



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA
PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR**

DÉBORA MENEZES DE ARAUJO CAHET

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TRANSDISCIPLINARIDADE:
caminhos possíveis para uma educação inclusiva

Maceió
2024

DÉBORA MENEZES DE ARAUJO CAHET

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TRANSDISCIPLINARIDADE:
caminhos possíveis para uma educação inclusiva

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida P. Viana.

Maceió
2024

DÉBORA MENEZES DE ARAUJO CAHET

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TRANSDISCIPLINARIDADE:
caminhos possíveis para uma educação inclusiva

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar da Universidade Federal de Alagoas.

Artigo científico defendido e aprovado em 19/10/2024.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MARIA DOLORES FORTES ALVES

Data: 11/12/2024 21:51:03-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Examinadora 1 - Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves
(Universidade Federal de Alagoas)



Documento assinado digitalmente

MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA

Data: 14/12/2024 20:59:52-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Examinadora 2: Profa. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana
(Universidade Federal de Alagoas)



Documento assinado digitalmente

ADALBERTO DUARTE PEREIRA FILHO

Data: 24/12/2024 17:58:19-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Examinador 3: Prof. Dr. Adalberto Duarte Pereira Filho
(Universidade Federal de Alagoas)

Maceió
2024

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TRANSDISCIPLINARIDADE: caminhos possíveis para uma educação inclusiva

Débora Menezes de Araujo Cahet¹

debora1dma@gmail.com

Maria Dolores Fortes Alves - UFAL²

maria.alves@progep.ufal.br

Maria Aparecida Pereira Viana - UFAL³

maria.viana@cedu.ufal.br

RESUMO:

Este estudo tem como objetivo analisar os projetos dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, sobre a Educação Especial e Inclusiva em suas matrizes curriculares, com o intuito de investigar se os cursos apresentam uma abordagem na perspectiva transdisciplinar para a construção de saberes sobre a Educação Especial e Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base na análise documental, fundamentada por autores relevantes para o estudo como Alves *et al.* (2021), Morin (2000), Nicolescu (1999), Moraes (2007) e Mantoan (2003). Os resultados revelam a necessidade de repensar o processo de formação docente continuada, visto que das cinco instituições investigadas no estado de Alagoas, apenas uma propôs um curso na perspectiva transdisciplinar. Com o resultado deste estudo, espera-se contribuir para a ampliação do debate sobre a formação continuada de professores na perspectiva transdisciplinar, tendo em vista as discussões em torno de uma formação alinhada às demandas contemporâneas da Educação Especial e Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Transdisciplinaridade. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

¹ Estudante do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Mídias na Educação (UFAL). Graduada em Pedagogia (UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8236025440592730>.

² Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora GPPAI e RIEC-AL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4130544132802418>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>.

³ Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, com atuação na graduação e pós-graduação. Membro do colegiado do Curso de Pedagogia Presencial e a Distância - CEDU/UFAL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>.

A inclusão é um tema que vem sendo constantemente discutido, devido a sua relevância para a sociedade e para a educação, no sentido da garantia de direitos e participação social. Por isso, tem sido destaque nas políticas públicas e reformas educacionais. Porém, tal discussão ainda provoca inquietações no contexto educacional, pois trata-se de um processo que está em construção até os dias atuais.

Sabe-se que a educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 a todas as pessoas, independente da deficiência, raça, gênero, etnia, religião etc. A legislação brasileira assegura, em diversos documentos, o direito da pessoa com deficiência à educação, sem que haja nenhum tipo de discriminação ou preconceito, e propõe que o sistema educacional seja inclusivo. Entre os documentos legais destacam-se a Lei nº 9.396/1996, a Lei nº 13.146/2015, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a Resolução nº 4/2009 que garantem não somente o acesso à educação, mas também asseguram rede de apoio com profissionais qualificados, flexibilização curricular, recursos e materiais acessíveis e o Atendimento Educacional Especializado.

Apesar das conquistas legais referentes à educação da pessoa com deficiência, a partir de políticas públicas que garantem não só o ingresso às instituições de ensino, mas também o respeito a sua individualidade, interesses e necessidades específicas, observa-se que, na prática, os ambientes educacionais, muitas vezes, não estão preparados para receber esse público, seja por problemas na infraestrutura, falta de acessibilidade, ausência de profissionais capacitados, entre outras barreiras.

Embora muitas sejam as inquietações a respeito da inclusão escolar da pessoa com deficiência, buscou-se neste estudo discutir sobre a formação continuada do professor e a transdisciplinaridade como possibilidade para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Tendo em vista minha própria realidade enquanto docente de turma regular, que ao lidar com as diferenças em sala de aula, senti a necessidade de melhorar minha prática pedagógica para atender às especificidades dos estudantes. E através da formação continuada, vi a possibilidade de ampliar os conhecimentos para poder transformar essa realidade, e assim tornar a sala de aula um ambiente acolhedor e inclusivo. Foi a partir desse contexto que surgiu o interesse para realizar este estudo.

Para tanto, pensar em uma educação pública de qualidade, gratuita e com equidade, se faz necessário pensar além das políticas educacionais inclusivas. Implica reconhecer e valorizar as diferenças humanas, pois a inclusão se faz a partir do reconhecimento do outro, como indivíduo único, singular, que é capaz de conhecer e interagir com o mundo através dos sentidos e de sua racionalidade.

Deste modo, a educação da atualidade traz o desafio de repensar o modelo atual de educação que fragmenta, rotula e separa o sujeito de sua subjetividade. Em contrapartida, é necessário superar o paradigma cartesiano, a partir de uma educação fundamentada no respeito, no diálogo, na construção compartilhada do conhecimento, na religação dos saberes e na valorização do sujeito em todas as suas dimensões.

Assim, diante das novas exigências educacionais que requerem cada vez mais preparação por parte dos professores para lidar com os desafios da sala de aula, buscou-se investigar se os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, sobre a Educação Especial e Inclusiva, apresentam em sua matriz curricular uma perspectiva transdisciplinar para a construção de saberes acerca da Educação Especial e Inclusiva.

Este estudo se mostra relevante para a ampliação do debate sobre a formação docente continuada na perspectiva transdisciplinar, tendo em vista as discussões em torno de uma formação alinhada às demandas contemporâneas da Educação Especial e Inclusiva. Nesse contexto, compreende-se que a transdisciplinaridade privilegia a formação do sujeito em sua integralidade, e tem como fundamento a prática educativa pautada na valorização da interconexão, no diálogo, na afetividade e na religação de saberes, e despreza toda forma de ruptura, fragmentação e ausência de conexão entre os conhecimentos. A partir desse cenário surge o seguinte questionamento: os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, sobre a Educação Especial e Inclusiva apresentam em sua matriz curricular uma perspectiva transdisciplinar?

O presente estudo objetiva analisar os projetos dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, sobre a Educação Especial e Inclusiva em suas matrizes curriculares.

Para tal trouxemos os seguintes objetivos específicos: mapear as instituições de ensino superior que ofertam cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de

especialização em Educação Especial e Inclusiva; analisar se os cursos constituem uma abordagem transdisciplinar.

Quanto ao caminho investigativo, o estudo teve uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica e documental para aprofundamento do objeto de investigação. Como procedimento, foram analisadas as matrizes curriculares de cinco instituições de ensino superior que ofertaram cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, sobre a Educação Especial e Inclusiva no estado de Alagoas, no período de 2023 a 2024.

As reflexões estão pautadas, principalmente, nas discussões de Alves *et al.* (2021), Morin (2000), Nicolescu (1999), Moraes (2007) e Mantoan (2003), em virtude da relevância desses autores para o tema em estudo.

Para tanto, seguimos com o referencial teórico, no qual discutimos sobre a educação inclusiva em uma perspectiva transdisciplinar e complexa, bem como a contribuição da formação continuada de professores. Em seguida, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, de abordagem qualitativa, com base bibliográfica e documental, em que buscou-se analisar as matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, sobre a Educação Especial e Inclusiva no estado de Alagoas, no período de 2023 a 2024. Posteriormente, apresentamos os resultados e discussão do estudo a partir da análise das matrizes curriculares, com o intuito de verificar se os cursos constituem uma abordagem transdisciplinar. E, por fim, são pontuadas algumas considerações finais sobre a importância da formação continuada na perspectiva transdisciplinar para a educação inclusiva.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR E COMPLEXA

A educação é um direito básico garantido por lei. Todas as pessoas têm o direito de frequentar a escola e de aprender em condições apropriadas. Isso também se aplica às pessoas com deficiência, que, por lei, têm garantido o direito à matrícula, ao acesso e à permanência na escola.

A legislação brasileira deixa claro que a educação especial é uma modalidade de ensino, preferencialmente oferecida no ensino regular, e assegura serviços de apoio especializado, bem como estabelece que a pessoa com deficiência tem o direito de ter suas necessidades atendidas (Brasil, 1996).

Para Mantoan (2003), a educação inclusiva caminha em direção às necessidades dos estudantes, de modo que o sistema educacional é organizado em função dessas necessidades. Assim, a inclusão “[...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 16).

Embora a inclusão seja um tema amplamente discutido, ainda representa um desafio para as escolas atualmente. Por conta de seu histórico de segregação e busca por homogeneidade, a escola tende a idealizar um padrão de estudante, o qual se comporte de maneira adequada e se adapte às normas da sala de aula. No entanto, é evidente que os estudantes são diferentes, cada um com suas particularidades, potencialidades e necessidades específicas, e, por isso, não aprendem da mesma maneira.

A escola inclusiva deve ter como proposta acolher todos, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes, sem comprometer sua dignidade. Além disso, é fundamental reconhecer que cada indivíduo possui interesses, habilidades e ritmos de aprendizagem distintos.

Incluir é pensar em uma escola em que cada sujeito em sua diversidade possa encontrar-se na dimensão singular de si mesmo, de ser si-mesmo no valor ‘verdade’ e, de sua coerência interna, no valor solidariedade, respeito-reverência consigo e para com o outro (Alves *et al.*, 2021, p. 186-187).

No entanto, para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário implementar mudanças significativas. É preciso romper com a mentalidade de uma educação tradicional e conservadora, onde os processos de ensino e aprendizagem são considerados inquestionáveis. De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p. 7), “a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos”. Assim, as instituições educacionais precisam adotar uma pedagogia que questione e reformule práticas pedagógicas excludentes, permitindo que o estudante com deficiência seja o

protagonista de sua própria aprendizagem, tenha suas diferenças respeitadas e seu direito de participação ativa assegurado.

Como expressa Alves (2015), não há uma única maneira de aprender. Assim como os seres humanos são diferentes, as aprendizagens também são distintas. Somos por natureza seres complexos e essa complexidade precisa ser restaurada na educação (Morin, 2000).

Para tanto, vivemos um período de constantes transformações em nossa sociedade, resultado da globalização e do conhecimento científico, que têm afetado diferentes áreas do conhecimento, da cultura, da vida social e da educação. Essas transformações têm gerado novos debates acerca de como pensar e fazer ciência, ao mesmo tempo que propiciam novas formas de perceber e interpretar a realidade.

O paradigma tradicional vem sendo contestado diante das demandas atuais de uma realidade cada vez mais dinâmica e complexa. O modelo clássico de fazer ciência está sujeito a incertezas, pois o conhecimento isolado e voltado somente para a objetividade e racionalidade, em detrimento da subjetividade, não dá conta de explicar todos os fenômenos relacionados aos problemas contemporâneos.

Nesse contexto, Mantoan (2003, p. 12) explica que “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural”. Diante disso, a educação da atualidade requer cada vez mais um olhar multidimensional para compreender a realidade.

Nesse sentido, é importante pensar em uma educação contextualizada, que supere a linearidade e a fragmentação do conhecimento, de modo que os sujeitos participem ativamente, estejam envolvidos em todo o processo e não sejam somente expectadores. Pois, o ato de educar vai na contramão do modelo tradicional de educação que impede a percepção global do conhecimento e que desconsidera o sujeito em sua multidimensionalidade.

[...] educar é um fenômeno biológico fundamental que envolve todas as dimensões do viver humano, em total integração do corpo com a mente e com o espírito, lembrando que quando isto não ocorre se produz alienação e perda do sentido social e individual no viver/conviver. Educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão do ser aprendente; é desenvolver-se em parceria com outros seres (Moraes, 2008, p. 15).

No entanto, no nosso sistema educacional ainda estão presentes aspectos da educação tradicional que tem como padrão a fragmentação, o reducionismo, o rompimento de conexões entre os conhecimentos e o desprezo por outros saberes.

A autora citada ressalta que ainda prevalecem nas instituições:

[...] práticas conservadoras e tradicionais jamais questionadas e que não levam em consideração as emergências de natureza formativa e auto-ecoformadora, bem como as incertezas, as ambiguidades e as emergências que afetam também as outras dimensões humanas (Moraes, 2008, p. 3-4).

Frente aos desafios contemporâneos, o pensamento complexo surge como alternativa para integrar o que foi separado, para restabelecer conexões que estavam fragmentadas e, desse modo, criar pontes que contribuam para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Assim, a teoria da complexidade surge da necessidade de buscar respostas mais evidentes para as crises e problemas contemporâneos. Aparentemente, a palavra complexidade pode soar como algo complicado, difícil ou mesmo confuso. No entanto, o pensar complexo, é pensar na própria realidade, sabendo que tudo está interligado, pois, para compreender um problema, é necessário entender seu contexto.

A palavra complexo traduzida do latim “[...] complexus significa o que foi tecido junto” (Morin, 2000, p. 38). Para o autor citado, os fenômenos estão interligados e, diante de uma realidade cada vez mais complexa, o conhecimento isolado, fragmentado e reducionista já não é suficiente para a compreensão da realidade. Na complexidade, tudo é visto como um sistema constituído de partes que são mutuamente interdependentes. Assim, não podemos considerar as partes sem o todo, nem o todo sem considerar suas partes (Morin, 2000).

Ao contrário de um pensamento simplista e reducionista do conhecimento, se faz necessário o pensar complexo para a compreensão da realidade em suas diversas dimensões. Ao invés de segmentar, é necessário unificar o conhecimento, reconectando os saberes historicamente desconectados.

Para tanto, pensar nos sujeitos em sua integralidade, como um ser que é mutável, que se transforma e que agrega valores ao longo de sua formação, é o desafio da educação na atualidade. Não podemos desconsiderar as diversas dimensões do sujeito: razão, emoção, espírito e intelecto, pois são elementos indissociáveis na formação humana.

Desse modo, a dicotomia corpo/mente, privilegiada na modernidade, tem sido contestada. No pensar complexo, o ser humano é compreendido como um sujeito biológico, racional, mas que também é dotado de emoção e sentimentos. Além disso, o ser humano é singular e multidimensional, e conhece o mundo a partir das experiências vivenciadas com o outro e com o ambiente.

Nesse sentido, a educação em uma perspectiva transdisciplinar e complexa parte do princípio de que o conhecimento deve ser construído a partir do diálogo, da interação, da afetividade e do convívio com o diverso, considerando o sujeito em sua multidimensionalidade, um ser que não é apenas biológico, mas que também é psíquico, social, afetivo e espiritual.

Para além de um conhecimento estático, isolado e reducionista, a prática educativa transdisciplinar compreende que o conhecimento é construído a partir do diálogo entre os saberes e que o sujeito deve ser considerado em todas as suas dimensões.

Segundo Nicolescu (1999, p. 51), a transdisciplinaridade é “àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Portanto, a transdisciplinaridade transcende as disciplinas, envolvendo uma interação dinâmica entre os diversos conhecimentos.

Com isso, a transdisciplinaridade rompe com a ideia da supremacia do conhecimento científico em detrimento de outros saberes, e permite que o processo educativo esteja aberto à diversidade de saberes, à criação de pontes, à valorização do sujeito em sua inteireza, pois o conhecimento é compreendido de forma sistêmica onde tudo se conecta. Logo, a transdisciplinaridade propõe uma formação que busca integrar os conhecimentos “entre os diferentes saberes, entre estes saberes e seus

significados para nossa vida cotidiana; entre estes saberes e significados e nossas capacidades interiores” (Nicolescu, 1999, p. 143).

A seguir, enfatizamos a importância da formação continuada de professores para a garantia de uma educação de qualidade e inclusiva.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

À medida que surgem novas demandas sociais, culturais e tecnológicas do mundo atual, também emergem novos desafios para a área da educação. Diante disso, vêm crescendo as discussões e estudos sobre a formação docente, tendo em vista a necessidade de se repensar o modelo atual de escola e a atuação desses profissionais para atender às demandas educacionais.

Nesse contexto, a formação continuada se torna cada vez mais necessária, pois é através da formação que o professor irá ampliar os conhecimentos adquiridos na fase inicial, de maneira que este profissional possa compreender e transformar a realidade na qual está inserido.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para tal formação, destaca em seu art. 4º a importância da formação continuada:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

No entanto, a formação docente continuada não trata apenas de adquirir conhecimentos técnicos, mas sim de um processo em que o professor tem a possibilidade de refletir criticamente sobre sua prática e se atualizar a respeito das novas demandas da educação, tendo em vista novas abordagens, estratégias

educacionais, tecnologias e práticas inclusivas, para que assim possa atender melhor às necessidades individuais dos aprendizes e consequentemente contribuir para uma educação de qualidade e inclusiva.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...] (Nóvoa, 1995, p. 25).

Sendo assim, a formação continuada contribui para fortalecer os professores em aspectos teóricos e práticos, promovendo uma reflexão contínua sobre sua atuação e os desafios enfrentados, além de oferecer o conhecimento necessário para aprimorar sua prática.

Nesta mesma perspectiva, Gadotti (2011) afirma que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (Gadotti, 2011, p. 41).

É a partir da formação continuada que o professor tem a possibilidade de aperfeiçoar seus conhecimentos, desenvolver-se profissionalmente e melhorar sua atuação para garantir a efetiva aprendizagem dos educandos.

No que diz respeito à educação inclusiva, a formação do professor torna-se essencial, não somente para atender às necessidades dos aprendizes por meio de práticas pedagógicas específicas e adaptação curricular, mas também para favorecer um ambiente acolhedor e de fato inclusivo, que possibilite igualdade de oportunidades educacionais e valorização das diferenças.

Sendo assim, a formação docente é um dos fatores indispensáveis para que o professor possa lidar com as diversas situações presentes na sala de aula, sobretudo para atuar com as diferenças, de maneira a oferecer um ensino adequado às condições e particularidades dos educandos e não somente a mera inserção escolar. Pois, a inclusão vai além da inserção física no ambiente escolar, implica mudanças

educacionais, que eliminem as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, para que a escola seja um lugar de desenvolvimento humano e não de segregação, nem exclusão.

Diante disso, a escola precisa ter como objetivo acolher todos, promover o desenvolvimento e a efetiva aprendizagem. A escola, por ser um local de relações humanas, é um dos primeiros espaços de convívio com as diferenças, como também de vivências, de diferentes experiências e de trocas de saberes, que possibilitarão o desenvolvimento não só intelectual, mas também social e humano.

É a partir das experiências afetivas do convívio que os sujeitos têm a oportunidade de transformar-se em suas relações. Logo, é através do olhar, do diálogo, do acolhimento, da escuta sensível e das experiências afetivas que as transformações se configuram. Concordamos com Alves *et al.* (2021) sobre a importância das relações humanas estabelecidas no contexto escolar:

Na escola a diversidade ecoa, não apenas no âmbito da ânsia de aprender, mas também em relação aos desejos, angústias, dores, desigualdades que se apresentam, e, até mesmo das potências. Ou seja, o ambiente escolar é um palco onde as relações humanas compõem um espetáculo de trocas de experiências transformadoras. É o lócus da representação da vida, espaço possível à transformação dos sujeitos enquanto indivíduos ativos socialmente (Alves *et al.*, 2021, p. 186).

Nessas circunstâncias, a escola precisa ser pensada como um ambiente favorável para o acolhimento às diferenças, que respeita a individualidade e valoriza as potencialidades de cada sujeito, a partir de um processo dialógico, pautado no respeito, na ética e na solidariedade, onde todos participam e podem se expressar.

Dessa forma, Mantoan (2003) destaca a importância de uma educação que contemple a formação integral do sujeito:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (Mantoan, 2003, p. 9).

Para tanto, ainda é preciso romper com os paradigmas da estrutura da escola conservadora, de uma educação que continua pautada sob a ótica da racionalidade,

da fragmentação do conhecimento, da separação entre teoria e prática, da avaliação como mensuração, da divisão do currículo em grades de conteúdos e da punição ao erro. Também é necessária a ruptura do profissional técnico e autoritário, pois já não faz sentido o professor que é detentor do conhecimento e que não é capaz de interagir para que a aprendizagem ocorra em um processo colaborativo.

Diante disso, a formação docente precisa estar alinhada às demandas contemporâneas, de maneira a possibilitar reflexões mais amplas sobre a realidade, evitando assim os reducionismos e simplificações que fundamentam o modelo tradicional de educação.

Segundo Moraes (2007), a formação docente passa por muitas problemáticas que vão desde a quantidade excessiva de disciplinas, a formação conteudista, a desarticulação entre teoria e prática, os desafios relacionados às tecnologias, sem que o problema educacional seja pensado em sua totalidade. Para a autora citada, a formação docente precisa ser pensada em uma perspectiva transdisciplinar a partir de uma formação integral do sujeito em uma dinâmica que inclui os três eixos: o eu (autoformação), o outro (heteroformação) e o meio (ecoformação), visto que as conexões estabelecidas são essenciais tanto para a vida profissional quanto pessoal. Assim, é necessário repensar a docência de forma integrada, para que o processo formativo não continue sendo homogeneizado, transmissivo, desconsiderando a diversidade complexa.

Desta forma, pensar a formação, a partir desses referenciais, requer uma mudança profunda de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, caso contrário, continuaremos fragmentando o ser humano, o conhecimento e a realidade educacional e não dando conta dos reducionismos que ainda prevalecem nos processos formadores dos profissionais da educação (Moraes, 2007, p. 15).

Com base nisso, é necessário repensar a formação docente continuada em uma perspectiva transdisciplinar, que considere a realidade complexa como elemento essencial no processo de formação, com vistas à superação de um conhecimento linear e fragmentado, para que assim o professor possa refletir sobre sua atuação e se reinventar em sua prática pedagógica.

Para tanto, seguimos com os encaminhamentos metodológicos utilizados no estudo, com o intuito de investigar se os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, sobre a Educação Especial e Inclusiva apresentam em sua matriz curricular uma perspectiva transdisciplinar.

4 METODOLOGIA

No percurso metodológico trilhado para este estudo, foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico para aprofundamento do objeto de investigação, a formação continuada de professores acerca da educação especial e inclusiva na perspectiva transdisciplinar. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, uma vez que vai além da quantificação de dados e busca compreensão profunda dos fenômenos. De acordo com Chizzotti (2000, p.79), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. O estudo tem como base a pesquisa documental, e de acordo com Martins (2022), esse tipo de pesquisa oferece contribuições para o campo científico, pois possibilita a organização e consolidação de resultados sobre o fenômeno em estudo, gerando avanços decorrentes da identificação de lacunas ou do esclarecimento de determinados pontos.

Assim, a fim de investigar como os cursos de formação estão alinhados às novas exigências educacionais, além de sua contribuição para a construção de saberes sobre a educação especial e inclusiva na perspectiva transdisciplinar, buscamos mapear as instituições de ensino superior que ofertam cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, com o intuito de analisar os projetos dos cursos em suas matrizes curriculares.

Para critério de inclusão e exclusão, foi realizada uma busca online, no Google e no site do MEC, de instituições de ensino superior que estivessem localizadas no estado de Alagoas e ofertassem cursos de pós-graduação sobre a Educação Especial e Inclusiva, em nível de especialização, no período de 2023 a 2024.

Após esse mapeamento, foi feito o levantamento das instituições que apresentavam no site a matriz curricular do curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização em Educação Especial e Inclusiva, e para as instituições que não apresentavam a matriz curricular em seu site, organizamos um documento de solicitação para autorização da pesquisa e entramos em contato via e-mail ou pessoalmente, com o intuito de coletar os dados.

Apesar de este estudo não envolver seres humanos, foram respeitados os procedimentos éticos de pesquisa, a partir da elaboração de um documento de solicitação de autorização das instituições para a realização da pesquisa, assim como através do comprometimento com a divulgação dos dados com o intuito de não expor nem constranger as instituições participantes do estudo.

O desenvolvimento deste estudo ocorreu nos meses de abril a setembro de 2024, compreendendo desde a etapa de levantamento de dados bibliográficos, coleta e análise de dados até a redação final deste artigo.

Na sequência, apresentamos as análises das matrizes curriculares, a fim de verificar se os cursos investigados constituem uma abordagem transdisciplinar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico discutiremos sobre a organização e identificação dos componentes das matrizes curriculares dos cursos investigados, de maneira a refletir sobre as informações encontradas nesses documentos, bem como analisar se os cursos constituem uma abordagem transdisciplinar.

A matriz curricular serve como um guia para a organização e implementação de um curso. Este documento admite diferentes formas de estruturação, porém é importante que a proposta educacional esteja coerente e articulada com os pressupostos do curso para que assim alcance os objetivos na formação dos estudantes.

De acordo com Alves, Barros e Viana (2022), o currículo, entendido como um produto da seleção cultural, envolve a avaliação, organização e distribuição dos

conteúdos programáticos. Segundo as autoras, isso abrange não apenas um conjunto de conhecimentos acadêmicos ou científicos, organizados de maneira estrutural através do currículo, mas também a integração desses saberes e conhecimentos científicos com o processo educacional.

Nesse sentido, o modelo de organização curricular, além de considerar as questões de organização de conteúdos, objetivos, experiências de aprendizagem, metodologias de ensino e a avaliação, reflete também os conceitos e concepções envolvidos na composição da proposta do curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCNs - Formação Continuada) orientam que os cursos para formação continuada podem ser ofertados por instituições de ensino superior, organizações especializadas ou órgãos formativos das redes de ensino, a partir de atividades formativas presenciais, semipresenciais, a distância, entre outras estratégias, desde que atenda ao processo de aprendizagem e visem ao desenvolvimento profissional docente. Esse documento também acrescenta que os cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização devem ter carga horária de no mínimo 360 horas (Brasil, 2020).

Assim, para a identificação das instituições de ensino superior (IES) que ofertavam cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, foi realizada uma consulta prévia no Google e no site do MEC a fim de fazer o levantamento das IES que ofereciam cursos acerca da Educação Especial e Inclusiva no estado de Alagoas. Após o mapeamento das instituições, buscamos identificar a matriz curricular por meio do *site* das IES, por se tratar de documentos de interesse público. Para as instituições que não apresentavam esse documento no *site*, entramos em contato via *e-mail* ou presencialmente com um documento de solicitação para a autorização da pesquisa. Porém, mesmo após entrarmos em contato, não conseguimos ter acesso à matriz curricular de algumas instituições, o que dificultou a coleta de dados e determinou a exclusão de algumas IES.

Inicialmente, encontramos sete instituições que ofertavam cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, porém apenas cinco se mostraram dentro dos critérios estabelecidos para este estudo, por ofertar cursos sobre Educação

Especial e Inclusiva, e disponibilizar sua matriz curricular para a realização da pesquisa.

É importante ressaltar que, devido ao tempo e às dificuldades encontradas no percurso com relação à autorização para a realização da pesquisa, sobretudo, em instituições públicas, decidimos dar encaminhamento à pesquisa com as cinco IES, que disponibilizaram o documento em PDF ou por meio do *site* suas matrizes curriculares.

Dentre as instituições participantes deste estudo, 3 são de natureza privada, 1 filantrópica e 1 pública que oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária de 360h ou mais, na modalidade presencial, semipresencial e EAD.

Conforme já dito anteriormente, optou-se por utilizar neste estudo a análise documental no tratamento dos dados, com o intuito de analisar a matriz curricular dos cursos de formação continuada e sua contribuição para a construção de saberes sobre a Educação Especial e Inclusiva na perspectiva transdisciplinar.

O quadro abaixo apresenta as instituições de ensino superior, de acordo com a modalidade de ensino e sua natureza.

Quadro 1: Identificação das instituições, modalidade e natureza

IES	MODALIDADE	NATUREZA	PERÍODO DO CURSO
Instituição A	Semipresencial	Pública	2023
Instituição B	Presencial	Filantrópica	2024
Instituição C	EAD	Privada	2024
Instituição D	EAD	Privada	2024
Instituição E	EAD	Privada	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Assim, de posse das matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, em Educação Especial e Inclusiva, buscamos analisar os

componentes curriculares apresentados nesses documentos e sua proposta de formação continuada para os professores.

A instituição A, de natureza pública, oferta o curso com carga horária de 360h e duração de 18 meses, na modalidade semipresencial. Sua matriz curricular está organizada a partir de 8 eixos temáticos, sendo 2 referentes aos fundamentos da educação especial e inclusiva, 2 sobre deficiências, 1 sobre metodologia da pesquisa, 1 de desenvolvimento e aprendizagem, 1 de tecnologia assistiva e 1 na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora. Ao término, é obrigatória a elaboração de monografia. O curso tem como proposta a transdisciplinaridade em seu processo formativo.

A instituição B, de natureza filantrópica, propõe o curso na modalidade presencial, com carga horária de 360h e duração de 12 meses. Apresenta uma organização curricular com 9 disciplinas em sua matriz, sendo 1 de fundamentos da educação especial e inclusiva, 3 sobre deficiências, 1 de metodologia da pesquisa, 1 referente ao desenvolvimento e aprendizagem, 1 sobre tecnologia assistiva, 1 de avaliação neuropsicológica e 1 se refere à arteterapia. O trabalho de conclusão de curso é opcional. A instituição não propõe uma formação na perspectiva transdisciplinar.

Na instituição C, de natureza privada, o curso é ofertado na modalidade EAD, com carga horária de 360h e duração de 12 meses. O programa, conforme apresentado no site da instituição, é composto por 10 disciplinas, 1 de fundamentos da educação especial e inclusiva, 6 sobre as deficiências, 1 de desenvolvimento e aprendizagem, 1 referente à tecnologia assistiva e 1 sobre arte e inclusão. No entanto, o curso não oferece uma formação transdisciplinar.

A instituição D, trata-se de uma instituição privada, em que o curso é proposto na modalidade EAD, com duração de 12 meses e carga horária de 600h. A matriz curricular está organizada em 12 disciplinas, sendo 2 fundamentos da educação especial e inclusiva, 6 sobre as deficiências, 1 sobre desenvolvimento e aprendizagem, 1 sobre didática, 1 de tecnologia assistiva e 1 sobre neurociência. O curso não propõe uma perspectiva transdisciplinar em seu processo formativo.

De natureza privada, a instituição E oferta o curso com a carga horária de 600h e duração de 15 meses, na modalidade EAD. A matriz apresenta uma organização curricular com 16 disciplinas, distribuídas em 4 eixos temáticos e estágio obrigatório

de 120h. Das disciplinas, 3 são de fundamentos da educação especial e inclusiva, 5 sobre as deficiências, 3 se referem ao desenvolvimento e à aprendizagem, 4 sobre neurociência, 1 de tecnologia assistiva e 1 de estágio. Porém, não apresenta uma formação voltada para a transdisciplinaridade.

O quadro a seguir apresenta a proposta de formação dos cursos analisados, de acordo com a matriz curricular.

Quadro 2: Cronograma dos cursos de especialização em Educação Especial e Inclusiva

IES	Carga horária	Duração	Nº de disciplinas
Instituição A	360h	18 meses	8
Instituição B	360h	12 meses	9
Instituição C	360h	12 meses	10
Instituição D	600h	12 meses	12
Instituição E	600h	15 meses	17

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observamos que os cursos analisados buscam organizar sua matriz curricular a partir de princípios orientados pelas (DCNs - Formação Continuada), em termos de carga horária, modalidade das atividades formativas e conhecimento profissional. Verificamos também que todos os cursos apresentam uma organização curricular disciplinar, porém se diferem considerando os componentes e número de disciplinas, bem como a carga horária e o tempo de duração do curso.

As (DCNs - Formação Continuada) ressaltam que, para que a formação continuada seja relevante para a melhoria da prática docente, é necessário que tenha “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020, p. 5).

Por termos acesso somente à matriz curricular dos cursos, e em quatro deles estarem presentes apenas informações básicas, como o programa de disciplinas, não

foi possível identificar mais informações sobre a proposta didático-pedagógica, tais como objetivos, metodologia e avaliação da aprendizagem, para verificar se os cursos contemplavam outras abordagens em seu processo formativo, sendo este um limite do estudo.

Apenas o curso ofertado pela instituição A apresentou uma perspectiva transdisciplinar em sua matriz curricular, por meio do cronograma de disciplinas, da metodologia e dos objetivos, o que indica que há uma preocupação da instituição em viabilizar uma formação crítica e reflexiva que vá além de conhecimentos técnicos, a fim de construir saberes sobre a Educação Especial e Inclusiva numa perspectiva integradora e humana.

Os demais cursos analisados apresentam uma proposta de formação com o intuito de capacitar o profissional para atuar no mercado de trabalho, não privilegiando a formação do sujeito em sua integralidade, nem a construção do conhecimento pautada na valorização da interconexão e da religação de saberes, como propõe a formação na perspectiva transdisciplinar.

Morin (2000) argumenta que há uma contradição na educação da atualidade, pois de um lado os conhecimentos continuam isolados e fragmentados e, por outro, as realidades são multidimensionais, transversais e globais. Assim, o conhecimento fragmentado impede a articulação entre o todo e as partes, e, portanto, deve ser substituído por um modo de conhecimento que busque compreender as informações em seu contexto e complexidade.

Diante disso, vemos que a formação continuada de professores precisa ser repensada, de maneira a buscar na transdisciplinaridade possibilidades para mudanças na prática educativa, para que a educação não continue reproduzindo um conhecimento fragmentado e descontextualizado, e que seja incapaz de compreender os sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Pensar em uma formação transdisciplinar implica reconhecer as múltiplas necessidades da formação humana, pois “[...] uma formação transdisciplinar engloba a multidimensionalidade dos sujeitos em suas ações, relações e emoções, possibilitando um olhar de maior congruência, pertencimento e inteireza da diversidade” (Hashizume; Alves, 2022, p. 14).

Portanto, para uma melhor qualidade na formação docente continuada, não basta apenas reorganizar a proposta curricular. Faz-se necessário romper com as ideologias do paradigma tradicional de uma visão reducionista e fragmentada do conhecimento, que desconsidera as múltiplas dimensões do sujeito, para dar lugar a uma proposta de formação capaz de reconhecer a realidade complexa, que leve em consideração o sujeito na sua multidimensionalidade e que transcende o conhecimento disciplinar por meio da articulação entre os saberes, para que assim tenhamos uma formação integral, humana e inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a formação continuada de professores e a transdisciplinaridade como caminhos para a educação inclusiva, observamos os desafios que ainda persistem nos processos formativos, visto que os conhecimentos continuam fragmentados em disciplinas, muitas vezes sem articulação entre as diferentes áreas e sem considerar o sujeito como parte fundamental do processo, quando é cada vez mais necessário um olhar multidimensional para compreender os fenômenos que se apresentam no contexto contemporâneo.

A partir da análise das matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização em Educação Especial e Inclusiva, observamos que, apesar de a matriz curricular ser um documento de interesse público, esta é tratada, por algumas instituições, como um documento restrito, e o fato de não ser publicizado foi algo que trouxe dificuldades para a realização desta pesquisa.

Os resultados revelam a necessidade de repensar o processo de formação docente continuada, visto que, das cinco instituições investigadas, apenas uma propôs um curso na perspectiva transdisciplinar, enquanto os demais cursos analisados evidenciam uma preocupação de formar profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho. Assim, para superar o processo formativo homogeneizado, fragmentado e que desconsidera a realidade complexa, é necessária a mudança paradigmática, para que tenhamos uma educação potencialmente inclusiva, de qualidade, que considere todos os sujeitos em suas diferenças, bem

como para superar os descompassos existentes no contexto educacional e as questões complexas da realidade.

Este estudo trouxe discussões pertinentes para o debate sobre a formação continuada de professores acerca da Educação Especial e Inclusiva, evidenciando a necessidade de uma formação transdisciplinar que contemple o ser humano na sua inteireza, o diálogo entre os conhecimentos, o respeito às diferenças e a troca de experiências, por meio de uma proposta crítica, reflexiva e humana.

Para aprofundamento da temática e novos estudos, sugerimos a entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos nos processos formativos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização em Educação Especial e Inclusiva, com o intuito de relacionar as informações dos projetos de curso com a proposta de formação ofertada pelas instituições.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. F. Cenários e estratégias de aprendizagem integradoras: a complexidade e transdisciplinaridade legitimando a diversidade e o “habitar humano”. **Revista Terceiro Incluído**, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 315-338. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36361/41047>. Acesso em 17 de ago. 2024.
- ALVES, M. D. F; BARROS, A. M. A; VIANA, M. A. P. Currículo para a diversidade à luz da complexidade. In: ALVES, M. D. F; PETRAGLIA, I. C; GUÉRIOS, E. C; LEITE, T. C. (Orgs.). **(Trans)formação: saberes necessários para esperar no presente e no futuro**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ALVES, M. D. F; PEREIRA FILHO, A. D; LEITE, T. C. L; MORCERF, V. L. E. Escola como espaço de criação, inclusão e tessituras: semeando ciência com consciência. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.43, p. 184-197, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 de mai. 2023.
- BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 mai. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 07 de mai. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 de mai. 2024.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

HASHIZUME, C. M; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, Mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/8j7NS7XTVMDTyHstDmRTxJs/?lang=pt#>. Acesso em: 26 ago. de 2024.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, R. X. (Org.). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação.** Lavras: Ed. UFLA, 2022.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, Set./Dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116805002.pdf>. Acesso em 17 jan. 2024.

MORAES, M. C. **A aula como expressão de convivência e transformação.** Texto de la conferencia pronunciada por la doctora Maria Cândida Moraes en la V Sesión del Ciclo, celebrada el 17 de octubre de 2008. Disponível em: https://www.tendencias21.es/ciclo/A-AULA-COMO-EXPRESSAO-DE-CONVIVENCIA-E-TRANSFORMACAO_a33.html. Acesso em 17 jan. 2024.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. É; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.