



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PARFOR EQUIDADE
SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

MARIA APARECIDA DOS SANTOS

**Da Insegurança à Reflexão: A (Re)construção da Prática do Especialista em
Educação Básica na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Juiz de Fora

2026

MARIA APARECIDA DOS SANTOS

**Da Insegurança à Reflexão: A (Re)construção da Prática do Especialista em
Educação Básica na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Trabalho de Formação Docente (TFD)
apresentado como requisito parcial para
conclusão da Segunda Licenciatura em
Educação Especial Inclusiva (Parfor
Equidade), sob orientação da Profa. Maria
Beatriz de S. Thiago Ragon.

Juiz de Fora/MG, 23 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Maria Beatriz S. Thiago Ragon
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientadora

Profa. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Aos meus pilares, que tornaram esta jornada possível:

Ao meu filho, Carlos Matheus, meu maior incentivador. Suas palavras de apoio e sua crença inabalável no meu potencial foram o combustível necessário para que eu não estagnasse diante dos desafios. Ter o seu apoio foi o que me permitiu chegar até aqui.

À minha nora, Bia, por estar sempre presente com palavras de motivação. Seu carinho foi essencial nos momentos de cansaço, lembrando-me constantemente de que eu era capaz de seguir em frente.

À minha neta, Maria Flor, a razão pela qual não desisti, mesmo quando a vontade de parar parecia insuperável. Você é a semente de esperança que me faz acreditar em um futuro mais inclusivo e a força que renova meu fôlego todos os dias.

Aos professores do PARFOR/UFJF, pela excelência e pelo compromisso com a educação pública de qualidade. Os conhecimentos partilhados por vocês não transformaram apenas minha atuação profissional, mas contribuíram imensamente para minha formação humana.

Em especial, à minha orientadora, Maria Beatriz Ragon, por sua generosidade e competência. Agradeço por ter aceitado o desafio de me conduzir "aos 45 minutos do segundo tempo", acolhendo-me com dedicação e, acima de tudo, respeitando minhas dificuldades e inseguranças. Seu olhar humanizado foi o diferencial para que este trabalho se concretizasse.

À professora Patricia Rafaela Otoni, por aceitar o convite para ser minha avaliadora. Expresso minha profunda gratidão por suas colocações e palavras de incentivo; saiba que sua contribuição para este trabalho e para minha trajetória vai muito além do que você imagina.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada, o meu muito obrigada.

*A inclusão é um processo contínuo de
aprendizagem, tanto para o aluno quanto
para o educador.*

RESUMO

Este Trabalho de Formação Docente (TFD) constitui-se como um relato de experiência crítico-reflexivo acerca da atuação profissional no cargo de Especialista em Educação Básica (EEB). O recorte do estudo abrange o período de 2022 a 2025., situando-se em uma unidade escolar da Rede Estadual de Minas Gerais, no município de Juiz de Fora. O objetivo geral é analisar o processo de (re)construção da prática profissional frente aos desafios da Educação Especial Inclusiva. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa do tipo relato de experiência, fundamentada na autoetnografia (ou escrita de si). Os resultados demonstram que a ausência de formação específica inicial resultou em uma atuação limitada e reativa, marcada pela insegurança em minha atuação profissional. Através do ingresso em cursos de extensão e na Segunda Licenciatura (PARFOR/UFJF), evidenciou-se que a formação continuada é um imperativo ético para a efetivação da inclusão, permitindo que o Especialista atue como suporte pedagógico real para a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Especialista em Educação Básica. Formação Continuada. Relato de Experiência.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado "Da Insegurança à Reflexão: A (Re)construção da Prática do Especialista em Educação Básica na Perspectiva da Educação Inclusiva", descreve elementos da minha trajetória profissional em um contexto singular de atuação. Este relato de experiência versa sobre a prática pedagógica junto a estudantes da Educação Especial, abrangendo o período entre 2022 e 2025, em uma unidade escolar da Rede Estadual de Minas Gerais. O estudo busca refletir sobre como a lacuna na formação específica impacta o fazer docente, tendo como objetivo central analisar a transição de uma postura reativa para uma prática fundamentada, consolidada após o ingresso na Segunda Licenciatura em Educação Especial e Inclusiva (PARFOR/UFJF).

A motivação para esta escrita nasce do incômodo gerado pelo confronto entre a prática profissional anterior e os novos saberes adquiridos. Ao atuar como Especialista da Educação na rede estadual, percebi que, inicialmente, minha intervenção carecia de uma base teórica voltada à perspectiva inclusiva. Nesse cenário, a formação acadêmica contínua atuou como um divisor de águas, o aporte teórico e as discussões em sala permitiram compreender que a ausência de conhecimento técnico e de sensibilidade pedagógica limita o desenvolvimento dos estudantes. Assim, este estudo assume um compromisso ético e social de repensar o papel do Especialista na garantia do direito ao aprendizado e ao acolhimento pleno.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação deste trabalho sustenta-se na compreensão de que a docência não é um dom, mas uma construção de saberes complexos. Tardif e Raymond (2000) argumentam que os saberes profissionais são temporais e provêm de diversas fontes, incluindo a formação inicial e a própria experiência de vida. No contexto da inclusão, essa construção exige o que Nóvoa (2019) chama de “metamorfose”, processo no qual o professor precisa habitar novos lugares e assumir a responsabilidade ética pela aprendizagem de todos, sem exceção.

Para Mantoan (2003), a inclusão exige uma mudança de paradigma: não se trata de adaptar o aluno ao sistema, mas de transformar a escola para que ela acolha a diferença como norma. Essa perspectiva é ratificada e atualizada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define o público-alvo e garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte, mas não como substituto da escolarização comum.

A análise da prática também se beneficia do pensamento de Michel Foucault (1989), em sua obra “Microfísica do poder”, especificamente quanto às relações de poder e saber. A escola muitas vezes opera sob “linhas cruzadas” de políticas educacionais e práticas de controle que buscam normalizar os corpos. Como aponta a literatura sobre formação de professores, a formação continuada

(como a oferecida pelo PARFOR) atua como um espaço de resistência a esses processos de exclusão, permitindo ao docente "firmar sua posição" e "afirmar sua profissão" (Nóvoa, 2017).

3. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A atuação na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais exige a compreensão da configuração de seus cargos e funções. O Especialista em Educação Básica (EEB), conforme previsto na Lei Estadual nº 15.293/2004, atua como o articulador do processo pedagógico. Suas atribuições envolvem a supervisão, o apoio à docência, a formação continuada em serviço e a mediação entre escola, família e comunidade. Para o ingresso no cargo, exige-se habilitação específica em supervisão pedagógica ou orientação educacional obtida em curso superior de Pedagogia ou especialização em Pedagogia com licenciatura em área específica ou pós-graduação em inspeção/supervisão escolar. No entanto, embora a habilitação legal fosse atendida, a prática cotidiana em uma escola de Juiz de Fora, a partir de 2022, revelou que a formação generalista muitas vezes silencia as especificidades da Educação Especial.

O aceite do cargo representou um desafio, visto que não possuía experiências prévias na área. Além disso, na unidade escolar em questão, a organização administrativa previa uma especialista designada especificamente para o público-alvo da Educação Especial (PAEE), com horário flexível entre os turnos. Na ausência desta profissional, as demandas pedagógicas e os conflitos de mediação recaíam sobre minha responsabilidade. Inicialmente, minha atuação foi marcada por um distanciamento em relação ao aprofundamento teórico necessário. Havia a compreensão equivocada de que a responsabilidade técnica principal pertencia à colega especializada, o que gerava uma postura por vezes reativa diante das complexidades da inclusão.

Embora houvesse um esforço genuíno em oferecer o melhor suporte possível aos estudantes, a prática era limitada pela ausência de um repertório técnico que desse sustentação à minha intuição pedagógica. Um exemplo dessa limitação ocorreu na mediação de conflitos entre uma professora de apoio e um estudante

com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em diversos momentos, observei posturas de excessiva rigidez pedagógica, nas quais o foco exclusivo na alfabetização mecânica desconsiderava as necessidades afetivas e as habilidades prioritárias do aluno. A resistência da profissional em adotar uma postura mais acolhedora gerava episódios de desorganização no estudante e, conseqüentemente, feedbacks negativos e desnecessários à família.

Ao intervir nessas situações, orientando a flexibilização das atividades e o cuidado com a comunicação junto aos responsáveis, eu já exercia uma sensibilidade ética inerente à função. Contudo, faltava-me a "autoridade" científica para fundamentar tais orientações frente a profissionais com décadas de experiência. Eu percebia que algo estava inadequado, mas ainda não possuía os instrumentos teóricos para transformar aquela percepção em uma estratégia de formação continuada eficaz dentro da escola.

O movimento de mudança iniciou-se em 2024, fruto de uma busca ativa por qualificação. O ingresso em um curso de extensão na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, posteriormente, na Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (PARFOR/UFJF), representou um marco divisório. Essa busca por formação não foi apenas uma exigência burocrática, mas uma resposta ao incômodo ético de quem compreende que a intenção positiva, isolada do conhecimento técnico, é insuficiente para garantir o direito pleno à educação. Através do aporte teórico, o olhar sobre a inclusão deixou de ser um "fazer o possível" para tornar-se um "saber o que e por que fazer".

4. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Ao analisar retroativamente as situações mediadas em 2022, percebo o que Nóvoa (2017) descreve como a necessidade de o professor dominar o "conhecimento profissional". Em casos onde a prática pedagógica se torna excessivamente rígida e focada em metas de desempenho padronizadas — como a alfabetização mecânica a qualquer custo — exerce-se uma forma de poder que Foucault (2014) descreveria como disciplinar. Essa tentativa de enquadrar o

estudante em uma norma de comportamento e aprendizagem que desconsidera sua subjetividade exemplifica o que Costa (2015) aponta como um dos grandes desafios da inclusão: a persistência de uma prática que prioriza o conteúdo em detrimento do sujeito.

Minha atuação, na época, era movida pela empatia, mas carecia dos "saberes pedagógicos fundamentados" (TARDIF; RAYMOND, 2000). Como destaca Freire (2020), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Ao realizar a orientação pedagógica sugerindo que não se prendesse exclusivamente à alfabetização em momentos de crise do aluno, eu buscava, intuitivamente, o respeito à autonomia do ser. Contudo, faltava-me a densidade teórica para transformar aquele conflito em uma oportunidade de aprendizagem coletiva para o corpo docente. A formação docente exige uma rigorosidade metódica; não basta a "boa vontade", é preciso o aporte da investigação ética e crítica sobre a própria prática.

O ingresso no PARFOR/UFJF e em cursos de extensão preencheu essa lacuna, demonstrando que a formação não é um evento isolado, mas um processo contínuo de autoconstrução. Segundo Ferreira e Toman (2020), essas iniciativas permitem que o profissional deixe de ser um mero "executor de tarefas" para tornar-se um intelectual de sua própria prática. Essa trajetória possibilitou a transição de uma postura reativa de "apagar incêndios" para uma atuação propositiva e formativa.

A segurança adquirida pelo conhecimento acadêmico transformou minha forma de orientar os professores. Atualmente, busco mediar a construção de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) que não sejam apenas burocráticos, mas que reflitam as potencialidades do aluno. Proponho espaços de diálogo onde a fragilidade do professor frente ao "novo" da inclusão não seja punida, mas acolhida e trabalhada à luz da teoria. Compreendi que o papel do Especialista em Educação Básica é atuar como mediador da "metamorfose" da escola (NÓVOA, 2019), fomentando uma cultura escolar que rompa com as tentativas de normalizar e silenciar a diferença. A inclusão, portanto, consolidou-se em minha prática como um imperativo ético e político que exige o reconhecimento do outro como sujeito legítimo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a trajetória de (re)construção da prática profissional como Especialista em Educação Básica, evidenciando que a atuação na perspectiva inclusiva exige mais do que boas intenções: demanda uma práxis fundamentada e comprometida. Ao retomar o percurso realizado entre 2022 e 2025 na Rede Estadual de Minas Gerais, em Juiz de Fora, fica claro que a insegurança inicial e a postura reativa eram reflexos de uma lacuna formativa que, muitas vezes, silencia as potencialidades do estudante em nome de um currículo normatizador.

A análise do relato de experiência demonstrou que, sem o devido suporte teórico-metodológico, a prática pedagógica corre o risco de se tornar meramente disciplinar e, paradoxalmente, excludente. O caso mediado revelou que a alfabetização, quando desvinculada do acolhimento e das especificidades do sujeito, torna-se uma barreira, e não uma ponte para o desenvolvimento. A intervenção da época, embora intuitivamente humanizada, carecia da segurança técnica que apenas a formação sólida e especializada pode proporcionar para embasar a orientação pedagógica.

Nesse cenário, o ingresso na Segunda Licenciatura em Educação Especial (PARFOR/UFJF) e em cursos de extensão configurou-se como o divisor de águas desta trajetória. A transição de uma postura passiva para uma atuação reflexiva e crítica permitiu compreender que a formação continuada não é apenas um acúmulo de saberes, mas um imperativo ético e político. É através dela que o Especialista em Educação Básica consegue "firmar sua posição" e mediar conflitos pedagógicos com autoridade baseada no conhecimento científico e pedagógico, transcendendo a mera hierarquia administrativa.

Conclui-se que a inclusão efetiva exige que a escola se repense como um todo, abandonando o modelo de "normalização" para acolher a diferença como valor essencial. A principal aprendizagem desta trajetória é que a (re)construção do olhar do Especialista deve ser permanente e dialógica. Os desafios no cotidiano escolar continuarão existindo, mas a transformação da escola na perspectiva inclusiva só se torna possível quando o profissional assume seu papel como agente transformador,

garantindo que cada estudante seja reconhecido e respeitado como sujeito de direitos e de infinitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Plano Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz de Basto; CALDERANO, Maria Assunção (orgs.). Linhas Cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

COSTA, A. M. Inclusão e Subjetividade: os desafios da prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, Valdelúcia. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, p. 405-416, 2015.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?. Revista Docência e Ciberultura, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 367–386, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.54811. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/54811>. Acesso em: 09/01/2026.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 2004.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.