



Centro de Ciências Sociais
Curso de Pedagogia | Departamentos de Educação I - DEI

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

PROPONENTES:

Profa. Dra. Cristina Cardoso de Araújo - DEI
Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa - DEI
Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa - DEI
Grigorio Duarte Neto (Pedagogo/DIPEC/PROEN)

SÃO LUÍS/MA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
DIRETORIA DE AÇÕES ESPECIAIS (DAESP)
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR)
CURSO DE PRIMEIRA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC
EDITAL Nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE

PRIMEIRA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

SÃO LUÍS/MA
2023

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC
EDITAL Nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE

PRIMEIRA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Projeto Pedagógico do Curso de Primeira Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, apresentado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, visando a formação de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura na modalidade presencial, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, para ser submetido a análise, conforme Edital CAPES nº 23/2023.

SÃO LUÍS/MA
2023

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

Pró-Reitor de Ensino

Prof. Dr. Romildo Martins Sampaio

Diretora do Centro de Ciências Sociais

Profa. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

Diretora de Ações Especiais – DAESP

Profa. Dra. Lorena Carvalho Martiniano de Azevedo

Coordenador Institucional do Programa Nacional de Formação de Professores
da Educação Básica - PARFOR/UFMA

Prof. Dr. José Carlos de Melo

Coordenador Adjunto do Programa Nacional de Formação de Professores da
Educação da Básica - PARFOR/UFMA

Prof. Dr. Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Coordenadora do Curso de Primeira Licenciatura em Educação Especial
Inclusiva PARFOR/UFMA

Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Equipe Proponente do Curso:

Profa. Dra. Cristina Cardoso de Araújo - DEI

Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa - DEI

Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa - DEI

Grigorio Duarte Neto (Pedagogo/DIPEC/PROEN)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. INTRODUÇÃO	7
2. ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	10
2.1. Identificação da Instituição	10
2.2. Identificação do Curso	10
2.3. Breve contextualização da Instituição	11
2.4. Apresentação, Histórico e Justificativa para a Implantação do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva	13
2.5. Bases Legais	27
2.6. Fundamentos Teórico-Filosófica do Curso de Educação Especial Inclusiva	31
2.7. Objetivos do Curso	37
2.7.1. Objetivo Geral	37
2.7.2. Objetivos Específicos	37
2.8. Perfil do Egresso	38
2.9. Competências e Habilidades	43
2.10. Campo de Atuação Profissional	46
2.11. Organização Curricular	48
2.11.1. Requisitos para a Integração Curricular	51
2.11.2. Abordagem dos temas transversais	52
2.11.3. Flexibilidade Curricular	53
2.11.4. Relação teoria e prática	53
2.11.5. Ensino, pesquisa e extensão	54
2.11.6. Conteúdos objeto de exigência legal	60
2.12. Apoio ao discente	61
2.13. Gestão do Curso a partir das Avaliações Internas e Externas	62
3. METODOLOGIA DE ENSINO	64
3.1. Interdisciplinaridade	64
3.2. Práticas Inovadoras	65
3.3. Acessibilidade Metodológica	67
3.4. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino aprendizagem	69
4. ESTRUTURA CURRICULAR	71
4.1. Componentes Curriculares	71
4.2. Estágios Obrigatórios e Não-Obrigatórios	74
4.3. Extensão	76
4.4. Atividades Complementares	77
4.5. Prática como Componente Curricular	78
4.6. Trabalho de Conclusão de Curso	78

4.7. Quadro da Estrutura Curricular	80
4.8. Sequência Aconselhada	82
4.9. Ementário das Disciplinas Obrigatórias e Optativas do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva	88
5. INTEGRAÇÃO COM A REDE PÚBLICA DE ENSINO	122
6. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO	123
7. CONDIÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO	125
7.1. Recursos Humanos	125
7.1.1. Coordenação do Curso	125
7.1.2. NDE	125
7.1.3. Colegiado do Curso	126
7.1.4. Corpo Docente	126
7.2. Infraestrutura	128
REFERÊNCIAS	129

APRESENTAÇÃO:

Este Projeto Pedagógico de Curso (PPC) tem como objetivo a criação do **Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**, representando um marco significativo para a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao apresentar esta proposta, a UFMA busca atender a uma demanda social e educacional significativa no Estado do Maranhão situadas em 04 (quatro) Unidades Regionais de Educação do Estado do Maranhão - UREs de Codó, Pinheiro, Santa Inês e São Luís.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos observado um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2023). Esse crescimento evidencia a crescente conscientização sobre a importância da inclusão e a necessidade de atender às diversas necessidades educacionais dos alunos.

A educação inclusiva, por ser um projeto multidimensional, tem validado contextos que reconfiguram os sujeitos da escolarização, através de políticas e legislações que regulamentam a inclusão escolar. Essas diretrizes não se aplicam apenas às pessoas com deficiência, mas também a todos aqueles cujas experiências estão entrelaçadas a outras identidades vulneráveis (Slee, 2011). O curso surge, portanto, como uma resposta estratégica a essa demanda crescente, visando formar educadores qualificados e comprometidos com práticas educacionais inclusivas.

A oferta do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva pela UFMA, tem como aporte a experiência formativa dos Departamentos de Educação I e II, da Universidade Federal do Maranhão, como subunidades acadêmicas que ofertam disciplinas que contemplam a "Educação Especial" para os cursos de formação inicial de professores. Além disso, esta proposição é uma resposta ao chamado do Edital nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE, uma ação especial do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido pela CAPES e idealizado pela Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

A adesão aos acordos formalizados pelos protocolos de assinaturas com a UNESCO e ONU tem compelido o governo brasileiro a assumir responsabilidades específicas na educação de todos os estudantes, especialmente aqueles que apresentam "necessidades educativas especiais" (NEE), em particular, com deficiência (Pereira; Mendes, Pacheco, 2019). Essas políticas têm mobilizado diversos países e promovido o consenso entre eles para implementar políticas nacionais direcionadas à educação inclusiva em seus sistemas educacionais, visando a viabilização prática de programas educacionais que promovam a escolarização de todos os estudantes.

Assim, a oferta desta Licenciatura converge com as diretrizes curriculares vigentes para a formação em Educação Especial Inclusiva. Isso porque busca-se oferecer uma oportunidade de formação superior específica para professores, proporcionando acesso à formação de nível superior em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB no 4, de 2 de outubro de 2009); atendendo ao objetivo do Edital nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE em “formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo”.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, ao propor formação específica de nível superior para a atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação) nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância, fundamenta-se em princípios de equidade e acessibilidade, visando não apenas atender a uma demanda premente, mas também contribuir significativamente para o fortalecimento da diversidade no cenário educacional, fomentando a equidade e a inclusão.

Dito isso, neste Projeto Pedagógico de Curso-PPC, apresentamos uma visão abrangente da Educação Especial no Brasil, com destaque especial para a realidade maranhense. Em seguida, delineamos os objetivos fundamentais que impulsionaram a criação da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, proporcionando uma compreensão clara do curso e detalhando a estrutura que o compõe.

No âmbito da formação profissional, delineamos o perfil do graduado, destacando as competências e características essenciais. Definimos, também, as qualificações específicas que os estudantes adquirirão ao se tornarem egressos do curso. A estrutura curricular é apresentada minuciosamente, abrangendo desde o tratamento metodológico até a avaliação, contemplando a matriz curricular e as ementas das disciplinas.

Para garantir uma formação completa, regulamentamos o Estágio, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as atividades complementares.

Diante disso, esta proposta de criação de curso está alinhada com o disposto na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL 2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; Oferta do atendimento educacional especializado; Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; Promoção da acessibilidade universal; Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

2. ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

2.1. Identificação da Instituição

- Nome: Universidade Federal do Maranhão/UFMA
- Endereço: Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-80
- Atos legais de criação da IES e data da publicação no Diário Oficial da União: Decreto Federal nº 50.832 de 22/06/1961.

2.2. Identificação do Curso:

- Nome do Curso: Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.
- Tipo de Curso: Primeira Licenciatura.
- Modalidade: Graduação/Licenciatura - Presencial
- Municípios de Oferta do Curso: Codó, Pinheiro, Santa Inês e São Luís.
- Carga Horária: 3.200 horas
- Unidade Acadêmica Proponente: Departamento de Educação I/DEI
- Regime de Oferta: Presencial.
- Créditos: 173 créditos, sendo 121 teóricos, 3 práticos, 22 para a curricularização da extensão, integrados a disciplinas curriculares e 27 de Prática como Componente Curricular, correspondendo a 3.200 horas.
- Integralização Curricular: Mínimo de 09 (nove) semestres e máximo de 14 semestres.
- Número de Vagas Oferecidas: 200 vagas.
- Funcionamento: O curso funcionará, preferencialmente, nos turnos matutino e vespertino, aos sábados (8:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00). Aos domingos, no turno matutino (das 8:00 às 12:00). O

funcionamento noturno poderá ocorrer em situações especiais, cuja deliberação deverá contar com a anuência dos cursistas.

- Regime Letivo: Semestral.
- Público-alvo: Em atendimento aos itens 5.3.4 e 5.3.5. do Edital 23/2023, o curso tem como público-alvo prioritário professores da rede pública da educação básica e/ou redes de formação por alternância que já atuem na área da Educação Especial Inclusiva sem possuir a formação adequada. Será assegurado o mínimo de 50% das vagas para esse grupo, com preferência para indígenas, quilombolas, pardos, pretos, pessoas surdas, e aqueles pertencentes a populações do campo. Após atender essa demanda, as vagas remanescentes podem ser destinadas ao público da demanda social, considerando cotas para os mesmos grupos, de acordo com a legislação vigente e dados de cor/raça do Estado do Maranhão.
- Coordenadora do Curso: Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.
- Contatos (Telefone e E-Mail):
coordenacaoparforufma@gmail.com / (98) 32728041 /32728044

2.3. Breve contextualização da Instituição

A origem da Universidade Federal do Maranhão remonta à antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, estabelecida em 1953 por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, Fundação Paulo Ramos e Arquidiocese de São Luís. Inicialmente mantida pela Fundação, a instituição desvinculou-se por meio da Lei Estadual n.º 1.976 de 31/12/1959, posteriormente integrando a Sociedade Maranhense de Cultura Superior - SOMACS. Fundada em 18/01/1958 e reconhecida como Universidade pelo Decreto n.º 50.832 em 22/06/1961, recebeu o nome de Universidade do Maranhão, abrigando a Faculdade de Filosofia, Escola de Enfermagem 'São Francisco de Assis, Escola de Serviço Social e Faculdade de Ciências Médicas.

A evolução da instituição continuou com a proposta do Arcebispo de São Luís e Chanceler da Universidade, que, em conformidade com o Ministério da

Educação e Cultura, sugeriu ao Governo Federal a criação de uma Fundação oficial para manter a Universidade do Maranhão, incorporando ainda a Faculdade de Direito, Escola de Farmácia e Odontologia e Faculdade de Ciências Econômicas.

Dessa forma, em 21/10/1966, através da Lei n.º 5.152, instituiu-se a Fundação Universidade do Maranhão - FUM, com o objetivo de progressivamente implantar a Universidade do Maranhão. A administração da FUM ficou sob a responsabilidade de um Conselho Diretor, nomeado pelo Presidente da República, que elegeu seu primeiro Presidente e Vice-Presidente entre seus membros.

O primeiro Conselho Diretor, encarregado das medidas preliminares para a criação da Universidade, foi composto por: Prof. Clodoaldo Cardoso, Presidente; Prof. Raymundo de Mattos Serrão, Vice-Presidente; Cônego José de Ribamar Carvalho, Prof. José Maria Cabral Marques, Dr. José Antonio Martins de Oliveira Itapary e Sr. Francisco Guimarães e Souza (substituído, por renúncia, pelo Prof. Orlando Lopes Medeiros). Os suplentes eram Cônego Benedito Ewerton Costa e Prof. Joaquim Serra Costa.

O Estatuto da Fundação foi aprovado pelo Decreto n.º 59.941, de 06/01/1967, e sua formalização ocorreu através da escritura pública registrada em 27/01/1967 no cartório de notas do 1º Ofício de São Luís. Os primeiros dirigentes da Universidade foram eleitos em lista triíplice votada pelo Conselho Universitário e nomeados pelo Conselho Diretor, tomando posse em 01/05/1967. O Prof. Pedro Neiva de Santana assumiu como Reitor, o Prof. Mário Martins Meireles como Vice-Reitor Administrativo, e o Cônego José de Ribamar Carvalho como Vice-Reitor Pedagógico, de acordo com o projeto do Estatuto da Universidade.

Em 14 de novembro de 1972, durante a gestão do Reitor Cônego José de Ribamar Carvalho, inaugurou-se a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio “Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco”, consolidando a mudança irreversível da Universidade para o campus.

Com uma trajetória que ultrapassa cinco décadas, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem desempenhado um papel significativo no desenvolvimento do Estado do Maranhão. Ao longo desse período, a instituição tem sido fundamental na formação de profissionais nas diversas áreas do

conhecimento, tanto em nível de graduação quanto pós-graduação. Além disso, a UFMA se destaca pela realização de pesquisas direcionadas aos principais desafios enfrentados pelo Estado e pela Região, contribuindo para a produção de conhecimento e soluções inovadoras.

A presença ativa da UFMA se estende também às atividades de extensão, englobando ações voltadas à organização social, à promoção de produção e inovações tecnológicas, à capacitação de recursos humanos e à valorização da cultura local.

2.4. Apresentação, Histórico e Justificativa para Implantação do Curso de Licenciatura em Educação Especial inclusiva:

A Educação Especial, enquanto modalidade educacional, desempenha um papel importante na abordagem das necessidades específicas de aprendizagem de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Historicamente, contudo, a Educação Especial tem sido caracterizada não apenas como uma modalidade de ensino, mas muitas vezes como um subsistema à parte, operando de maneira peculiar, tanto no contexto de seus alunos quanto de seus professores, recursos e políticas educacionais (Michels, 2000). Esta abordagem levanta questões fundamentais sobre o seu papel e integração no sistema educacional mais amplo.

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96) estabelece, no Artigo 58, que a Educação Especial é entendida como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular. No entanto, essa definição legal coexiste com a realidade histórica de a Educação Especial ser muitas vezes percebida como um sistema separado, funcionando de maneira distinta e, em certa medida, paralela ao sistema regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, ganhou visibilidade na luta por práticas cooperativas para a promoção da acessibilidade em contextos educacionais para pessoas público-alvo da Educação Especial.

A Educação Especial constitui uma área de conhecimento que propicia a atuação de diversos profissionais. Seu objetivo primordial é a elaboração de pesquisas, teorias e práticas abrangentes, promovendo a inclusão tanto no âmbito educacional quanto no social.

No Brasil, a formação de professores de educação especial estava a cargo do Curso de Pedagogia – habilitação educação especial (Bueno, 1999). Esta habilitação teve por função preparar os professores para atuarem com estudantes público-alvo da educação especial. Além desse curso, desde a década de 1980, tem-se no país, outro curso de Graduação que forma estes profissionais, qual seja, o curso de Licenciatura em Educação Especial.

Contudo, é importante observar que, até o momento, o estado do Maranhão, não dispõe da oferta da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, o que torna premente a necessidade de estabelecer uma iniciativa nesse sentido para atender à crescente demanda por profissionais capacitados nessa área específica.

Nos anos de 2021 e 2022, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas da UFMA, mediante ações do projeto de pesquisa “Formação Inicial de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão”, investigou a formação inicial de professores da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, para atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial em salas de aula do ensino regular. Dos catorze projetos pedagógicos curriculares de curso analisados, apenas cinco cursos abordam explicitamente a Educação Especial/Inclusiva em seus Projetos Pedagógicos Curriculares (Cruz et. al. 2023).

Esses resultados suscitam preocupações, especialmente ao considerar a necessidade de atendimento às legislações vigentes que preconizam a construção de uma sociedade inclusiva, pautada no respeito às diferenças. Dentre essas normativas destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei nº 13.146 de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência), entre outras. O alinhamento dos cursos de licenciatura

a tais diretrizes torna-se importante para promover práticas educacionais que contribuam efetivamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A ausência de um curso de formação inicial destinado a atender à demanda da área da Educação Especial, no cenário educacional maranhense, ressalta a relevância e urgência da proposta de criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Essa iniciativa busca alinhar-se às necessidades específicas dos municípios maranhenses, para a promoção de uma educação mais inclusiva e adaptada às diversas realidades presentes no contexto educacional do estado.

O Maranhão é o segundo maior estado em dimensões territoriais da região Nordeste, com uma área de 329.651,496 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)¹. Possui cinco mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul maranhense) e 21 microrregiões que agregam os seus 217 municípios.

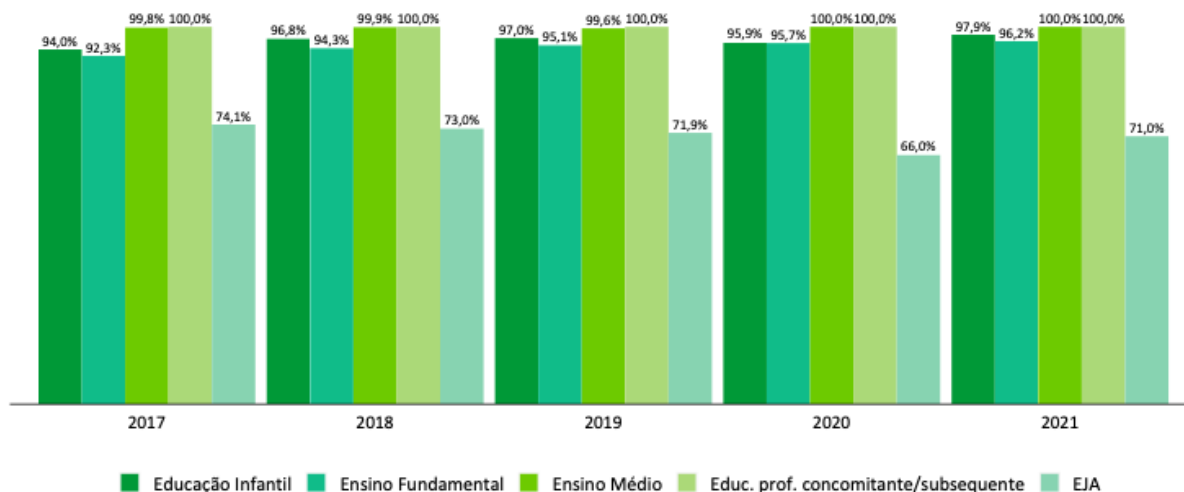
A Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no dia 31 de janeiro de 2023, divulgou os resultados do Censo Escolar da Educação Básica dos Estados da Federação do ano de 2021².

O número de matrículas da educação especial no Maranhão, em 2021, chegou a 48.014, um aumento de 33,8% em relação a 2017 (Gráfico 1). O maior número foi nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentrou 36,7% das matrículas da educação especial. (Brasil, 2022).

¹ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em: 08 de dez. de 2023.

² <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-maranhao-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 08 de dez. de 2023.

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Maranhão – 2017-2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2022).

No ano de 2022, o Relatório Técnico do Censo Escolar da Educação Básica apresentou 1,5 milhão de matrículas em classes do ensino comum ou especial, demonstrando um aumento de 29,3% em relação a 2018. O maior número de estudantes desse público está no ensino fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas (Brasil, 2022).

Devido a extensão territorial maranhense, a organização escolar se dá por meio de Unidades Regionais de Educação – UREs. As Unidades Regionais de Educação foram criadas com o objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do Estado do Maranhão, resultando no aumento do controle social das ações governamentais. Atualmente, as Unidades Regionais estão divididas em 19 (dezenove), que são: Açailândia; Bacabal; Balsas; Barra do Corda; Caxias; Chapadinha; Codó; Imperatriz; Itapecuru-Mirim; Pedreiras; Pinheiro; Presidente Dutra; Rosário; São João dos Patos; Santa Inês; Timon; Viana; Zé Doca; e São Luís.

De acordo com dados da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – Seduc/MA, sobre o quantitativo de estudantes matriculados em escolas da rede pública em 2023, há 5.563 estudantes público-alvo da educação especial. Dentre as UREs que apresentam a maior concentração de matrículas de estudantes público-alvo da educação, estão: São Luís; Imperatriz; Santa Inês; Caxias; Balsas; Itapecuru-Mirim; Viana; Chapadinha; Pinheiro; Açailândia; e Codó.

Os últimos três relatórios divulgados sobre investimentos do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – em Salas de Recursos Multifuncionais, apresentou algumas das escolas que oferecem o AEE nesses espaços, como podemos observar nas Tabelas 01, 02 e 03:

Tabela 01 - Sala de Recursos Multifuncionais que receberam financiamento do FNDE no ano de 2021. (Dados da Seduc, 2023)

	A	B	C	D	E
	Ano	Região	UF	Município	Nome Escola
6	2021	NORDESTE	MA	PACO DO LUMIAR	CENTRO DE ENSINO ERASMO DIAS
7	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO LICEU MARANHENSE
8	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO SÃO CRISTÓVÃO
9	2021	NORDESTE	MA	BARREIRINHAS	CENTRO DE ENSINO JOAQUIM SOEIRO DE CARVALHO
10	2021	NORDESTE	MA	TURIAÇU	CENTRO DE ENSINO PAULO RAMOS
11	2021	NORDESTE	MA	IMPERATRIZ	CENTRO DE ENSINO GOVERNADOR ARCHER
12	2021	NORDESTE	MA	CHAPADINHA	CENTRO DE ENSINO DR PAULO RAMOS
13	2021	NORDESTE	MA	SÃO RAIMUNDO DAS MANGABEIRAS	CENTRO DE ENSINO SÃO RAIMUNDO NONATO
14	2021	NORDESTE	MA	MIRANDA DO NORTE	CENTRO DE ENSINO JOSE FURTADO BEZERRA
15	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR BARJONAS LOBAO
16	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
17	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO PIO XII
18	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO MARIA JOSE ARAGAO
19	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO ESTADO DO MATO GROSSO
20	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO PEDRO ALVARES CABRAL
21	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE ENSINO CONEGO RIBAMAR CARVALHO
22	2021	NORDESTE	MA	PINHEIRO	CENTRO DE ENSINO JOSE DE ANCHIETA
23	2021	NORDESTE	MA	ITAPECURU MIRIM	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR NEWTON NEVES
24	2021	NORDESTE	MA	COROATA	CENTRO DE ENSINO CLODOMIR MILET
25	2021	NORDESTE	MA	COROATA	CENTRO DE ENSINO JOAO LISBOA
26	2021	NORDESTE	MA	CAXIAS	COLEGIO MILITAR TIRADENTES IV - CAXIAS
27	2021	NORDESTE	MA	BALSAS	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR LUIS REGO
28	2021	NORDESTE	MA	LORETO	CENTRO DE ENSINO PAULO FREIRE
29	2021	NORDESTE	MA	PORTO FRANCO	CENTRO DE ENSINO FORTUNATO MOREIRA NETO
30	2021	NORDESTE	MA	FORMOSA DA SERRA NEGRA	CENTRO DE ENSINO ANTONIO SIRLEY DE ARRUDA LIMA
31	2021	NORDESTE	MA	SÃO LUIS	CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL PADRE JOAO MOHANA
32					

(Fonte: Dados da Seduc/MA, 2023)

Tabela 02 - Sala de Recursos Multifuncionais que receberam financiamento do FNDE no ano de 2022. (Dados da Seduc, 2023)

+ situacao-atendimento-entidade (
	A	B	C	D
	Ano	Região	UF	Município
6	2022	NORDESTE	MA	SAO JOSE DE RIBAMAR
7	2022	NORDESTE	MA	SAO LUIS
8	2022	NORDESTE	MA	SANTA RITA
9	2022	NORDESTE	MA	TUTOIA
10	2022	NORDESTE	MA	ARARI
11	2022	NORDESTE	MA	SAO BENTO
12	2022	NORDESTE	MA	VIANA
13	2022	NORDESTE	MA	ITAPECURU MIRIM
14	2022	NORDESTE	MA	VARGEM GRANDE
15	2022	NORDESTE	MA	BACABAL
16	2022	NORDESTE	MA	PEDREIRAS
17	2022	NORDESTE	MA	TRIZIDELA DO VALE
18	2022	NORDESTE	MA	SAO MATEUS DO MARANHÃO
19	2022	NORDESTE	MA	CODO
20	2022	NORDESTE	MA	CODO
21	2022	NORDESTE	MA	ALTO ALEGRE DO MARANHÃO
22	2022	NORDESTE	MA	ALDEIAS ALTAS
23	2022	NORDESTE	MA	CAXIAS
24	2022	NORDESTE	MA	CAXIAS
25	2022	NORDESTE	MA	CAXIAS
26	2022	NORDESTE	MA	CAXIAS
27	2022	NORDESTE	MA	ESTREITO
28	2022	NORDESTE	MA	CHAPADINHA
29	2022	NORDESTE	MA	SAO LUIS
30	2022	NORDESTE	MA	TIMON
31	2022	NORDESTE	MA	SAO JOAO DO SOTER
32	2022	NORDESTE	MA	MATA ROMA
33	2022	NORDESTE	MA	BURITICUPU

(Fonte: Dados da Seduc/MA, 2023)

Tabela 03 - Sala de Recursos Multifuncionais que receberam financiamento do FNDE no ano de 2023. (Dados da Seduc, 2023)

	Ano	Região	UF	Município	Nome Escola
6	2023	NORDESTE	MA	CURURUPU	CENTRO DE ENSINO PROFESSORA JOANA BATISTA DIAS
7	2023	NORDESTE	MA	PACO DO LUMIAR	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR ROBSON CAMPOS MARTINS
8	2023	NORDESTE	MA	SAO JOSE DE RIBAMAR	CENTRO EDUCA MAIS RIBEIRO DO AMARAL
9	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	CENTRO EDUCA MAIS PROFESSOR LUIZ ALVES FERREIRA
10	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	CENTRO DE ENSINO RENATO ARCHER
11	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO MA -
12	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR EZELEBERTO MARTINS
13	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	CENTRO DE ENSINO JOAQUIM GOMES DE SOUSA
14	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	CENTRO DE ENSINO VIRIATO CORREA
15	2023	NORDESTE	MA	TUTOIA	CENTRO DE ENSINO LICEU TUTOIENSE
16	2023	NORDESTE	MA	SAO VICENTE FERRER	CENTRO DE ENSINO DR JOSE AROUCHE
17	2023	NORDESTE	MA	MATOES DO NORTE	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR ANTENOR BOGEA
18	2023	NORDESTE	MA	BOM JARDIM	CENTRO DE EDUCACAO ESCOLAR INDIGENA JANUARIA
19	2023	NORDESTE	MA	SANTA LUZIA	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR VALMIR DA PAIXAO SANTOS
20	2023	NORDESTE	MA	ZE DOCA	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR FRANCISCO DE ASSIS AMORIM DE ARAU
21	2023	NORDESTE	MA	ACAILANDIA	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR ANTONIO CARLOS BECKMAN
22	2023	NORDESTE	MA	GOVERNADOR EDISON LOBAO	CENTRO DE ENSINO VICENTE YANEZ PINZON
23	2023	NORDESTE	MA	JOAO LISBOA	CENTRO DE ENSINO HENRIQUE DE LA ROQUE
24	2023	NORDESTE	MA	BACABAL	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR JUAREZ GOMES
25	2023	NORDESTE	MA	IGARAPE GRANDE	CENTRO DE ENSINO CHAGAS COSTA
26	2023	NORDESTE	MA	OLHO D'AGUA DAS CUNHAS	CENTRO DE ENSINO JOSE DE MATOS OLIVEIRA
27	2023	NORDESTE	MA	PEDREIRAS	CENTRO DE ENSINO OSCAR GALVAO
28	2023	NORDESTE	MA	GOVERNADOR ARCHER	CENTRO DE ENSINO DEPUTADO PIRES SABOIA
29	2023	NORDESTE	MA	SAO JOSE DE RIBAMAR	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR JOAO BATISTA DIAS

(Continuação da Tabela 03)

30	2023	NORDESTE	MA	MATA ROMA	CENTRO DE ENSINO OLIVEIRA ROMA
31	2023	NORDESTE	MA	CODO	CENTRO DE ENSINO RENE BAYMA
32	2023	NORDESTE	MA	COELHO NETO	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR ANTONIO NONATO SAMPAIO
33	2023	NORDESTE	MA	COELHO NETO	CENTRO DE ENSINO JUSTINO SILVA BASTOS
34	2023	NORDESTE	MA	CAXIAS	CENTRO DE ENSINO CEZAR MARQUES
35	2023	NORDESTE	MA	TIMON	CENTRO DE ENSINO MARIA DA CONCEICAO TEOFILO SILVA
36	2023	NORDESTE	MA	TIMON	CENTRO DE ENSINO ALUIZIO DE AZEVEDO
37	2023	NORDESTE	MA	COLINAS	CENTRO DE ENSINO JOAO PESSOA
38	2023	NORDESTE	MA	COLINAS	CENTRO DE ENSINO DR ANTONIO JORGE DINO
39	2023	NORDESTE	MA	SAO JOAO DOS PATOS	CENTRO DE ENSINO DR PAULO RAMOS
40	2023	NORDESTE	MA	ESTREITO	CENTRO DE ENSINO FREI GIL
41	2023	NORDESTE	MA	BALSAS	CENTRO DE ENSINO DOM DANIEL COMBONI
42	2023	NORDESTE	MA	TIMON	CENTRO DE ENSINO DR JOAO LULA
43	2023	NORDESTE	MA	PRESIDENTE VARGAS	CENTRO DE ENSINO TANCREDO DE ALMEIDA NEVES
44	2023	NORDESTE	MA	BALSAS	CENTRO DE ENSINO MAIS PADRE FABIO BERTAGNOLLI
45	2023	NORDESTE	MA	PINHEIRO	CENTRO DE ENSINO LUCILIA MOREIRA
46	2023	NORDESTE	MA	CONCEICAO DO LAGO-ACU	CENTRO DE ENSINO MANOEL DE NAZARETH DOS SANTOS
47	2023	NORDESTE	MA	PEDRO DO ROSARIO	CENTRO DE ENSINO TEREZINHA DE JESUS SILVA BORGES
48	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	CENTRO DE ENSINO LARA RIBAS
49	2023	NORDESTE	MA	IGARAPE DO MEIO	CENTRO DE ENSINO DRA AGOSTINHA MELO CORREIA LIMA
50	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO MA -
51	2023	NORDESTE	MA	SANTA INES	INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO MA -
52	2023	NORDESTE	MA	BARRA DO CORDA	CENTRO DE ENSINO ARLINDO FERREIRA DE LUCENA
53	2023	NORDESTE	MA	MONCAO	CENTRO DE ENSINO JOSE MOTA AMARAL
54	2023	NORDESTE	MA	RAPOSA	CENTRO DE ENSINO PROFESSOR JOSE FRANCA DE SOUSA
55	2023	NORDESTE	MA	SAO LUIS	CENTRO DE ENSINO COELHO NETO
56	2023	NORDESTE	MA	ARARI	CENTRO DE ENSINO ARIMATEA CISNE

(Fonte: Dados da Seduc/MA, 2023)

Ao analisar esses dados e considerando a extensão territorial maranhense, optamos por ofertar o curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, no âmbito do PARFOR/Equidade, em uma cidade do Território Metropolitano (São Luís); uma cidade do Território Cocalis (Codó); uma cidade do Território Baixada Maranhense (Pinheiro); e uma do Território Vale do Pindaré (Santa Inês). Consideramos, também, os dados apresentados nos três relatórios do FNDE, em que se verificou um quantitativo expressivo de escolas públicas com salas de recursos multifuncionais que receberam o financiamento nas UREs de Codó, Pinheiro, Santa Inês e São Luís.

A tabela a seguir, apresenta as referidas UREs e seus respectivos municípios.

Tabela 04 – Divisão dos municípios divididos em UREs (Codó, Pinheiro, Santa Inês e São Luís).

Unidade Regional de Educação URE	Municípios
São Luís	Alcântara, Paço do Lumiar, Raposa, São José de Ribamar, São Luís.
Pinheiro	Apicum-Açu, Bacuri, Bequimão, Cedral, Central do Maranhão, Cururupu, Guimarães, Mirinzal, Palmerândia, Pedro do Rosário, Peri-Mirim, Pinheiro, Porto Rico do Maranhão, Presidente Sarney, Santa Helena, Serrano do Maranhão, Turiaçu, Turilândia, Palmeirândia.
Codó	Alto Alegre do Maranhão, Codó, Coroatá, Peritoró, São Mateus, Timbiras.
Santa Inês	Alto Alegre do Pindaré, Bela Vista do Maranhão, Bom Jardim, Igarapé do Meio, Monção, Pindaré-Mirim, Pio XII, Santa Inês, Santa Luzia, Satubinha, São João do Caru, Tufilândia

(Fonte: Elaborado pelos autores, 2023)

Diante disso, a escolha desses municípios visa ampliar o alcance do curso, garantindo que regiões diversas do território maranhense tenham acesso à formação especializada em educação especial inclusiva. Isso contribuirá para descentralizar a oferta educacional e promover a inclusão de áreas geograficamente mais distantes. Além disso, ao integrar as salas de recursos multifuncionais como espaços formativos, esta proposta busca formar professores como agentes de transformação, capazes de promover uma educação inclusiva de qualidade.

A crescente demanda por matrículas, especialmente no ensino fundamental, revela não apenas a expansão quantitativa, mas também a complexidade e diversidade de necessidades presentes nesse segmento. Essa abordagem especializada, em que se situa o Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, visa não apenas ofertar uma formação específica para os professores para atender às demandas singulares dos estudantes, mas também fortalece a eficácia do sistema educacional como um todo.

Diante disso, torna-se imperativo que as políticas públicas, especialmente no âmbito educacional, incorporem ações consistentes de formação inicial, recrutamento, e formação continuada de profissionais qualificados. Contudo, é na esfera da formação de professores que se evidencia, na contemporaneidade, um dos principais obstáculos para o avanço da proposta de inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências no sistema educacional brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), representa um marco importante para a formação de professores para atuar na educação especial, ao propor que os sistemas de ensino devem:

[...] garantir aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

O profissional referido como professor de Educação Especial na LDBEN (Brasil, 1996) como "especializado", é aquele que, durante sua formação inicial, teve uma interação mais aprofundada com o conhecimento específico da Educação Especial. Com base nos requisitos de formação estipulados, infere-se que esse profissional deve ser graduado ou possuir pós-graduação em Educação Especial.

Em conformidade com essa Lei, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a), e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), delineiam a formação desses professores em dois níveis. O parágrafo primeiro do artigo 18 da Resolução n. 2 destaca que são considerados:

[...] professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 5).

O parágrafo terceiro do mesmo artigo estabelece que os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo

concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001b, p.5)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e fundamentadas no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, definem os professores especializados como aqueles

[...] que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (Brasil, 2001c, p. 32).

De acordo com Vaz e Michels (2017), no contexto das políticas do início do século XXI, divulgadas no término do governo de Fernando Henrique Cardoso, o professor de Educação Especial claramente se distinguia do professor das salas de aula regulares. O primeiro era reconhecido como o especialista em Educação Especial, aquele que possuía domínio do conhecimento específico por meio de sua formação inicial e/ou pós-graduação. As autoras afirmam que, nesse período, os cursos de formação de professores eram delineados para um perfil docente com uma habilitação adicional (como Educação Infantil, Educação Especial, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, entre outras) nos cursos de Pedagogia. No caso específico da Educação Especial, os profissionais poderiam obter formação em uma das habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia ou em licenciatura em Educação Especial. Em ambos os casos, a formação era direcionada a uma das deficiências (intelectual, auditiva, visual ou física).

Se, por um lado, a formação do chamado “professor especializado” não atendia a especificidade da Educação Especial, pois centrava-se em uma das deficiências, por outro, tal formação não possibilitava o domínio dos conhecimentos gerais sobre a educação necessários para o processo educacional desses sujeitos. As críticas a esta formação, acompanhado das críticas referentes a formação de professores que maneira geral, e a necessidade do capital em modificar o

perfil dos trabalhadores referendou o pressuposto de que a Educação Especial não pode mais estar deslocada das discussões sobre a educação geral (Vaz; Michels, 2017, pp. 68-69).

As críticas à formação específica para a Educação Especial, nesse período, aliadas às críticas mais amplas sobre a formação de professores em geral, refletiam a necessidade percebida de reformular o perfil dos profissionais da educação.

Em 2008, tem-se a transição para um novo paradigma na política educacional, a perspectiva inclusiva, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No referido documento, a formação de professores visa a inclusão dos estudantes da Educação Especial nas escolas regulares. A proposta inclui a transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, apresentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço fundamental nesse processo.

No documento de 2008, a proposta para a formação de professores na área da Educação Especial dá destaque ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

Assim, a formação profissional se manifestou por meio de cursos de formação continuada, os quais foram propostos tanto pelo Ministério da Educação quanto pelas secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros (Vaz; Michels, 2017). Além disso, as autoras, ao compararem os

documentos de 2001 com os de 2008, observaram que parece haver uma distinção entre o professor de Educação Especial (EE) mencionado anteriormente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mencionado nos documentos mais recentes. O professor descrito na LDBEN n. 9.394, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 é caracterizado como alguém formado em curso médio e/ou superior em Educação Especial.

É interessante notar que, apesar da ênfase dada aos cursos de formação continuada, aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esses cursos têm desempenhado um papel significativo na formação de professores de Educação Especial, que, por sua vez, podem também atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Em uma pesquisa realizada no site de dados do portal e-MEC (2023), identificamos cinco instituições no país que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Especial de forma gratuita, que são: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); a Universidade Regional de Blumenau (FURB); a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e a Universidade de Taubaté (UNITAU). Torna-se importante destacar que o curso de Licenciatura em Educação Especial, na UFFRJ, aparece no sistema como ainda não iniciado; e, também que nenhum desses cinco cursos estão na Região Nordeste.

Figura 01. Lista (*print screen*) dos cursos gratuitos de Licenciatura em Educação Especial em atividade no Brasil até o ano 2023, ofertados na modalidade presencial e à distância por Instituições Públicas da Educação Superior.

Resultado da Consulta Por : CURSO									
 Histórico de Índices  Exportar Detalhado  Exportar Excel									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(7) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	(115074) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	Presencial	CC: 5(2019) CPC: - ENADE: - IDD: -	40	10/02/2008		
(76) UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	(1179194) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	40	05/07/2011		
(574) UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	(1600848) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	A Distância	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	200	Não iniciado		
(582) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	(13841) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	Presencial	CC: 5(2015) CPC: 4(2008) ENADE: 4(2008) IDD: 4(2008)	50	01/03/2004		
(582) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	(121606) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2015) CPC: - ENADE: - IDD: -	45	10/08/2009		
(582) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	(1150788) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	A Distância	CC: 4(2017) CPC: - ENADE: - IDD: -	259	08/03/2010		
(665) UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	UNITAU	(1467436) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	A Distância	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	1810	03/05/2018		

© 2023 Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Todos os direitos reservados.

Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC ([https:// emec.mec.gov.br/](https://emec.mec.gov.br/))

Diante disso, no Estado do Maranhão, no que se refere à oferta gratuita de cursos de formação inicial de professores, a demanda exigida pelo mercado tem a sua base, principalmente, nos cursos de Pedagogia dos campi UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) e UFMA (Universidade Federal do Maranhão).

O curso de Pedagogia da UFMA, em seu PPC (UFMA, 2007), há três eixos formativos: eixo formativo 1: Fundamentos sócio-históricos e políticos-culturais da educação; eixo formativo 2: Políticas e Gestão de sistemas educacionais, escola e organização do trabalho pedagógico; e eixo formativo 3: Estudos diversificados e de aprofundamento em áreas específicas.

Santos, Rosa e Moura (2023), ao realizar o levantamento dos componentes curriculares que compõem cada eixo formativo, identificaram que a Educação Especial está contemplada, direta e indiretamente, nos três eixos. No entanto, foi possível identificar lacunas e desafios na abordagem das temáticas relacionadas à educação especial e inclusiva, especialmente no que diz respeito às disciplinas de Psicologia, que tratam superficialmente da educação de crianças com deficiência.

As autoras também perceberam a necessidade de incluir aspectos metodológicos que aprofundem o conhecimento sobre a prática com crianças com deficiência, destacando a importância de uma formação que vá além do conhecimento teórico e proporcione a articulação entre teoria e prática, permitindo aos futuros professores vivenciarem a inclusão de forma reflexiva e sensível (Santos, Rosa e Moura. 2023).

Em resumo, considerando o panorama educacional e institucional específico do Maranhão, a justificativa para a criação de um curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva se fundamenta em:

a) A atual conjuntura educacional brasileira apresenta uma significativa demanda por formação de professores para lidar com as necessidades educacionais específicas de alguns alunos que persistem mesmo após sua inclusão em salas de aula comuns (Silva e Elias, 2022; Sampaio e Sampaio, 2009; Tavares et. al., 2016). Dessa forma, a criação do curso representa uma oportunidade para a UFMA contribuir efetivamente para a resolução dessas questões relacionadas à formação de professores no Maranhão.

b) Não há, no Estado do Maranhão, cursos de formação inicial de professores em Educação Especial, a demanda exigida pelas escolas maranhenses, para atender a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos) tem a sua base nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

c) Necessidade de que os cursos de formação de professores ofereçam oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva (Tavares et. al, 2016).

d) A criação de um curso específico de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UFMA será uma resposta direta às demandas identificadas na formação de professores para atuar nessa área, visando preencher as lacunas observadas na abordagem das temáticas relacionadas à educação especial e inclusiva (Santos; Rosa; Moura, 2023; Cruz et. al. 2023). Essa

iniciativa se alinha à busca por uma formação mais completa, que prepare os futuros professores para lidar de maneira efetiva e sensível com a diversidade presente nas salas de aula e promova uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

2.5. Bases Legais

O campo da Educação Especial Inclusiva enfrenta, nos dias atuais, diversos desafios relacionados à formação de docentes. A complexidade e diversidade de necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes atendidos nessa modalidade demandam uma preparação específica e aprofundada por parte dos educadores (Kassar, 2014).

A necessidade de integração de práticas inclusivas, o entendimento das especificidades de cada deficiência, transtorno ou habilidade excepcional, bem como a adequação curricular são elementos que permeiam a formação desses profissionais. Além disso, a constante evolução das políticas educacionais e a demanda por práticas pedagógicas inovadoras para atender às diferentes demandas do público-alvo da Educação Especial requerem uma formação contínua e flexível.

Nos últimos anos, o campo da Educação Especial no Brasil passou por transformações conceituais e estruturais significativas que merecem uma análise detalhada. Essa evolução está intrinsecamente ligada à adoção de uma perspectiva inclusiva, proposta pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), para o sistema educacional nacional, com definições específicas quando direcionada aos sujeitos que compõem o público-alvo das políticas de Educação Especial. Essa mudança representa um marco importante, refletindo o compromisso em superar paradigmas antigos e proporcionar uma abordagem mais abrangente e integradora, alinhada aos princípios da inclusão e à promoção de uma educação que atenda efetivamente às necessidades de todos os estudantes (Garcia, 2013).

O Brasil está imerso em um período de reformas no sistema educacional, cujo ponto de partida foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde então, uma série de ações oficiais têm sido implementadas com o propósito de

alcançar a equidade, expressa na busca pela universalização do acesso à escola e pela promoção da qualidade do ensino (Brasil, 1988).

A construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil encontra seu marco inicial na Declaração Mundial de Educação para Todos, promulgada em 1990, durante a Conferência Mundial da UNESCO em Jomtien, Tailândia (Unesco, 1990). Essa declaração, posteriormente ampliada pela Declaração de Salamanca, de 1994, estendeu a discussão sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em classes regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394, de 1996, no Artigo 59 de seu Capítulo V, referente à Educação Especial, determina que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiências e necessidades específicas de aprendizagem:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;**

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, grifo nosso).

Nesse sentido, torna-se necessário que as políticas públicas educacionais incorporem medidas robustas que abranjam a formação inicial e formação continuada de profissionais qualificados. No entanto, é na esfera da formação de professores que identificamos, na contemporaneidade, um dos principais desafios para o futuro da proposta de inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências no cenário educacional brasileiro (Lima; Facci, 2012).

Para a elaboração do presente Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, foram considerados diversos documentos legais de âmbito internacional, nacional e institucional. A seguir, destacamos os principais:

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990;
- Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990)
- Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas, 1994)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei Nº 9.394/1996);
- Decreto no 3.298 de 20/12/1999, que determina a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino;
- Lei Federal no 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a qual o Brasil é país signatário (Organização das Nações Unidas, 2006);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008);
- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução CNE/CEB no 4, de 2 de outubro de 2009.
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990;
- Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que dispõe o Plano Nacional de Educação e determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024;
- Lei no 13.146, de 06/07/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

- Resolução N°. 1191-CONSEPE, de 03 de outubro de 2014. Altera a Resolução no 684- CONSEPE, de 7 de maio de 2009, e dá nova redação ao Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação da UFMA, na forma dos seus anexos.
- As recomendações das “Seis formas de garantir a Educação Superior sem deixar ninguém para trás” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017);
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que 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);
- Resolução N° 1892-CONSEPE, 28 de junho de 2019: Aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
- Resolução nº 2203 - CONSEPE - Altera o art. 11, retifica o § 5º do art. 12 e revoga o art. 13 da Resolução no 1.819-CONSEPE, de 11 de janeiro de 2019, que dispõe sobre as normas regulamentadoras do Planejamento Acadêmico relativas à distribuição das atividades docentes no âmbito da Universidade Federal do Maranhão;
- Instrução Normativa 001/2023 do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Federal do Maranhão.
- RESOLUÇÃO N° 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dar outras providências.
- RESOLUÇÃO N° 2.503-CONSEPE, 1º de abril de 2022. Regulamenta a inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão.
- INSTRUÇÃO NORMATIVA N° 01/2023 – PROEC/PROEN Estabelece os procedimentos para destinação da carga horária de extensão nos componentes curriculares dos Cursos de Graduação

e a carga horária relativa ao Eixo de Atividade de Ensino do Plano individual Docente no âmbito da UFMA.

- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional e o PPI - Projeto Pedagógico Institucional da Universidade, integrando o capítulo 5 do PDI.

Desse modo, essa proposta está construída a partir da natureza do conhecimento científico da Educação Especial, incorporando as recomendações da literatura sobre as competências essenciais para o professor dessa área. Além disso, considera os condicionantes históricos e políticos que constituíram a Educação Especial, bem como as demandas específicas da atuação profissional do licenciado na área no contexto educacional brasileiro.

2.6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-FILOSÓFICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Esta proposta encontra sua base nos princípios inerentes ao conhecimento científico da Educação Especial Inclusiva, nas orientações provenientes da literatura que delineia as competências desejadas para os professores nessa área, nas influências dos fatores históricos e políticos que constituíram a área da Educação Especial ao longo do tempo, e nas exigências específicas da atuação profissional do licenciado em Educação Especial Inclusiva no contexto brasileiro. Esses pilares formam a estrutura essencial sobre a qual esta proposta se apoia, visando oferecer uma formação abrangente e alinhada às necessidades e desafios presentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação Especial, como campo de estudo, concentra-se em estratégias de ensino diversificadas, especialmente voltadas para pessoas que demandam abordagens distintas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, de 2008, define o público-alvo como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em escolas regulares (Brasil, 2008). Diante da diversidade desses estudantes, a formação de profissionais na

Educação Especial deve ser multicategorial, preparando-os para lidar com deficiências visuais, auditivas, físicas, intelectuais, múltiplas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O referido documento também orienta os sistemas de ensino a garantir a transversalidade da Educação Especial, oferecendo atendimento educacional especializado, promovendo a continuidade da escolarização em níveis mais elevados, capacitando professores para a educação inclusiva, incentivando a participação da família e comunidade, assegurando acessibilidade física nas comunicações e informações, e promovendo a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. Dessa forma, a Educação Especial deve direcionar suas ações para atender às especificidades e necessidades educacionais específicas dos alunos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em conformidade com as especificações legais.

Observa-se, de fato, que as políticas de educação especial têm almejado a inclusão de todos os estudantes, rejeitando a exclusão de qualquer indivíduo dos processos educacionais (Pereira; Mendes, Pacheco, 2019). Entretanto, deve-se destacar que a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular da educação básica não se resume apenas a sua presença nas salas de aula com o objetivo de promover a socialização. O aspecto mais significativo reside na interpretação e implementação das políticas de orientações inclusivas pelos agentes educativos no contexto das práticas curriculares, garantindo a todos o acesso pleno aos conhecimentos escolares.

Ao longo dos séculos, enfrentar os desafios relacionados à educação de estudantes público-alvo da educação especial tem sido uma jornada complexa para os profissionais envolvidos no processo educativo. Pesquisas como as de PLETSCHE, (2010); KASSAR, (2016); MICHELS, (2018); entre outras, têm se dedicado a examinar as condições de efetivação da proposta de educação inclusiva, destacando a necessidade premente de mudanças substanciais na estrutura organizacional das escolas. Embora a matrícula assegure ao estudante com deficiência o seu lugar na escola, nem sempre se verifica um efetivo progresso acadêmico.

Na história da educação da pessoa com deficiência, o ensino especial, fundamentado na premissa da incapacidade cognitiva e na falta de produtividade laboral, caracterizou-se por propostas curriculares descontextualizadas e

limitadas (JANNUZZI, 2006). A abordagem do fenômeno educacional relacionado ao estudante com deficiência, apoiada em bases biológicas, resultou em ações voltadas para assistência, reabilitação e filantropia. Essas abordagens orientaram a criação de um currículo funcional, concentrando-se em atividades de vida diária, estímulos sensoriais e treinamentos motores.

Entendemos que o acesso do público-alvo da educação especial à escola regular representa uma conquista significativa na trajetória educacional. No entanto, a estrutura desse ambiente não passou por transformações que pudessem promover uma experiência educacional mais dinâmica, centrada no desenvolvimento humano.

No período de 1970 a 1980, as propostas curriculares tinham como foco um currículo funcional individualizado. Somente, a partir da década de 1990, com a disseminação do paradigma da educação inclusiva, observa-se a adoção do modelo de individualização do currículo (Garcia; Michels, 2018).

Inicialmente, o ensino era predominantemente caracterizado pelo paradigma da segregação, com uma abordagem substitutiva ao ensino regular. A educação especial ocorria em instituições especializadas ou, mesmo quando integrada à rede pública, em classes especiais e salas de recursos, ainda mantendo uma perspectiva integracionista com inclinação assistencial e terapêutica (Freitas, et. al., 2022). Nesse cenário, priorizava-se uma abordagem psicopedagógica, com influências da psicologia nas abordagens pedagógicas e na implementação de adaptações curriculares para a abordagem individualizada na sala de aula regular (Michels, 2017).

A partir da década de 1990, sob a influência do discurso da educação para todos, a atenção se volta para a ideia de que os currículos devem considerar as diferenças individuais dos alunos. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (BRASIL, 2001) enfatizavam a necessidade de um atendimento diversificado dentro do mesmo currículo para atender às diferenças, ao mesmo tempo em que indicam a possibilidade de restrição de conteúdos e objetivos, adotando um modelo de simplificação curricular (Freitas et. al. 2022). Essa abordagem, no entanto, não confronta as oportunidades sociais para o desenvolvimento humano, restringindo-se às circunstâncias individuais imediatas de cada pessoa (Garcia; Michels, 2018).

A visão contemporânea da Educação Especial está intimamente ligada às construções teóricas relacionadas ao seu principal objeto de estudo, o fenômeno da deficiência. Atualmente, essa área enfrenta uma significativa tensão entre pelo menos duas posições teóricas divergentes: a concepção da deficiência como uma patologia individual (modelo médico) e como uma patologia social (modelo social).

O Modelo Médico da Deficiência destaca a deficiência como um fenômeno essencialmente biológico. Nessa concepção, a abordagem para lidar com a deficiência se concentra em intervenções no corpo para otimizar seu funcionamento, quando possível (França, 2013). É importante ressaltar que essa visão mais biológica pode influenciar a forma como a sociedade percebe a deficiência e, conseqüentemente, afetar políticas educacionais, práticas pedagógicas e a inclusão de pessoas com deficiência na comunidade.

Já o modelo social da deficiência, iniciado em 1966 por Paul Hunt e desenvolvido por Michael Oliver e outros, destaca as limitações sociais além da perspectiva médica. Inspirado por Erving Goffman, critica a abordagem individualista e enfatiza que a deficiência é uma construção social. Propõe que as pessoas com deficiência tenham autonomia, considerando a deficiência um resultado da interação social e busca a independência, sendo um instrumento político para a transformação social (França, 2013). Gradualmente, o modelo social penetrou nos ambientes acadêmicos, promovendo uma revisão profunda das teorias sociais que proporcionam análises das situações de opressão pelo corpo, seguindo uma trajetória semelhante à de outras temáticas, como o feminismo, as teorias de gênero e antirracistas, que também denunciaram construções históricas de opressão (Diniz, 2007). Como é o caso da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006, que foi orientada pelas mesmas diretrizes políticas e conceituais do modelo social da deficiência.

A Convenção estabelece como pessoas com deficiências “aquelas que têm impedimentos corporais de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais em interação com as diversas barreiras podem obstruir sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Organização das Nações Unidas, 2006). o documento, também determina que os Estados devem garantir um sistema de educação

inclusiva em todos os níveis de ensino, proporcionando ambientes que promovam o desenvolvimento acadêmico e social de maneira alinhada com a busca pela inclusão plena. Isso envolve a adoção de medidas para assegurar que: a) Pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral com base na deficiência, e que crianças com deficiência não sejam impedidas de participar do ensino fundamental gratuito e compulsório sob a justificativa de sua condição; b) Pessoas com deficiência tenham acesso a um ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que residem (Art. 24).

Outro documento importante é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que representa um avanço significativo nos direitos das pessoas com deficiência no país (Brasil, 2015). Ela se concretiza em diversas formas de inclusão, oferecendo oportunidades de participação social e autonomia respaldadas por direitos anteriormente negados em uma sociedade menos atenta às diversidades. Apesar de mais de três décadas de esforços no avanço da inclusão escolar, com diversos documentos e diretrizes desde os anos 1990, o processo enfrenta desafios diários (Rocha; Oliveira, 2021).

No entanto, a legislação, por si só, não assegura a efetivação desses direitos, considerando a necessidade de financiamento e de diretrizes claras para a implementação prática das políticas públicas (Mendes, 2019).

Assim, a construção do conhecimento em Educação Especial é fruto da integração de discussões em diversos setores. Isso porque dada a sua natureza multidisciplinar, a área demanda a adoção de paradigmas múltiplos no pensamento científico social. Para alcançar esse conhecimento multidisciplinar é necessário formar profissionais capazes de pensar e agir de maneira substancialmente diferente do que é comum na profissão docente atualmente.

Atualmente, conceitos como adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação e individualização curricular têm ganhado destaque nas formulações de políticas direcionadas à educação especial. Essas diversas formas de abordar a organização curricular têm impactado as práticas educacionais (Freitas et. al. 2022). Contudo, há poucos avanços significativos no que diz respeito ao progresso na aprendizagem dos conteúdos escolares por parte dos alunos com deficiência (Cencil; Damiani, 2013).

Nessa perspectiva, a escola deve ajustar-se e atender às dificuldades apresentadas por todos os alunos, considerando o público-alvo da Educação Especial como resultado da interação entre os recursos disponíveis e as necessidades das pessoas em seu ambiente. Uma formação inicial renovada e uma profissionalização docente orientada por esses princípios promoverão alterações nas metodologias de ensino, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. Enfrentar o desafio de trabalhar na e para a diversidade implica, por um lado, em uma abordagem de equipe, colaborativa, integrada e compartilhada de experiências. Por outro lado, oferece a oportunidade de encontrar soluções criativas para desafios comuns, fortalecendo laços de apoio e respeito que favorecem as aprendizagens e experiências mútuas.

Assim, a efetividade do processo de inclusão está intrinsecamente ligada à prática dos professores, sua habilidade em fomentar relações sociais a partir das diferenças na sala de aula e sua disposição para atender essas diferenças de maneira eficaz. Dessa forma, é essencial que professores e outros membros da equipe escolar possuam conhecimentos específicos, abordagens pedagógicas, métodos e materiais didáticos apropriados, bem como tempo suficiente para dedicar atenção a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas.

Além disso, há a necessidade de os programas prepararem os professores de Educação Especial para atuarem em diversos ambientes educacionais. Atualmente, esses ambientes incluem classes do ensino comum regular, salas de recursos multifuncionais, classes especiais, classes hospitalares, centros de ensino especializados, serviços de itinerância em escolas ou atendimento domiciliar. Essa variedade de locais reflete a diversidade de contextos de escolarização de crianças, jovens e adultos que são o público-alvo da Educação Especial.

Corroboramos com Rodrigues (2006) ao afirmar que a ideia central ao se pensar em inclusão é que a escola não desista de ninguém.

2.7. Objetivos do Curso

2.7.1. Objetivo Geral:

Formar professores com competências técnicas, políticas, pedagógicas e éticas para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva.

2.7.2. Objetivos Específicos:

- Formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais;
- Oportunizar um conceito de currículo abrangente que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação;
- Oferecer uma formação alinhada às especificidades da área de Educação Especial Inclusiva, capacitando profissionais para atuar tanto no ensino regular quanto no especializado, abrangendo diferentes níveis de ensino;
- Formar professores para fornecer o Atendimento Educacional Especializado de qualidade, conforme preconizado pela legislação brasileira, garantindo o direito dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

2.8. Perfil do Egresso

Ao analisarmos diversas perspectivas internacionais e fundamentando-se em pesquisas e práticas no contexto brasileiro, entendemos que os licenciados no Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, no âmbito proposto pelo PARFOR EQUIDADE, estarão aptos a lecionar nas escolas de educação básica e nos serviços especializados de apoio pedagógico. Sua atuação será abrangente, contemplando os diversos níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva deve garantir, no perfil do egresso, uma formação sólida e abrangente, contemplando uma formação geral, humanística, crítica e reflexiva; formação científica e profissional, embasada em princípios éticos, capacitando o egresso para atuar com responsabilidade e integridade.

Destina-se à formação de profissionais para atuação em diversas áreas, incluindo:

I. Docência Especializada: Preparação para a docência especializada no atendimento educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial, em instituições de ensino regulares e especializadas, abrangendo diferentes contextos educacionais.

II. Organização e Gestão: Capacitação para a organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências em espaços escolares e educacionais não formais, visando promover a inclusão educacional e social de estudantes público-alvo da Educação Especial.

III. Difusão do Conhecimento Científico e Tecnologias Assistivas: Habilidade para a difusão do conhecimento científico e a aplicação de tecnologias assistivas no contexto educacional, promovendo a acessibilidade e a eficácia no processo de ensino.

IV. Contextos Emergentes e Inserção no Mercado de Trabalho: Preparação para atuar em contextos emergentes da Educação Especial, como educação profissional, e explorar perspectivas para a inserção no mercado de trabalho, atendendo às demandas contemporâneas da área.

Além disso, devem apresentar algumas competências específicas, a saber:

a) Conhecimento dos fundamentos teóricos-metodológicos da área:

Os licenciados em Educação Especial devem ter uma compreensão abrangente do campo, que se desenvolve e transforma com base em filosofias, princípios, teorias, evidências, leis, políticas, perspectivas históricas e diversas influências. Essa compreensão abarca tanto o contexto da Educação Especial quanto da Educação Geral, assim como o tratamento dado aos indivíduos do público-alvo da Educação Especial na escola e na sociedade.

Esses profissionais precisam incorporar esse conhecimento em sua prática profissional, abrangendo áreas como avaliação, planejamento instrucional, implementação e avaliação de programas. Além disso, é essencial que compreendam como os temas relacionados à diversidade humana afetam a família, a cultura escolar e interagem com os desafios na prestação de serviços em Educação Especial.

b) Reconhecimento das especificidades do alunado:

A relação entre a Educação Especial Inclusiva, a organização e funções escolares, bem como os sistemas educacionais e outras agências, também deve ser compreendida pelos licenciados em Educação Especial Inclusiva. Eles devem entender similaridades e diferenças no desenvolvimento humano e características entre indivíduos, com e sem deficiência. Além disso, eles têm que entender como condições diferenciadas podem interagir com os domínios do desenvolvimento humano e devem usar esse conhecimento para responder a uma variedade de habilidades e comportamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os licenciados em Educação Especial Inclusiva precisam também entender o impacto que as experiências dos estudantes público-alvo da Educação Especial podem causar nos seus familiares em termos de habilidades para aprender, interagir socialmente e viver como membros contribuintes da comunidade.

c) Avaliação, identificação e acompanhamento:

O licenciado em Educação Especial Inclusiva precisa adquirir conhecimentos substanciais sobre diversas estratégias e instrumentos de avaliação diagnóstica pedagógica, permitindo-lhe identificar as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. A habilidade de interpretar resultados e desenvolver planos de acompanhamento personalizados é cultivada, proporcionando uma intervenção pedagógica efetiva e adaptada a cada estudante.

d) Criação de ambientes de aprendizagens

Os licenciados em Educação Especial devem ser capazes de criar ambientes de aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial que favoreçam o entendimento cultural, a segurança, o bem-estar emocional, as interações sociais positivas e o envolvimento ativo com outros estudantes. Além disso, eles devem ser capazes de criar ambientes que promovam a independência, autonomia, autodeterminação, empoderamento pessoal e autoadvocacia dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Adicionalmente, os licenciados em Educação Especial Inclusiva devem auxiliar seus colegas da sala de aula do ensino comum a incluir os estudantes público-alvo da Educação Especial em ambientes regulares, envolvendo-os em atividades reais e interativas, motivando a participação de todos nas intervenções pedagógicas e garantindo que os estudantes respondam às expectativas contidas em seus planos de ensino. Além de coordenarem todos esses esforços, oferecem orientação e direção para outros educadores, voluntários e tutores, quando necessário.

e) Habilidade Comunicacionais

Os licenciados em Educação Especial devem conhecer o desenvolvimento da linguagem e condições específicas e singulares que podem levar o estudante ao uso de outros sistemas de comunicação. Eles devem ser capazes de utilizar estratégias individualizadas para promover o

desenvolvimento da linguagem e para ensinar habilidades de comunicação aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Estarão familiarizados com tecnologias assistivas e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) que dão suporte e aumentam a comunicação de indivíduos com necessidades específicas.

Os licenciados deverão associar seus métodos de comunicação à proficiência em linguagem do indivíduo bem como às diferenças culturais e linguísticas.

f) Metodologias de Ensino Inclusivas

Os licenciados em Educação Especial devem construir um repertório variado de estratégias de ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial. Eles devem ser capazes de selecionar, adaptar e utilizar essas estratégias de ensino para promover resultados positivos, em termos de aprendizado do currículo comum e especial, além de modificar de forma apropriada os ambientes de aprendizagem para atender as necessidades dos estudantes.

g) Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas

Os licenciados em Educação Especial Inclusiva devem ser capazes de criar planos pedagógicos individualizados, baseados em decisões de pais e profissionais, disponíveis em todas as instituições que oferecem serviços em Educação Especial. Os licenciados em Educação Especial Inclusiva também elaborarão uma variedade de planos de ensino de transição, abrangendo a transição da educação infantil para o ensino fundamental e do ensino médio para vários contextos de aprendizagem e, também, para o mercado de trabalho.

h) Avaliação da Aprendizagem

Os licenciados em Educação Especial Inclusiva devem compreender a avaliação como parte essencial de suas decisões e métodos de ensino. Eles utilizarão uma variedade de informações no processo de avaliação, que

orientarão diversas decisões educacionais. Além disso, empregarão os resultados da avaliação para identificar necessidades educacionais específicas, desenvolver e implementar programas de ensino personalizados, e ajustar o ensino de acordo com a aprendizagem do estudante.

i) Compromisso Ético

Os licenciados em Educação Especial seguirão os padrões de prática ética e profissional. Atuarão em diversos papéis, em situações complexas e com uma variedade de indivíduos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Sua prática exigirá atenção contínua a questões legais e considerações éticas e profissionais.

j) Trabalho Colaborativo

O trabalho colaborativo é uma característica importante desse profissional. Ele deve colaborar estreitamente com outros educadores, profissionais de apoio, terapeutas e a família do aluno para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades específicas de cada estudante. Essa colaboração se estende além da sala de aula, incluindo reuniões regulares para discussão de estratégias, compartilhamento de informações e tomada de decisões conjuntas.

Além dessas competências específicas, o Licenciado em Educação Especial Inclusiva terá a compreensão da necessidade de um envolvimento para a análise contínua da realidade, incorporando habilidades em processos de pesquisa e diagnóstico relacionados à educação especial inclusiva. Este processo inclui a coleta e organização de dados empíricos, descrição de situações e processos a partir das evidências, bem como uma análise crítica das políticas educacionais de orientações inclusivas e práticas pedagógicas (UFMA, 2007).

É fundamental, também, integrar a extensão ao ensino e à pesquisa, formando profissionais que se comprometam com a divulgação de suas descobertas para a sociedade e a colaboração com outros pesquisadores da

área. No âmbito do Projeto Pedagógico do Curso em Educação Especial Inclusiva, o alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) para o período de 2022 a 2026 destaca a consolidação da extensão como prática acadêmica, integrando-a como componente indissociável do ensino e da pesquisa.

2.9. Competências e Habilidades

Os conhecimentos e habilidades delineiam o conjunto fundamental de saberes docentes que todo professor de estudantes público-alvo da educação especial deve possuir. Diante disso, os conhecimentos e habilidades apresentados nesta proposta de criação de curso são concebidos de maneira abrangente, abarcando estudantes de todas as faixas etárias, desde bebês até jovens adultos em programas de transição da escola para a comunidade.

De acordo o Art. 4º, da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019:

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.

São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

(Brasil, 2019)

A seguir, estão listadas as áreas de competência, subdivididas nas dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional. Estas foram utilizadas como base para desenvolver a matriz curricular proposta para o Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva/PARFOR EQUIDADE.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
Compreensão aprofundada dos fundamentos teóricos relacionados à educação especial inclusiva. Domínio dos conceitos, teorias e abordagens que sustentam a prática inclusiva. Familiaridade com as metodologias de ensino específicas para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.	Os fundamentos teóricos-metodológicos devem ser aplicados na prática. Os licenciados devem demonstrar a capacidade de transpor o conhecimento teórico em estratégias práticas de ensino. Além disso, devem ser capazes de adaptar suas abordagens de ensino de acordo com as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial.	Disposição e habilidade para o envolvimento de forma ativa na comunidade educacional, colaborando com colegas, pais e outros profissionais. Isso implica a participação em discussões, contribuindo para o desenvolvimento de políticas inclusivas e buscando continuamente oportunidades de aprendizado.
2. RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DO ALUNADO		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
Os futuros professores devem possuir um conhecimento aprofundado das diferentes necessidades específicas de aprendizagens que podem ser encontradas no ambiente educacional inclusivo. Isso inclui a compreensão das características específicas de cada condição, suas implicações na aprendizagem e as estratégias pedagógicas mais adequadas para atender às necessidades de cada estudante.	Os licenciados devem ser capazes de adaptar suas práticas de ensino para acomodar as especificidades do alunado, por meio da utilização de recursos e materiais adaptados, implementação de estratégias de ensino adequadas e a criação de um ambiente inclusivo que promova a participação de todos os alunos.	O engajamento profissional nesta competência significa colaborar de forma efetiva com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas e profissionais da saúde, para criar um plano educacional individualizado para os estudantes, quando se fizer necessário. Além disso, os educadores devem envolver os pais e responsáveis, reconhecendo a importância da parceria escola-família na compreensão e no atendimento das especificidades dos estudantes.
3. AVALIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
O licenciado deve compreender os diferentes métodos de avaliação e identificação das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Isso inclui conhecimentos sobre instrumentos de avaliação, observação de comportamentos	Na prática, o licenciado deve ser capaz de realizar avaliações regulares para identificar as necessidades específicas de cada aluno. Isso implica em adaptar métodos de avaliação, proporcionando condições	O engajamento profissional nessa competência inclui a colaboração com a equipe escolar, familiares e profissionais externos para garantir uma abordagem integral e humana no acompanhamento e suporte

e características associadas a diferentes condições, bem como a capacidade de interpretar resultados para tomar decisões assertivas.	acessíveis, e usando abordagens diferenciadas para garantir uma avaliação justa e precisa.	aos estudantes público-alvo da educação especial.
4. METODOLOGIAS DE ENSINO ESPECÍFICAS PARA A INCLUSÃO E AMBIENTES DE APRENDIZAGENS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
O licenciado deve adquirir conhecimentos sobre uma variedade de metodologias de ensino adaptadas à diversidade presente na sala de aula. Isso inclui compreender abordagens pedagógicas diferenciadas, estratégias de ensino individualizadas, uso de tecnologias assistivas e métodos para promover a participação e o engajamento de todos os alunos.	Na prática, o licenciado precisa aplicar essas metodologias de forma eficaz, adequando-as conforme as necessidades específicas de cada estudante.	O licenciado deve buscar oportunidades de aprendizado contínuo, mantendo-se atualizados sobre as melhores práticas e abordagens inovadoras.
5. PLANEJAMENTO DO ENSINO		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
Compreender as teorias educacionais que sustentam o planejamento de ensino, incluindo aquelas específicas para a educação especial inclusiva.	Fazer a transposição do conhecimento teórico em objetivos educacionais claros e alcançáveis, considerando a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem. Ser capaz de ajustar o plano de ensino conforme a evolução do aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial, fazendo adaptações quando necessário.	Manter uma comunicação aberta com os pais ou responsáveis, compartilhando informações sobre o progresso dos estudantes e buscando informações importantes. Assim como, colaborar com outros profissionais, como psicólogos escolares, terapeutas e outros educadores, para criar um ambiente de apoio abrangente.
6. TRABALHO COLABORATIVO		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
Ter conhecimento sobre a importância e o papel de profissionais multidisciplinares, na promoção da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Assim como, entender os papéis e	Trabalhar em conjunto para adaptar currículos e planos de ensino, garantindo que sejam acessíveis aos estudantes público-alvo da educação especial.	Engajar-se em reuniões regulares de equipe para discutir o progresso dos alunos, identificar desafios e colaborar na criação de estratégias de apoio.

responsabilidades de cada membro da equipe para facilitar uma colaboração eficaz.		
7. COMPROMISSO ÉTICO		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
Compreender os princípios éticos fundamentais na prática educacional, incluindo respeito pela diversidade, justiça social e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos..	Desenvolver a capacidade de tomar decisões éticas em situações desafiadoras, priorizando o bem-estar e o desenvolvimento integral e humano dos estudantes. Adaptar práticas de ensino e abordagens pedagógicas de forma sensível às necessidades individuais dos estudantes, respeitando suas identidades e valores culturais.	Demonstrar respeito pela diversidade de habilidades, origens culturais, identidades e experiências de vida dos alunos. Colaborar de maneira respeitosa com colegas, profissionais de apoio, pais e responsáveis, reconhecendo e valorizando suas contribuições.

2.10. Campo de Atuação Profissional

O Licenciado em Educação Especial Inclusiva, formado no âmbito do PARFOR EQUIDADE, possui um campo de atuação diversificado e abrangente. Suas possibilidades atuação incluem:

- Ser professor em Serviços Especializados: O profissional estará apto a lecionar nos serviços especializados de apoio pedagógico em escolas de ensino regular, em salas de recursos multifuncionais, atendendo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Ser professor em Escolas de Educação Básica: Sua atuação abrange todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- Ser professor em Instituições e/ou Centros de Ensino Especializados: A atuação se estende à docência em instituições especializadas, direcionada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Atuar em Equipes do Ensino Comum ou Educação Especial: Pode integrar equipes do ensino comum e/ou educação especial, colaborando com secretarias, diretorias de ensino e instituições especializadas,

oferecendo serviços de consultoria colaborativa ou atuando em equipes multidisciplinares.

- Atuar na Gestão Escolar: Envolvimento na gestão escolar em escolas da educação básica ou em centros de ensino especializados.
- Atuação em Classes Hospitalares: Pode prestar serviços de apoio pedagógico especializado em classes hospitalares, adequando o ensino às condições específicas dos estudantes.
- Ensino Itinerante e Domiciliar: Atuação em serviços de ensino itinerante e ensino domiciliar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), destaca a importância da formação de professores, estabelecendo que para atuar na educação especial, é fundamental que o professor tenha uma base de conhecimentos abrangente, tanto na formação inicial quanto na continuada, englobando conhecimentos gerais para a docência e conhecimentos específicos da área.

Assim, o foco do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva alinha-se com essa política, ao proporcionar uma formação que capacita os profissionais para atuar no atendimento educacional especializado. Essa formação não apenas aprofunda a abordagem interativa e interdisciplinar, mas também prepara os egressos para atuarem de maneira eficaz em diversas frentes, como salas comuns do ensino regular, salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade em instituições de educação superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares. Dessa forma, os egressos estão aptos a oferecer serviços e recursos de educação especial em diversos contextos.

Além disso, os licenciados têm a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos, buscando especializações em nível de pós-graduação. Isso proporciona uma trajetória contínua de aprimoramento profissional e aprofundamento nos conhecimentos específicos da área, contribuindo para uma atuação mais qualificada e alinhada com as demandas em constante evolução no campo da Educação Especial.

2.11. Organização Curricular

A organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial inclusiva está amparada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Isso porque não há publicação de Diretrizes Nacionais para Cursos de Graduação em Educação Especial Inclusiva. O artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no § 3º, inciso I, dispõe que são cursos específicos de licenciatura em educação especial, não podendo, portanto, ser confundidos com os Cursos de Pedagogia atualmente em oferta.

Nesta proposta, segue-se a disposição ordenada de componentes curriculares que definem a formação pretendida pelo Projeto Pedagógico do Curso da UFMA. De acordo com a Resolução Nº 1892-CONSEPE/UFMA, 28 de junho de 2019, no Art. 50:

Os componentes curriculares podem ser:
I- obrigatórios, quando o seu cumprimento é indispensável à integralização curricular;
II - optativos, quando integram a respectiva estrutura curricular, devendo ser cumpridos pelo estudante mediante escolha, a partir de um conjunto de opções, e totalizando uma carga horária mínima para a integralização curricular estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso;
III - eletivos, quando não integram a estrutura curricular do curso ao qual o estudante está vinculado.

Diante disso, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva foi organizada em níveis que deverão ser, preferencialmente, obedecidos pelos estudantes para a integralização curricular, cada um dos quais corresponde a um período a ser cumprido de forma sequenciada.

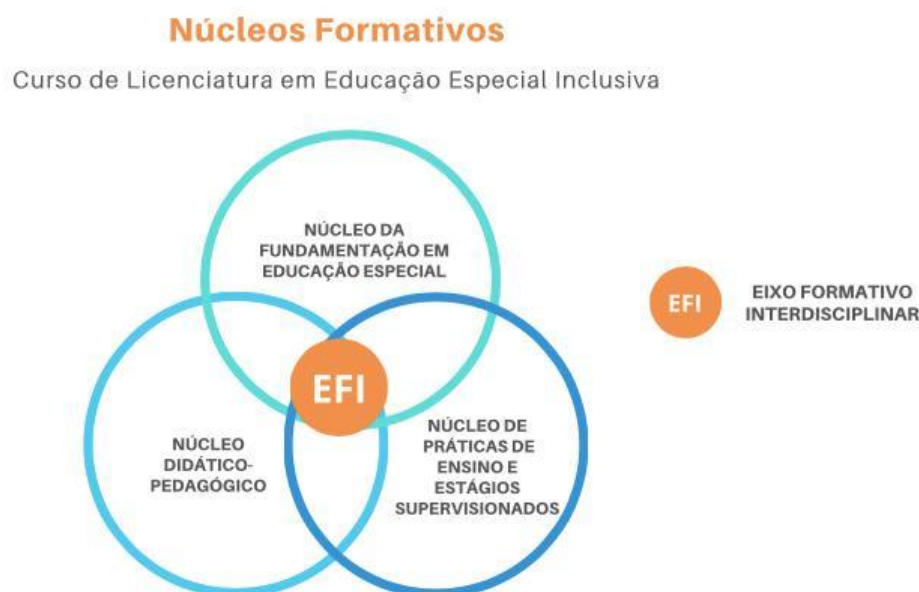
Além disso, a organização curricular toma por base as Diretrizes Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica/ Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os documentos de referência internacional, nacional e estadual sobre a política de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar.

A matriz curricular proposta para o curso contempla **Núcleos Formativos** fundamentados em teoria, prática e pesquisa. Esses núcleos formativos estão

organizados em três categorias principais: **Núcleo Formativo de Fundamentação em Educação Especial**, **Núcleo Formativo Didático-Pedagógico** e **Núcleo Formativo dos Estágios Supervisionados**. A intersecção entre esses núcleos é representada pelo **Eixo Formativo Interdisciplinar**, que contempla disciplinas como *Seminário de Pesquisa I e II*; e *Ludicidade e Linguagens*, bem como as *Atividades Complementares de Graduação* e *Atividades Complementares de Extensão*.

A seguir, apresentamos uma figura que ilustra os núcleos formativos do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.

Figura 1 – Núcleos Formativos (Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O primeiro núcleo formativo contempla disciplinas de fundamentação teórica, denominado **Núcleo de Fundamentação em Educação Especial**, que terá como objetivo a compreensão dos aspectos históricos da educação e educação especial, o entendimento das políticas públicas educacionais, a consideração ética no contexto educacional e a análise crítica das questões

ligadas ao desenvolvimento humano, possuindo 68 (sessenta e oito) créditos teóricos.

O segundo núcleo formativo, denominado **Núcleo Didático-Pedagógico**, contempla a aprendizagem dos conteúdos específicos para o ensino de estudantes com diversas necessidades, como deficiência intelectual, auditiva, física, visual, múltipla, surdocegueira, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Além disso, traz disciplinas que abordam as áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, bem como o aprimoramento do domínio pedagógico desses conteúdos. Esse enfoque não apenas incentiva a contribuição para o avanço do campo, mas também promove uma postura crítica e reflexiva, qualificando os alunos a se desenvolverem de maneira significativa no ambiente acadêmico e profissional da Educação Especial. O mesmo possui 53 (cinquenta e três) créditos teóricos, 3 (três) práticos e 22 (vinte e dois) para a curricularização da extensão.

O terceiro **núcleo formativo**, denominado **Núcleo de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados**, destaca-se pela aprendizagem que se baseia na indissociabilidade entre teoria e prática, visando assegurar a transversalidade intrínseca a esse tipo de formação. Entendemos que a teoria não é apenas um conjunto de conceitos abstratos, mas se entrelaça de maneira intrínseca com a prática, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conceitos estudados.

É nesse núcleo que se tem as atividades de Estágio Supervisionado e de Prática como Componente Curricular. As primeiras atividades contam com 400 (quatrocentas) horas; e, as segundas com 405 (quatrocentas e cinco) horas e 27 (vinte e sete) créditos. Estas atividades compreendem situações reais de trabalho, uma vez que os estágios proporcionam aos estudantes a oportunidade de aplicar os conhecimentos teórico-práticos adquiridos nos núcleos formativos anteriores em ambientes práticos e reais da área da Educação Especial.

Além disso, o curso valoriza a formação continuada ao longo de toda a trajetória acadêmica, incentivando a participação em seminários, workshops e eventos relacionados à Educação Especial Inclusiva. Essa abordagem enriquece a experiência do estudante, mantendo-o atualizado com as práticas e pesquisas mais recentes no campo.

Assim, a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, busca integrar os diferentes elementos do conhecimento, preparando profissionais capacitados e sensíveis às demandas da educação inclusiva, promovendo, assim, uma sociedade mais igualitária e acolhedora.

2.11.1. Requisitos para Integração Curricular

A integralização curricular se efetiva quando o graduando conclui com êxito os componentes curriculares delineados na estrutura do curso, em conformidade com os critérios estabelecidos neste Projeto Pedagógico (RESOLUÇÃO No 1892-CONSEPE/UFMA, 28 de junho de 2019).

Para a Integralização do curso, elaboramos a tabela a seguir:

Tabela 05 – Integralização Curricular/Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.

DADOS INERENTES À INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR:	CH
Carga horária a ser vencida em:	3.200
PRAZO PARA A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR EM SEMESTRES:	
Mínimo	09
Médio	09
Máximo	14
ESTÁGIOS CURRICULARES	
Carga Horária	400
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	
Carga Horária	100
EXTENSÃO	
Atividades extensionistas em componentes curriculares	330
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	
Carga Horária	405
TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	
Carga Horária	120
NÚMERO DE DISCIPLINAS:	46

DADOS NECESSÁRIOS PARA A ELABORAÇÃO DO CATÁLOGO GERAL:
Legislação: Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que 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).
CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR:
*O máximo de carga horária requerível por semestre não terá limite fixado devendo, porém, atender o disposto na Resolução No 1892-CONSEPE/UFMA, 28 de junho de 2019.

2.11.2. Abordagem dos Temas Transversais

Em relação aos **temas transversais**, as políticas de educação ambiental, para observação do disposto na Lei nº 9795/99 e Decreto nº 4281/2002 serão abordadas na disciplina de *Práticas de Sustentabilidade* e tratadas de forma transversal, junto com os referenciais selecionados, e discutidas nas disciplinas de *Metodologia e Prática para Ensino de Ciências: adequações pedagógicas* e *Metodologia e Prática para o Ensino de Geografia e História: adequações pedagógicas*, a partir dos estudos e reflexões acerca da dimensão ambiental na formação docente.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, em que se observa o atendimento à Lei nº 10.639/2003, 11.645/2008 e à Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004, as temáticas serão abordadas de forma transversal no currículo nas disciplinas de *Direitos Humanos e Inclusão* e *Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação*.

Em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE nº 01, de 30 de maio de 2012), a matriz curricular do Curso oferta a disciplina *Direitos Humanos e Inclusão*. Além disso, o tema está contemplado transversalmente, de forma recorrente nas atividades curriculares do Curso e nos eventos institucionais, dada a natureza da Educação Especial. Além disso, atendendo ao disposto no decreto nº 5.626/2005, tem-se a oferta da disciplina de *Língua Brasileira de Sinais*.

2.11.3. Flexibilidade Curricular

Considerando que o curso tem como público-alvo prioritário professores da rede pública da educação básica e/ou das redes de formação por alternância que já atuem na área da educação especial inclusiva sem possuir a formação adequada, a **flexibilização curricular** foi concebida com um enfoque específico para atender às necessidades desse grupo. A inserção de 120 horas de atividades extensionistas busca atender às demandas práticas e contextuais desses profissionais, permitindo-lhes organizar de forma autônoma seus estudos.

A oferta de 90 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, com liberdade de escolha para cada estudante, leva em consideração as realidades e interesses específicos dos professores da educação básica. Essas atividades, integradas no currículo do curso, e em especial às *Atividades Complementares da Graduação e da Extensão*, refletem o compromisso do curso em proporcionar uma formação flexível e adaptada, considerando a diversidade de experiências e demandas presentes no contexto da educação básica.

2.11.4. Relação teoria e prática

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva segue a premissa da relação teoria-prática desde o primeiro semestre, proporcionando uma integração significativa do estudante no ambiente escolar. Essa abordagem se desdobra nos três núcleos formativos que compõem a estrutura do curso, delineando uma formação abrangente e alinhada às demandas da educação inclusiva.

O primeiro núcleo formativo trata da fundamentação em educação especial, estabelece as bases teóricas essenciais para compreender os princípios, políticas e conceitos fundamentais da educação especial inclusiva. Essa fundamentação teórica fornece ao estudante uma sólida compreensão dos fundamentos necessários para a prática inclusiva, permitindo a análise crítica e reflexiva das políticas e práticas educacionais.

O núcleo formativo didático-pedagógico fornece conteúdos teórico-práticos e estratégias pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Esse núcleo capacita os estudantes a desenvolverem práticas de ensino adaptadas e inclusivas, considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial. A relação teoria-prática é aqui reforçada, permitindo que os conceitos adquiridos no núcleo de fundamentação sejam aplicados de maneira concreta em ambientes educacionais formais e não-formais.

O núcleo dos estágios supervisionados proporciona oportunidades reais de vivências e aplicações dos conhecimentos adquiridos nos núcleos anteriores. Os estágios supervisionados oferecem ao estudante a chance de integrar-se plenamente ao cotidiano escolar, aplicando as estratégias pedagógicas aprendidas, enfrentando desafios práticos e contribuindo efetivamente para a promoção da inclusão.

Além disso, considera-se importante a participação dos estudantes em atividades teórico-práticas fundamentais para a formação do professor especializado em educação especial inclusiva, como as ações dos Programas Residência Pedagógica e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

2.11.5. Ensino, Pesquisa e Extensão

A universidade desempenha um papel significativo na formação e educação, sendo um importante centro de geração de conhecimento com o objetivo de impactar positivamente a sociedade. Sua responsabilidade como agente de transformação social é evidenciada pela indissociabilidade essencial entre **ensino, pesquisa e extensão**. Essa indissociabilidade é fundamentada na intencionalidade pedagógica, que orienta alunos e professores na investigação e análise do contexto sociocultural, visando contribuir para o bem comum.

2.11.5.1 Ensino

A indissociabilidade está descrita na Política Nacional de Extensão Universitária (2012), sendo um dos princípios norteadores que regem atividades

na graduação e pós-graduação. Além disso, este curso está em consonância com o objetivo de "estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo as comunidades e as escolas como espaços privilegiados de formação e de pesquisa" (Edital nº 23/2023 - Parfor Equidade).

Em atenção às diretrizes educacionais presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), 2022-20026, a organização curricular do curso de Educação Especial busca colocar a aprendizagem como foco do processo formativo, cujas ações devem ser planejadas e desenvolvidas tendo o estudante como centralidade e como sujeito ativo. O curso atende também à BNC-Formação, promovendo uma formação docente que inclui, além dos saberes específicos da área de atuação, aqueles que fazem parte do 'ser professor e professora' para atuar na educação básica, incluindo ainda temas que perpassam a formação de quaisquer profissionais.

A relação com a comunidade acontece ao longo do curso em disciplinas que visam o desenvolvimento de projetos que exigirão dos estudantes a pesquisa para o fundamento dos planejamentos - *Deficiência Visual: contextos e práticas educacionais; Surdez e Abordagem Bilíngue; Surdocegueira e Deficiência Múltiplas: contextos e práticas educacionais; Transtornos Globais do Desenvolvimento: contextos e práticas educacionais; Deficiência Intelectual: contextos e práticas educacionais; Deficiência Física: contextos e práticas educacionais; Altas Habilidades/Superdotação: contextos e práticas educacionais; e Estimulação Essencial* - , bem como a intervenção sistematizada junto à comunidade. Estas são ações específicas de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que aproximam os estudantes com o contexto concreto da comunidade.

As tecnologias estão presentes nas metodologias de ensino, bem como na oferta de componentes curriculares como *Tecnologias aplicadas à Educação Especial I: Informação e comunicação; e Tecnologias aplicadas à Educação Especial II: tecnologias assistivas*. Além disso, os professores que atuam no curso serão orientados a utilizarem metodologias ativas. O curso não ofertará disciplinas a distância, conforme possibilitaria a Portaria MEC nº 1428/2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

Os componentes que mais atendem a abordagem interdisciplinar são aqueles que incorporam a prática como parte integral do currículo, demandando competências e habilidades no planejamento de projetos educacionais para além das áreas específicas. Da mesma maneira, as disciplinas com Prática como Componente Curricular - PCC - e os estágios obrigatórios requerem dos estudantes a aplicação de conhecimentos provenientes de diversas disciplinas ao longo de sua formação.

Em termos de inovação, o curso adota metodologias que favorecem a autoaprendizagem, interaprendizagem e aprendizagem colaborativa. Projetos pedagógicos e trabalhos acadêmicos serão estruturados para promover a articulação entre **ensino, pesquisa e extensão**, incorporando também a aprendizagem por descoberta com pesquisa, aprendizagem significativa e integração contínua entre teoria e prática.

2.11.5.2 Pesquisa

A pesquisa científica é parte inerente no desenvolvimento de componentes como *Seminário de Pesquisa em Educação Especial I – Planejamento do trabalho científico e Seminário de Pesquisa em Educação Especial II – Observação de situações planejadas em instituições*. A pesquisa perpassa o âmbito dos estágios obrigatórios e a leitura contextual necessária para o desenvolvimento das atividades de extensão.

Além disso, a UFMA faz editais anuais para submissão de projetos de pesquisa e os docentes também participam de editais externos. O curso está inserido no Departamento de Educação I, onde está vinculado o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas / GESPI, que atua especificamente na realização de estudos e pesquisas na área da educação especial inclusiva e tem como líder a professora Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Além do GESPI, o DEI também possui os seguintes grupos de pesquisas:

- Grupo de Estudos e Pesquisa em REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE HISTÓRIA E

ENSINO DA DISCIPLINA HISTÓRIA: teorização e proposições metodológicas

Coordenadora: Profa. Dra. DELCINEIDE MARIA FERREIRA Segadilha

- Grupo de Estudos e Pesquisa em EDUCAÇÃO, DIDÁTICA E PRÁXIS DOCENTE (EDIPD)

Coordenadores: Prof. Dr. Érbio dos Santos Silva; Cristina Cardoso de Araujo

- Grupo de Estudos e Pesquisa em INVESTIGAÇÕES PEDAGÓGICAS AFRO- BRASILEIRAS (GIPEAB)

Coordenador: Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

- Grupo de Estudos e Pesquisa em CURRÍCULO, EJA E DIVERSIDADE CULTURAL

Coordenador: Prof. Dr. Jose Fernando Manzke

- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS- GESEPE

Coordenadora: Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva

- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre FEMINISMO DECOLONIAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E CAMPESINATO.

Coordenadora: Profa. Dra. Elisangela Santos de Amorim

- Grupo de Estudos e Pesquisa "O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA COMO PROCESSOS DIALÓGICOS - GLEPDIAL"

Coordenadoras: Profa. Dra. Joelma Reis Correia; Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira

- Grupo de Estudos em ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS SOCIAIS POR ATOS DE LEITURA TRIANGULADA, GEP-ALFALETRI.

Coordenadora: Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa

- Grupo de Pesquisa FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (GRUPEHEB)

Coordenadora: Profa. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha

- Grupo de Estudos e Pesquisas em GESTÃO, PROCESSOS FORMATIVOS, CURRÍCULO E ESTÁGIO -GEPPROFEC

Coordenadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão

- Grupo de Estudos e Pesquisas em ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - GruPELPAI.
Coordenadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
- Grupo de Estudo CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (GPCEB)
Coordenadora: Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos
- Grupo de Estudos e Pesquisa em ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALIZADO (GEPAEH)
Coordenadora: Profa. Dra. Francy de Sousa Rabelo
- Grupo de Estudo e Pesquisa em ENSINO DA LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE/GELEF
Coordenadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
- Grupo de Estudos e Pesquisas EDUCAÇÃO, DIDÁTICA E PRÁXIS DOCENTE (GEPEPDo)
Coordenadores: Prof. Dr. Erbio dos Santos Silva; Profa. Dra. Cristina Cardoso de Araujo

2.11.5.3 Extensão

De acordo com a Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências, em seu Art. 4, traz a concepção de Extensão:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

A Resolução N° 2.503-CONSEPE/UFMA, de 1º de abril de 2022, em consonância com Resolução N° 7/2018, dispõe que as atividades de extensão são obrigatórias nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação e correspondem a, no mínimo, 10% (dez por cento) da carga horária total do curso.

Entre os princípios descritos na Diretrizes para Ações de Extensão Universitária da UFMA, destacam-se: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social. Tais diretrizes estão em conformidade com o Art. 5, da Resolução N° 7/2018:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Além das Diretrizes as Ações da Extensão, apresentamos também a concepção e a prática dessas diretrizes na Educação Superior:

- I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
 - II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
 - III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
 - IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;
 - V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;
 - VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;
 - VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.
- (Art. 6º, da Resolução N° 7, Brasil, 2018)

As atividades de extensão estão computadas em disciplinas específicas ao longo do curso que preveem a elaboração de projetos e a execução de ações junto à comunidade. Esta forma de organização está prevista na Resolução CNE/CEB 7 de 2018, nos seus Art. 7º e 8º:

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos

políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I - programas;

II - projetos;

III - cursos e oficinas; IV - eventos;

V - prestação de serviços.

(Brasil, 2018)

O curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva organiza a extensão em seu currículo, com parte de componentes curriculares com destinação de carga horária de extensão, em consonância com o disposto na Resolução Nº 2.503/2022. O referido documento regulamenta que para fins de **curricularização**, a Extensão deverá ser inserida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), optando-se por uma das seguintes modalidades, a critério dos cursos de graduação: I- Unidade Curricular de Extensão (UCE); II - parte de componentes curriculares com destinação de carga horária de extensão definida no currículo (UFMA, 2022).

As atividades extensionistas, no curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, serão descritas a seguir, em item específico que detalha a curricularização da extensão.

2.11.6. Conteúdos objeto de exigência legal

Como já mencionado no item que trata dos temas transversais, a abordagem das políticas de educação ambiental, conforme estabelecido na Lei nº 9795/99 e Decreto nº 4281/2002, será integrada à disciplina de *Práticas de Sustentabilidade*, além das disciplinas de *Metodologia e Prática para o Ensino de Ciências: adequações pedagógicas*, assim como em *Metodologia e Prática para o Ensino de Geografia e História: adequações pedagógicas*.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, em conformidade com as Leis nº 10.639/2003, 11.645/2008 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004, as temáticas relacionadas

a essas áreas serão abordadas de maneira transversal nas disciplinas de *Direitos Humanos e Inclusão*, além de *Fundamentos Sociológicos, Políticos e Antropológicos da Educação*.

No intuito de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE no 01, de 30 de maio de 2012), tem-se a disciplina de *Direitos Humanos e Inclusão*. Também, em conformidade com o decreto no 5.626/2005, oferece-se a disciplina de *Língua Brasileira de Sinais*.

Todas as disciplinas mencionadas possuem carga horária de 60 h/a e são de natureza obrigatória.

2.12. Apoio Ao Discente

No âmbito do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, são implementadas diversas políticas, ações e projetos institucionais voltados para o apoio ao estudante ao longo de seu percurso acadêmico. No momento do ingresso, são promovidas ações afirmativas, acolhimento e atividades de nivelamento para proporcionar uma transição suave ao ambiente universitário.

Durante a permanência do estudante, são disponibilizadas diversas iniciativas, como bolsas, apoios e programas de auxílio, visando garantir condições adequadas para seu desenvolvimento socioeconômico. O atendimento psicológico e pedagógico deverá ser assegurado para oferecer suporte integral ao estudante em suas escolhas profissionais, emocionais e sociais.

No que se refere ao aprendizado e desempenho acadêmico, o curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva implementa práticas como monitorias, avaliações diagnósticas, formativas e somativas. A mobilidade, intercâmbio, estágios obrigatórios e não-obrigatórios são contemplados para enriquecer a formação dos estudantes.

O envolvimento ativo dos estudantes em colegiados e representações é estimulado, abrangendo centros e diretórios acadêmicos, colegiado do curso e colegiados superiores. A acessibilidade será uma preocupação constante, por meio da implementação de ações que garantam a participação plena de todos os estudantes.

Quanto ao engajamento com o ensino, a pesquisa e a extensão, o curso promoverá iniciativas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC, Bolsas de Extensão, PET e Residências Pedagógicas.

2.13. Gestão do Curso a partir das Avaliações Internas e Externas

O Colegiado de Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, quando criado, terá a função de deliberar e definir as diretrizes para a gestão administrativa e pedagógica do curso, seguindo as normas estabelecidas pela UFMA. O Colegiado deverá ser presidido e representado pelo Coordenador do curso e composto por docentes em exercício da área da educação especial inclusiva, incluindo professores em regime de colaboração, além de contar com a participação de representantes discentes e técnicos.

No contexto da gestão, o Coordenador de Curso de Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva, irá desempenhar um papel importante, assumindo responsabilidades executivas e assegurando a condução político-pedagógica e acadêmica do acompanhamento e avaliação do projeto do curso. Além disso, deverá lidar com atividades administrativas correlatas, contando com o apoio de técnicos administrativos e/ou técnicos de assuntos educacionais da universidade.

Considera-se importante destacar o Núcleo Docente Estruturante (NDE), a ser criado juntamente com o Colegiado após a aprovação desta proposta de criação de curso, e que atuará como assessor do Colegiado de Curso. Caberá ao NDE do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva formular, acompanhar, consolidar, avaliar e atualizar continuamente o PPC do curso.

O Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFMA, no âmbito do Parfor/Equidade, partirá do princípio de que o acompanhamento e a avaliação da implementação do novo currículo são atividades intrínsecas à ação educativa. Nessa perspectiva, a avaliação do novo currículo será concebida como um elo integrador, atuando como mediador entre objetivos e conteúdos, refletindo sua intencionalidade no processo de socialização.

O processo de avaliação da qualidade do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFMA, no âmbito do Parfor/Equidade, será

integrado ao programa interno de avaliação institucional da universidade. Isso significa que a avaliação do curso será parte integrante de uma avaliação mais ampla, alinhada aos padrões e critérios estabelecidos pela própria universidade.

As avaliações externas ocorrerão por meio de visita in loco e do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), e irá desempenhar um papel importante para a qualidade do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. A visita in loco, inicialmente para reconhecimento do curso, analisa as instituições conforme os critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), levando em consideração uma variedade de aspectos. Paralelamente, o Enade avalia o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos e competências estabelecidos pelas diretrizes curriculares.

No contexto específico do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, a avaliação externa, ao identificar os pontos fortes e necessidade de melhorias do curso, poderá oferecer orientações específicas para ajustes no PPC do curso, considerando as particularidades e demandas específicas da educação especial inclusiva.

A avaliação externa também se estende à avaliação das condições institucionais, como a infraestrutura e a composição do corpo docente. No contexto da educação especial inclusiva, isso pode abranger aspectos como a acessibilidade das instalações e a preparação dos professores para atuar em ambientes de aprendizagem diversos.

3. METODOLOGIA DE ENSINO

A proposta metodológica do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva priorizará a relação teoria e prática no desenvolvimento do curso, considerando a natureza de cada componente curricular e a transversalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O curso será ofertado de forma presencial, considerando a realidade educacional maranhense no que tange o trabalho de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na sala de aula do ensino comum, nas salas de recursos multifuncionais e nos centros de atendimento especializados.

Torna-se importante destacar que, por se tratar de um curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, buscar-se-á a interdisciplinaridade como princípio teórico-metodológico, bem como o uso de práticas inovadoras, acessibilidade metodológica, e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem. Tais aspectos serão abordados com maior detalhe nos itens subsequentes.

3.1. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade como um princípio teórico-metodológico da formação docente requer, para além do desenvolvimento de competências e habilidades, a apropriação de saberes da docência, que compreendem a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (Pimenta, 1999), numa dimensão humana e integral.

Diante disso, esse princípio interdisciplinar será materializado no currículo do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, por meio da interseção dos núcleos formativos, os quais serão detalhadamente explorados na seção subsequente.

O curso, por ser destinado a professores em serviço da rede pública da educação básica, implicará uma consideração especial pelos saberes docentes derivados de suas práticas pedagógicas e experiências cotidianas em sala de aula, assim como pela compreensão da cultura organizacional das instituições escolares e dos sistemas de ensino.

Quanto aos saberes do conhecimento, a transversalidade da Educação Especial com outras áreas do conhecimento, como Psicologia, Sociologia, Filosofia, Pedagogia, entre outras, será assegurada pela interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, manifestando-se tanto nas práticas como componentes curriculares quanto nas ações extensionistas.

A interdisciplinaridade, no que tange os saberes pedagógicos, será garantida por meio do letramento acadêmico, da didática geral e da didática específica para a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, dentre outras.

Nesse sentido, buscou-se ofertar componentes curriculares que permitam a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como fundamento da formação humana integral do professor especializado para atuação na educação especial inclusiva.

3.2. Práticas Inovadoras

Os Núcleos Formativos foram propostos no PPC do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, no âmbito do Parfor/Equidade, com a finalidade de proporcionar espaços para a aprendizagem teórico-prática dos professores em formação desde o início. A intencionalidade para essa ação formativa deu-se, em primeiro lugar, pela diversidade de trajetórias profissionais que são hoje possíveis ao professor especializado, uma vez que processos educativos planejados vem ocorrendo também em espaços não escolares, como formas de educação emancipatória e de promoção social.

Diante disso, parte-se do pressuposto de que o conhecimento especializado na área educacional, especificamente na educação especial inclusiva, não pode prescindir das dimensões práticas, fundamentais para a integração das contribuições provenientes de diversas experiências. Assim, as aprendizagens relacionadas ao ensino e à gestão do ato educativo desdobram-se no contato com uma rede de profissionais e instituições presentes em distintos ambientes educacionais, tanto escolares quanto não escolares. Estes incluem espaços de educação complementar/suplementar, bem como atividades educativas disseminadas nas comunidades locais e instituições.

Na segunda fase do curso, o formando assume o papel de colaborador aprendiz junto a profissionais mais experientes, por meio dos Estágios Supervisionados. Ele percorrerá um itinerário que abrange o apoio educacional em diversos níveis de ensino, a coordenação pedagógica, a direção escolar nas Unidades Regionais de Educação do Maranhão, assim como a supervisão e gestão do Sistema de Ensino em âmbito local e regional.

Entendemos que a acumulação de experiências nas Práticas Pedagógicas planejadas fomenta a criação de linhas de pesquisa em Iniciação Científica. Além disso, espera-se que envolva os estudantes na corresponsabilidade da formação de novos alunos e alunas, proporcionando-lhes, direta e indiretamente, as competências essenciais para a formação de educadores na área da educação especial inclusiva.

Dito isso, as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no âmbito do Parfor/Equidade, na Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, considerando a relação teoria e prática, compreenderá:

- Uso de práticas colaborativas inclusivas desde do primeiro semestre do curso;
- Visitas Pedagógicas em espaços escolares e não escolares que atendem estudantes público-alvo da educação especial;
- Seminários Temáticos que evidenciem práticas educativas inclusivas;
- A sala de aula comum, as salas de recursos multifuncionais e centros especializados como espaços formativos;
- Inserção dos estudantes em programas de formação inicial de professores – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP);
- Inserção dos estudantes em atividades de iniciação científica;
- Participação dos estudantes em Projetos de Monitoria e Nivelamento Acadêmico e Projetos de Ensino;
- Uso de Metodologias Ativas: sala invertida; oficinas de produção de recursos de tecnologias assistivas para estudantes público-alvo da educação especial; elaboração de projetos de trabalhos, gamificação, podcast, estudos de casos, entre outros.

3.3. Acessibilidade Metodológica

No que concerne as políticas educacionais de orientação inclusiva, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, tem-se a Diretoria de Ações Especiais – DAESP – que deve assessorar, acompanhar e possibilitar a concretização de metas e ações apresentadas no planejamento de ações a curto, médio e longo prazo dos projetos especiais da UFMA. Entre esse conjunto de projetos especiais situa-se a Diretoria de Acessibilidade – DACES.

A DACES tem como objetivo “propor, orientar, encaminhar, avaliar e acompanhar as demandas e providências concernentes ao processo de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, que envolve acesso, permanência e conclusão dos cursos na UFMA, disponibilizando recursos, equipamentos e serviços técnicos especializados”(Silva et. al. 2021).

Cabe à Diretoria de Acessibilidade oferecer recursos de Tecnologia Assistiva (TA) aos estudantes com deficiência mediante empréstimo, incluindo notebook, lupas eletrônicas e gravadores digitais, seguindo critérios estabelecidos (Silva, et. al. 2021). Também é disponibilizado para outros setores recursos como lupas eletrônicas de mesa, softwares de leitura e aumento de tela, notebooks, acionadores de pressão, mouses esféricos, lupas manuais, impressora Braille e scanner. Além disso, possui recursos indispensáveis de Tecnologia Assistiva para a produção de materiais destinados a estudantes com deficiência visual, tais como impressora Braille e scanner de pequeno e grande porte. Para que o estudante com deficiência tenha acesso aos equipamentos, a DACES considera os seguintes critérios:

- Disponibilidade de equipamento para empréstimo;
- Preencher corretamente o Cadastro Socioeconômico disponibilizado pela Diretoria de Acessibilidade – DACES;
- Entregar documentação completa para fins de comprovação da situação de vulnerabilidade socioeconômica declarada no Cadastro Socioeconômico;
- Estar regularmente matriculado(a) em componente(s) curricular(es) de curso de graduação presencial da UFMA;
- Não possuir vínculo empregatício;
- Comprovar renda familiar mensal bruta per capita de até um salário mínimo e meio vigente;
- Estar em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica. (Silva, et. al. 2021, p. 37)

Torna-se importante destacar que a instituição possui uma equipe multidisciplinar (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros) e profissionais técnicos que buscam garantir os serviços de interpretação e tradução em língua brasileira de sinais, transcritor do sistema braile, etc.

Assim, a acessibilidade metodológica atravessa o cumprimento do objetivo da DACES, no que se refere as condições para o planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades, bem como o uso de recursos, oferta de serviços e materiais adaptados que favoreçam o acesso ao conteúdo acadêmico; a permanência e plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no processo educativo.

Além da DACES, considera-se importante, também, o papel do professor no ensino superior na promoção da acessibilidade metodológica para estudantes com deficiência. Uma abordagem necessária é o conhecimento das necessidades individuais dos acadêmicos, permitindo ajustes didático-metodológicos conforme necessário.

No âmbito do material didático, o professor deverá garantir a disponibilidade de recursos em formatos acessíveis, como versões digitais, textos em áudio e cores de alto contraste. Adaptações no ambiente virtual, quando utilizados, também são fundamentais para a promoção da inclusão; nessas situações deve-se optar pelo uso de plataformas online que suportem leitores de tela, legendas em vídeos e formas simplificadas de navegação.

Outro aspecto a ser considerado é a flexibilidade nas avaliações. Os professores devem, sempre quando necessário, oferecer opções adaptadas, como tempo adicional para provas ou alternativas de avaliação que considerem as especificidades estudantes público-alvo da educação especial, contribuindo para uma abordagem inclusiva. Recomenda-se, também, o uso de diferentes formas de avaliação, como apresentações orais e projetos práticos.

O professor deverá adotar uma linguagem objetiva e estar disponível para esclarecer dúvidas, bem como participar de treinamentos regulares sobre inclusão e acessibilidade, além de manter-se informado sobre novas tecnologias e práticas inclusivas. Essa postura não só contribui para a construção de um ambiente acadêmico inclusivo, mas também se integra de forma coesa aos princípios do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva,

promovendo uma formação mais abrangente e adaptada às demandas contemporâneas da educação inclusiva.

3.4. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Processo de Ensino e Aprendizagem

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel importante como ferramentas inovadoras no ensino e aprendizagem nos cursos de formação inicial de professores, especialmente aqueles voltados para a atuação na educação básica. No curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, o objetivo principal do uso dessas ferramentas é proporcionar uma abordagem dinâmica e inovadora para o ensino de diversas áreas do conhecimento, com um foco específico na Educação Especial. Nesse contexto formativo, o uso das TICs não se limita ao simples manuseio técnico; busca-se também incorporar dimensões sociais e políticas, enfocando o processo de desenvolvimento integral e humano do indivíduo.

No âmbito do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, a integração das TICs deverá ser uma prática contínua ao longo do currículo. A expansão do uso dessas ferramentas pode englobar diversas abordagens, como a adoção de plataformas virtuais de aprendizagem que possibilitem o acesso a materiais didáticos, fóruns de discussão e atividades interativas, estimulando a colaboração entre os acadêmicos. Além disso, a integração de recursos audiovisuais, como vídeos educativos e webinars, enriquecerá a apresentação de conteúdos, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem.

Outra possibilidade a ser considerada é a inserção de aplicativos e softwares educativos específicos para a Educação Especial Inclusiva visando apoiar o desenvolvimento de habilidades específicas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, proporcionando uma experiência singular de aprendizagem.

No entanto, é importante reconhecer os desafios enfrentados por alguns municípios maranhenses que possuem recursos limitados e acesso restrito à internet. Diante disso, estratégias adaptativas incluem o desenvolvimento de material impresso e kits de atividades distribuídos fisicamente, assim como a formação de professores para a utilização efetiva das TICs, considerando a infraestrutura local. Considera-se, também, como alternativa o estabelecimento

de parcerias com instituições locais para o acesso a espaços com internet e o desenvolvimento de projetos colaborativos offline. Dessa forma, essas ações estratégicas e adaptativas virão a assegurar que as TICs sejam ferramentas inclusivas e acessíveis, atendendo às necessidades dos estudantes em contextos diversos, inclusive em regiões com recursos mais limitados.

4. ESTRUTURA CURRICULAR

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva inclui disciplinas obrigatórias, tanto teóricas quanto práticas, com ênfase na formação de futuros professores especializados. A estrutura está alinhada em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB no 4, de 2 de outubro de 2009); atendendo ao objetivo do Edital nº 23/2023 - PARFOR EQUIDADE em “formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo”.

O curso também contempla a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), visando assegurar um ensino de qualidade para estudantes com diversas necessidades, como deficiência intelectual, auditiva, física, visual, múltipla, surdocegueira, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

4.1. Componentes Curriculares

No que se refere aos eixos estruturantes do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, a extensão universitária, juntamente com o ensino e a pesquisa, constitui um dos pilares fundamentais do ensino superior. Sua importância é destacada na contribuição para a formação profissional, integral, ética e humanística dos alunos da graduação. A inclusão da extensão como componente obrigatório nas instituições federais de ensino superior foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024. Essa inclusão ocorre por meio de diversas modalidades, como cursos, programas, projetos e outras iniciativas.

A síntese representativa dos **Núcleos Formativos**, em consonância com as diretrizes da Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019, que aborda a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e estabelece

a distribuição da carga horária mínima total para essa formação, requer especial atenção à alocação dos componentes curriculares em três grupos, conforme disposto no Art. 11:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei no 12.014, de 6 de agosto de 2009)

A Tabela a seguir apresenta as disciplinas organizadas e distribuídas nos **núcleos formativos** do curso.

Tabela 05 – O curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva está organizado a partir Núcleos Formativos:

NÚCLEOS FORMATIVOS	DISCIPLINAS
Núcleo de Fundamentação em Educação Especial	História e Política da Educação Especial; Direitos Humanos e Inclusão; Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação; Psicologia da Educação; Filosofia da Educação; Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial; Teorias psicológicas aplicadas à Educação Especial; Gestão de Sistemas, Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica; Currículo; Currículo e Adequações Curriculares; Avaliação em Educação Especial; Diversidade e Sociedade; Didática Didática para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;

	Neurodiversidade e Educação; Leitura e Escrita Acadêmica. Práticas em Sustentabilidade
Núcleo Didático- Pedagógico	<p>Apoio educacional especializado – Educação Infantil; Apoio educacional especializado – Ensino Fundamental; Apoio educacional especializado – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos-EJA; Ensino Colaborativo; Estimulação Essencial; Língua Brasileira de Sinais; Sistema Braille; Seminário de Pesquisa em Educação Especial I – Planejamento do trabalho científico; Deficiência Visual: contextos e práticas educacionais; Surdez e Abordagem Bilingue; Surdocegueira e Deficiência Múltipla: contextos e práticas educacionais; Transtornos Globais do Desenvolvimento: contextos e práticas educacionais; Deficiência Intelectual: contextos e práticas educacionais; Deficiência Física: contextos e práticas educacionais; Altas Habilidades/Superdotação: contextos e práticas educacionais; Seminário de Pesquisa em Educação Especial II – Observação de situações planejadas em instituições escolares e especializadas; Planejamento Educacional Individualizado: Avaliação e Intervenção; Ludicidade e Linguagens; Tecnologias aplicadas à Educação Especial I: Informação e comunicação; Tecnologias aplicadas à Educação Especial II: tecnologias assistivas; Metodologia e Prática para o Ensino de leitura e escrita: adequações pedagógicas; Metodologia e Prática para o Ensino de matemática: adequações pedagógicas; Metodologia e Prática para o Ensino de Ciências: adequações pedagógicas; Metodologia e Prática para o Ensino de Geografia e História: adequações pedagógicas; Atividades Complementares; Seminário de Monografia; TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;. OPTATIVA I; OPTATIVA II.</p>
Núcleo de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados	<p>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I: Educação Infantil Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II: Ensino Fundamental Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III: Ensino Médio e EJA Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV: Gestão de Sistemas, Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica.</p>

4.2. Estágios Obrigatórios e Não-Obrigatórios

A abordagem adotada pelo Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva considera que cada estágio realizado ao longo do curso constitui um estágio curricular. Nesse contexto, o conceito de Estágio Curricular abrange todas as atividades práticas formativas realizadas em condições reais de trabalho. Essas experiências visam aprimorar a relação entre teoria e prática, preparando o futuro profissional para o mundo do trabalho. Os estágios têm sua centralidade na prática desenvolvendo “[...] o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).” (BRASIL, 2019.p. 4).

O Estágio Curricular pode ocorrer de dois modos:

Estágio Não-Obrigatório: caracterizado pelo interesse espontâneo do estudante em realizar estágio independente da necessidade deste para atender os estágios previstos na matriz curricular. Esses estágios podem ser em creches, escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, laboratórios educacionais, instituições de pesquisa, outras instituições públicas, além da oferta de iniciação científica na própria UFMA.

Cabe ressaltar que estudantes de disciplina com estágio obrigatório que exercem a profissão docente (ou já exerceram) poderão propor ao docente responsável pela disciplina o “aproveitamento de experiência anterior na docência como estágio curricular”, como previsto no Art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009). (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009). (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

No caso de consentimento do professor do Estágio Obrigatório, em relação ao aproveitamento da experiência no magistério como estágio curricular obrigatório, a referida experiência precisará ser objeto de análise e reflexão à luz

da proposta da disciplina, no intuito de compor o relatório de estágio, e demais produtos que integram a avaliação da disciplina no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.

Estágio Obrigatório: previsto na matriz curricular do curso, sendo que para o estudante colar grau é necessária a integralização das horas desta modalidade de estágio.

Neste Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva o Estágio Obrigatório será realizado mediante vivência de experiência pedagógica em:

a) Serviços de Atendimento Educacional Especializados, nas áreas que incluem as deficiências nas suas diferentes formas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, implantados nas unidades escolares da rede regular de ensino e em instituições especializadas;

b) Salas de aula, de todas as etapas da Educação Básica, com matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O estágio obrigatório deverá estar articulado aos estudos das disciplinas específicas do curso já estudadas ou com as em estudo na fase em que ocorre o estágio, contribuindo para a construção/elaboração de competências e habilidades que envolvem os conhecimentos profissionais desenvolvidos e em desenvolvimento, a prática profissional e o engajamento profissional, conforme descrito na BNC-Formação (BRASIL, 2019) em consonância com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017).

Os estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva compreendem *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I, II, III e IV*.

Em cada semestre de estágio, além dos estudos em sala de aula nos municípios polo, os acadêmicos estarão envolvidos em observações nos diversos espaços de estágio, no planejamento e avaliação de intervenções práticas em ambientes com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ao final, os estudantes estagiários deverão elaborar e apresentar por escrito um relatório analítico contemplando as experiências vivenciadas durante o estágio. No final do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, além do Relatório de Estágio, os acadêmicos deverão organizar um Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE)

- contemplando as experiências vivenciadas durante as práticas de ensino, a ser socializado em Seminário Específico.

A organização dos Componentes curriculares de Estágio Supervisionado seguirá:

1. Encontros com os professores de estágio para apresentação e organização das observações e práticas.
2. Momentos de contato com a realidade profissional.
3. Construção de um projeto de trabalho articulado com os conhecimentos teóricos assimilados ao longo do processo de formação.
3. Desenvolvimento da prática sob orientação e supervisão institucional.
5. Produção de documentos de estágios tais como: projetos, planos de ensino-aprendizagem, relatórios, diários de aprendizagem, portfólios e artigos.
6. Socialização das práticas de estágio por meio de seminários.
7. Devolutiva junto às escolas campos de estágio em formato a ser acordado com as gestões das respectivas instituições.

4.3. Extensão

O curso possui 330 horas destinadas às ações de extensão, a considerar:

- Apoio educacional especializado – Educação Infantil - 15 horas
- Apoio educacional especializado – Ensino Fundamental - 15 horas
- Apoio educacional especializado – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - 30 horas
- Deficiência Visual: contextos e práticas educacionais - 15 horas
- Surdez e Abordagem Bilíngue - 15 horas
- Surdocegueira e Deficiência Múltipla: contextos e práticas educacionais - 30 horas
- Transtorno Globais do Desenvolvimento: contextos e práticas educacionais - 30 horas
- Deficiência Intelectual: contextos e Práticas educacionais - 15 horas
- Deficiência Física: contextos e práticas educacionais - 15 horas
- Altas Habilidades/Superdotação: contextos e práticas educacionais - 15 horas

- Seminário de Pesquisa em Educação Especial II – Observação de situações planejadas em instituições - 15 horas
- Metodologia e Prática para o ensino de leitura e escrita: adequações pedagógicas – 15 horas
- Metodologia e Prática para o ensino de Ciências: adequações pedagógicas – 15 horas
- Metodologia e Prática para o ensino de Geografia e História: adequações pedagógicas – 15 horas
- Estimulação Essencial – 30 horas
- Planejamento Educacional Individualizado: Avaliação e Intervenções – 15 horas
- Tecnologias aplicadas à Educação Especial II: tecnologias assistivas – 15 horas
- Ludicidade e Linguagens – 15 horas

Nessas disciplinas as ações de extensão poderão ser: inserção na comunidade, prática de formação continuada para a comunidade escolar (como palestras, oficinas, minicursos), vivências e experiências em escolas e em instituições de educação especial de acordo com os objetivos especificados em cada ementa.

4.4. Atividades Complementares

As Atividades Complementares são atividades relacionadas a habilidades, conhecimentos, competências e atitudes adquiridas fora do ambiente escolar, buscando enriquecer o aluno e ampliar seu currículo com experiências e vivências acadêmicas, tanto internas quanto externas ao curso.

Caracterizadas pela flexibilidade, como já mencionado em item que trata da flexibilidade curricular, as Atividades Complementares no Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva abrangem a participação em diversos eventos ao longo do curso, tanto internos quanto externos à instituição. Além disso, envolvem a organização e promoção de eventos variados para diferentes públicos, sendo o trabalho e o envolvimento comunitário reconhecidos como atividades formativas.

Também podem consideradas atividades complementares a participação em grupos de estudos, iniciação científica, monitorias, desenvolvimento de estudos e pesquisas, além de experiências culturais ao longo do curso, participação em eventos científicos, envolvimento na organização de eventos desse tipo, e atividades de produção cultural dos estudantes em colaboração com docentes de escolas públicas, centros de ensino especializados e espaços não-formais.

O curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva inseriu de 120 horas de atividades extensionistas e 90 horas de Atividades complementares da graduação, com liberdade de escolha para cada estudante, levar em consideração as realidades e interesses específicos dos professores da educação básica.

4.5. Prática como Componente Curricular

No decorrer do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, a relação dialética entre teoria e prática foi progressivamente distribuída entre as disciplinas de caráter propositivo. Essa abordagem tem como objetivo integrar de forma orgânica os fundamentos teóricos apresentados em cada disciplina com a aplicação prática desses conceitos em situações do cotidiano educacional. Essa dinâmica possibilitará aos alunos a compreensão não apenas dos conceitos abstratos, mas também como esses conceitos se manifestam e são aplicados no contexto prático das redes de ensino.

Diante disso, o curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva possui 630 h/a destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC) de acordo com a Resolução CNE/CP no 02/2019, em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores.

4.6. Trabalho de Conclusão De Curso (TCC)

Para a escrita do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), apresentamos as seguintes orientações: o aluno deverá escolher uma temática da área da Educação Especial Inclusiva, durante a realização da disciplina de Seminário de Pesquisa em Educação Especial I (60 horas), no sexto (2º) semestre. No oitavo

(8º) semestre, o aluno produzirá o projeto de pesquisa da temática escolhida, durante a disciplina de Seminário de Monografia (60 horas). No nono (9º) semestre, na disciplina de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas), o acadêmico desenvolverá a pesquisa e produzirá o trabalho monográfico.

Ressalta-se que todos os professores que ministraram disciplinas no Curso de Educação Especial Inclusiva poderão ser orientadores dos TCCs (Seminário de Monografia e TCC – Trabalho de Conclusão de Curso). No entanto, os professores que orientarem o Seminário de Monografia deverão dar continuidade na orientação em TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

Os trabalhos seguirão as normas da ABNT; bem como deverão ser apresentados em forma oral para a banca examinadora, que deverá ser composta pelo orientador/presidente e dois professores convidados da UFMA ou externos.

Para a matrícula na disciplina de Seminário de Monografia I, o acadêmico deverá ter concluído e aprovado todas as disciplinas constantes na matriz curricular até o oitavo semestre; assim como, para a matrícula na disciplina de TCC, o aluno deverá ter sido aprovado na disciplina de Seminário de Monografia.

Será aprovado nas disciplinas de Seminário de Monografia e TCC, o acadêmico que obtiver nota final igual ou superior a 7,0 (sete), resultantes das avaliações que dizem respeito as atividades previstas nos programas das disciplinas e a obtenção de, no mínimo, 75% de frequência nas atividades acadêmicas concernentes as disciplinas de Seminário de Monografia e TCC. O aluno que faltar mais de 25% das aulas das disciplinas estará reprovado.

Não haverá a possibilidade de realização de exames de recuperação para os acadêmicos que não conseguirem aprovação nas disciplinas de Seminário de Monografia e TCC, devendo os mesmos, em tais circunstâncias, cursarem novamente as referidas disciplinas.

As disciplinas correspondentes ao Trabalho de Conclusão de Curso, terão o mesmo horário das aulas, ou seja, aos finais de semana - aos sábados, 15 (quinze) horas e aos domingos, 05 (cinco) horas - e nos períodos de férias (janeiro e fevereiro ou julho), quando necessário e previamente planejado.

4.7. Quadro da Estrutura Curricular

Com base na Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as diretrizes para a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, em graduação plena, voltados para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva foi estruturado seguindo a distribuição apropriada de disciplinas teóricas e práticas. Além disso, contempla o estágio curricular supervisionado e atividades complementares, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 01 – Quadro da distribuição dos Componentes Curriculares por Grupo - Núcleo Formativo, conforme Resolução no. 2/2019.

NÚCLEO FORMATIVO	DISCIPLINAS	CH
Núcleo de Fundamentação em Educação Especial	História e Política da Educação Especial;	60
	Direitos Humanos e Inclusão;	60
	Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação;	60
	Psicologia da Educação;	60
	Filosofia da Educação;	60
	Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial;	60
	Teorias psicológicas aplicadas à Educação Especial;	60
	Gestão de Sistemas, Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica;	60
	Currículo	60
	Currículo e Adequações Curriculares;	60
	Avaliação em Educação Especial;	60
	Diversidade e Sociedade;	60
	Didática	60
	Didática para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;	60
	Neurodiversidade e Educação;	60
	Leitura e Escrita Acadêmica.	60
	Práticas em Sustentabilidade	60
Carga Horária Total Núcleo de Fundamentação em Educação Especial		1.020
Núcleo Didático-Pedagógico	Apoio educacional especializado – Educação Infantil;	60
	Apoio educacional especializado – Ensino Fundamental;	60
	Apoio educacional especializado – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos;	60
	Ensino Colaborativo;	60
	Estimulação Essencial;	60
	Língua Brasileira de Sinais;	60
	Sistema Braille;	60
	Seminário de Pesquisa em Educação Especial I –	60

O movimento de Integração da matriz curricular da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva é de **3.200 (três mil e duzentas) horas**, distribuídas semestralmente com tempo idealizado de quatro anos e meio a ser integralizada.

O curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva será ofertado por meio da oferta dos componentes curriculares organizadas em uma sequência recomendada, em finais de semana - aos sábados, 15 (quinze) horas e aos domingos, 05 (cinco) horas - e nos períodos de férias (janeiro e fevereiro ou julho).

O curso oferece ainda disciplinas optativas, onde os alunos deverão cursar, ao longo do curso, no mínimo duas disciplinas ofertadas. As disciplinas optativas abordam temas relacionados à formação do educador especial, a aspectos que envolvem a família, ou estudante público-alvo da educação especial, sendo algumas: Abordagem social das deficiências; Sexualidade e Deficiência; Família e Inclusão; Ética e Educação Especial; Arte como uma ferramenta para a inclusão.

O curso também inclui a possibilidade de os alunos participarem de atividades curriculares de integração entre ensino, pesquisa e extensão, com os créditos contabilizados para a conclusão das atividades acadêmico-científico-culturais.

4.8. Sequência Aconselhada

Apresentaremos neste item a sequência cronológica e oferta para os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

1º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		
História e Política da Educação Especial	4	-	-	-	4	60	
Direitos Humanos e Inclusão	4	-	-	-	4	60	
Leitura e Escrita Acadêmica	4	-	-	-	4	60	
Ludicidade e Linguagens	3	-	1	-	4	60	
Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação	4	-	-	-	4	60	
TOTAL	19	-	1	-	20	300	

2º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		
Psicologia da Educação	4	-	-	-	4	60	
Filosofia da Educação	4	-	-	-	4	60	
Língua Brasileira de Sinais	4	-	-	-	4	60	História e Política da Educação Especial
Teorias Pedagógicas Aplicadas à Educação Especial	4	-	-	-	4	60	História e Política da Educação Especial
Seminário de Pesquisa em Educação I: Planejamento do Trabalho Científico	4	-	-	-	4	60	Leitura e Escrita Acadêmica
TOTAL	20	-	-	-	20	300	

3º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		
Teorias Psicológicas Aplicadas à Educação Especial	4	-	-	-	4	60	Psicologia da Educação
Didática	4	-	-	-	4	60	
Gestão de Sistemas, Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica	4	-	-	-	4	60	
Seminário de Pesquisa II: Observação de Situações Planejadas em instituições escolares e especializadas	3	-	1	-	4	60	Seminário de Pesquisa em Educação I: Planejamento do Trabalho Científico
Tecnologia Aplicada à Educação Especial I: Informação e Comunicação	4	-	-	-	4	60	
Currículo	4	-	-	-	4	60	Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação Psicologia da Educação Filosofia da Educação
TOTAL	23	-	1	-	24	360	

4º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		
Didática para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	4	-	-	-	4	60	Didática
Currículo e Adequações Curriculares	4	-	-	-	4	60	Currículo
Avaliação em Educação Especial	4	-	-	-	4	60	
Neurodiversidade e Educação	4	-	-	-	4	60	
Diversidade e Sociedade	4	-	-	-	4	60	

Apoio Educacional Especializado: Educação Infantil	1	-	1	2	4	60	
TOTAL	21	-	1	2	24	360	

5º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		
Práticas em Sustentabilidade	4	-	-	-	4	60	
Apoio Educacional Especializado: Ensino Fundamental	1	-	1	2	4	60	Apoio Educacional Especializado: Educação Infantil
Metodologia e Prática para o ensino de leitura e escrita: adequações pedagógicas	1	-	1	2	4	60	Didática para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
Sistema Braille	2	-	-	2	4	60	
Deficiência Intelectual: Contextos e Práticas Educacionais	1	-	1	2	4	60	
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I: Educação Infantil	-	-	-	-	-	100	Apoio Educacional Especializado: Educação Infantil
TOTAL	9	-	3	8	20	400	

6º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		
Apoio Educacional Especializado: Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	-	-	2	2	4	60	Apoio Educacional Especializado: Ensino Fundamental
Deficiência Visual: Contextos e Práticas Educacionais	1	1	1	-	3	60	
Surdez e Abordagem Bilíngue	1	1	1	-	3	60	

Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II: Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	100	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I: Educação Infantil
Planejamento Educacional Individualizado: Avaliação e Intervenção	3	-	1	-	4	60	Avaliação em Educação Especial
TOTAL	5	2	5	2	14	340	

7º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		
Metodologia e Prática para o ensino de Matemática: adequações pedagógicas	1	1	-	1	3	60	Didática para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
Surdocegueira e Deficiência Múltipla: Contextos e Práticas Educacionais	1	-	2	1	4	60	
Transtornos Globais do Desenvolvimento: Contextos e práticas Educacionais	1	-	2	1	4	60	
Estimulação Essencial	2	-	2	-	4	60	
Deficiência física: Contextos e Práticas Educacionais	1	-	1	2	4	60	
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III: Ensino Médio e EJA	-	-	-	-	-	100	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II: Ensino Fundamental
TOTAL	6	1	7	5	19	400	

8º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		

Altas Habilidade/Superdotação: Contextos e Práticas Educacionais	1	-	1	2	4	60	
Metodologia e Prática para o ensino de Ciências: adequações pedagógicas	1	-	1	2	4	60	Didática para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
Metodologia e Prática para o ensino de Geografia e História: adequações pedagógicas	1	-	1	2	4	60	Didática para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV: Gestão de Sistemas, Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica	-	-	-	-	-	100	Gestão de Sistemas, Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III: Ensino Médio e EJA
Seminário de Monografia	4	-	-	-	4	60	
TOTAL	7	-	3	6	16	340	

9º PERÍODO							
COMPONENTES CURRICULARES	Créditos					CH	Pré-Requisitos
	Teoria	Prática	Extensão	Prática como componente curricular	Total (créditos)		
Tecnologia Aplicada à Educação Especial II: Tecnologias Assistivas	1	-	1	2	4	60	Tecnologia aplicada à Educação Especial I: Informação e Comunicação
Ensino Colaborativo	2	-	-	2	4	60	
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	-	-	-	60	Seminário de Monografia
OPTATIVA 1	4	-	-	-	4	60	
OPTATIVA 2	4	-	-	-	4	60	
Atividades Complementares	-	-	-	-	-	100	
TOTAL	11	-	1	4	16	400	

4.9. EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

1. Núcleo de Fundamentação em Educação Especial

Componente Curricular: História e Política da Educação Especial

Ementa:

Discussão de aspectos éticos e históricos da educação especial reconhecendo as diferenças sociais que permeiam as relações humanas numa perspectiva educacional voltada aos estudantes público alvo da educação especial. Discussão dos principais documentos legais e diretrizes que garantem o atendimento e a inclusão do estudante público alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Bibliografia Básica:

BRANDÃO, C.R. O que é educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 27a. Ed. (demais edições), Col. Primeiros Passos, 1992.
JANNUZZI, G.S.M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004 (demais edições).
FÁVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004 (demais edições).

Bibliografia Complementar:

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. (Demais edições)Campinas: Autores Associados, 2007.
MAZZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: historia e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996 (demais edições).
ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 8 ed.(demais edições) Petrópolis: Vozes, 1986. 267 p

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Direitos Humanos e Inclusão

Ementa:

Estudo sobre Direitos Humanos, seus fundamentos e construção. Teorias e análises sobre a Cidadania e Justiça Social; diversidades: políticas da diferença e lutas pelo reconhecimento e as perspectivas dos multiculturalismos.

Bibliografia Básica:

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2005.

MORAES, Alexandre de. Direitos humanos fundamentais: teoria geral. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
WEIS, Carlos. Direitos humanos contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.
HASSAN, Zaoual. Globalização e diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2008.

Bibliografia Complementar:

JOAQUIN, H. F. A (re)invenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
CORREA, T. R. C. Considerações iniciais sobre o conceito de direitos humanos. Pensar, Fortaleza, v. 10, n. 10, p. 98-105, fev. 2005
COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. Mandrágora, v.21. n. 2, 2015, p. 113-134.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação.

Ementa:

Estudo do significado da sociologia, antropologia e política para a educação, bem como a importância e tendências atuais das áreas para a educação e educação especial. Estudo das relações étnico-raciais na perspectiva da educação inclusiva.

Bibliografia Básica:

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995 (demais edições).
FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S. Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro: LTC, 1977.
LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

Bibliografia Complementar:

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões** - quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
FERREIRA, Roberto Martins. Sociologia da educação. São Paulo: Moderna, 1993.
GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980 (demais edições). 143 p.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Psicologia da Educação
<p>Ementa:</p> <p>Concepções teóricas de desenvolvimento e de aprendizagem e repercussões na prática educativa. Desenvolvimento humano em seus aspectos: afetivo, cognitivo, valorativo e social. A gênese do psiquismo e a construção do sujeito. As relações humanas no processo educativo. Problemas atuais da aprendizagem.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Psicologia na educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 150p.</p> <p>MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; BOCK, Ana Mercês Bahia. Escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 170 p.</p> <p>VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem EDUSP, 1988. 228p.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BOCK, Ana M.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria L. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13.ed São Paulo: Saraiva, 2003</p> <p>CAMPOS, Dinah M. S. Psicologia da Aprendizagem. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.</p> <p>GOULART, Iris Barbosa. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2001</p>
<p>Carga Horária: 60h</p>

Componente Curricular: Filosofia da Educação
<p>Ementa:</p> <p>Compreensões filosóficas de educação ao longo da história e suas influências na atualidade. Dimensões ontológicas, éticas, sociais e culturais da educação. Epistemologias e educação, conhecimento e aprendizagem. Educação e Escola entrelaçadas no mundo contemporâneo. Epistemologia da educação dialógica, problematizadora, crítica e emancipadora. A realidade e o saber dos estudantes como base epistemológica da aprendizagem. Aspectos epistemológicos das novas tecnologias na educação. Metodologias ativas e construção colaborativa do saber pelo diálogo com colegas, estudantes, pais e comunidade.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ASSMANN, Hugo. Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.</p> <p>BACICH, Lilian. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma</p>

abordagem teórico- prática. Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso 2017.
FLICKINGER, Hans-Georg. A Caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Bibliografia Complementar:

ALVES, Rubens. Conversa com quem gosta de ensinar. 22ed. São Paulo: Cortez, 1988.
ARANHA, Maria Lúcia Arruda. Filosofando. São Paulo: Moderna, 1986.
FREIRE, Paulo. Por uma pedagogia da pergunta. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial

Ementa:

Estudo dos processos de ensino e aprendizagem sob o referencial teórico de diferentes pensadores da área de Educação. Análise das contribuições das ideias pedagógicas para a área da educação especial.

Bibliografia Básica:

MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (demais edições).
SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Bibliografia Complementar:

FREIRE, P. Pedagogia como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2011-06-27
SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (demais edições).
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Teorias psicológicas aplicadas à Educação Especial

Ementa:

Caracterização do desenvolvimento humano nas dimensões cognitiva, social e afetiva, bem como o caráter histórico-social do desenvolvimento.

Estabelecimentos de relações entre os processos de aprendizagem, o desenvolvimento e seus desdobramentos educacionais. Reflexão sobre o desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica, e as implicações para inclusão de alunos Público-alvo da educação especial no ensino regular.

Bibliografia Básica:

ARANTES, V. A. Afetividade na escola. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
BEE, H. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.
COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Vol.3. Porto Alegre: Artmed. 2004.

Bibliografia Complementar:

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz (Orgs.). A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. 278 p, il. (Biblioteca Artmed. Psicologia do desenvolvimento, infância e adolescência).
LÚRIA, A. O homem com um mundo estilhaçado; tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
TORRES GONZÁLEZ, J. A. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Gestão de Sistemas, Unidades Escolares e Coordenação Pedagógica

Ementa:

O Sistema Educacional Brasileiro. Gestão e administração: conceitos, organização e cultura organizacional. Gestão escolar: história, princípios, planejamento e mecanismos de participação coletiva. Organização gerencial da escola: gestão pedagógica, administração de pessoal e gestão financeira. Projeto Político Pedagógico: princípios e processos de elaboração. Avaliação institucional. Conselhos educacionais federais, estaduais, municipais e escolares: princípios, características e competências. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.

Bibliografia Básica:

CERVI, Gicele Maria. Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.
KLAUS, Viviane. Gestão e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2001.

Bibliografia Complementar:

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R.T. (Orgs.). Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v.1.

VEIGA, I. O projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1999.

VEIGA, I. P.; FONSECA, M. (Orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Currículo**Ementa:**

Desenvolvimento das Teorias do Currículo. Principais contribuições teóricas. A Nova Sociologia da Educação e sua influência no campo do currículo. Desenvolvimento dos estudos na área do currículo no Brasil. Elementos básicos do planejamento curricular. Modalidades de organização curricular. Desenvolvimento e Avaliação de currículos. Análise da BNCC e da Proposta Curricular do Estado do Maranhão. Alternativas atuais de currículo.

Bibliografia Básica:

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GOODSON, Ivor. **Currículo, teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

Bibliografia Complementar:

MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1996

SANTOMÉ, J. Torres. **O Curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1993

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1981

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Currículo e Adequações Curriculares – serviços e apoios**Ementa:**

Caracterização dos principais aspectos do currículo escolar, suas adaptações e acomodações em Educação Especial. Análise dos aspectos políticos, pedagógicos e sua influência nas adequações curriculares. A BNCC e a educação especial.

Bibliografia Básica:

BRASIL. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. C. Currículo em educação especial: tendências e debates. Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.

PLAISANCE, E. . Um currículo inclusivo é possível?. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-16, 2021.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

EFFGEN, A. P. S. Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SACRISTÁN, G. J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Avaliação em Educação Especial**Ementa:**

Avaliação da Aprendizagem. Análise dos aspectos teóricos e práticos da Avaliação Educacional na Educação Especial.

Bibliografia Básica:

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GONZÁLEZ, E. Necessidades educacionais específicas - Intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMITH, D. Introdução à educação especial - Ensinar nos tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Bibliografia Complementar:

BEYER, H.O. Inclusão e a avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

HAYDT, R.C. Avaliação no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2004.

HOFFMAN, J. Avaliar para promover - As setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Diversidade e Sociedade
<p>Ementa:</p> <p>Diversidade e desigualdade. Diversidade e cultura: religiosidades, igualdade de gênero e relações étnico raciais. Preconceito, intolerância e violência.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>CARVALHO, Maria de Fátima. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.</p> <p>CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>JESUS, SUZANA C. No campo da educação escolar indígena. Curitiba: Appris, 2015.</p> <p>KEESING, R. M.; STRATHERN, A. J. Antropologia Cultural. 1.ed. São Paulo: Vozes, 2014.</p> <p>LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 22. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. ISBN: 8571104387.</p> <p>SILVA, ARACY LOPES DA.; FERREIRA, MARIANA K. Práticas pedagógicas na escola indígena. 1. Ed. São Paulo: Global, 2001.</p>
<p>Carga Horária: 60h</p>

Componente Curricular: Didática
<p>Ementa:</p> <p>Sociedade, educação e escola hoje. Do movimento de renovação da didática à perspectiva intercultural crítica. Professores(as) e alunos(as) como sujeitos socioculturais. Cotidiano escolar. Tendências pedagógicas na prática docente. Organização do trabalho pedagógico. A sala de aula: sentidos e dinâmica. Técnicas de ensino e aprendizagem. Avaliação da aprendizagem. Saberes docentes e ofício dos professores. Linguagens e novas tecnologias de informação. (In)disciplina, violência escolar e educação.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). Alternativas no ensino da Didática. 3a ed. São Paulo: Papirus, 1997.</p> <p>CANDAU, V. M. (org.). Didática crítica intercultural: aproximações; Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.</p> <p>PIMENTA, S.G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, SP. Cortez, 1999.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p>

CANDAU, V. M. (org.). Didática: questões contemporâneas; Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Diálogo entre didática e currículo; São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais; Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Didática para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Ementa:

Análise do trabalho e educação na escola contemporânea, a trajetória histórica da didática e as tendências pedagógicas. Reflexão sobre o planejamento e organização do ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, didática e formação de professores para a educação inclusiva.

Bibliografia Básica:

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). Alternativas no ensino da Didática. 3a ed. São Paulo: Papirus, 1997.

CANDAU, V. M. (org.). Rumo a uma nova didática. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças na escola. 1. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 69-76.

PIMENTA, S.G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, SP. Cortez, 1999.

Bibliografia Complementar:

CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna Maria P. (orgs). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP, 2007.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Neurodiversidade e Educação

Ementa:

O conceito de neurodiversidade. Aspectos históricos e sociais dos transtorno

de aprendizagem. Ensinar e aprender no contexto da neurodiversidade. Projeto de ação pedagógica para neurodiversidade.

Bibliografia Básica:

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, C.; MONSCHEN, S. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras. Porto Alegre: editora da UFRGS, p. 61-103, 2017.

NEVES, Anderson Jonas das; LEITE, Lúcia Pereira. O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural. Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 1, p. 181-184, 2013.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. Mana, v. 14, p. 477-509, 2008.

Bibliografia Complementar:

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.) Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003. p. 91-92.

ROHDE, Luis Augusto Organizador et al. Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD. Porto Alegre: ArtMed, 2019.

VALLE, Jan W; CONNOR, David J Co-autor. Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Leitura e Escrita Acadêmica

Ementa:

Compreender e exercitar os diferentes estilos de escrita acadêmica. Estratégias de leitura e compreensão de textos acadêmicos. Normas de apresentação de trabalhos acadêmicos.

Bibliografia Básica:

ADORNO, Theodor Wiesengrund. O ensaio como forma. In: Notas de Literatura. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 15-46.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2006.

Bibliografia Complementar:

MACHADO, Anna Raquel (Coord); LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resenha. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, A. R. I; LOUSADA, E. G; ABREU-TARDELLI, L. S. Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica-texto acadêmico-diário de pesquisa-metodologia; São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
OLIVEIRA, Jorge Leite de. Texto acadêmico Técnicas de redação e de pesquisa científica 7ª ed.; Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Práticas em Sustentabilidade

Ementa:

Relações sociedade-natureza. Ética e meio ambiente. Qualidade de vida. A questão energética. Os serviços ambientais dos ecossistemas. Ameaças a biodiversidade. Riscos ambientais e mudanças climáticas. Direitos humanos e meio ambiente. Diversidade cultural e etnoracial. A revolução verde e genética. O consumo consciente. Tecnologias sustentáveis. Agroecologia. Produção eco-sustentável. Conferências mundiais sobre meio ambiente.

Bibliografia Básica:

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução de Mayra Teruya Eichenberg, Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2014. Título Original: The systems view of life.
MANTOVANELI JUNIOR, Oklinger.: Gestão sustentável (habitus e ação): princípios esquecidos pela agenda do desenvolvimento. Blumenau: Edifurb, 2013.
MORIN, Edgar. A via para o futuro da humanidade. Tradução de Edgar de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013. Título Original: La voie pour l'avenir de l'humanité.

Bibliografia Complementar:

AB'SABER, A. N. Amazônia: do discurso à praxis. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004.
GROTZINGER, J. Para entender a Terra. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
MILLER JR, G. T. Ciência Ambiental. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Carga Horária: 60h

2. Núcleo Didático-Pedagógico

Componente Curricular: Apoio educacional especializado – Educação Infantil
Ementa: Acolhimento na Educação Infantil; Espaços ambientes e materiais como mediadores da aprendizagem das crianças; Organização dos ambientes na Educação Infantil; Análise de questões relacionadas à especificidade da Educação Infantil e a Educação Especial inclusiva.
Bibliografia Básica: DRAGO, R. Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2011. MOYLES, J. R.. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008. PANIAGUA, G; PALACIOS, J. Educação Infantil – Resposta Educativa à Diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007. Bibliografia Complementar: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. Revista. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014 CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Apoio educacional especializado – Ensino Fundamental
Ementa: Estudo das questões relacionadas às especificidades do ensino fundamental, considerando: avaliação, currículo e apoio ao professor. Princípios norteadores da Educação Inclusiva no contexto do Ensino Fundamental.
Bibliografia Básica: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, v. 3.

REILY, Lucia Helena. Escola inclusiva: linguagem e mediação. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

Bibliografia Complementar:

ALMEIDA, M. A Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competência. Cadernos de Educação Especial, n. 24, Santa Maria, p. 23-32, 2004.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília., Marília, Maio-Ago. v.17, p.59-76, 2011. Edição Especial.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Apoio educacional especializado – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

Ementa:

Análise da educação de jovens e adultos, como instrumento de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, das formas de apoio docente e a especificidade do trabalho com alunos jovens e adultos.

Bibliografia Básica:

ARROYO, M. G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRANDÃO, C. R. História do menino que lia o mundo. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018

Bibliografia Complementar:

ARAÚJO, Monica Dias de. Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira - Pará. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

PILETTI, N. Estrutura e funcionamento do ensino médio. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003. SOUZA, J. S.; SALES, S. R. (orgs) Educação de Jovens e adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

MOURA, T. M. de M. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceio: EDUFAL, 1999.

Carga Horária: 90h

Componente Curricular: Ensino Colaborativo

Ementa:

Reflexão sobre a inclusão escolar e os novos papéis dos profissionais da escola, fundamentos do trabalho colaborativo. Busca de compreensão sobre o trabalho colaborativo na escola, a parceria entre professor do ensino comum e ensino regular, estabelecendo parcerias colaborativas.

Bibliografia Básica:

CAPELLINI, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. O que é Ensino Colaborativo? São Paulo: Edicon. 2019.

FONTES, Rejane de Souza. *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marins, 2010.

Bibliografia Complementar:

MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marins, 2008. v. 1. 471 p.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. *Inclusão. Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STOPA, P. C. et. al. *Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática*. Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Estimulação Essencial

Ementa:

Conceituação e relevância da Estimulação Essencial no processo educacional da criança com atraso no desenvolvimento. Aspectos biopsicossociais que interferem no desenvolvimento global da criança e a importância da intervenção pedagógica. Projeto de ação pedagógica para estimulação essencial. Projeto de ação pedagógica de estimulação essencial.

Bibliografia Básica:

BRASIL. Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce. MEC/SEESP. Série Diretrizes, 3, 1995.

PÉREZ-RAMOS, Aidyl M e Juan. Estimulação Precoce: informações básicas aos pais e aos profissionais. MEC. 1978.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; DE LIMA, Abegair Farias; RUHOFT, Tatiane. Estimulação Essencial em crianças com necessidades especiais de zero a três anos. Revista Educação Especial, n. 27, p. 101-118, 2006.

Bibliografia Complementar:

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, Vítor da. Modificabilidade cognitiva: abordagem neuropsicológica da aprendizagem humana. São Paulo: Salesiana, 2002.

HERREN; HERREN. Estimulação psicomotora precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Língua Brasileira de Sinais**Ementa:**

Estudo da origem da LIBRAS, legislação, e ensino prático da LIBRAS envolvendo uso do alfabeto digital, noções de tempo, ação, e espaço na enunciação. Busca de compreensão sobre atribuição de características às pessoas, objetos, animais e coisas; expressões faciais e corporais como processos de significação particulares da LIBRAS. Introdução às variedades regionais e variantes sociais em LIBRAS, o contar histórias em LIBRAS, e expressões idiomáticas.

Bibliografia Básica:

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SA, Nidia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

HANKS, W. F. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin. Cortez, 2008.

Bibliografia Complementar:

MOURA, LODI & PEREIRA. Língua de sinais e Educação do Surdo (Série neuropsicológica, v.3). São Paulo /SP – Editora TEC ART, 1993.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem. Porto Alegre/RS. Artes Médicas. 1997.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Sistema Braille

Ementa:

Reflexão sobre as abordagens e as tendências da educação da pessoa com deficiência visual em direção a uma prática transformadora que possibilite a construção do conhecimento e a participação deste alunado na escola, na família e na sociedade. Caracterização dos aspectos teóricos e práticos do Sistema Braille.

Bibliografia Básica:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Normas técnicas para a produção de textos em Braille. Brasília: Ministério da Educação, [s.d.]. s.paginação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grafia Braille para a Língua Portuguesa, 2a edição, Brasília, 2006.

MACHADO, Rosane do Carmo, 1959-. Descomplicando a escrita braille: considerações a respeito da deficiência visual. Eugenio Andrés Díaz Merino. Curitiba: Juruá, 2009.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille, 2a edição, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa – CMU. Brasília, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Gracia e colaboradores. O deficiente visual na classe comum. São Paulo, Secretaria Estadual da Educação, 1987.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Seminário de Pesquisa em Educação Especial I – Planejamento do trabalho científico

Ementa:

Estudo dos elementos da produção textual necessária ao bom desempenho acadêmico e profissional, quanto à execução de trabalhos científicos.

Bibliografia Básica:

AZEVEDO, I. B. O prazer da produção científica: diretrizes para elaboração de trabalhos acadêmicos. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

DEMO, P. Metodologia da investigação em educação. Curitiba: Ibpex, 2005.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F. (Orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. 153p.

Bibliografia Complementar:

D' OLIVEIRA, M. M. H. Ciência e pesquisa em psicologia: uma introdução. São Paulo: EPU, 1984. 103 p. (Temas Básicos de Psicologia; v.3).

NUNES SOBRINHO, F. P (org.). Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre expressão, 2003.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 22 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Deficiência Intelectual: contextos e práticas educacionais**Ementa:**

História e conceituação de deficiência intelectual. Diferentes abordagens da deficiência intelectual. Principais características da deficiência intelectual. Práticas educacionais para estudantes com deficiência intelectual. Produção de materiais e recursos didáticos para apoiar a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. O Plano Educacional Individualizado para estudantes com deficiência intelectual.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (org.) Temas em educação especial : múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. 433 p.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA. K. N. S. Deficiência Intelectual: primeiras experiencias de escolarização. Curitiba: Editora CRV, 2017.

Bibliografia Complementar:

MENDES Enicéia Gonçalves. 1995. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade. Tese de doutorado – USP: São Paulo.

<p>SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que tem deficiência? VIDA INDEPENDENTE: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003</p> <p>SMITH, D. D. Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão. Tradução: Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008 (demais edições).</p>
Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Surdez e Abordagem Bilíngue
<p>Ementa:</p> <p>Estudo do histórico da conceituação da deficiência auditiva e surdez. Surdez e Bilinguismo: aspectos conceituais. Análise das diferentes abordagens de intervenção educacional junto a estudantes surdos. Princípios da educação bilíngue de surdos.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (orgs.). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009 (demais edições).</p> <p>MOURA, M.C, VERGAMINI, S.A.A, LEITE, S.R. Educação para surdos: práticas e perspectivas. São Paulo: Editora Santos, 2008.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes: 1984.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>FERNANDES, E. (ORG) Surdez e bilinguismo. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.</p> <p>LODI, A. C. B.; MELO, Ana. D. B.; FERNANDES, E. (ORG) Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.</p> <p>VYGOTSKY L. S. Pensamento e Linguagem. Martins Fontes qualquer ano</p> <p>Lisboa: Antidoto, 1979 (demais edições).</p>
Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Surdocegueira e Deficiência Múltipla: contextos e práticas educacionais
<p>Ementa:</p> <p>Caracterização das formas de intervenções com pessoas com múltiplas</p>

deficiências e encaminhamento para a prática pedagógica. Propostas de comunicação aumentativa e alternativa; A Orientação e Mobilidade na Surdocegueira: o desafio da comunicação no treinamento; Acesso às informações na surdocegueira: sociais, espaciais e discursivas; A Educação de Pessoas com Surdocegueira e a Inclusão. O Plano Educacional Individualizado para estudantes com Surdocegueira; Inclusão de pessoas com surdocegueira: entre o real e o possível.

Bibliografia Básica:

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. da. Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2005.
COSTA, M. da P. R. da (Org.). Múltipla deficiência: pesquisa & intervenção. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

CAMBRUZZI, R. de C. S. Análise de uma experiência de atitudes entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados. São Carlos: UFSCar, 2008. 179 p. Mestrado (Educação Especial). CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas.

Bibliografia Complementar:

CADER, F.A.A.A.; COSTA, M.P.R.da. Possibilidades de intervenção pedagógica com crianças surdas com comprometimento visual. CD-Rom da 23a. Reunião da ANPED. Caxambu: ANPED, 2000, p.1-14.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. Surdocegueira: vencendo desafios e construindo possibilidades. São Paulo: Sinopsys Editora, 2021.

KELLER, Helen. A História da Minha Vida. Ed. Revista. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Transtornos Globais do Desenvolvimento: contextos e práticas educacionais

Ementa:

Introdução e História dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Definição e conceitos do processo de inclusão para discentes com TGD e o papel do docente durante esse processo. Identificação e Produção de materiais didáticos e metodologias de ensino e aprendizagem.

Bibliografia Básica:

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. A educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
CAMARGOS Jr, W.. Transtornos invasivos do desenvolvimento: Terceiro

milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002.
CAMARGOS Jr., W. Síndrome de Asperger e outros Transtornos do Espectro do Autismo. Belo Horizonte: Editora Artesã. 2013.

Bibliografia Complementar:

CUNHA, E. Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editiora, 2009.
BAPTISTA, C.R. 7 Bosa, C. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
Farrel, M. Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Artmed. 2008.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Deficiência Física: contextos e práticas educacionais

Ementa:

Estudo do histórico da conceituação de deficiência física. Principais características da deficiência física. Busca de compreensão sobre o trabalho multidisciplinar, acessibilidade física e acessibilidade ao currículo escolar.

Bibliografia Básica:

BRASIL. Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 98p.
COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
FERNANDES, A.C., RAMOS, A.C.R., CASALIS, M.E.P., HEBERT, S.K. Medicina e Reabilitação: princípios e práticas. Artes Médicas, 2007.

Bibliografia Complementar:

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Entendendo a deficiência física / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. – São Paulo : SE, 2012.
SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA; 1997.
SMITH, D.D. Introdução à educação especial - Ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Altas Habilidades/Superdotação: contextos e práticas educacionais
<p>Ementa:</p> <p>Estudo do histórico da conceituação das altas habilidades/ superdotação. Principais características das altas habilidades/ superdotação, diferentes abordagens. Busca de compreensão sobre formas de atendimento. Enriquecimento curricular.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>NEGRINI, T.; FIORIN, B. P. A.; GOULARTE, R. B. (orgs.). Altas habilidades/superdotação [recurso eletrônico] : abordagens teórico- práticas para o atendimento educacional especializado / – Santa Maria : FACOS-UFSM, 2022.</p> <p>PEDRO, K. M. Altas Habilidades/Superdotação : características, identificação e atendimento. Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2023.</p> <p>TAYLOR, Calvin W. Criatividade: progresso e potencial. Calvin W. Taylor (Org.). Jose Reis (Trad.). 2 ed. São Paulo: IBRASA, 1976.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>FLEITH, Denise de Souza. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão : altas habilidade/superdotação. {4. ed.] / elaboração Denise de Souza Fleith. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.</p> <p>FRAISSE, Paul; PIAGET, Jean, 1896-1980. Tratado de psicologia experimental. Eduardo Diatay Bezerra de Menezes (Trad.). Rio de Janeiro: Forense, 1969.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p>
<p>Carga Horária: 60h</p>

Componente Curricular: Seminário de Pesquisa em Educação Especial II – Observação de situações planejadas em instituições
<p>Ementa:</p> <p>Estudo e busca de compreensão sobre observação e registro de situações planejadas em instituições que atendem estudantes público-alvo da educação especial.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>COZBY, P. C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas, 2006.</p> <p>LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens</p>

Qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.
SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científica. São Paulo: Cortez, 1993 (demais edições).

Bibliografia Complementar:

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
INÁCIO FILHO, Geraldo. Monografia sem complicações: métodos e normas. Campinas: Papirus, 2007.
OLIVEIRA, Silvio Luiz de. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

Carga Horária: 60h

**Componente Curricular: Planejamento Educacional Individualizado:
Avaliação e Intervenções**

Ementa:

Análise de medidas, teoria e práticas de avaliação de problemas desenvolvimentais. Reflexão sobre técnicas de triagem e avaliação para determinação da elegibilidade a serviços de apoio. Elaboração da avaliação para o planejamento. Análise dos procedimentos de intervenção e do progresso do aluno público-alvo da educação especial.

Bibliografia Básica:

CANO; BONALDS, J. Avaliação psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008.
PICCOLO, G. M. et. al. Planejamento Educacional Individualizado II : Intervenções Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022.
SANTOS, J. R. et. al. Planejamento Educacional Individualizado I : Avaliação Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022.

Bibliografia Complementar:

SÁNCHEZ- PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
SMITH, D.D. Introdução À Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.
TANNÚS-VALADÃO, G. MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação v. 23 e230076. 2018.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Ludicidade e linguagens
<p>Ementa:</p> <p>O lúdico na infância. A promoção da brincadeira como intencionalidade pedagógica. Artes e linguagens nos contextos educativos. Culturas infantis. As múltiplas linguagens das crianças. Produção de jogos didáticos.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>KISHIMOTO, Tizuko Morchida; BOMTEMPO, Edda. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 183p, il.</p> <p>LIMA, Caroline Costa Nunes. A ludicidade e a pedagogia do brincar. Grupo A, 2018.</p> <p>BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução Marcus Vinicius Mazzari]. -4. ed. - Sao Paulo: Summus, 1984. - 117p.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BROUGERE, Gilles. Brinquedo e cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop; [tradução: Maria Alice A. de Sampaio Doria]. - São Paulo: Cortez, 1995. - 110 p.</p> <p>CUNHA, N.H.S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. (org) O direito de brincar. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.</p> <p>RALLO, Rose Mary Petry de. A magia dos jogos na alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1993.</p>
<p>Carga Horária: 60h</p>

Componente Curricular: Tecnologias aplicadas à Educação Especial I: Informação e Comunicação
<p>Ementa:</p> <p>Introdução ao estudo das tecnologias para a comunicação da informação, meios de registros da informação, meios de divulgação da informação e ferramentas de tecnologia de comunicação da informação (rede computacional, Internet, etc.).</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>LEVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999 (demais edições).</p> <p>SMITH, Deborah Deutsch. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. [Introduction to special education: teaching in an age of opportunity]. Sandra Moreira de Carvalho (Trad.). 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 593 p.</p> <p>STAINBACK, S.; STAINBAK, W. Inclusão um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.</p>

Bibliografia Complementar:

COELHO, Bárbara. Políticas de informação, as tecnologias de informação e comunicação e a participação no âmbito da sociedade da informação: enfoque na inclusão digital do global ao local. TransInformação, Campinas, v. 22, n. 1, p. 47-60, 2010.

RAIÇA, D. (Orgs). Tecnologias para a Educação Inclusiva. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, J.M.; MACHADO, E.V; REZENDE, F.A. Ler, ouvir e compreender com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na perspectiva de inclusão. Brasília: LGE Editora, 2008.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Tecnologias Aplicadas à Educação Especial II: tecnologias assistivas**Ementa:**

Análise da área de Tecnologias Assistivas (TAs) e seu uso com crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em idade escolar. Estudo dos modelos teóricos que fundamentam o uso apropriado dos sistemas de TAs, da eficácia dos recursos, diretrizes para seleção, implementação, uso e monitoração dos recursos de TAs.

Bibliografia Básica:

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.

NUNES, L.R.O.P. et al. (org.). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

Bibliografia Complementar:

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C.. Tecnologia Assistiva, Direitos Humanos E Educação Inclusiva: Uma Nova Sensibilidade. **Educação em Revista**, v. 33, p. e163600, 2017.

LÉVY, P. [1993]. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. 10. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

SMITH, D.D. Introdução à educação especial - Ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Metodologia e Prática para o Ensino de leitura e escrita: adequações pedagógicas

Ementa:

Alfabetização e Letramento: relações e implicações. Processo de alfabetização: consciência fonológica e princípio alfabético. Função social da escrita e da leitura para as pessoas com deficiência. Multiletramentos: multiculturalismo e multimodalidade. Estudos críticos e abordagens de letramento: políticas afirmativas, pedagogia da inclusão.

Bibliografia Básica:

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11 ed. Campinas: Pontes, 2008. 82 p.
LODI, A. C. B. et al. Letramento e minorias. Mediação, 2002(demais edições).
SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998 (demais edições).

Bibliografia Complementar:

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985 (demais edições).
LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Metodologia e Prática para o Ensino de Matemática: adequações pedagógicas

Ementa:

Caracterização das abordagens metodológicas para o Ensino de Matemática na Educação Básica. Busca de compreensão sobre as adequações curriculares ao ensino da matemática aos alunos público-alvo da educação especial. Adequações Curriculares para o ensino da Matemática. Elaboração de material didático-metodológico para o ensino de Matemática na perspectiva da inclusão.

Bibliografia Básica:

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A.(orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação.v. 2. 1995.
MOYSÉS, L.Aplicações de Vygotsky à educação matemática.10a Ed. Campinas: Papirus, 2010.
COSTA, M. da P. R. da. Matemática para deficientes mentais. São Paulo:

EDICON, 1997. Coleção acadêmica.

Bibliografia Complementar:

GONÇALVES, H. J. L. (Org.). Educação matemática e diversidade(s). Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática. São Paulo: Ática, 1990.

LORENZATO, S. Para Aprender Matemática. Campinas: Autores Associados, 2006.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Metodologia e Prática para o Ensino de Ciências: adequações pedagógicas

Ementa:

A disciplina abordará a relação entre ensino de ciências, diversidade(s) e inclusão escolar. A escola como espaço de interação social e de natureza multi e intercultural. Abordagens interdisciplinares voltadas para a construção do conhecimento em ciências. Princípios teóricos-metodológicos para o ensino de ciências. Adequações curriculares para o ensino de ciências. Elaboração de material didático-metodológico para o ensino de Ciências na perspectiva da inclusão.

Bibliografia Básica:

AGUILERA URQUIZA, A. H.; MUSSI, V. P. L. Introdução Conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. [Cap. I, Educação como direito fundamental, pp. 11-25].

CAMARGO, E.P. Inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial: pesquisas em Ensino de Física, Química, Biologia e Astronomia. 1 ed. São Paulo, editora Cultura Acadêmica/Livraria da Física, 2020, 270 p.

MASINI, E. F. S. Do sentido, pelos sentidos pra o sentido: o sentido das pessoas com deficiências sensoriais. São Paulo: Editora Vetor, 2002.

Bibliografia Complementar:

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al (Orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco, 2009.

MARTINS, L. A. R. et al. (org.). Inclusão: compartilhando saberes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MITTLER, P. J. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Metodologia e Prática para o Ensino de Geografia e História: adequações pedagógicas

Ementa:

O ensino de Geografia e História: tendências, pressupostos teórico-metodológicos. A construção dos conceitos de espaço e tempo e relações sociais. Adequações curriculares para o ensino de Geografia e História. Elaboração de material didático-metodológico para o ensino de Geografia e História na perspectiva da inclusão.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, R. D. OASSINI, E. Y. Espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.
ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

Bibliografia Complementar:

PONTUSCKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Editora Cortez, 2009. 3ed.
AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al (Orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco, 2009.
MARTINS, L. A. R. et al. (org.). Inclusão: compartilhando saberes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Seminário de Monografia

Ementa:

Elaboração e desenvolvimento de projeto de pesquisa escolhido pelo graduando, até a conclusão da etapa de coleta de dados.

Bibliografia Básica:

DE MOURA, M.L.S.; FERREIRA, M.C. Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.
SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. Metodologia de pesquisa. 3.ed. São Paulo: MMcGraw Hill, 2006 (demais edições).
LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas: São Paulo: EPU, 1986.

Bibliografia Complementar:

MARTINS, GA. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOI, C; BANDEIRA de- MELLO, R; SILVA, A. (orgs). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos; São Paulo: Saraiva, 2010.

YIN, R. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3.ed; Porto Alegre: Bookman, 2005.

Carga Horária: 60h

3. Núcleo de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados

Componente Curricular: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I: Educação Infantil**Ementa:**

Estabelecimentos de relações entre práticas educativas e políticas educacionais relativas ao atendimento especializado, análise histórico-crítica da organização e dos sistemas de funcionamento da educação especial na educação infantil. Execução de projeto de intervenção em instituições de educação infantil que atendem crianças público-alvo da educação especial. Elaboração de trabalho acadêmico para fins de socialização da reflexão/problematização da experiência de estágio em instituições de educação infantil.

Bibliografia Básica:

CANDAU, V. M. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, I. P. A. (Org.); D'ÁVILA, C. M. (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas: Papirus, 2010 (demais edições).

Bibliografia Complementar:

BONDIOLI, A (org.). O projeto Pedagógico da Creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (ORG.). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAVICCHIA, D. de C. O cotidiano da creche: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

Carga Horária: 100h

Componente Curricular: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II: Ensino Fundamental

Ementa:

Estabelecimentos de relações entre práticas educativas e políticas educacionais relativas ao atendimento especializado, análise histórico-crítica da organização e dos sistemas de funcionamento da educação especial no ensino fundamental. Execução de projeto de intervenção em instituições de ensino fundamental que atendem estudantes público-alvo da educação especial. Elaboração de trabalho acadêmico para fins de socialização da reflexão/problematização da experiência de estágio em instituições de ensino fundamental.

Bibliografia Básica:

CANDAU, V. M. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2010.
PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Bibliografia Complementar:

BUENO, J.C. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, v. 9, n. 54. 2001.
CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. vol.1.
MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

Carga Horária: 100h

Componente Curricular: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III: Ensino Médio e EJA

Ementa:

Estabelecimentos de relações entre práticas educativas e políticas educacionais relativas ao atendimento especializado, análise histórico-crítica da organização e dos sistemas de funcionamento da educação especial no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Execução de projeto de intervenção em instituições de ensino médio e EJA que atendem estudantes público-alvo da educação especial. Elaboração de trabalho acadêmico para fins de socialização da reflexão/problematização da experiência de estágio em instituições de ensino médio e EJA.

Bibliografia Básica:

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2010.
PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e

<p>formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993.</p> <p>VEIGA, I. P. A. (Org.); D'ÁVILA, C. M. (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas: Papirus, 2010 (demais edições).</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BUENO, J.C. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, v. 9, n. 54. 2001.</p> <p>CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. vol.1.</p> <p>MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.</p>
Carga Horária: 100h

Componente Curricular: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV: Gestão e Coordenação Pedagógica
<p>Ementa:</p> <p>Compreensão das bases teóricas e práticas no campo da gestão e da coordenação em ambientes escolares inclusivos e dos órgãos dos sistemas de ensino. Elaboração do Relatório de conclusão do Estágio.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ALMEIDA, Laurinda & PLACCO, Vera (Org). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2006.</p> <p>BELOTTO, Aneridis & GONSALVES, Elisa (Org). Interfaces da gestão escolar. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.</p> <p>OLIVEIRA, Inês (org.). A Democracia no Cotidiano da Escola. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.</p> <p>VIEIRA, Sofia. Gestão da Escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BUENO, J.C. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, v. 9, n. 54. 2001.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, v.31, n.3, p. 521- 539, set/dez. 2005.</p> <p>VEIGA, I. P. A. (Org.); D'ÁVILA, C. M. (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas: Papirus, 2010 (demais edições).</p>
Carga Horária: 100h

Disciplinas Optativas

Componente Curricular: Abordagem social das deficiências
Ementa: Análise das condições sócio-históricas no estudo das deficiências; novos olhares sobre os conceitos de deficiência.
Bibliografia Básica: ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L.: Os estabelecidos e os Outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade, Rio de Janeiro, Zahar 2000. FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso no College de France (1974-1975). Eduardo Brandao (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001. GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3 ed. (demais edições) Rio de Janeiro: Zahar, 1980. Bibliografia Complementar: BUENO, J.C. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, v. 9, n. 54. 2001. DA SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. Disponível em: http://ead.uces.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09-0.5492799236.pdf MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.
Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Sexualidade e Deficiência
Ementa: Sexualidade e a pessoa com deficiência. Relação Corpo e desenvolvimento, infância, adolescência, puberdade, idade adulta. Projeto de ação pedagógica sobre sexualidade e educação especial.
Bibliografia Básica: BORTOLOZZI, Ana Claudia; VILAÇA, Teresa. Educação sexual na educação inclusiva: atitudes de professores diante de situações projetivas envolvendo comportamentos sexuais de alunos. Diversidade e Educação , v. 8, n. 1, p. 190-211, 2020. NUNES. C.A. Desvendando a sexualidade. Papirus. 1987. MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Sexualidade e deficiências. São Paulo: Editora UNESP, 2006. ORLANDI, Renata; GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Educação sexual e deficiência intelectual: desafios educacionais na efetivação dos direitos

sexuais. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 10, n. 1, 2017.

Bibliografia Complementar:

KASSAR, M. De C. M.. A Formação De Professores Para A Educação Inclusiva E Os Possíveis Impactos Na Escolarização De Alunos Com Deficiências. Cadernos Cedes, V. 34, N. 93, P. 207–224, Maio De 2014.

SERRA, Isadora Oliveira et al. A pessoa com deficiência e os entrelaces com as questões de gênero e de sexualidade. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, p. e728986157-e728986157, 2020.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Família e Inclusão

Ementa:

Busca de compreensão sobre aspectos relativos às famílias das pessoas com necessidades educativas especiais, a influência da presença de um membro deficiente nas relações familiares. Estabelecimento de relações e comunicação entre os familiares de pessoas com necessidades educacionais especiais e as agências educativas, especialmente a escola; parceria entre família e escola.

Bibliografia Básica:

BARROS, Myriam Lins de. Autoridade & afeto: avos, filhos e netos na família brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. 152 p.

FIGUEIRA, S. A. (org.). Uma nova família?: o moderno e o arcaico na família de classe média brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. 112 p.

BARROS, S. K. S. N. de. O olhar da família para as práticas inclusivas: Percepções e vivências de pais sobre seus filhos com queixas escolares. In: DENARI, F. E. (org.) Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Educação inclusiva: a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Vol. 4 Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha, 2004.

DENARI, F. E. (org.) Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

Carga Horária: 60h

Componente Curricular: Ética e Educação Especial
<p>Ementa:</p> <p>Estudo da ética enquanto objeto, campo e definição. Busca da compreensão das origens e transformações histórico-sociais da moral. Análise da ética nas relações sociais, educacionais e profissionais, da bioética e pesquisa em seres humanos. Reflexão sobre a conduta responsável na pesquisa científica.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>DINIZ, Débora. O que é bioética. São Paulo: Brasiliense, 2002. v.315. 69 p.</p> <p>MEIRA, Ana Claudia Hebling (org). Ética: ensaios interdisciplinares sobre teoria e práticas profissionais. São João da Boa Vista: UNIFEOB, 2006. 125 p.</p> <p>PAULA, Lucilia A.L. Ética, cidadania e Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial. 4 : 91-109. Disponível em http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1_pdf/r4_art08.pdf. Acesso em: outubro de 2011.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>VOLTOLINI, R.. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. Educação & Realidade, v. 44, n. 1, p. e84847, 2019.</p> <p>IMBERT, Francis. A Questão da Ética no Campo Educativo Petrópolis: Editora Vozes, 2001.</p> <p>PLAISANCE, E.. Ética e inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 13–43, jan. 2010.</p>
<p>Carga Horária: 60h</p>

Componente Curricular: Arte como uma ferramenta para a inclusão
<p>Ementa:</p> <p>Desenvolvimento da corporeidade e criatividade. O teatro. A dança. Musicoterapia. Pintura. Modelagens. A arte enquanto educação e enquanto terapia. Projeto de ação pedagógica de arte para educação especial.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BRAGA, Pedro. Diversidade, inclusão e arte. São Paulo: Senac, 2020.</p> <p>SANTIAGO, Maria C. A. A arte como forma de construção do olhar do professor na educação inclusiva. In: PILOTTO, Silvia S. D. Linguagens da arte na infância. Joinville: Univille, 2020.</p> <p>SILVA, Aula R. O corpo-teia: a dança como dispositivo de mediação. Florianópolis: Educação, artes e inclusão, v. 15, n. 2, 2019.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p>

BELTRAMI, F. G.; MORI, N. N. R. Arte e Educação Especial: narrativas e criações artísticas. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e81/ 1–23, 2019.

FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. 9. ed. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

REILY, Lúcia. Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência. 1. ed. Campinas: Papirus: 2001.

Carga Horária: 60h

5. INTEGRAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA COM A REDE PÚBLICA DE ENSINO.

O curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva visa formar profissionais para desempenhar funções na área educacional, abrangendo instituições públicas de ensino, comunitárias e/ou filantrópicas, além dos centros de ensino especializados, nos âmbitos da educação formal e não formal, com enfoque no público-alvo da educação especial.

Em consonância com o papel social que visa garantir o direito à educação para todas as crianças, jovens e adultos, priorizando a oferta de educação pública e gratuita, o curso buscará estabelecer parcerias colaborativas com os espaços da rede pública de ensino, desde os estágios supervisionados do curso, até o cumprimento da carga horária destinada à Prática como Componente Curricular (PCC), que se estendendo ao longo de todo o percurso formativo. Essas práticas são concebidas por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos que buscam relacionar teoria e prática, propondo ações, elaboração de materiais e métodos direcionados para a promoção da inclusão escolar e social de todos os estudantes.

A contribuição para essa relação entre teoria e prática no curso de Licenciatura em Educação Especial pode ser enriquecida pela participação ativa dos estudantes em projetos de pesquisa e extensão extracurriculares. Esses projetos, promovidos por docentes da UFMA ou provenientes de editais externos do Governo do Estado, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica, proporcionam uma oportunidade adicional para os estudantes aplicarem e aprimorarem seus conhecimentos teóricos em contextos reais.

Através dessas iniciativas formativas, os estudantes têm a chance de vivenciar experiências práticas mais amplas, participando ativamente de projetos e programas que visam aprimorar a educação especial inclusiva. Essa participação não apenas complementa a formação teórica recebida em sala de aula, mas também fortalece a interação com as demandas reais do campo educacional em salas de aula do ensino comum, salas de recursos multifuncionais e/ou centros de ensino especializados.

6. 6SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

A universidade pública enfrenta o desafio contemporâneo de equilibrar a manutenção da excelência educacional com a expansão do acesso e a inclusão de diversos grupos sociais. Essa busca pela diversidade e pela redução das disparidades sociais está alinhada à sua missão pública voltada para um projeto social abrangente.

Atualmente, o modelo dominante de avaliação no ensino superior adota uma abordagem centrada nos resultados, guiada pela lógica da eficiência e da competitividade. Esse enfoque se baseia na mensuração, comparação e quantificação, refletindo os princípios de controle e racionalidade característicos de uma perspectiva economicista. Por outro lado, existe um modelo de avaliação que transcende a simples quantificação e medição de desempenho. Esse enfoque compreende a universidade em sua multiplicidade de funções, questiona a própria razão de ser da instituição e reconhece o conhecimento produzido como um instrumento fundamental para a cidadania. Conhecido como avaliação emancipatória, esse modelo demanda uma reflexão profunda tanto sobre a prática quanto sobre os impactos da avaliação.

Nesse sentido, e ao dimensionar a universidade como instituição social, entendemos a qualidade de ensino não como um fim em si mesmo; desse modo, o curso de Educação Especial Inclusiva, propõe-se um modelo de avaliação considerando aspectos quanti-qualitativos que estejam em consonância com a concepção, os objetivos do curso e o perfil almejado para o profissional formado; investindo em um processo de sensibilização interna, para a consolidação de uma cultura avaliativa de tal forma que a comunidade acadêmica – estudantes, servidores professores e técnico-administrativos, estabeleçam a necessidade de autoavaliação como processo rotineiro e inerente ao fazer universitário e não como atividade primeira para satisfazer necessidades de pontuação para a progressão dos professores ou, somente, para atender demandas institucionais.

A avaliação do PPC será realizada de forma contínua pelos estudantes, docentes, Colegiado do Curso e pelo NDE – Núcleo Docente Estruturante. Para isso, utilizar-se-á diferentes instrumentos avaliativos e estratégias, tais como questionários, reuniões e seminários, orientados por critérios previamente estabelecidos pelo coletivo do curso de Licenciatura em Educação Especial

Inclusiva. A responsabilidade de documentar e oficializar as alterações necessárias para aprimorar a qualidade do ensino-aprendizagem será atribuída ao Colegiado do Curso e ao NDE. O processo analisará: o corpo docente (qualificação; desempenho; domínio de conteúdos, uso dos procedimentos Didático-Pedagógico; compromisso e desenvolvimento do estágio obrigatório); o corpo técnico-administrativo; as contribuições do curso na sua formação dos concluintes; etc.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem dos estudantes, espera-se que os professores adotem estratégias metodológicas que estimulem efetivamente a autonomia, reflitam o progresso do aluno e proporcionem oportunidades para o docente revisar seus métodos de ensino visando aprimorá-los. A avaliação será expressa em notas de zero (0) a dez (10,0), atribuídas pelos docentes responsáveis pelos componentes curriculares, incluindo avaliações parciais e finais, conforme estabelecido no Regimento Geral da UFMA. É requerida uma frequência mínima de 75% de presenças e média semestral igual ou superior a 7,0 (sete).

Aos estudantes que obtiveram nota inferior a sete (7,0) é propiciada a realização de avaliação de recuperação em época oportuna e posterior à publicação dos resultados finais. A condição para que o estudante tenha direito a essa avaliação é ter obtido a frequência mínima de 75%.

Ressalta-se que as disciplinas de Estágios os estudantes deverão ter 100% de frequência e nota igual ou superior a sete (7,0).

No que se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso, o estudante deverá obter nota igual ou superior a sete (7,0) para a aprovação.

O processo de avaliação da qualidade do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFMA, âmbito Parfor/Equidade, estará articulado ao programa interno de avaliação institucional da universidade.

7. CONDIÇÕES PARA O FUNCIONAMENTO DO CURSO

7.1. Recursos Humanos

7.1.1. Coordenação do Curso

O exercício da coordenação do curso será realizado por um professor(a), do quadro efetivo do Magistério Superior do Departamento de Educação I ou II da Universidade Federal do Maranhão. Esse Professor(a), na função de Coordenador(a) de Curso, será respaldado em suas decisões pelo Núcleo Docente Estruturante e pelo Colegiado de Curso. Tais instâncias são responsáveis por fomentar a coordenação didático-pedagógica e organizacional, bem como conduzir atividades decorrentes dessa coordenação, alinhadas às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Universitário.

As competências da coordenação de curso estão definidas no Regimento da UFMA, assegurando um amplo diálogo com os discentes e suas representações. No caso do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, a Coordenação contará com o suporte da Diretoria de Ações Especiais (DAESP) e dos Departamentos de Educação I e II, localizado na sede em São Luís.

Desta feita, a equipe incluirá um coordenador de curso, um Técnico Administrativo e um Técnico de Assuntos Educacionais (TAE), proporcionando apoio nas atividades pedagógicas e administrativas do curso.

7.1.2. NDE

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) da Graduação “é um grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento regular e constante do projeto pedagógico do curso, atuantes em seu processo de concepção, consolidação e continua atualização”. (UFMA, 2011).

De acordo com a Resolução nº 856 - CONSEPE, de 30 de agosto de 2011, que institui o Núcleo Docente Estruturantes na gestão acadêmica dos cursos de graduação no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, são atribuições do NDE:

- I. Zelar pela estreita observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para seu curso de graduação;
- II. Consolidar o projeto pedagógico do curso, acompanhando sua implantação e desenvolvimento;
- III. Propor melhorias e aperfeiçoamentos ao projeto pedagógico do curso;
- IV. Elaborar estudos, análises e pesquisas junto ao corpo discente e docente, de modo a identificar e qualificar as necessidades de modificação do projeto pedagógico do curso;
- V. Contribuir para o alcance e consolidação das competências profissionais previstas no perfil dos egressos;
- VI. Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- VII. Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso. (UFMA, 2011)

A composição do NDE do curso de Licenciatura em Educação Inclusiva deverá atender às exigências da Resolução, sendo composto por 5 docentes, mais o Coordenador do Curso, e em cada 3 anos, deverá ser renovado 1/3 dos seus componentes. A composição do NDE do curso de Licenciatura em Educação Inclusiva será realizada após a aprovação desta proposta de criação de curso.

7.1.3. Colegiado do Curso

O Colegiado do Curso, de acordo com a Resolução nº 416-CONSUN, de 09 de maio de 2022, é um órgão consultivo e deliberativo que planeja e acompanha e avalia as atividades dos respectivos cursos.

De acordo com a Resolução Nº 416-CONSUN, 09 de maio de 2022, que Atualiza o Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão, o Colegiado de Curso de Graduação tem a seguinte composição:

- I - o Coordenador do Curso, como seu Presidente;

- II - 05 (cinco) docentes indicados pela Assembleia ou Colegiado da Unidade ou Subunidade Acadêmica de base do Curso, preferencialmente dentre os docentes que nele lecionem;
- III - 03 (três) docentes indicados pelas demais Assembleias e/ou Colegiados das Unidades ou Subunidades Acadêmicas que ofereçam componentes curriculares no Curso, preferencialmente dentre os docentes que nele lecionem;
- IV - representação discente, na proporção de 02 (dois) décimos dos docentes membros do Colegiado, indicada pelo Diretório ou Unidade Acadêmica do respectivo Curso; e
- V - representação do corpo técnico-administrativo em educação, na proporção de um décimo dos docentes membros do Colegiado, indicada por seus pares, para mandato de dois anos, permitida uma única recondução. (UFMA, 2022).

A composição do Colegiado do curso de Licenciatura em Educação Inclusiva será realizada após a aprovação desta proposta de criação de curso.

7.1.4. Corpo Docente

A partir da realidade educacional e social que hoje se apresenta no Estado do Maranhão, dos objetivos e concepções curriculares definidas neste documento, o Corpo Docente para o Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, deverá apresentar compromisso com a formação de profissionais bem qualificados na atuação na educação especial inclusiva.

Para cumprir sua ação pedagógica, de acordo com as concepções deste Projeto Pedagógico, no âmbito do Parfor/Equidade, o docente formador deve comprometer-se com: Conhecimento da dinâmica de funcionamento de instituições da Educação Básica bem como da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva; ter postura interdisciplinar no processo de ensinar e de aprender; realizar uma intervenção pedagógica teórico-prática que favoreça ao acadêmico (professor em formação) a busca do conhecimento e desenvolvimento de atitudes; ter conhecimento da realidade educacional, socioeconômico-cultural e política do município onde ocorrerá o curso, para uma adequada mediação da prática pedagógica; ter participação ativa e reflexiva para a dinamização e melhoria do Curso; ter postura profissional crítico-reflexiva da sua prática docente.

Nesse sentido, os professores formadores do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, vinculados ao Parfor / Equidade, no âmbito da

UFMA, serão adequadamente selecionados através de processo seletivo simplificado, que poderá ser realizado semestralmente por meio de edital, conforme necessário. Contudo, torna-se importante destacar que será priorizado os professores do quadro permanente da UFMA, que estejam em efetivo exercício em sala de aula, ministrando disciplina em curso de licenciatura, que possuam título de mestre ou doutor, e com observância dos demais requisitos estabelecidos na Portaria / CAPES n. 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o regulamento do Parfor. Também podem fazer parte do corpo docente de formadores, professores efetivos do Colégio Universitário – COLUN/UFMA, principalmente os que atuam no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE, considerando suas experiências profissionais no trabalho de apoio aos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica.

Os professores do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, responsáveis pelas disciplinas de formação específica serão selecionados, prioritariamente, entre os efetivos vinculados aos Departamentos de Educação I e II da UFMA.

7.2. Infraestrutura

No que diz respeito à infraestrutura, é importante ressaltar que o curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva aproveitará as instalações já existentes da DAESP - Diretoria de Ações Especiais da UFMA, onde se concentram as atividades técnico-administrativas do PARFOR. Além disso, contará com o suporte logístico das instalações já existentes nos campi onde o curso será ministrado, a saber: Campus de São Luís, Campus de Pinheiro e Campus de Codó.

Para as turmas ofertadas no município de Santa Inês, a intenção é buscar apoio da administração municipal, considerando que já existem turmas do PARFOR sendo oferecidas na localidade. Essa colaboração permitirá otimizar recursos e garantir a adequada infraestrutura para o desenvolvimento do curso, fortalecendo assim a qualidade da educação especial inclusiva oferecida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988

_____. Decreto no 3.298 de 20/12/1999, que determina a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, 1999.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25/06/2014 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que 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), 2019.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001b.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001c.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dar outras providências. 2018.

CENCI, A.; DAMIANI, M.F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, v. 26, n.47, 2013 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7675>. Acesso em: 09 dez. 2023.

DINIZ D. O que é deficiência São Paulo: Editora Brasiliense; 2007.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FREITAS, A.P.; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M.I.B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328-0346, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>

GARCIA, M. R. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GARCIA, R.; MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. *Revista Teias*, v. 19, n.55, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239>. Acesso em: 09 dez. 2023.

KASSAR, M. De C. M.. A Formação De Professores Para A Educação Inclusiva E Os Possíveis Impactos Na Escolarização De Alunos Com Deficiências. *Cadernos Cedes*, V. 34, N. 93, P. 207–224, Maio De 2014.

ONU. Organização das Nações Unidas. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Nova York, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961>. Acesso em: 11 dez. 2023

SAMPAIO, T. C.; SAMPAIO, S. M. R. CONVIVENDO COM DIVERSIDADE: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, E. F. E.; ELIAS, L. C. D. S.. Inclusão De Alunos Com Deficiência Intelectual: Recursos E Dificuldades Da Família E De Professoras. Educação em Revista, v. 38, p. e26627, 2022.

SILVA, F. S. da S. [et. al.]. Guia de acessibilidade [recurso eletrônico]: orientações básicas. São Luís: EDUFMA, 2021.

SLEE, R. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In M. W. Apple; W. Au & L. A. Gandin. Educação crítica: análise internacional. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, pp. 203-216, 2011.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. DOS.; FREITAS, M. N. C.. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 4, p. 527–542, out. 2016.

UFMA. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Desenvolvimento de Ensino de Graduação. Guia para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação.— 2. ed. —São Luís: UFMA, DIDEG/PROEN, 2023.

UFMA. Instrução Normativa 001/2023 do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Federal do Maranhão. 2023

UFMA. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01/2023 – PROEC/PROEN Estabelece os procedimentos para destinação da carga horária de extensão nos componentes curriculares dos Cursos de Graduação e a carga horária relativa ao Eixo de Atividade de Ensino do Plano individual Docente no âmbito da UFMA. 2023.

UFMA. PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional e o PPI - Projeto Pedagógico Institucional da Universidade, integrando o capítulo 5 do PDI.

UFMA. Resolução Nº 1892-CONSEPE, 28 de junho de 2019: Aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). 2019.

UFMA. RESOLUÇÃO Nº 2.503-CONSEPE, 1º de abril de 2022. Regulamenta a inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão. 2022.

UFMA. Resolução nº 2203 de 16 de junho de 2021 - CONSEPE - Altera o art. 11, retifica o § 5º do art. 12 e revoga o art. 13 da Resolução no 1.819-CONSEPE, de 11 de janeiro de 2019, que dispõe sobre as normas regulamentadoras do Planejamento Acadêmico relativas à distribuição das atividades docentes no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, 2021.

UFMA. Resolução Nº. 1191-CONSEPE, de 03 de outubro de 2014. Altera a Resolução no 684- CONSEPE, de 7 de maio de 2009, e dá nova redação ao Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação da UFMA, na forma dos seus anexos, 2014.

UNESCO. As recomendações das “Seis formas de garantir a Educação Superior sem deixar ninguém para trás” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.