Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PEDAGOGIA: APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS ESCOLARES INCLUSIVOS

Internship in special education in pedagogy: learning in inclusive school contexts

Clarissa HAAS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
haascla@gmail.com

Bruna Barros de BORBA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
bruna.barros.borba@gmail.com

Mayara Costa da SILVA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mayaracsilva@gmail.com

Claudia Rodrigues de FREITAS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
freitascrd@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.46636/recital.v6i1.404

Resumo:

Analisamos a realização do estágio docência na área da educação especial como um percurso da formação inicial em pedagogia em uma universidade pública do país, buscando compreender os efeitos formativos dessa ação para a docência nos processos escolares inclusivos. A abordagem da pesquisa é qualitativa e caracterizou-se como pesquisa-ação. Os procedimentos metodológicos contemplaram estudos documentais, observação participante e pesquisa-intervenção na escola lócus do estágio. O contexto de inclusão escolar tratou-se de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de educação básica da Rede Pública de Ensino em que há estudantes com deficiência matriculados. A pesquisa se constituiu a partir de cenas da prática profissional docente relatada pelos estagiários, com foco na ação dos professores das áreas curriculares, do atendimento educacional especializado, dos próprios acadêmicos em estágio, bem como da relação estabelecida entre os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A prática profissional em contexto de inclusão escolar possibilitou aos estagiários a reflexão sobre a ação docente dos profissionais do ensino comum e especializado, a articulação teoria e prática, a compreensão da deficiência como própria da diversidade humana de modo que reiteramos a importância de percursos formativos na licenciatura que contemplem a área da educação especial.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Inclusão escolar. Formação inicial.

Abstract:

We analyzed the teaching internship in the field of special education as a path of initial training in Pedagogy at a Brazilian public university, seeking to understand the formative effects of this action for teaching in inclusive school processes. The research methodology adopted is qualitative, characterized by an action research framework. The methodological procedures included documentary studies, participant observation and intervention research at the internship's locus school. The context of school inclusion was composed of two classes from the early years of Elementary Education at a Public Basic Education school where students with disabilities are enrolled. The research was constituted from scenes of the teaching professional practice reported by the interns, focusing on the action of the teachers of the curricular areas, specialized educational service, the interns themselves, as well as the relationship established among students in the early years of elementary education. The Professional practice in a context of school inclusion enabled the interns to reflect on the teaching action of regular and specializes educational professionals , on the articulation of theory and practice, and on the understanding of disability as part of of human diversity, so that we reiterate the importance of training paths in teaching degrees covering the field of special education.

Keywords: Specialized educational servisse. School inclusion. Initial formation.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de licenciatura em nível superior constituem o ambiente acadêmico prioritário de formação inicial para a docência e vem passando por sucessivas modificações curriculares, considerando as alterações nas diretrizes nacionais curriculares ao longo do tempo.

No que se refere aos cursos de pedagogia, desde 2006, com a alteração das suas diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2006), a organização curricular do curso deixou de contemplar ênfases temáticas e assumiu um caráter generalista. Essa mudança suscitou uma readequação dos projetos de curso com vistas à proposição de um percurso acadêmico a fim de desenvolver subsídios em interface com os diversos espaços e papéis de atuação dos pedagogos, ou seja, como docentes, pesquisadores, gestores dos processos educativos em articulação com as singularidades dos estudantes, das etapas e das modalidades de ensino. Nesse sentido, a referida Resolução incentivou o enriquecimento curricular ao propor atividades práticas de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Em 2015, aprovaram-se novas diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Sob esse viés, dentre as proposições, a docência se caracteriza como um processo abrangente e complexo que envolve as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, além de requerer o investimento na articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2015). Em 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou nova resolução orientadora acerca das diretrizes curriculares de formação inicial em âmbito superior e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2019).

Mediante essas mudanças, observamos que a educação especial desponta no rol de áreas de conhecimentos e de ensino que poderão constituir a trajetória formativa do licenciado, a partir dos direcionamentos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) como um campo de conhecimento necessário e emergente. Na resolução de 2015, menciona-se a área da educação especial como um tópico curricular que pode integrar a proposta curricular dos cursos na forma de conteúdos específicos ou interdisciplinares. Na resolução de 2019, os conhecimentos do campo da educação especial são abordados como eixos integrantes da "base comum", ou seja, dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação (BRASIL, 2019). Ainda, integra a dimensão dos conhecimentos profissionais ou da prática pedagógica, delineando como objetivo formativo: "[...] aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos" (BRASIL, 2019, p. 15).

Para Gatti (2014), há um acúmulo de desafios a serem enfrentados pelas políticas de formação de professores no Brasil. Vencer os obstáculos em questão demanda mais que acionar diretrizes legais ou normativas, isto é, deve envolver diretamente o cotidiano da vida universitária, a criatividade das instituições, dos gestores e dos professores do ensino superior.

Portanto, nesse estudo, considerando a relevância dos conhecimentos do campo da educação especial na trajetória formativa da pedagogia, a abordagem generalista dessa licenciatura na atualidade e o seu enfoque na indissociabilidade entre teoria e prática, direcionamos nosso olhar

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 6, n. 1, jan./abr. 2024.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

ao estágio de docência na área da educação especial como uma possibilidade formativa do curso de pedagogia - modalidade presencial - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Conforme o projeto pedagógico do curso, datado de 2018: "[...] desenvolver e aperfeiçoar um curso de pedagogia é também uma das formas de contribuir para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) (UFRGS, 2018a, p. 05). Para reforçar esse argumento, citam-se algumas metas, dentre as quais aquela direcionada à educação especial:

> Imprimir uma lógica inclusiva nessa formação, capacitando os egressos a trabalharem com as diferenças decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação contribui para a meta 4 (UFRGS, 2018a, p. 05)

O projeto de curso em comento traz ainda como inovação a criação de um estágio docência em diferentes espaços de educação formal e não formal que não exigem a regência de classe[1], em consonância com o leque de possibilidades de atuação do pedagogo: gestão educacional, educação especial e educação social. Portanto, o estudante tem a opção de escolher a área de interesse do estágio. Conforme o PPC (UFRGS, 2018a), o curso foi pensado a partir de "percursos formativos", resguardando a autonomia do estudante em aprofundar-se em uma determinada área de sua preferência, sendo importante salientar que "[...] percurso formativo não se confunde com ênfase ou habilitação. É constituído pela oferta de opções para os alunos poderem construir uma marca na sua própria formação a partir de um leque de opções oferecidas pelo curso" (UFRGS, 2018a, p. 12).

A prática de estágio docente analisada nomeia-se como Estágio docência I: Educação Especial[2], docência e atendimento educacional especializado (UFRGS, 2018a). Destacamos o conceito de atendimento educacional especializado (AEE) como uma referência constitutiva da experiência profissional prevista nesse estágio associada aos contextos de inclusão escolar. Definimos AEE com base nas diretrizes orientadoras da política nacional de educação especial como um serviço pedagógico especializado de apoio complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum. Essa prática deve ser realizada pelo profissional especialista da área da educação especial em articulação com os profissionais das áreas curriculares que atuam na regência da sala de aula.

Nosso objetivo central neste estudo é analisar a realização do estágio docência na área da educação especial como um percurso da formação inicial em pedagogia, buscando compreender os efeitos formativos dessa ação para a docência nos processos escolares inclusivos.

---

[1] A prática profissional do pedagogo em situações que dispensam regência de classe caracteriza o Estágio Docência I do curso em análise. Ao longo da trajetória acadêmica, o estudante também deverá realizar o Estágio Docência II, que prevê a prática de regência de classe, podendo optar pela atuação na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental ou Educação de Jovens e Adultos.

[2] Além da opção de realizar o estágio docência em educação especial, o acadêmico de Pedagogia terá contato com a área da educação especial a partir de duas disciplinas específicas obrigatórias.

2 METODOLOGIA DO ESTUDO

Esta investigação tem natureza qualitativa e delineou-se a partir da pesquisa-ação. Conforme Campos (2018), a pesquisa-ação, ao incluir a todos como participantes, promove possibilidades de transformação, revelando-se uma importante instância formativa aos envolvidos.

A pesquisa ação possibilita a invenção dos passos metodológicos. Nesse contexto, concebemos esta pesquisa a partir de duas etapas consecutivas: a observação participante e a pesquisa-intervenção. A primeira etapa consistiu no acompanhamento regular de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, em que havia a matrícula de um estudante público-alvo da educação especial, pelo acadêmico/a em percurso de estágio docência com enfoque nessa área. A partir do estabelecimento progressivo de vínculos entre o estagiário/a e os estudantes, a observação tornou-se participante, pois o/a acadêmico/a passou a auxiliar os alunos em sala de aula, desempenhando junto aos docentes o papel de mediador do conhecimento ao aluno com deficiência e ao restante da turma quando necessário.

A segunda etapa consistiu no planejamento e na realização de uma ação pedagógica com apoio do profissional de referência da turma, do profissional do AEE da escola e da professora responsável pela supervisão do estágio na universidade. A ação pedagógica a ser planejada deveria considerar o período de observação participante como determinante das escolhas pedagógicas a serem feitas uma vez que a aproximação com o contexto permitiu conhecer os perfis de aprendizagem do grupo e, em particular, do estudante com deficiência. Portanto, o intuito do planejamento e da execução da atividade era propiciar ao acadêmico/a vivenciar os conhecimentos profissionais da docência em um contexto de inclusão escolar, considerando a dimensão da acessibilidade curricular. Para HAAS (2021), a acessibilidade curricular pode ser caracterizada como estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e engajamento dos estudantes com deficiência no projeto pedagógico coletivo da turma aliando a devida atenção ao seu percurso individualizado, logo, como uma ação que demanda mutuamente um olhar criterioso ao plano individual e coletivo e questiona as visões educacionais binárias.

Conforme o projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia (POA, 2018a), as atividades do estágio de docência envolvem um semestre de dedicação do/a licenciando/a e estão vinculadas ao Seminário de Estágio Docência. O período efetivo de presença regular na escola ocorre ao longo de três meses, em alguns turnos semanais, sendo que a frequência no seminário de estágio é semanal ao longo de todo o semestre. O Seminário caracteriza-se como o espaço para o intercâmbio das experiências entre os estagiários docentes e como espaço de reflexão da prática a partir da teoria.

Esta pesquisa contemplou ainda os estudos documentais como procedimento metodológico de abordagem qualitativa. Assim, consideramos, em nossa análise, os documentos oficiais do curso: Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia da UFRGS (POA, 2018a); Plano de Ensino do Seminário de Estágio Docência I: Educação Especial, docência e atendimento educacional especializado (POA, 2018b); Plano de ensino do estágio docência I: Educação Especial, docência e atendimento educacional especializado (POA, 2018c).

Também, compõem as fontes documentais as documentações pedagógicas produzidas por estagiários na forma de dois relatórios de estágio datados de 2022/1. Os relatórios de estágio caracterizam-se como narrativas que cumprem a finalidade de diário de campo e sistematizam as principais vivências e reflexões dos acadêmicos no contexto escolar durante o tempo do estágio docência.

Propomos como eixos de análise recorte de cenas escolares vivenciadas pelos estagiários e descritas nos relatórios com ênfase na ação dos agentes no cotidiano escolar: os docentes de área curricular; o docente especialista da educação especial; os estagiários em docência; os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

3 A ESCOLA REGULAR COMO ESPAÇO FORMADOR DA DOCÊNCIA NOS PROCESSOS ESCOLARES INCLUSIVOS

O contexto de inclusão escolar em que se passam as cenas escolares é uma escola pública de educação básica de Porto Alegre/RS. Essa escola atende a educação básica, nas etapas ensino fundamental e ensino médio, e contempla as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial por meio do AEE.

3.1 O contexto escolar inclusivo: as turmas e os docentes

No âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, a escola estrutura a proposta curricular do 1º ao 5º ano do ensino fundamental por áreas de conhecimento, de modo que, além da professora da área de pedagogia, a docência é compartilhada com professores de outras áreas em uma perspectiva de docência compartilhada, permitindo aos estudantes um currículo constituído por múltiplos saberes e experiências. As áreas em que há a docência compartilhada são: Ciências Humanas (História/Geografia); Educação Física; Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol); Arte (Artes Visuais, Música e Teatro).

As turmas em que ocorreram as práticas de estágio foram: uma turma de 4º ano do ensino fundamental com a presença de uma estudante com deficiência intelectual, nomeada neste estudo como Julia[3], e uma turma de 2º ano do ensino fundamental com a presença de um estudante com autismo, nomeado como Vicente.

A turma do 2º ano tinha uma média de 20 alunos, na faixa etária dos 7 anos, com perfis de aprendizagem heterogêneos. Em geral, os estudantes em fase de alfabetização demonstravam mais interesse por atividades lúdicas de construção de conhecimento. No momento do ano letivo em que ocorreu o estágio (agosto/2022), a maioria dos alunos da turma estava em fase de apropriação da leitura, sendo poucos os que já dominavam plenamente essa competência. Vicente, o estudante com autismo, era uma criança muito sociável com seus colegas, gostava e procurava os colegas com quem tinha mais afinidade para brincar e sentar junto durante a aula. A turma tinha um comportamento acolhedor em relação a ele. Do ponto de vista do seu desempenho cognitivo, mostrava plenas condições de aprendizagem e de desenvolvimento. Suas dificuldades concentravam-se nos aspectos relacionais, mostrando pouca tolerância à frustração e ao cumprimento de regras pactuadas no cotidiano escolar.

A turma de 4º ano também contava com cerca de 20 estudantes, tendo a maioria deles 9 anos. O grupo em questão compunha-se por estudantes em diferentes momentos de aprendizagem e com diferentes especificidades, o que demandava atenção individualizada e espaços de apoio em várias circunstâncias envolvendo prioritariamente questões comportamentais. Cabe destacar que a turma em questão cursou todo o 2º ano, bem como a maior parte do 3º ano no formato

[3] Para resguardar a identidade dos participantes, os nomes dos sujeitos são fictícios.

remoto, tendo em vista a pandemia de COVID-19, o que pode ter gerado um importante impacto nas relações do grupo.

Julia, uma menina de 9 anos, apesar de inicialmente tímida, logo demonstrou desenvoltura, inclusive, gostando muito de conversar. Era muito envolvida com os esportes, dos quais gostava de participar, destacando-se nas áreas voltadas à expressão e ao movimento. Também, demonstrava talento na área artística, destacando-se em virtude de seus desenhos. Suas dificuldades expressavam-se prioritariamente no processo de alfabetização. Grande parte das atividades que envolviam leitura e escrita representava-lhe um desafio, pois se desorganizava com frequência nesses momentos. Demandava, dessa forma, um acompanhamento mais próximo durante a realização das propostas, bem como a adequação de planejamentos e de materiais.

3.2 A ação pedagógica do docente da área curricular

Apresentamos cinco cenas de momentos vividos pelos estagiários narrados em seus relatórios de estágio com intuito de refletir sobre a ação pedagógica do docente que atua no ensino comum, nos anos iniciais do ensino fundamental, em turmas com a presença de estudantes com deficiência. As cenas colocam em evidência saberes e fazeres da docência que, de certa forma, constituem-se na experiência com todos os estudantes e reforçam a importância dos conhecimentos pedagógicos para os processos escolares inclusivos.

Cena 1: A turma do 2º ano, da qual faz parte o estudante Vicente, estava realizando uma atividade em pequenos grupos, envolvendo leitura de palavras, compreensão e classificação dos conceitos conforme grupo semântico. A estagiária auxiliou-o a ler as palavras dos seguintes grupos: “vestir” e “comer”. Ele identificou a palavra “manga” como “parte da roupa que cobre o braço parcialmente” e a colocou no grupo das palavras de “vestir” enquanto que o restante da turma associou essa palavra ao grupo “comer”, considerando manga como uma fruta. Vicente prontamente mostrou a atividade para a professora que considerou seu raciocínio correto.

Essa cena singela demonstra que as diferenças constituídas em sala de aula entre os estudantes, na maioria das vezes, não são decorrência restrita do suposto diagnóstico como pessoa com deficiência, sendo uma produção em interação com seus contextos de pertencimento. Vicente pareceu não conhecer a fruta manga, possivelmente não era um alimento comum na sua casa. Contudo, mostrou-se sagaz em propor uma alternativa, igualmente correta, para a interpretação da palavra “manga” a partir das suas experiências de vida.

Salientamos a importância de a professora acolher a resposta do aluno, mesmo tendo sido diferente das suas expectativas e das hipóteses da maioria da turma. As diferenças de ponto de vista não constituem problema, ao contrário, possibilitam a riqueza dos processos formativos. Conforme Moysés e Collares (2021):

> Quem vê o outro como diferente, desvela sua pretensão de ser o ponto central da humanidade. A humanidade não tem ponto(s) de centralidade, a humanidade se constitui de pessoas iguais em sua condição de humanos, com diferenças entre todos. Se o outro não é visto como igual a mim, ele não é visto como humano; aí, não há possibilidade de respeito, e está pronto o chão da intolerância e do ódio que dela brota (MOYSÉS e COLLARES, 2021, p. 66).

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 6, n. 1, jan./abr. 2024.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Portanto, a simplicidade da cena em questão auxilia a refletir sobre os processos de normalização e de patologização dos sujeitos fortemente presentes nas relações sociais contemporâneas e que se evidenciam nos gestos mínimos, condutas e práticas diárias naturalizadas como “verdades”.

Cena 2: Vicente demandava um auxílio para se localizar nas atividades e, por isso, o professor Roberto sentava ao lado dele para ajudá-lo e estimulá-lo a fazer. Nas vezes em que se recusava, a professora Paula alternava com o professor as orientações individuais ao estudante durante a aula. Em muitos momentos, o professor sentava-se ao lado do estudante para acompanhá-lo na realização das atividades, sendo possível perceber que Vicente desenvolveu um vínculo afetivo com o professor. Os docentes imprimiam figuras dos *pokémons* para o Vicente como modo de fortalecer o vínculo com ele, já que tal temática lhe era de muito interesse.

Cena 3: Em um dos dias de observação participante, os professores apresentaram uma música para a turma que correspondia ao conteúdo que estava estudando. Vicente não se mostrou interessado na hora em que todos estavam cantando. Logo após, propôs-se uma atividade em que as frases da música seriam distribuídas entre os estudantes e, conforme o professor cantava, os alunos deveriam ir colando sua frase em um cartaz. Vicente recebeu a sua frase, mas precisava de ajuda para ler e identificar o seu momento de participar da proposta, então a professora leu com ele antecipadamente a frase. Quando chegou a sua vez, participou e atendeu a tarefa solicitada.

Cena 4: Em alguns dias, Vicente queria muito sentar ao lado de uma colega específica sem antes realizar as tarefas, então a professora estabeleceu o combinado com eles de que poderiam se sentar juntos se realizassem as atividades. Em alguns momentos funcionou, em outros não.

Cena 5: Vicente, em alguns dias, não queria fazer as atividades, preferindo desenhar e recortar os seus *pokémons*. A professora conversava com ele, explicando-lhe que era necessário primeiro fazer as atividades. Em certas ocasiões, ficava muito irritado com a condução dos professores e saia da sala de aula. Os docentes esperavam que se acalmasse e um deles ia ao seu encontro convidá-lo para retornar à sala de aula. Ele retornava. Em uma situação em que gritou, saiu da sala e disse que fugiria da escola. O professor foi conversar com ele e enfatizou que na escola existem certos combinados. A resposta foi que seu pai sempre "quebrava" os combinados feitos com ele, prometia algumas coisas e não cumpria.

As **cenas 2, 3, 4 e 5** colocam em evidência a docência como uma ação de aposta persistente na educabilidade do outro. Despontam nos relatos: os combinados sucessivos feitos entre os docentes e o estudante Vicente; a docência compartilhada entre os professores buscando acolher as necessidades individuais do Vicente, dos demais estudantes e, simultaneamente, do coletivo como uma ação intencional e sistemática do currículo escolar planejado e praticado.

Na resistência do estudante em acolher as regras que fazem parte do contrato pedagógico da escola como instituição social, é possível conhecer um pouco mais dos seus interesses: seus personagens preferidos (*pokemóns*), seus colegas de mais estima, o vínculo bem constituído com o professor Roberto, o seu sentimento de contrariedade referente a algumas condutas do seu pai. Percebemos a importância da ação dos docentes que, atentos aos modos de agir de Vicente, valorizam as particularidades das relações como forma de conhecer mais o estudante, de fortalecer o vínculo de confiança entre eles e de orientar a sua ação pedagógica.

É possível identificar também que a comunicação entre docentes e estudantes ocorre na orquestração de uma atitude simultaneamente rigorosa e flexível à medida que os professores buscam identificar o momento propício ao silêncio de cumplicidade e/ou à palavra mais exigente. Conforme Meirieu (2002) "[...] a verdadeira ética da comunicação pedagógica" (p. 74) reconhece no seu discurso uma proposta concernente à compreensão e não se enrijece quando sente despontar a resistência do outro, cabendo ao docente estabelecer uma relação íntima com o ensino e com a sua própria palavra, deixando-se questionar permanentemente pelo olhar do outro.

A repetição das cenas no que concerne às contínuas conversas e combinados entre os professores e o estudante mostra a delicadeza da docência como um trabalho continuado de não abandono do outro. As cenas mostram que Vicente aprende na escola; entende os combinados, mesmo que nem sempre os cumpra; encontra no ambiente escolar abertura para falar de suas angústias, demonstrando-se perspicaz em questionar o comportamento incoerente dos adultos.

O caso do estudante Vicente coloca em evidência o compromisso dos professores e da escola em transformar-se junto ao estudante, assumindo a dimensão formativa do encontro. Além disso, o comportamento dele questiona o estereótipo estabelecido às pessoas autistas como sendo aquelas que supostamente têm dificuldade de comunicação e de socialização. Vicente é vivaz e intenso na forma de se comunicar e demanda estar junto de seus pares. O seu caso nos alerta de que, além das limitações de linguagem, psicomotricidade e de outras comumente associadas ao autismo, existe uma singularidade própria e peculiar de cada sujeito.

Vicente também nos auxilia a refletir sobre a importância de nos despirmos do padrão de aluno ideal. A literatura da área demonstra que muitos "Vicentes" têm tido seus modos peculiares de ser e de estar na escola pautados em um fenômeno tratado como medicalização da vida e da educação. As sucessivas queixas por parte dos profissionais da educação envolvendo o não aprender e o mau comportamento de estudantes recaem na responsabilização individual do aluno por todas as dificuldades enfrentadas no seu processo de escolarização, desconsiderando o plano contextual e suas interfaces com a família, a escola e a cultura. Para Werner *et al.* (2021), a medicalização da vida invade todos os espaços do viver, forja identidades além do ato de prescrever remédios, ou melhor, produz uma engrenagem capaz de transformar a vida em objeto, sendo que a escola tem produzido e endossado essa lógica.

No caso de Vicente, temos um exemplo em que a escola é palco para potência e permite ao estudante elaborar suas próprias questões e desenvolver recursos internos cotidianamente ao acolher o seu modo possível de ser e de estar na escola. As imprevisibilidades trazidas por sua presença em sala de aula à docência são acolhidas como parte necessária ao fortalecimento da inclusão escolar de Vicente e da aprendizagem institucional de todos os agentes envolvidos.

3.3 A ação pedagógica do professor especialista em educação especial

Nas duas cenas seguintes, abordamos o papel do professor do AEE, caracterizando-o como um agente com múltiplas atribuições na gestão e na articulação dos processos de inclusão na escola regular.

Cena 6: A professora do AEE atuou em diferentes momentos como docente na sala de aula dos estudantes Júlia e Vicente. Pôde acompanhar e interferir em situações nas quais os estudantes mostraram dificuldades de construção do conhecimento e/ou em questões relacionais,

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 6, n. 1, jan./abr. 2024.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

auxiliando os docentes no ato de ação-reflexão sobre a prática. Também, interferiu diretamente junto aos estudantes conversando com eles sobre as situações-problema evidenciadas no contexto escolar, por exemplo, retomando os contratos pedagógicos. A professora do AEE conversou com o pai do Vicente sobre seu atraso frequente nas aulas e como isso gerava desorganização para ele. Foi uma referência no acompanhamento do trabalho dos estagiários docentes na escola, conversando e orientando diariamente sobre a atuação deles.

Na cena 6, descrevem-se algumas das atribuições do AEE, que facilitam a compreensão do apoio pedagógico especializado prestado por esse docente como extensivo aos estudantes, docentes e familiares. A articulação do AEE ao ensino comum caracteriza a dinâmica institucional do serviço realizado e estimula o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. Conforme Haas (2016), o Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica da educação especial dispara a necessidade da reinvenção do currículo na escola:

> [...] a educação especial, concebida como ação pedagógica na configuração do AEE sugere indicativos para a reinvenção das formas e modos de ler currículo na escola, a qual só é possível por meio de processos pedagógicos compartilhados mutuamente pelo professor do ensino comum e pelo professor especializado, de modo que o professor do ensino comum não "esvazie" seus saberes, com expectativas excessivas e de transferência de sua ação pedagógica ao professor especializado. (HAAS, 2016, p. 111)

Ao retomarmos o papel do AEE, destacamos que identificamos na Escola em questão, lócus de realização do estágio docente, os princípios estruturantes do AEE como um serviço pedagógico especializado que se associa ao ensino comum na promoção de rotas de aprendizagem aos estudantes com deficiência e, de certa forma, a todos os estudantes da turma, pois a orientação contextual da ação pedagógica gera efeitos para o coletivo.

Pelo exposto, a lógica do atendimento individualizado na sala de recursos multifuncional não é a tônica principal dos atendimentos, sendo que, em muitas situações, o atendimento individualizado ao estudante ocorreu na própria sala de aula e foi realizado de modo alternado entre profissional do AEE e professores do ensino comum. Igualmente, os estagiários docentes tiveram uma contribuição nessa rede de apoio, experienciando o papel de profissional de apoio no acompanhamento às turmas. Entendemos que essa dinâmica fortalece a cultura inclusiva na escola à medida que responsabiliza a todos pelos processos inclusivos.

Cena 7: A professora do AEE e a professora do 4º ano acordaram que se fariam adaptações nas atividades envolvendo a área de linguagens (Português) para Julia, adequando as exigências às possibilidades de realização da aluna. Em uma aula, a Prof. Francisca estava trabalhando com a turma os elementos do gênero textual *conto*. Ela deu para os alunos uma folha com um conto recortado em pedaços e solicitou que os alunos colocassem a história na ordem correta. Julia recebeu uma atividade diferenciada. Fez a atividade com certa dificuldade, contando com a ajuda da professora e do estagiário de docência. Quando terminou, mostrou-se chateada e saiu da sala e comentou com o estagiário de docência ter ficado triste, pois achou que a atividade era "coisa de primeiro ano", sentindo-se infantilizada.

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 6, n. 1, jan./abr. 2024.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

A cena 7 coloca em debate o planejamento pedagógico articulado entre os professores do ensino comum e especializado para atender as demandas da estudante com deficiência intelectual em sala de aula. Por sua vez, permite-nos analisar as nuances e as delicadezas que envolvem a previsão de uma adaptação ou de diferenciação pedagógica para um estudante com deficiência. A narrativa denota que, mesmo havendo "adaptações" visando à facilitação da atividade, a estudante necessitou de auxílio do estagiário para realizá-la. Por outro lado, ao observarmos a crítica da aluna à atividade, podemos inferir que a proposta não provocou o seu engajamento afetivo, uma dimensão elementar dos processos de aprendizagem.

Entendemos que essa cena cumpre o papel de demonstrar a complexidade da docência. Em muitos momentos, será necessário revisar a tomada de decisões pedagógicas envolvendo as rotas de aprendizagem de todos os estudantes e o feedback dos próprios estudantes pode ser considerado como pista orientadora.

Por último, consideramos que o caminho de investimento principal na organização de um currículo acessível possa ser aquele que aposta na organização de estratégias coletivas para todos, primando pela acessibilidade curricular a partir do desenho universal da aprendizagem (HAAS, 2021; HEREDERO, 2020).

3.4 A ação pedagógica dos estagiários de docência

Nas próximas cenas, focamos na atuação do estagiário docente com base em alguns dos objetivos propostos para o Estágio-docência I: Educação especial, docência e atendimento educacional especializado (POA, 2018c):

> Observar a prática pedagógica destinada ao aluno considerado com deficiência, em situação de inclusão escolar, no âmbito do ensino comum e do atendimento educacional especializado.
>
> -Pesquisar, planejar, executar e avaliar uma proposta de intervenção, acompanhamento e avaliação junto ao atendimento educacional especializado, em parceria com os docentes do ensino comum.
>
> -Desenvolver pensamento crítico-reflexivo sobre processos de ensino, componentes curriculares, conceitos e referências teóricas, defendendo pontos de vista com coerência.
>
> - Promover, refletir e avaliar sua ação docente (POA, 2018c, p. 01).

Cena 8: A estudante Julia constituiu um bom vínculo com o estagiário docente, sentindo-se à vontade para solicitar espontaneamente sua ajuda nas atividades. A cena em foco ocorreu na aula de espanhol, momento que costuma ser difícil para ela, pois já apresenta dificuldades na leitura do português. Também, tem dificuldades de compreender a fala da professora de espanhol que é argentina. O estagiário, em alguns momentos, precisou realizar a tradução da fala da professora para a estudante. Além disso, auxiliou-a a realizar as tarefas solicitadas, fazendo-a pensar sobre os sons das sílabas durante a escrita das palavras em espanhol e em português. O estagiário observou que, nas aulas de inglês, a estudante, mesmo com suas dificuldades com a leitura e a escrita em português, tem mais facilidade do que nas aulas de

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 6, n. 1, jan./abr. 2024.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

espanhol, pois as atividades de inglês costumam ser mais variadas, a professora usa vídeos, ilustrações, jogos, o que facilita o entendimento de Julia.

Cena 9: O estagiário também apoiou Julia na realização de atividades de matemática. Observou-se que suas dificuldades envolviam a interpretação do texto associado às situações matemáticas. Houve uma situação em que o estagiário tentou ensinar novas estratégias de contagem, mas a estudante recusou-se a aprender, pois, segundo ela, já estava acostumada a contar os palitinhos, modo como sua mãe havia lhe ensinado. Depois de uma conversa do estagiário com a estudante, mediada pela professora do AEE, a aluna em questão mostrou-se receptiva a aprender novas estratégias. O estagiário explicou que entendia o fato de ela valorizar um caminho que já havia aprendido, mas que, como ela estava em uma etapa da escola não qual se aprendem cálculos com números maiores, havia outros métodos mais fáceis do que o apoio nos palitinhos.

Nas cenas 8 e 9, analisamos a prática profissional dos estagiários docentes constituída na observação participante em sala de aula. É possível notar os aprendizados profissionais desenvolvidos pelos acadêmicos no modo de colocarem-se solícitos às demandas dos estudantes, na escuta atenta às suas necessidades e singularidades. Observamos igualmente a atitude propositiva do estagiário ao perceber que a aluna poderia beneficiar-se de recursos mais complexos na aprendizagem da matemática, desencadeando um diálogo importante a fim de que ela pudesse revisar seus conceitos sobre si e sobre seu potencial, contando com o apoio da professora do AEE. Observamos, semelhantemente, a prontidão dos estagiários ao buscarem colaborar com os desafios do cotidiano da sala de aula, traduzindo a sua bagagem de conhecimentos acadêmicos desenvolvidos ao longo do curso em conhecimentos profissionais.

Merece destaque a observação do próprio estagiário referente às facilidades e às dificuldades encontradas por Júlia no aprendizado de um idioma estrangeiro. O estudante atribui tal facilidade, no tocante ao aprendizado do Inglês, às metodologias utilizadas pelo docente, mostrando-se atento às possibilidades de haver um maior ou menor desempenho, em grande medida, devido às formas de ensinar.

Cena 10: A estagiária docente que acompanhou Vicente e a turma do 2º ano, constatando as dificuldades diárias para engajar o estudante às atividades escolares, planejou e desenvolveu uma intervenção para trabalhar com ele e toda a turma a rotina da sala de aula. Desse modo, elaborou uma estratégia na forma de um quadro de atividades para ser exposto em sala como roteiro de aula. O seu objetivo, ao utilizar-se de pictogramas de comunicação alternativa, foi produzir um marcador temporal interativo e lúdico em que Vicente pudesse acompanhar com mais facilidade a sucessão de acontecimentos e de atividades integrantes da rotina escolar.

Nessa situação, a proposta realizada foi planejada para contemplar as necessidades do estudante e também para a turma em geral, reforçando uma premissa desenvolvida ao longo do estágio docente, ou seja, de que a inclusão escolar pode beneficiar a todos. O docente, ao reconhecer que cada aluno desenvolve a aprendizagem ao seu modo, disponibiliza os recursos e as intervenções necessárias sem delimitar de modo rígido as fronteiras com relação aos estudantes que poderão se beneficiar de tais estratégias.

A ação dos estagiários evidencia terem sido observadores participantes, ativos e propositivos durante a prática profissional, sendo que sua presença em sala de aula possibilitou aprendizados tanto para eles como para a escola em que ocorreu a prática à medida que o exercício da docência possibilita aprendizados coletivos e institucionais. Os apontamentos de Pimenta e Lima (2006) articulados às cenas nos auxiliam a frisar a dimensão formativa do estágio:

> [...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2006, p.21).

Referente aos efeitos do percurso formativo na área da educação especial em um contexto de inclusão escolar para a licenciatura em pedagogia, destacamos, em primeira instância, o papel formativo que a aproximação de casos e de situações reais provoca na desmistificação da condição de deficiência como da ordem do "estranho". Em muitos momentos, os acadêmicos perceberam-se capazes de apoiar os estudantes com deficiência, tendo condições de refletir que a inclusão escolar não depende apenas do profissional especialista, isto é, compreendendo o seu papel como futuros pedagogos nos processos de inclusão escolar.

3.5 A aprendizagem entre os pares

As últimas duas cenas nos dedicamos à reflexão da promoção de uma cultura inclusiva a partir das relações de participação e de colaboração que se estabelecem entre os pares.

Cena 11: Quando Vicente ficava inquieto ou irritado em aula, alguns dos colegas mais próximos a ele se manifestavam buscando tranquilizá-lo. Diziam-lhe contar até 10 e respirar fundo para voltar à calma.

Cena 12: Em uma das atividades da aula de teatro, a professora solicitou aos alunos do 4º ano que construíssem um palco com peças de madeira. Um dos grupos mostrou o seu palco e apontou para um detalhe muito interessante: uma rampa de acesso para cadeirantes.

Nas duas cenas, o olhar dos estagiários é capturado pelo engajamento espontâneo dos estudantes com a dimensão da educação inclusiva, expressa no respeito e na alteridade que demonstram ter com o colega Vicente e na preocupação com a acessibilidade arquitetônica no seu projeto para a disciplina de teatro. Certamente, os comportamentos espontâneos observados nos estudantes podem ser atribuídos a uma cultura inclusiva presente nas práticas e nos valores vivenciados na escola em questão, o que denota a importância de a educação especial e de a inclusão escolar fazerem parte da proposta pedagógica escolar. Também, é possível inferir que a maior visibilidade das pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais no século em curso (XXI) venha cumprindo seu papel educativo ao possibilitar que as novas gerações acolham a deficiência como uma diferença humana. Portanto, com o bom exemplo das crianças, reiteramos a importância das políticas públicas no fortalecimento das práticas fortalecedoras de uma cultura inclusiva.

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 6, n. 1, jan./abr. 2024.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

4 CONCLUSÃO

Ao retomarmos o percurso formativo da licenciatura em pedagogia a partir do projeto pedagógico da UFRGS, reconhecemos a importância de disciplinas teórico-práticas e de estágios de docência associados à área da educação especial. Desse modo, destacamos positivamente a organização curricular do projeto em análise, haja vista as orientações nacionais acerca da formação inicial docente recomendarem a inclusão de temáticas associadas à educação especial e à inclusão escolar no currículo do curso, no entanto não se mostrando assertivas quanto à necessidade, ficando a critério da Instituição de Ensino Superior a oferta de disciplinas específicas ou de conteúdos distribuídos em súmulas de disciplinas diversas.

Com relação ao estágio docente como atividade acadêmica baseada em uma prática em âmbito institucional, compreendemos como determinante a dinâmica que envolveu os estagiários na alternância dos momentos de participação ativa na escola e de reflexões com seus pares no Seminário do Estágio Docência. Para Lima e Pimenta (2006), o desafio consiste justamente em sustentar um percurso formativo que associa teoria e prática ao longo do percurso do estágio:

> Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, do que se teoriza e do que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais (LIMA e PIMENTA, 2006, p. 21).

Assim, consideramos que os estagiários se constituem docentes a partir da ideia de "tornar-se" (VASCONCELLOS, 2012) em um processo contínuo de transformação, o qual se pauta nas subjetividades e, simultaneamente, nas relações, sendo possível afirmar que os conhecimentos da docência se elaboram de modo individual e coletivo.

A retomada das cenas escolares a partir do relatório dos estagiários docentes nos permitiu múltiplas análises. Destacamos o olhar reflexivo ao captarem as cenas que conduziram a elaboração deste texto e compreendemos que a documentação pedagógica é evocativa dos efeitos do processo formativo vivenciado por eles no tocante aos processos de inclusão escolar. Além disso, consideramos que o convite para analisar as cenas se associa a uma compreensão de currículo escolar que se tece nas relações. Haas e Baptista (2015), em pesquisa que elege as narrativas como “imagens” para reinventar os sentidos entre currículo e educação especial, defendem que a forma narrativa suscita uma leitura de currículo “[...] compreendido como a dinâmica orgânica e complexa - manifesta ou silenciada, planejada ou da ordem do aleatório - das relações entre todos os sujeitos que constroem o cotidiano da escola” (HAAS, BAPTISTA, 2015, p. 03).

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 6, n. 1, jan./abr. 2024.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

Ao analisarmos as cenas, entendemos que a experiência de modo geral investiu os estagiários das condições de saber-fazer e forneceu elementos à reflexão sobre a autoridade pedagógica do professor do ensino comum na tessitura dos processos de inclusão escolar, corroborando uma formação que se constitui a partir da experiência (BAPTISTA, SILVA, 2015) e que vem ao encontro de uma demanda intensamente evocada pelos futuros docentes acerca do trabalho em contextos inclusivos.

De igual modo, foi possível percebermos a importância da docência compartilhada no que se refere aos processos inclusivos. Em alguns momentos, quando Vicente ou qualquer outro estudante precisava de uma intervenção individualizada, um dos professores poderia mediar sem ocasionar muitas interferências no andamento do trabalho coletivo. Entretanto, para além disso, a docência compartilhada - processo experienciado pelos estagiários - qualifica toda a ação pedagógica docente, compreendendo o espaço de planejamento, reflexões associadas à docência, os processos avaliativos e as relações, tendo em vista que esses movimentos podem ser pensados e organizados de forma colaborativa.

Destaca-se, ainda, a possibilidade de contato com uma proposta de AEE não restrita à sala de recursos, no entanto que se pauta na complexidade como orientadora de percursos de escolarização, compreendendo as relações como fundamentais na organização do trabalho pedagógico. Assim, o AEE se constitui a partir do diálogo, do compartilhamento de ações e das redes que se constroem a partir do ensino comum. Compreendemos que essa organização se pauta na ideia de que

> Cada vez que um dos elementos deste sistema aprendente se altera, todos os outros elementos sofrem uma alteração, em um processo de transformação contínua e compartilhada, tendo em vista sua dinamicidade. É acreditando nessa transformação que ocorre, a partir da relação com o outro, o trabalho do atendimento educacional especializado, desenvolvido no âmbito analisado, que vem se constituindo na defesa de uma construção pautada pelo coletivo, de forma dialógica e contextual (SILVA; SILVA; WISCH, 2021).

Tratamos essas narrativas como emblemáticas do direcionamento deste estudo que aborda os sujeitos público-alvo da educação especial em contexto, como partícipes do processo de escolarização na qual estão inseridos, à medida que a presença desses estudantes em sala de aula dispara processos formativos para todos os envolvidos. Em outras palavras, a presença de estudantes como Vicente e Julia em sala de aula sustenta a possibilidade de promoção de um percurso de formação inicial e continuada engajado e sensível às necessidades dos sujeitos e dos cotidianos.

Assim, a partir das análises e das reflexões evocadas ao longo do texto, ressaltamos a potencialidade de um currículo que assegura a formação inicial dos estudantes de pedagogia em contextos diversos, formando assim professores atentos às diferentes necessidades dos alunos, atentos a construir contextos inclusivos em sala de aula. Entendemos como fundamental a continuidade de investimento em ações institucionais que articulem a formação docente a espaços que convidam a experiência em diálogo com a teoria.

RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 6, n. 1, jan./abr. 2024.
ISSN: 2674-9270. Disponível em: http://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; SILVA, M. C. da. Formação, cotidiano(s) e educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 31–46, 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3766. Acesso em: 16 maio. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 1º de julho de 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/ 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, 15 de maio de 2006.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. A pesquisa-ação como espaço formativo: diálogos com educadores. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.) **Pesquisa em educação A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. vol. 04. São Paulo: Edições Loyola. p. 49-66. 2018.

GATTI, B. A. A Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, nº 100, p. 33-46, Dez/Jan/Fev, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164.

HAAS, C. "Isto é um jogo": imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 217 f. **Tese** (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil-RS, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/153024/001013903.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HAAS, Clarissa. Docência, escola e acessibilidade curricular em notas: As premissas ante os aprendizados da pandemia covid19. In: HAAS, Clarissa (org.). **Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 259-282, 2021. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Currículo e educação especial:** uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 19 maio. 2023.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. Diferenças, desigualdades e direitos: raízes da medicalização/patologização da vida e na escola. In: CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (org.). **Fármacos, remédios, medicamentos**: o que a Educação tem com isso? 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. p. 65-83. Disponível em: https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Livro-Farmacos-remedios-medicamentos-o-que-a-Educacao-tem-com-isso.pdf

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/abstract/?lang=pt

SILVA, M. C. da; SILVA, C. M. da; WISCH, T. F. Atendimento educacional especializado no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: de políticas a práticas. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.114013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114013. Acesso em: 15 maio. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Ensino.** Seminário de Estágio Docência I: Educação Especial, docência e atendimento educacional especializado. Faculdade de Educação - Departamento de Estudos Básicos. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC__Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Ensino.** Estágio Docência I: Educação Especial, docência e atendimento educacional especializado. Faculdade de Educação - Comissão de Graduação de Educação. 2018.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**: O Novo Paradigma da Ciência, Campinas, SP: Papirus, 2012.

WERNER; S. et al. Aprender em rede: olhares da educação inclusiva. In: CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (org.). **Fármacos, remédios, medicamentos**: o que a Educação tem com isso? 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. p. 27-38. Disponível em https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Livro-Farmacos-remedios-medicamentos-o-que-a-Educacao-tem-com-isso.pdf

Recebido em: *25 de maio 2023*

Aceito em: *09 de abril 2024*