

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS
MATRIZES CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO
DE MATO GROSSO DO SUL**

**INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF THE CURRICULUM
OF PEDAGOGY COURSES IN THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL,
BRAZIL**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE
LA MATRIZ CURRICULAR DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA EN EL
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Elisangela Gomes¹
Andressa Florcena Gama da Costa²

Resumo: A garantia do direito à educação no Brasil ainda se constitui como um problema em aberto. O acesso e permanência de estudantes na Educação Básica ao Ensino Superior nem sempre se faz acompanhar da democratização na apropriação de conhecimentos. A formação de professores é elemento essencial nesse processo em prol de uma cultura inclusiva, pois, muitos professores e formadores de professores não se julgam preparados para ensinar todos os alunos. Apresenta-se o aporte teórico a partir de pesquisas recentes sobre o cenário do ensino superior quanto à educação inclusiva, e, em específico, discussões sobre a formação do pedagogo neste contexto. O objetivo é identificar nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia como os futuros professores estão sendo preparados para atuar frente a educação inclusiva. A investigação de caráter qualitativa recorre ao uso do método documental, mapeando a presença de disciplinas da área da Educação Especial nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia de três Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul. Os resultados apontam uma diversidade quanto ao número de disciplinas e carga horária ofertadas nas instituições. Conclui-se que a cultura inclusiva ainda se encontra no limiar entre o atendimento às exigências mínimas da legislação e à iniciativa de formadores responsáveis por esta área nos cursos de formação inicial. Evidenciam-se espaços importantes para potencialização da aprendizagem da docência em articulação com as demais disciplinas dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Pedagogia. Formação Inicial.

Abstract: The guarantee of the right to education in Brazil is still an open problem. The access and permanence of students is not always allied to democratization in the appropriation of knowledge. Teacher training is an essential element in this process towards an inclusive culture, as many teachers and teacher trainers do not think they are prepared to teach all students. The theoretical contribution is presented from recent research on the scenario of higher education regarding inclusive education, and, specifically, discussions on the formation of the pedagogue in this context. The objective is to identify in the curriculum of Pedagogy courses how future teachers are being prepared to work towards inclusive education. The qualitative investigation

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: elisangela.gomes@ufms.br.

² Professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no curso de Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente (Brasil). E-mail: andressa.fg.costa@ufms.br.



uses the documentary method, mapping the presence of disciplines in the area of Special Education in the curriculum of Pedagogy courses at three public universities in the State of Mato Grosso do Sul, in Brazil. The results point to a diversity in terms of the number of disciplines and the duration of each one offered in the institutions. It is concluded that inclusive culture is still on the limit between compliance with the minimum requirements of legislation and the initiative of trainers responsible for this area in initial teacher training courses. Important spaces are evident for enhancing teaching learning in articulation with the other disciplines of the degree courses.

Keywords: Inclusive Education. University education. Pedagogy. Initial formation.

Resumen: La garantía del derecho a la educación en Brasil sigue siendo un problema abierto. El acceso y permanencia de los estudiantes no siempre está aliado a la democratización en la apropiación del conocimiento. La formación docente es un elemento esencial en este proceso hacia una cultura inclusiva, ya que muchos docentes y formadores de docentes no creen estar preparados para enseñar a todos los alumnos. Se presenta el aporte teórico a partir de investigaciones recientes sobre el escenario de la educación superior en relación a la educación inclusiva, y, específicamente, discusiones sobre la formación del pedagogo en este contexto. El objetivo es identificar en el currículo de las carreras de Pedagogía cómo se está preparando a los futuros docentes para trabajar por la educación inclusiva. La investigación cualitativa utiliza el método documental, mapeando la presencia de disciplinas del área de Educación Especial en el currículo de los cursos de Pedagogía en tres universidades públicas del Estado de Mato Grosso do Sul, en Brasil. Los resultados apuntan a una diversidad en cuanto al número de disciplinas y la duración de cada una de ellas ofertadas en las instituciones. Se concluye que la cultura inclusiva aún se encuentra en el límite entre el cumplimiento de los requisitos mínimos de la legislación y la iniciativa de los formadores responsables de esta área en los cursos de formación inicial docente. Se evidencian espacios importantes para potenciar la enseñanza aprendizaje en articulación con las demás disciplinas de las carreras de grado.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación universitaria. Pedagogía. Formación inicial.

1. INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação no Brasil ainda se constitui como um problema em aberto. O processo de universalização do ensino, nas diferentes etapas da Educação Básica, representa um gradual e crescente avanço no acesso e permanência de estudantes de diferentes grupos sociais. Contudo, o que se observa é a falta de democratização no que diz respeito a apropriação de conhecimentos nas diferentes áreas do currículo escolar, sobretudo para alunos com algum tipo de deficiência.

A ampliação do debate sobre diversidade, inclusão, acessibilidade, por exemplo, reacende a necessidade de novas abordagens de ensino. Nesse sentido, a demanda de espaços para discussão sobre a educação inclusiva tem contribuído para repensar ações



desde a Educação Básica ao Ensino Superior. De certo modo, esse movimento exige centralizar as discussões sobre o que ensinar e para quem ensinar como questões primordiais que se vinculam ao currículo, as políticas educacionais, o conhecimento, a prática pedagógica e a formação de professores.

O presente artigo tem por objetivo identificar nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia as condições ofertadas aos futuros professores para conduzir o trabalho na perspectiva inclusiva. A investigação a partir da qual se originou este artigo foi conduzida pela primeira autora sob orientação da segunda, ambas vinculadas a um curso de Pedagogia de instituição pública de Mato Grosso do Sul, sendo a pesquisa concluída em 2022.

A motivação para a pesquisa surge a partir da experiência profissional das autoras em relação à temática. Observa-se que sendo a perspectiva inclusiva algo mais recente nas escolas, o contato com esse tipo de abordagem de ensino não faz parte da memória escolar de muitos dos acadêmicos de licenciatura. Nesse sentido, o futuro professor de Pedagogia, muitas vezes, aprende algumas noções somente após o ingresso no curso de licenciatura.

A pesquisa aqui relatada compõe parte de uma investigação mais ampla na qual a formação inicial em uma perspectiva inclusiva é analisada por meio de levantamentos bibliográficos, documentais e com uso de questionários junto a acadêmicos concluintes de um curso de Pedagogia.

Consoante às demais pesquisas na área da formação de professores que discutem a necessidade de maior articulação entre a formação inicial e o campo de atuação profissional, entende-se que as experiências de imersão na prática profissional, incluindo o estágio remunerado, são importantes indutores da aprendizagem da docência. Portanto, elegeu-se como público alvo da investigação acadêmicos concluintes que recorreram a contratos de trabalho na modalidade de estágio remunerado, atuando como auxiliares pedagógicos de alunos com deficiência, pois pela realidade empírica observou-se que uma parte considerável dos formandos obteve esse tipo de vínculo empregatício.

A Educação especial na perspectiva inclusiva ganha maior destaque após a Declaração de Salamanca em 1994, uma vez que a conferência mundial sobre educação especial, na Espanha, visava difundir princípios, políticas e práticas na área educacional para atendimento das necessidades educacionais especiais. Com essa declaração,

assinada por vários países signatários, tornou-se uma tendência mundial a Educação Inclusiva.

Após a Declaração de Salamanca, em 1994, a difusão do movimento mundial de inclusão social se amplia, e outras legislações, no caso específico do Brasil, foram promulgadas no sentido de reconhecer a importância e dar subsídios para um contexto inclusivo, sendo algumas delas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu capítulo V que abrange a Educação Especial; o Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei 7.853 de 1989 da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência; o Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014, com os objetivos e as metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 e, por fim, o Decreto número 6.571 de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

No Brasil a educação inclusiva, portanto, fortaleceu-se em meados do ano de 1990. Para Mantoan (2015), integração e inclusão, demandam formas de inserção diferentes dos alunos nos espaços escolares. A integração trata da inserção do aluno com deficiências nos espaços escolares comuns, onde o aluno tem a oportunidade de transitar pelo território escolar. Já a inclusão, prevê que o aluno esteja na rede regular de ensino, onde ele pertença aquele ambiente, o que implica mudanças de todo sistema educacional, para que os alunos possam apreender e pertencer à escola.

O ensino inclusivo, portanto, trata-se de uma concepção de educação que “[...] atende a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles” (MANTOAN, 2015, p. 16). O que certamente representa um desafio considerando toda diversidade cultural, social e de aprendizagens distintas que se contrapõem às perspectivas de ensino mais tradicionais e conservadoras.

Para tanto, a formação de professores é elemento essencial nesse processo de inclusão, pois, “[...] persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos alunos. Consideram-se incompetentes para lidar com a diferença nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência” (MANTOAN, 2015, p. 25).

Por meio dessas observações e também da leitura de trabalhos como o de Hornero (2019) e Abreu (2020), pode-se notar que quando se trata de inclusão, exige-se diferenciação entre incluir e integrar, como mencionado anteriormente, de forma que o



estudante possa atingir metas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala, respeitando suas capacidades. O desafio perpassa a formação ofertada no Ensino Superior, ainda mais considerando que o primeiro contato das crianças com a educação formal acontece pelo trabalho dos pedagogos.

Neste artigo, apresenta-se uma breve revisão de pesquisas recentes sobre o cenário do ensino superior quanto à educação inclusiva, e, em específico, discussões sobre a formação do pedagogo neste contexto. Em seguida, apresentam-se parte dos resultados da investigação original que resultou em um levantamento de dados sobre Educação Especial nas grades curriculares de cursos de Pedagogia das Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, buscando compreender de que forma os futuros professores estão sendo preparados para atuar frente a educação inclusiva.

2. O CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR QUANTO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A produção de conhecimentos sobre Educação Especial e inclusiva avançou muito nas últimas décadas e isso se deve, em boa parte, aos pesquisadores e instituições de ensino superior. Entretanto, ainda que o espaço universitário represente a vanguarda nas discussões sobre o tema, o percentual de alunos ingressantes no Ensino Superior é bem menor em relação à proporção que frequenta a Educação Básica (BORGES; CYRINO, 2021).

Isso já evidencia a complexidade tanto na garantia de acessibilidade e inclusão quanto na formação de professores para a inclusão. O cenário da participação do Ensino Superior quanto a educação inclusiva pode ser parcialmente considerada a partir dos resultados da pesquisa de Borges e Cyrino (2021) detalhada a seguir.

Na investigação de cunho bibliográfico empreendida por Borges e Cyrino (2021) foram considerados artigos publicados em periódicos qualificados na Plataforma Sucupira com Qualis A1, A2 e B1 (no quadriênio de avaliação 2013 a 2016). Perfazendo um total de 74 periódicos científicos. O mapeamento abrangeu os anos de 2009 a 2019, sendo localizados apenas 49 artigos.

Segundo a categorização temática dos autores, comparecem quatro grupos de pesquisas que abordam o ensino superior: (I) as concepções de (futuros) professores acerca de aspectos de uma educação inclusiva (9 pesquisas); (II) à organização dos cursos de formação e as mudanças dos currículos em favor da inclusão (19 pesquisas);



(III) ao desenvolvimento de ações formativas em prol da inclusão (15 pesquisas); (IV) aos conhecimentos dos futuros docentes acerca da inclusão possibilitados pela formação inicial (5 pesquisas).

A análise dos resultados destas pesquisas demonstra haver um número insuficiente de disciplinas na formação inicial que se destinem a esse debate, tais disciplinas específicas de educação especial encontram-se isoladas das demais disciplinas da grade curricular, pois muitas vezes estão apenas para cumprir as determinações legais.

Em pesquisa sobre o panorama da formação dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) tido como especialistas e aqueles que atuam como professores regentes na rede regular de ensino (professores capacitados), Kassar (2014) questiona qual é a formação destes profissionais. A autora destaca um importante paradoxo nos últimos 20 anos, “[...] no mesmo período em que há o aumento da matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica, há a diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas (KASSAR, 2014, p. 221).

Embora a demanda por formação de professores na perspectiva inclusiva tenha se acentuado, conforme Kassar (2014), a partir de dados do Censo Escolar destaca-se como características da formação desses profissionais: 1) ocorre em boa parte na rede privada, e quando oferecida por instituições públicas, ocorre de forma EAD (Educação a Distância), ou em cursos de curta duração (20h), como formação continuada, no formato de multiplicadores.

Em outra pesquisa, no contexto da formação inicial, conduzida por Franco, Silva e Ferreira (2018) destacou-se que os próprios gestores, no caso da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), concebem de forma parcial alguns conceitos associados às políticas inclusivas. Acessibilidade e permanência são condições iniciais para se discutir a qualidade do atendimento e formação adequada. Tal como ocorreu com a Educação Básica, a democratização de acesso ao Ensino Superior ainda precisa garantir acesso, fluxo e desempenho.

Os formadores responsáveis pelas disciplinas do eixo Educação Especial nos cursos de licenciatura representam a única iniciativa em prol de uma cultura inclusiva. As autoras do levantamento (BORGES; CYRINO, 2021) apontam a necessidade de aproximação entre a formação inicial e os aspectos profissionais da atuação docente.



Nesse sentido, os estágios e demais disciplinas precisam contemplar essa temática de maneira transversal ao curso.

Ainda que existam fragilidades nos cursos de formação inicial, Borges e Cyrino (2021) apontam que as percepções dos estudantes de licenciatura se modificaram após a conclusão das disciplinas que abordam a educação especial. Por fim, ressaltam a importância de valorizar a Educação Básica não só pela quantidade de matrículas que mantém de alunos com deficiência, mas também pelo amplo repertório de práticas e saberes que são produzidos neste espaço, nas palavras dos autores: “[...] a relação universidade e escola é fundamental, pois, ambas são produtoras de conhecimentos e capazes de agirem como formadoras” (BORGES; CYRINO, 2021).

2.1 A formação inicial do pedagogo na perspectiva da educação inclusiva

Durante o período aproximado de quatro anos, os estudantes de Pedagogia se preparam para iniciar a vida como professores da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Para Melo e Alencar (2020), em estudo de caráter documental, acerca da formação inicial do pedagogo em um contexto inclusivo, foi possível perceber um movimento de fortalecimento das práticas inclusivas motivado pela implementação dos documentos oficiais no contexto da prática.

Dentre as legislações consideradas na análise dos autores (MELO; ALENCAR, 2020), comparecem a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e até mesmo documentos pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Segundo os autores,

[...] o movimento percebido, nesse afinamento normativo, mostrou a incapacidade dos documentos do âmbito administrativo (a CF, a LDB e o PNE) de regularem algo que acontecesse no âmbito pedagógico, e foram tratados com mais afinidade teórica com a Educação Inclusiva pelos DCNs e pelo PPP analisado (MELO; ALENCAR, 2020, p. 11).

O curso de Pedagogia representa o interesse de boa parte das pesquisas desenvolvidas no Brasil, conforme as considerações de Borges e Cyrino (2021).



Segundo os autores, dentre 49 pesquisas levantadas entre os anos de 2009 a 2019, 16 tinham como objeto de análise o curso de Pedagogia, face à Licenciatura em Matemática com 11 artigos; Licenciaturas em Educação Física e em Ciências Biológicas, cada uma com 8 artigos; Licenciaturas em Física e em Química, cada uma com 7 artigos; e Licenciatura em Ciências com 1 artigo.

Ainda que se tenham pesquisas desenvolvidas sobre a formação do pedagogo, não se pode deixar de evidenciar a escassez de pesquisas considerando o levantamento de uma década. Também é salutar registrar que as conclusões das pesquisas são amplas, pois a maior parte não define um grupo específico de estudantes com deficiência para a abordagem, o que resultaria em discussões mais aprofundadas a respeito de cada tema.

Em nosso ponto de vista, a partir dos estudos realizados, considera-se que a produção acadêmica ainda influencia pouco a formação inicial de professores. Ao mesmo tempo, considera-se que o preparo para a docência extrapola o tempo e espaço da licenciatura. Isso porque contribuem para a aprendizagem da docência a referência a professores que fizeram parte da trajetória estudantil; os cursos de formação inicial ou continuada; a escola com sua equipe pedagógica, gestora, os pares e os próprios estudantes; assim como o exercício da prática e a aprendizagem por si mesmo; dentre outras experiências com programas educacionais, diferentes contextos entre outros (TARDIF, 2005).

Assim, antes mesmo de assumir a responsabilidade por uma turma, muitos desses futuros professores alternam entre a formação na instituição de ensino superior e as experiências pré-profissionais de imersão nas instituições escolares por meio dos estágios (supervisionado obrigatório ou não-obrigatório/remunerado), nas aulas de componentes de práticas, nas ações do PIBID e Residência Pedagógica e outros projetos de extensão, iniciação científica, etc.

Tal como evidenciado anteriormente, o que se observa é que muitos acadêmicos são contratados, na modalidade de estágios remunerados, devido à demanda da educação inclusiva, visto que os mesmos podem atuar como auxiliares no atendimento educacional especializado de alunos com deficiências.

Levando em consideração que raramente os universitários têm contato prévio com práticas de ensino voltadas ao atendimento educacional especializado, o início desta atividade profissional é marcado pela necessidade de orientações e formações oferecidas na instituição escolar na qual fora inserido para desta forma realizar um trabalho satisfatório.



Destaca-se que o futuro professor formado em Pedagogia, exercendo função multidisciplinar, também encontra em sua formação uma carga extensa e diversa de áreas a serem estudadas, tais como: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e História, o que torna os pedagogos professores que precisam dominar diversas áreas de conhecimento.

A respeito da polivalência e identidade do pedagogo, Libâneo (2022, p. 514) define a área de atuação da seguinte maneira:

[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva.

Diante da amplitude das práticas educativas, o professor encontra como necessidade durante a sua formação uma ampliação dos seus métodos educativos para que, dessa forma, ofereça um ensino adequado para o seu aluno.

Para os pesquisadores da área de formação de professores, um dos aspectos fundamentais ao campo seria deslocar a atenção da questão “como formar os professores?” para “como nos tornamos professores?” (MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 2022). Portanto, interessa aos pesquisadores dessa temática compreender de quais maneiras os professores aprendem a ensinar.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), citando pesquisa desenvolvida por Flores (2005),

Tanto os docentes principiantes como os experientes valorizam pouco os contextos formais de aprendizagem, tais como a formação inicial, as práticas de ensino ou os cursos de formação. Pelo contrário, sua ideia de aprendizagem profissional tem mais relação com a experimentação da sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros (p. 68).

Em nosso ponto de vista, os estágios remunerados representam importante espaço de formação profissional, pois durante o tempo que ainda são estudantes, tais acadêmicos podem colocar em prática aquilo que vêm aprendendo no curso de formação inicial.

Em pesquisa de doutorado, Costa (2022) trata do papel dos cursos de licenciatura na formação e desenvolvimento profissional de professores iniciantes que ensinam Matemática, assim a autora destaca que:

Assim defendemos que a formação inicial de professores incorpore as situações que até então ocorriam em contextos informais e dimensione

as mesmas em situações de aprendizagem da docência. A título de exemplo vale mencionar que além dos estágios supervisionados e as práticas de ensino enquanto componente curricular, os acadêmicos têm tido contato com o campo de prática nas escolas e nos centros educacionais por meio dos chamados “estágios remunerados não obrigatórios”. Estas experiências de contratação de acadêmicos de licenciatura na modalidade de estágios remunerados, muitas vezes passam despercebidas pelos formadores da licenciatura, mas são justamente nestas experiências que os professores ainda em formação passam a desempenhar tarefas docentes por períodos de um, dois ou até três anos que ultrapassam em muito a pequena carga horária dos estágios supervisionados (COSTA, 2022, p. 91).

Os estágios remunerados colocam o estudante em contato com a futura profissão a partir do primeiro semestre do curso de graduação. Para aqueles acadêmicos que optam em iniciar os estágios não obrigatórios remunerados, como fonte de renda, muitas vezes deparam-se com funções de “auxiliar de classe”, ou ainda “auxiliar de alunos com deficiências”, pois quando o acadêmico recebe a função de auxiliar de classe, ele auxilia todos os alunos da sala e o professor, nas atividades diárias. Quando se trata de auxiliar de crianças com deficiências, ele passa atender apenas uma criança, ajudando pedagogicamente e auxiliando nas tarefas diárias, mas ainda assim, é de suma importância esse contato entre o aluno e a instituição de ensino, que em breve se tornará o seu local de trabalho.

O estágio é espaço e tempo de aprendizagem da docência. Pimenta e Lima (2010, p. 55) reforçam que:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (...) Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere.

É inegável o repertório que os acadêmicos consolidam nos estágios remunerados a partir do contato com alunos com deficiência, visto que acompanham de perto a rotina escolar tanto do professor regente da turma como também diante de um aluno incluso.

Silva (2022, p 71.) afirma que:

Independe o formato que o estágio ocorre, o que se deve ter como premissa é a sua compreensão como via fundamental na formação de professores, já que é um dos principais caminhos da relação entre teoria e prática, exaustivamente debatida pelos currículos dos cursos de licenciatura.

Diante disso, Silva (2022) vem reforçar a importância dos estágios na formação e prática dos futuros professores, observa-se também, que embora o estágio remunerado não faça parte da grade curricular obrigatória dos cursos, possui uma boa adesão devido ser fonte de renda para os estudantes e permite acesso aos alunos inclusos de forma muito mais efetiva do que quando no estágio obrigatório que não toca necessariamente no assunto da inclusão (AUTORA, 2022; BORGES; CYRINO, 2021).

Por outro lado, a própria existência dessa modalidade de atuação do pedagogo ainda durante o curso, implica em maior necessidade de preparo e atenção por parte dos formadores de professores em seus projetos pedagógicos de curso, motivo pelo qual se justifica a importância da investigação desenvolvida.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A produção de dados foi desenvolvida consoante a abordagem qualitativa e reúne dados por meio de pesquisa documental. De acordo com GIL (2002, p 45), a pesquisa documental:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Nesse sentido, realizaram-se análises com base nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, no que diz respeito a disciplinas que abordem a Educação Especial.

O levantamento das grades curriculares dos cursos de Pedagogia de Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, ocorreu mediante a consulta disponível nos websites das referidas instituições, a saber: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)



e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e tem como foco as disciplinas que abordam áreas da educação inclusiva.

Considerando que algumas destas instituições são *multicampi* foram analisados ao todo 13 cursos de Pedagogia, sendo 11 cursos presenciais. Além disso, mapeou-se a quantidade de disciplinas ofertadas (obrigatórias e optativas) e o semestre em que ocorrem tais disciplinas.

Nas análises empreendemos o uso de categorias emergentes de modo a compreender a dinâmica estabelecida nas matrizes curriculares visando à formação docente em prol da inclusão escolar.

4. ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

A intenção deste levantamento tem como escopo a percepção mais ampla da realidade que caracteriza os cursos de formação de professores de pedagogia. De certo modo, o inventário produzido oportuniza organizar quadros de referência. Espera-se que os achados possam ter implicações na organização pedagógica dos cursos de licenciatura, na continuidade das próprias pesquisas de pós-graduação vinculadas ao tema e, também, no sentido de estabelecer redes de informação e cooperação mais efetivas ao observar o que tem sido feito nas diferentes instituições.

A seguir encontra-se um quadro no qual busca-se identificar e compreender como ocorre a formação inicial de professores de Pedagogia no que tange a educação especial. O quadro foi organizado a partir de um levantamento das grades curriculares dos cursos de Pedagogia de Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, disponíveis nos sites das referidas instituições, a saber: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e tem como foco as disciplinas que trabalham a educação inclusiva.

Quadro – Levantamento de dados sobre Educação Especial nas grades curriculares de cursos de Pedagogia das Universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul

| INSTITUIÇÃO | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | PERÍODO |
|-------------|------------|---------------|---------|
|-------------|------------|---------------|---------|





| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------|-------------|
| UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus CPAQ - Aquidauana | FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 68 HORAS | 3º SEMESTRE |
| | ESTUDO DE LIBRAS | 68 HORAS | 7º SEMESTRE |
| | LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS | 68 HORAS | 7º SEMESTRE |
| | Disciplina complementar oferecida: | | |
| | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 68 HORAS | |
| | POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 68 HORAS | |
| UFMS – Campus CPNV – Naviraí | ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 85 HORAS | |
| | CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL | 68 HORAS | |
| | EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE | 68 HORAS | 4º SEMESTRE |
| | EDUCAÇÃO ESPECIAL | 68 HORAS | 6º SEMESTRE |
| | ESTUDO DE LIBRAS | 68 HORAS | 8º SEMESTRE |
| | LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS | 34 HORAS | 8º SEMESTRE |
| Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo: | | | |
| EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE | 68 HORAS | | |



| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------|------------|
| UFMS – Campus CPAN – Pantanal Corumbá em | DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 51 HORAS | 1º PERÍODO |
| | INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL | 51 HORAS | 1º PERÍODO |
| | ESTUDOS APROFUNDADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 51 HORAS | 2º PERÍODO |
| | ESTUDO DE LIBRAS | 51 HORAS | 3º PERÍODO |
| | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PESQUISA I (EDUCAÇÃO ESPECIAL) | 51 HORAS | 4º PERÍODO |
| | Disciplinas Complementares Oferecidas: | | |
| | EDUCAÇÃO, SAÚDE E INCLUSÃO | 51 HORAS | |
| | CONFECÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS | 51 HORAS | |
| | DISTÚRBIOS/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM | 51 HORAS | |
| | LIBRAS: NOÇÕES BÁSICAS I | 34 HORAS | |
| | LIBRAS: NOÇÕES BÁSICAS II | 34 HORAS | |
| | INTRODUÇÃO AO BRAILLE | 51 HORAS | |
| | EDUCAÇÃO ESPECIAL: ABORDAGENS E TENDÊNCIAS | 51 HORAS | |
| | ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 51 HORAS | |
| | RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL | 51 HORAS | |
| ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO | 51 HORAS | | |
| TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 51 HORAS | | |
| SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 51 HORAS | | |
| UFMS – Campus CPPP – Ponta Porã | INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS | 34 HORAS | 6º PERÍODO |
| | EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA | 68 HORAS | 7º PERÍODO |
| | ESTUDO DE LIBRAS | 68 HORAS | 7º PERÍODO |
| | LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS | 34 HORAS | 8º PERÍODO |
| | Disciplinas Complementares Oferecidas: | | |





| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------|-------------|
| | ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA | 51 HORAS | |
| | TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E FRONTEIRA | 68 HORAS | |
| | TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA | 68 HORAS | |
| | PSICOPEDAGOGIA | 68 HORAS | |
| | TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM | 68 HORAS | |
| | EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: DEFICIÊNCIA FÍSICA, MOTORA E SENSORIAL | 68 HORAS | |
| UFMS – Campus CPTL – Três Lagoas | EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS INCLUSIVAS | 68 HORAS | 5º SEMESTRE |
| | ESTUDO DE LIBRAS | 68 HORAS | 8º SEMESTRE |
| | LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS | 34 HORAS | 8º SEMESTRE |
| UFMS – Cidade Universitária – Campo Grande - FAED (Faculdade de Educação) | EDUCAÇÃO ESPECIAL | 68 HORAS | 5º PERÍODO |
| | ESTUDO DE LIBRAS | 68 HORAS | 6º PERÍODO |
| | LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS | 68 HORAS | 8º PERÍODO |
| | Disciplinas Complementares Oferecidas: | | |
| | ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL I | 51 HORAS | |
| | ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL II | 51 HORAS | |
| | LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL | 68 HORAS | |
| | TÓPICOS ESPECIAIS: LEITURAS DE CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 68 HORAS | |
| FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 68 HORAS | | |
| UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Campus Dourados | FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 68 HORAS | 3ª SÉRIE |
| | LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS | 68 HORAS | 4ª SÉRIE |





| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|
| UEMS – Campus Campo Grande | EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS E ORGANIZAÇÃO | 136 HORAS | 2º ANO |
| | FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS | 102 HORAS | 4º ANO |
| UEMS – Campus Maracaju | Não foi encontrada a grade curricular | | |
| UEMS – Campus Paranaíba | LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) | 68 HORAS | 3ª SÉRIE |
| | EDUCAÇÃO ESPECIAL | 136 HORAS | 4ª SÉRIE |
| | ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 34 HORAS | 4ª SÉRIE |
| UEMS Educação distância | – Não foi encontrada a grade curricular | | |
| UFGD Universidade Federal Grande Dourados FAED Faculdade de Educação | – EDUCAÇÃO ESPECIAL | 72 HORAS | |
| | – Núcleo de estudos integrados – disciplinas eletivas | | |
| | – TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE | 72 HORAS | |
| | Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – disciplinas optativas EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA | 72 HORAS | |
| UFGD Educação distância | – EDUCAÇÃO ESPECIAL | 60 HORAS | |
| | – LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS | 72 HORAS | |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Com base no levantamento de dados apresentado buscou-se analisar quais são os componentes curriculares voltados para a educação inclusiva. As disciplinas selecionadas no quadro, foram identificadas na grade curricular das referidas Universidades.

Quanto a carga horária, destaca-se uma diversidade quanto ao tempo necessário ou possível de ser ofertado para preparação do futuro professor. Os cursos de Pedagogia, no contexto investigado, ofertam disciplinas obrigatórias com o mínimo de 51 horas (*UFMS)³ e a carga horária máxima de 136 horas (**UEMS)⁴. De acordo com os dados levantados, nota-se que as cargas horárias são bastante diversas entre as Universidades,

³ Cursos da UFMS ofertados nos campus CPAN e CPPP

⁴ Cursos da UEMS ofertados nos campus Campo Grande e Paranaíba



ou até mesmo dentro da mesma Universidade, pois cada campus conta com sua própria organização da grade curricular.

Diante disso, observa-se que todas os cursos possuem pelo menos uma disciplina que aborde a educação especial. Outro destaque é que alguns campus da UFMS, disponibilizam em sua grade curricular a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, como o campus do Pantanal em Corumbá (CPAN) que ao longo do curso tem disponível 17 disciplinas entre optativas e obrigatórias e também o campus de Ponta Porã (CPPP) que conta com 10 disciplinas ao longo do curso. Por outro lado, o campus de Três Lagoas (CPTL) tem apenas três disciplinas obrigatórias disponíveis e o curso de Dourados e Campo Grande da UEMS que ofertam duas disciplinas cada.

Os autores Poker, Martins e Giroto (2016), realizam um levantamento da grade curricular do Estado de São Paulo, nos anos de 2012 e 2013, no qual 144 grades curriculares do curso de Pedagogia entre instituições públicas e privadas foram analisadas. Os resultados evidenciam que apenas 19 cursos são ofertados em instituições públicas.

Nas análises, os autores (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016) constituem algumas categorias e observam que a educação inclusiva se enquadra junto ao núcleo diversificado dos cursos, juntamente com: Diversidade e minorias linguísticas e culturais; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação Profissional e Normal; Educação a Distância; Educação no Campo. Totalizando 617 disciplinas nessas categorias. Os autores reforçam que,

[...] apesar de as disciplinas de Educação Especial estarem presentes nas matrizes curriculares, é possível afirmar que a inserção de apenas uma ou duas disciplinas por curso não é suficiente para garantir que o futuro pedagogo adquira os conhecimentos necessários para ensinar os público-alvo da Educação Inclusiva (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016, p. 53).

Diante disso, se observa que apesar das grades curriculares conterem disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva, a incidência das mesmas ainda não é o suficiente para que os estagiários e futuros professores estejam preparados para trabalharem com alunos da educação inclusiva, pois os cursos oferecem formação generalista na área da educação inclusiva.

Considerando o objeto de estudo da investigação desenvolvida, a inserção de acadêmicos de pedagogia atuantes como auxiliares no atendimento educacional especializado (AEE) desde o primeiro ano de curso, verificou-se que a entrada precoce



no campo de trabalho veio acompanhada da falta de preparado, sendo esse um dos principais problemas encontrados pelos estagiários.

Observa-se que apenas em alguns cursos da UFMS, as disciplinas que abordam a inclusão se iniciam a partir do 1º ano no campus CPAN, e na UEMS a partir do 2º ano no campus de Campo Grande. Destaca-se ainda, no caso da UFGD não foi encontrado o período em que se iniciam tais disciplinas.

Ainda que os cursos de formação inicial contem com o estágio obrigatório, este não tem como foco a educação inclusiva, mas considera as diferentes etapas da educação básica nas quais o pedagogo irá atuar, a saber, Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

Esse levantamento aponta indícios que os acadêmicos no início do estágio remunerado, estão com pouca bagagem ou nenhuma sobre a educação inclusiva, e cabe a instituição escolar auxiliar em como trabalhar com os alunos com algum tipo de deficiência nas redes regulares.

Pimenta e Lima (2010, p. 35) acrescentam ao debate:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. (...) Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Nesse sentido, reforça-se que o estágio remunerado representa uma oportunidade de aprendizagem frente a educação inclusiva, pois, muitos cursos de Pedagogia, tem poucas disciplinas voltadas para a discussão sobre a educação especial, como visto nas grades curriculares analisadas. Considerando a probabilidade de o futuro professor deparar-se com alunos inclusos nas redes regulares de ensino, faz-se necessário também a busca por cursos de especialização, formação continuada e incentivo das redes de ensino para que os trabalhos possam ser realizados de forma que ocorra o desenvolvimento das crianças inclusas.

5. CONCLUSÃO

Diante da discussão apresentada, destaca-se que os resultados apontam uma diversidade quanto ao número de disciplinas e carga horária ofertadas nas instituições.



Considerando a carga horária apresentada pelas disciplinas da educação inclusiva, nota-se a necessidade de uma ampliação, visto que a Educação Inclusiva é uma realidade recentemente nova, complexa e que necessita de aprofundamentos.

Conclui-se que a cultura inclusiva ainda se encontra no limiar entre o atendimento às exigências mínimas da legislação e à iniciativa e perfil dos formadores responsáveis por esta área nos cursos de formação inicial. Da forma como se encontram as disciplinas (carga horária e abordagem dos títulos), em tese, os acadêmicos tem tido uma espécie de formação geral (introdutória) sobre o tema. Os estágios remunerados, por exemplo, evidenciaram a necessidade de aprofundar estudos, cursos e práticas para atendimento dos alunos de acordo com a necessidade educacional encontrada.

Portanto, considera-se que há importantes espaços, nos cursos de licenciatura, para ampliar e melhorar a formação profissional destes futuros professores, articulando-se às ações de imersão na escola e demais disciplinas dos cursos de graduação.

O estágio de certa forma já prepara ou “especializa” o acadêmico em algum tipo de atendimento específico, pois como destacado anteriormente, em muitos dos estágios remunerados, os acadêmicos são colocados para realizar a função de auxiliar pedagógico de alunos com deficiências, o que os faz terem outra visão e conhecimento acerca da Educação Inclusiva, pois desta maneira, eles passam a ter conhecimento das necessidades dos alunos e quais são caminhos possíveis para a inclusão.

Para finalizar, em nosso ponto de vista, a formação é um dos pilares necessários à inclusão, pois estão envolvidos nesse processo as políticas educacionais de democratização do ensino, acesso e permanência e justiça social na apropriação dos conhecimentos curriculares, o que por certo exige outras mudanças também complexas e urgentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Karina de Kassia. **Uma revisão sistemática do ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. 2020. 164 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020. Disponível em: [RI UFLA: Uma revisão sistemática do ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista](#). Acesso em: 24 nov. 2022.



BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**, Brasília: Presidência da República, [1996].

COSTA, Andressa Florcena Gama da. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**: implicações da formação inicial e do início da carreira. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234638>. Acesso em: 23 Jul. 2022.

FRANCO, Marco Antônio Melo; SILVA, Marcilene Magalhães da; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira. O Ensino Superior perante as demandas da educação inclusiva: o que pensam os gestores da Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, Dourados-MS, v.8, n.22, p.115-130, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9048/4736>. Acesso em: 24 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORNERO, Ana Cristina de Almeida Coelho. **Matemática para alunos com autismo nas séries iniciais**: um estudo de caso. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de Ciências). Universidade do Grande Rio – Prof. José De Souza Herdy, Duque de Caxias, Biblioteca Depositária: Biblioteca Unigranrio. 71f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30933/1/EnsinoMatemáticaAprendizagem.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cadernos Cedes, Campinas, v.34, n.93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna. 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, Jonas da Silva; ALENCAR, Edvonete Souza de. A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gvMjqtg8dQQg5rTFgNfWbcS/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 24 nov. 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Bahia: SEC/IAT, 2022. Disponível em:

<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

PEREIRA, Mônica Luciana da Silva; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira. Ensino e Educação Especial: análise bibliométrica e metassíntese qualitativa da produção científica indexada na base Web of Science. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44283>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POKER, Rosimar Bertolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2016.

SILVA, Felipe de Lima. **Implicações Teórico-Práticas do Estágio Não obrigatório na formação do Pedagogo**: a leitura dos discentes do curso de Pedagogia formados na UFMS/CPTL em 2019. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, UFMS/CPTL. 142f. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4474>. Acesso em: 28 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. & MARCELO, C. **Ensinando a ensinar – as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Submetido em: 30/11/2022

Aceito em: 18/01/2023