



autografia

**ORGANIZAÇÃO**

APARECIDA MEIRE CALEGARI-FALCO

RAFAEL VILAS BOAS GARCIA

MARION MACHADO CUNHA

**PERCURSOS E TESSITURAS  
EM DEFESA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NO CONTEXTO DO PROFEI**

Linha 1: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**PERCURSOS E TESSITURAS  
EM DEFESA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NO CONTEXTO DO PROFEI**

Linha 1: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

#### **CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA**

##### **Adriene Baron Tacla**

*Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;  
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.*

##### **Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva**

*Doutora em História Social pela UFF;  
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.*

##### **Daniel Chaves**

*Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;  
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;  
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional – PPGMDR/Unifap.*

##### **Deivy Ferreira Carneiro**

*Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;  
Pós-doutor pela Université Paris I – Panthéon Sorbonne.*

##### **Elias Rocha Gonçalves**

*Professor/Pesquisador da SEEDUC/RJ.*

##### **Elione Guimarães**

*Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.*

##### **Rivail Rolim**

*Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.*

ORGANIZAÇÃO

APARECIDA MEIRE CALEGARI-FALCO

RAFAEL VILAS BOAS GARCIA

MARION MACHADO CUNHA

# PERCURSOS E TESSITURAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO PROFEI

Linha 1: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



**autografia**

Rio de Janeiro, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

---

P429 Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 1: educação especial na perspectiva da educação inclusiva / Organizadores Aparecida Meire Calegari-Falco, Rafael Vilas Boas Garcia, Marion Machado Cunha. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.  
140 p. : 15,5 x 23 cm

ISBN 978-85-518-5575-1

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Calegari-Falco, Aparecida Meire. II. Garcia, Rafael Vilas Boas. III. Cunha, Marion Machado.

CDD 371.72

---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

*Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI*

*Linha 1: educação especial na perspectiva da educação inclusiva*

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire (org.)

GARCIA, Rafael Vilas Boas (org.)

CUNHA, Marion Machado (org.)

ISBN: 978-85-518-5575-1

1ª edição, agosto de 2023.

IMAGEM DE CAPA: Luciane de Oliveira

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Mayrink Veiga, 6 – 10º andar, Centro

RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050

[www.autografia.com.br](http://www.autografia.com.br)

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

A área da Educação Especial no Brasil, seguindo uma tendência mundial, vem passando por significativas mudanças de paradigmas, construindo novos conhecimentos, cristalizando novas ações, dessa forma, provocando o surgimento de ideias, teorias e práticas voltadas ao entendimento e atendimento de pessoas em situação de deficiência e suas famílias.

Somam-se a estas condições o fortalecimento do aparato legal que normatiza as políticas reguladoras dos serviços oferecidos nos planos de ações educacionais e profissionais, em caráter governamental, particular e ao longo da vida.

Essa diversidade de olhares se faz presente também nas universidades, sob forma de pesquisas, que resultam em uma amostragem do conhecimento necessário ao bem-estar de uma parcela da população que sempre esteve, ao longo dos tempos, à margem das sociedades devido a diferenças sociais, de raça, etnia, língua, idade, além daquelas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais.

Dentre essa produção de conhecimentos, há de se fazer uma menção de destaque às publicações, sob a forma de livros. Estes representam, além da divulgação do conhecimento descoberto, adquirido, a possibilidade ímpar de provocar, incomodar, discutir, alterar pensamentos e atitudes.

Parece-me serem estas as intenções deste novo livro, que ora tenho a honra e alegria de apresentar. Os capítulos que o compõem nos brindam com temáticas atuais que contemplam uma diversidade de escolhas em um universo infinito de possibilidades. Escolhas tais que, no entanto,

trazem um ponto em comum: a área da Educação Especial, aqui voltada mais especificamente para o segmento Educação Inclusiva, a começar pelo título proposto pelos organizadores: "Percurso e Tessituras em Defesa da Educação Inclusiva no Contexto do PROFEI".

Derivam desta proposição temas que tratam:

- Da inclusão de estudantes e de todos os grupos em situação de vulnerabilidade educacional e social, na escolarização básica;
- Da utilização da pesquisa qualitativa para mapear a produção educacional produzida em cursos de formação para professores, em nível de Mestrado;
- Dos desafios impostos pelas barreiras geográficas que delimitam as fronteiras entre Brasil e demais países da América do Sul, referendando o conceito de inclusão biopsicossocial;
- Da formação continuada de docentes para a educação na perspectiva inclusiva, para garantir a promoção de direitos à escolaridade das pessoas com situação de deficiência, decorrendo daí as boas práticas curriculares, tão necessárias a um aprendizado eficaz tendo como um dos objetivos, a colaboração desejada, porém nem sempre viável, entre professores especialistas e o professor da rede comum de ensino;
- Das estratégias como o jogo de memória para o ensino de disciplinas específicas;
- Das similaridades e diferenças no comparativo das políticas públicas vigentes, na atualidade, no Brasil e em estados da nação, neste caso, o Estado do Paraná;
- Das fases pelas quais vem trilhando a Educação Especial, desde a segregação, passando pela integração, chegando na inclusão, sob a égide da UNESCO, bem como da influência de organismos internacionais na construção de uma cultura inclusiva;
- Dos aspectos da educação inclusiva, voltados à educação de Jovens, adultos e idosos que por justificativas plausíveis foram privados do acesso à escolarização em tempo apropriado;

- 
- Da preocupação com a diversidade que se reflete quando a literatura tece caminhos (mais) inclusivos em escolas quilombolas.

Enfim, neste panorama, autores e organizadores convidam o leitor para desfrutar de paisagens ora mais claras e coloridas, ora mais sombreadas, mas que todos devemos apreciar e absorver destas, o essencial e necessário para a construção e solidificação de uma educação que por direitos garantidos, a começar pela nossa Carta Magna (Constituição da República Federativa do Brasil), confere a todos, indiscriminadamente, o direito à educação. E de (boa!) qualidade sempre!

Que esta obra percorra todos os cantos deste imenso Brasil, plantando sementes e colhendo os merecidos frutos!

Com meus cumprimentos aos organizadores.

**Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari**

*Departamento de Psicologia*

*Programa de Pós-graduação em Educação Especial-UFSCar*



## ■ SUMÁRIO

A influência dos organismos internacionais na construção da cultura inclusiva . . . . .	11
<i>Alexandre Augusto Martins de Almeida, Clézia Aparecida Lourenço, Aparecida Meire Calegari-Falco, Rafael Vilas Boas Garcia</i>	
Jogo da memória na educação inclusiva . . . . .	25
<i>Aline dos Santos de Maman, Moisés Horus Andrade Sousa, Eduardo Gomes Onofre</i>	
Inclusão escolar: reflexões sobre um percurso de formação docente . . . . .	33
<i>Andréia Regina Anacleto da Silva, Amauri Bogo</i>	
A educação inclusiva na educação de jovens, adultos e idosos . . . . .	43
<i>Rita de Cássia da Silva Oliveira, Olga Mara Bueno, José Carlos Winkler, Vera Lucia Martiniak, Flávia Oliveira Alves da Silva</i>	
Incluir através da gamificação: o lúdico e a deficiência intelectual . . . . .	55
<i>Amanda Ferreira Barbosa, Diana Sampaio Braga, Aluizio Gonçalves da Silva</i>	
Políticas públicas da educação especial em um contexto inclusivo: similaridades e diferenças no Estado do Paraná. . . . .	65
<i>Fernanda Carolina Libanio, Wully Altieri de Souza Castelar, Dorcely Isabel Bellanda Garcia</i>	

A literatura tecendo caminhos inclusivos em escolas quilombolas: o reconhecer na tecelagem . . . . .	<b>77</b>
<i>Jéssica Maria Dornelas de Souza Marques, Eduardo Gomes Onofre</i>	
A formação continuada dos docentes para a educação na perspectiva inclusiva. . . . .	<b>87</b>
<i>Elenice Parise Foltran, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos, Adriane Gusmão dos Anjos</i>	
Desafios da educação especial e inclusiva na fronteira Brasil-Bolívia. . . . .	<b>99</b>
<i>Lucio Jose Dutra Lord, Rebeca Ferreira Carvalho</i>	
Formação de professores e concepções de educação especial da Unesco: segregação, integração e inclusão – uma análise documental. . . . .	<b>111</b>
<i>Angélica Ianqui Coutinho, Mário Luiz Neves de Azevedo</i>	
Mapeamento dos produtos educacionais elaborados na linha de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. . . . .	<b>123</b>
<i>Vera Lucia Martiniak, Rita de Cassia da Silva Oliveira, Flávia Oliveira Alves da Silva</i>	
Biografia dos autores. . . . .	<b>133</b>

## ■ A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA

*Alexandre Augusto Martins de Almeida  
Clézia Aparecida Lourenço  
Aparecida Meire Calegari-Falco  
Rafael Vilas Boas Garcia*

### **Introdução**

11

A sociedade está inserida em um contexto cujo sistema econômico, político e cultural promove desigualdades que se refletem na exclusão social de uma grande parte das pessoas. A falta de acesso aos bens humanitários mais basilares (alimentação, saúde, educação, moradia) inquieta e impulsiona, a partir disso, instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a debaterem em busca de um consenso/comprometimento mundial para amenização da pobreza e promoção da inclusão social, mesmo que, em geral, nas medidas pensadas não estejam contidas as causas que geram os problemas, uma vez que estas são os pilares de uma sociedade capitalista.

O resultado dessas discussões em nível global por meio de convenções, fóruns, declarações mundiais recomenda aos países signatários a elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades apontadas em torno de um problema em evidência. Conforme destacam Pavezi e Mainardes (2018), em um jogo de interesses políticos, bem como nas orientações das agências multilaterais, grupos políticos e outros buscam legitimar os conceitos que embasam seu discurso.

Pautado nessas recomendações e participe dessas convenções em nível global, o Brasil atende e elabora seus documentos, normatizando, em consonância com o que é acordado a nível mundial e de acordo com suas necessidades vigentes, as leis que regem o país. A elaboração de

políticas públicas educacionais no país, atendendo às suas demandas locais, regionais e globais, vai aos poucos se consolidando com avanços e retrocessos, e para que se possa edificar uma cultura inclusiva, mudanças de paradigmas são necessárias, demandam tempo, organização e conscientização da necessidade de incluir a todos no processo educativo e social.

Buscamos refletir acerca da influência dos organismos internacionais e das políticas públicas voltadas à inclusão e à cultura inclusiva, pautados nas legislações vigentes e em autores que tratam desta temática, para tanto, uma avaliação na perspectiva histórica se faz necessária para compreensão dessa construção dialética que compõe as relações humanas na sociedade.

## **Desenvolvimento**

Após a Segunda Guerra Mundial (1945), os países vivenciaram várias tentativas de reorganizar suas estruturas sociais em um novo modelo de sociedade. A sociedade vigente estava alicerçada nos princípios capitalistas, que têm como fundamentos relações que intensificaram as desigualdades sociais, construindo um abismo entre os países hegemônicos e os periféricos e influenciando diretamente nas decisões e nas legislações em nível global. Neste contexto, estruturou-se a ONU e suas agências multilaterais.

Cerezuela e Mori (2021) destacam que inúmeros movimentos se insurgiram com o objetivo de promover debates acerca da inclusão em âmbito global e que exerceram influências nas leis nacionais. Destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Todavia, faz-se necessária a análise criteriosa e não ingênua destes movimentos. Eles nos permitem perceber que há certos discursos que envolvem os interesses do mundo capitalista com a preparação de cada indivíduo para atender às necessidades mercadológicas, principalmente nos discursos do Banco Mundial sobre a construção de tais papéis. Assim,

os debates realizados em nível global sobre as temáticas da educação, os sujeitos envolvidos, os investimentos necessários e suas relações na sociedade capitalista resultaram em influências diretas nas decisões e formulações de políticas públicas em vários países.

Ao passo que nos aproximamos do debate internacional acerca da inclusão escolar, identificamos um reflexo na construção dos documentos nacionais que normatizaram a Educação, sobretudo a modalidade da Educação Especial, principalmente a partir da década de 1990, período permeado por transformações, tais como a democratização do país e a elaboração de leis norteadoras para o sistema educacional. Nesse percurso histórico de construções, evidenciamos a exclusão, ao passo que foram criados mecanismos aparentemente promotores de inclusão. Salientamos que essa aparência é resultado dos enfrentamentos abarcados no campo das políticas públicas e da sua frágil execução.

Promover a inclusão escolar é garantir o acesso, a permanência e a conclusão de todos nas classes comuns das escolas regulares com a qualidade assegurada pela legislação; é romper barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas; é partir do contexto de influência em busca de estabelecer práticas que garantam a efetivação da proposta de inclusão escolar.

Apresentamos, no quadro 1, alguns documentos internacionais específicos que direta ou indiretamente influenciaram a elaboração do aparato legal brasileiro sobre a inclusão escolar após 1990.

**Quadro 1** A influência dos organismos internacionais na construção da legislação nacional

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990)	Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994)	Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (UNESCO, 1999)	Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Lei nº 9.394/1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).</li> <li>· Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001</li> <li>· Resolução nº 02/2001.</li> <li>· Parecer nº 17/2002.</li> <li>· Plano Nacional de Educação (PNE), vigente entre 2001-2011.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Lei nº 9.394/1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).</li> <li>· Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.</li> <li>· Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.</li> <li>· Decreto nº 6.571/2008 que dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).</li> <li>· Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.</li> <li>· Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE.</li> <li>· Plano de Educação Nacional (PNE), vigente de 2014-2024.</li> <li>· Lei nº 13.146/2015: Lei Brasileira de Inclusão.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Pavezi e Mainardes (2018, p.161).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi elaborada a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. No documento emitido pela UNESCO (1990), apresentam-se vários objetivos definidos para uma educação que atenda a todos de maneira igualitária e satisfatória. Isto é ratificado no art. 3º da referida Declaração, que dispõe ser "preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (UNESCO, 1990). Este artigo foi significativo e influenciou os documentos

constituídos no Brasil após esse período. Dentre eles, destacamos: a LDB, nº 9.394/1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011.

Atrelada a esses princípios legais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ressalta trechos dessas outras Declarações nos quais baseiam as justificativas das propostas apresentadas no Parecer. Tanto o Parecer, nº 17/2001, quanto a Resolução, nº 02/2001, incorporam e fazem uso de termos e conceitos presentes nessas Declarações, no entanto, fazendo algumas adaptações e alterações em relação a terminologias, por exemplo, no Parecer nº 17/2001 e na Resolução nº 02/2001, utiliza-se a expressão Necessidades Educacionais Especiais, e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), utiliza-se a expressão Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Repensando as necessidades que emanam das sociedades modernas, principalmente aquelas que dizem respeito a uma educação de qualidade e inclusiva, a ONU propôs no ano de 2015, a partir do Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul, a Declaração de Incheon, que trouxe como produto a Agenda 2030<sup>1</sup>, a qual estabelece uma nova proposição de educação para os próximos quinze (15) anos. Tem como principal intuito garantir o desenvolvimento humano e o atendimento às necessidades básicas do cidadão por meio de um processo econômico, político e social. O documento assumiu sua importância a nível global devido aos diversos problemas identificados nos países e ao compromisso de cada país signatário em elaborar planos para diminuir tais problemas (UNESCO, 2015).

A proposta, sendo ampla, diversificada e demandando a interação de suas metas, envolve uma diversidade de campos de atuação que

---

1. A Declaração de Incheon foi aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul, em maio de 2015. A UNESCO participou ativamente na elaboração do Marco de Ação da Agenda Educação 2030, para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação (ODS 4), que visa a "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015).

dialoguem entre si. Desta forma, os chamados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável são um apelo global. São os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo, a fim de que a Agenda 2030 seja cumprida no Brasil e em todos os países signatários. Dentre as inúmeras metas propostas, está a meta 4, que institui uma educação de qualidade, assegurando uma educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Tal meta nos possibilita uma reflexão acerca da qualidade da educação que vem sendo ofertada no Brasil nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, em seu art. 1º, preconiza que a educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem nos variados ambientes sociais: na convivência familiar, na prática do trabalho, nas instituições de ensino, na pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

O Brasil tem um grande desafio à frente, pois, mesmo com os avanços alcançados nas políticas educacionais, sobretudo aquelas que atendem ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE) desde 2003, algumas tentativas de retrocessos ameaçam o atendimento deste público nas classes comuns das escolas regulares. Neste sentido, nos apropriarmos das políticas públicas que vêm sendo executadas acerca da inclusão escolar com objetivo de construir nos ambientes escolares uma cultura inclusiva para além da aceitação das diferenças, mas que contribua, de forma significativa, para o acesso, permanência e conclusão do processo pedagógico.

Possibilitar o acesso e a permanência de todos nos ambientes escolares é garantir que se cumpra a legislação vigente, demandando ações, tempo, organização e, acima de tudo, respeito e acolhimento das diferenças, garantindo a "participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão" (BRASIL, 2015).

Acolher a diversidade não é dar a mesma oportunidade a todos, mas permitir que esta seja ajustada às necessidades de cada um, é "estabelecer valores éticos e comprometidos com a diversidade humana, o respeito às diferenças, à solidariedade e à empatia entre os envolvidos,

que devem se ajudar mutuamente em prol de um bem comum" (BERNARDO; RUST, 2021, p.170). A educação inclusiva está pautada em uma proposta de aceitação e reconhecimento da diversidade, em uma educação que seja para todos, que implica mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas.

A Cultura Inclusiva reflete a estruturação da inclusão, a qual busca remover as barreiras, principalmente as sociais – que coíbem a participação, o acolhimento e demais atendimentos às necessidades dos alunos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais –, a fim de possibilitar práticas efetivas de mudanças que contribuam para a valorização da diversidade.

Inferese que estabelecer uma cultura inclusiva no espaço escolar demanda o diálogo entre os pares, a reflexão sobre suas implicações do e no cotidiano, a consolidação de ações importantes que fortaleçam o direito de todos à educação, ao respeito às diferenças e à valorização das potencialidades de cada pessoa, perpassando a Educação Especial, a Educação das relações étnico-raciais, as questões de gênero e LGBTQIA+<sup>2</sup> e os direitos humanos, portanto, cultura inclusiva escolar requer estudos, dedicação, para que se possa estruturar um trabalho de acolhimento, de aprendizagens e de efetivação destas políticas dentro dos espaços escolares.

O diálogo que se deve estabelecer entre os pares nas instituições escolares precisa envolver a todos os seguimentos, dentre eles o dos alunos, professores, pais, funcionários, comunidade e demais pessoas que queiram e possam contribuir mutuamente para uma educação humanizada, compromissada não apenas em construir uma escola inclusiva, mas em incutir conceitos e atitudes que transformem as relações sociais

---

2. LGBTQIA+ é uma comunidade composta por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersex, agêneros, assexuados e mais. A comunidade LGBTQIA+ é muito mais do que uma luta interminável contra o preconceito. Ela é acolhimento, ela é representatividade e, mais do que tudo isso, ela é um movimento político que luta pelos direitos de todos os indivíduos que dela fazem parte, em tese, sem exceções. (BORTOLETTO, 2019)

no tocante à diversidade, sendo “esse o grande desafio: construir uma cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença ocorra no respeito às singularidades, não havendo uma tentativa de igualar a todos, mas de valorização da diversidade.” (UHMANN, 2014, p. 23).

Dessa forma, a consolidação da escola, para que se torne um espaço que promova a equidade, pautando suas ações em direitos e deveres e tendo um papel significativo de transformação intra e extraescolar, necessita de reflexões e ações para sensibilizar as pessoas para a efetiva cultura inclusiva. Conforme pontua a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é necessário acolher as crianças com deficiências e as que se destacam intelectualmente, “as que vivem nas ruas e as que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas” (UNESCO, 1994, p. 17-18), ou seja, a diversidade se faz presente, e nos cabe entender que, não somos iguais, intelectual, social ou culturalmente, mas o direito à inclusão por lei é dado a todos.

Entretanto, apesar dos direitos essenciais a todos os seres humanos terem figurado já na Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, buscando combater quaisquer discriminações por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou outra razão, a invisibilidade das pessoas, principalmente as com deficiência, só teve declínio, no Brasil, com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009.

Esta Convenção se tornou um instrumento normativo instaurador de uma jurisdição no campo de direitos das pessoas com deficiência, enquadrando-as como sujeitos de direitos por reafirmar as prerrogativas já existentes e clarificar várias questões não estabelecidas, dentre elas o direito à educação inclusiva, no entanto, “a grande aposta das políticas de inclusão é a de poder um dia deixarem de existir, após verem suas práticas transformadas numa cultura inclusiva” (VOLTOLINI, 2019, p. 2). Segundo este autor, esta cultura não depende estritamente da criação de leis específicas, mas do engajamento de todos na construção de

uma inclusão que não seja sustentada apenas pelos direitos ou apoio à causa inclusiva, mas por mudanças éticas que se iniciem nos indivíduos e atinjam uma maior amplitude.

Considerando o exposto, temos a escola como um lócus privilegiado de formação, informação e socialização, capaz de promover ações que busquem incluir, que possa entre os pares promover a equidade por meio de um trabalho colaborativo entre todos os segmentos escolares, para tanto, precisa-se de profissionais preparados que tenham a concepção de que "a escola inclusiva é a escola da diversidade, aberta a todos, na qual as diferenças são ressignificadas, e os alunos são vistos em sua singularidade" (FONSECA, 2011, p.23).

Outro fator relevante ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva escolar está pautado nas relações interpessoais, e estas são importantes para que se estabeleça entrosamento entre os pares, para que se perceba o outro como um ser dotado de sentimentos e potencialidades, e as práticas sejam "pautadas na modificação dos valores, onde a competição seja substituída pela colaboração, o individualismo pela solidariedade, a intolerância pelo respeito, a injustiça pela justiça, a violência pela pacificação" (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p.8).

Percebe-se que algumas ações em relação às leis que garantam que os ambientes escolares favoreçam a inclusão e o respeito à diversidade estão se consolidando ao longo do tempo, como a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; a Lei nº 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira"; a Resolução CNE/CP nº 1/2018, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares; a Resolução CNE/CP nº 1/2012, a qual estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, entre outras ações que contemplem a diversidade no currículo.

Contudo, recentemente, em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais da Educação Básica, de forma progressiva a todos os alunos em todas as etapas e modalidades. No entanto, segundo Gomes (2020), ela abdicou de ressaltar e discutir a diversidade de gênero e a sexualidade, segundo ele, provocando um distanciamento do combate às desigualdades e torna-se perigoso ao não direcionar as discussões, dando liberdade às escolas e aos profissionais para tratarem destes temas como bem desejarem, causando certa inquietude, pois tradicionalmente "a escola vem disseminando uma cultura excludente, exigindo dos estudantes padrões de comportamento desejáveis, demonstrando que ela trabalha com um indivíduo idealizado e não com um sujeito real e contextualmente inserido" (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 7). Ainda segundo os autores citados, os indivíduos que se distanciam das padronizações definidas pela cultura escolar são rotulados, estigmatizados e segregados, de forma explícita ou encoberta, dentro da própria instituição escolar.

Portanto, edificar uma cultura inclusiva demanda trabalho, responsabilidade, conhecimentos, organização, estrutura física e humana, mudanças de paradigmas e muito empenho de todos os envolvidos, para que se promovam ações de combate à discriminação, à segregação, às desigualdades e injustiças, gerando a inclusão de todos os marginalizados socialmente, não só das pessoas com deficiência, mas de todos que são cerceados de fazer parte do processo educativo.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico e documental, salientando haver inúmeras produções no campo de estudo bem como inúmeros documentos disponíveis para consultas e análises.

## **Resultados e discussões**

A pesquisa buscou demonstrar como os organismos internacionais influenciam nas legislações vigentes do país, impactando as políticas públicas, e estas por sua vez buscam efetivar ações que possam se

traduzir em mudança de atitudes, valores e paradigmas no que concerne à diversidade, principalmente em relação à inclusão. Tomou-se como ponto de partida alguns momentos históricos e as mudanças ocorridas em relação à legislação educacional voltada para a inclusão, para posteriormente abordar a efetivação de uma cultura inclusiva, e para tanto nos pautamos em pesquisas já realizadas, legislações, documentos de autores que tratam sobre o assunto.

Contudo, evidencia-se que, mesmo havendo políticas públicas favoráveis à inclusão e à diversidade de modo geral, há de se ter o engajamento maior de todos, que a cultura escolar seja pautada no acolhimento, na humanização e no atendimento à diversidade, para que a inclusão realmente aconteça.

### **Considerações finais**

Evidencia-se que houve avanços nas políticas públicas e nas ações de inclusão de todos nos espaços escolares e não escolares, mas muito ainda precisa ser feito, para que as questões da diversidade possam estar atreladas a direitos realmente respeitados, e o que se espera é que, um dia, não precisemos de leis para que a educação contemple a todos, que haja mudanças de conduta, de crenças e valores, para que todos indistintamente sejam acolhidos e respeitados em suas singularidades.

### **Referências**

- BERNARDO, Fábio Garcia; RUST, Naiara Miranda. Desenvolvendo práticas e valores para a inclusão social: as contribuições das aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola especializada para alunos com deficiência visual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 166-179, 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article>. Acesso em: 30 de mar. de 2023.
- BORTOLETTO, Guilherme Engelman. **LGBTQIA+**: identidade e alteridade na comunidade. 2019. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-graduação em Gestão de Produção Cultural. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. *Os documentos legais da inclusão*. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Orgs.). **Inclusão e Educação Especial na Educação Básica**. Maringá: Eduem, 2021.
- FONSECA, Katia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Bauru: UNESP, 2011.
- GOMES, Vitor Sávio de Araujo. O lugar das diversidades na base nacional comum curricular – BNCC. **Anais do SIELLI e Encontro de Letras**, v. 1, n. 1, Goiás, UEG/Câmpus Cora Coralina, 2020.
- PAVEZE, Marilza; MAINARDES, Jefferson. **Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990–2015)**. nº 49, PP.153-172. Ponta Grossa: UEPG, 2018.
- PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS – Revista Científica**, n. 39, p. 101-114, 2016.
- POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- UHMANN, Silvana Matos. **A escola e as classes especiais**: vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes. Curitiba: Appris, 2014.
- UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Assembléia geral das Nações Unidas, Paris: ONU, 1948.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990.

---

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Educação para Necessidades Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon:** Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.1, 2019.



*Aline dos Santos de Maman  
Moisés Horus Andrade Sousa  
Eduardo Gomes Onofre*

### **Introdução**

25

Compreendemos que os jogos encantam o imaginário coletivo, independentemente da faixa etária ou do grau de escolaridade. Assim, os jogos educativos podem descrever uma prática inclusiva no instante que mediar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Onofre, Assis e Macedo (2017, p. 215) "o professor comprometido com o ensino proporciona condições para que o aluno possa aumentar o nível de compreensão do espaço em que está inserido através de experiências concretas, e não apenas utilizando meras aplicações de fórmulas".

A utilização de jogos e matérias lúdicos, de maneira criativa e atrativa em sala de aula, propicia a assimilação de novos conhecimentos e reformulação de outros já existentes. Quando utilizamos, em nossa prática docente, materiais pedagógicos que estimulam a criatividade, ou a imaginação, podemos amenizar dificuldades face ao processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (2012, p. 108) "o mais importante no jogo não é o prazer que a criança obtém ao jogar, mas a utilização objetiva e o significado objetivo do jogo, do qual a própria criança não se apercebe". O significado objetivo do jogo e de outros materiais lúdicos consiste no desenvolvimento e no exercício das potencialidades daqueles que participam desta dinâmica.

Assim, o objetivo principal do presente estudo foi investigar a mediação no processo de ensino-aprendizagem do jogo da memória no componente curricular de Histologia Geral do curso de Farmácia da Universidade Estadual da Paraíba.

## **Desenvolvimento**

A exploração do corpo humano se estende desde átomos e moléculas até o organismo completo. Do menor para o maior, seis níveis de organização ajudam a compreender a anatomia e fisiologia: os níveis químico, celular, tecidual, orgânico, sistêmico e organísmico. As moléculas se combinam para formarem células, as unidades estruturais e funcionais básicas de um organismo. Células semelhantes formam um determinado tecido orgânico. Diferentes tecidos constituem um órgão. Os órgãos associados para a realização de funções comuns constituem um sistema. O organismo completo é composto pelos sistemas esquelético, muscular, nervoso, circulatório, respiratório, digestório, urinário, genital, endócrino e tegumentar (TORTORA; DERRICKSON, 2016).

A anatomia é a ciência que estuda, macro e microscopicamente, a constituição e o desenvolvimento dos seres organizados. Com a descoberta do microscópio, desenvolveram-se: a citologia (estudo das células); a histologia (estudo dos tecidos e de como estes se organizam para a formação de órgãos); e a embriologia (estudo do desenvolvimento do indivíduo) (VAN DE GRAAFF, 2003).

Quanto ao nível tecidual de organização, o corpo humano é composto por quatro tipos básicos de tecidos: o tecido epitelial, o tecido conjuntivo, o tecido muscular e o tecido nervoso, cada um com características específicas com relação à forma das células que os constituem, quantidade e composição da matriz extracelular produzida por suas próprias células, grau de vascularização e funções. O tecido epitelial cobre todas as superfícies do corpo, reveste órgãos ocos e cavidades e forma glândulas. O tecido conjuntivo conecta, dá sustentação, protege os órgãos do corpo, envolvendo-os em compartimentos distintos. O tecido muscular contrai-se para fazer com que as partes do corpo se movam e produzam calor. O tecido nervoso transmite informação de uma parte do corpo para outra por meio de impulsos nervosos (TORTORA; DERRICKSON, 2016).

A histologia é a ciência que aborda a estrutura e função dos tecidos e seu estudo inicia-se desde o ensino fundamental na disciplina de ciências. No ensino médio o estudo da histologia é retomado na disciplina de

Biologia e nos cursos de graduação em ciências biológicas e da saúde a histologia é um componente curricular básico, que envolve os seguintes tópicos: Métodos de estudo em histologia; tipos de microscópios; tipos de células, considerando-se o seu tamanho, forma, funções e organelas presentes em seus citoplasmas; e os diversos tipos de tecidos. Para a formação dos tecidos as células são unidas fortemente pelos pontos de contato entre as membranas plasmáticas das células. Esses pontos de contato são denominados junções celulares, cujos tipos mais importantes são: as zônulas de oclusão, as zônulas de adesão, os desmossomos, os hemidesmossomos e as junções comunicantes (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2013).

Com o domínio da histologia o odontólogo é capaz de avaliar a estrutura e a funcionalidade dos elementos teciduais da cavidade bucal. O fisioterapeuta palpa os tecidos para detectar edemas, ruptura ou inflamação, em ligamentos ou tendões de músculos, bem como aderências na pele ou no tecido conjuntivo que reveste os órgãos. Também a partir do estudo da histologia, o profissional de Educação Física torna-se capaz de compreender os potenciais e limitações dos tecidos ósseo e muscular e utiliza esse conhecimento como base para planejar um treinamento físico eficaz e seguro. O enfermeiro atua no tratamento, bem como na doação e transplante de órgãos e tecidos. O cirurgião faz incisões nos diversos tecidos e depois a sutura. Um patologista examina os tecidos a procura de alterações que possam indicar doença. Uma biopsia é a remoção de uma amostra de um tecido vivo para sua observação ao microscópio. Portanto, a aplicação de metodologias diversas para o ensino da histologia, que sejam capazes de atender às necessidades específicas dos alunos que apresentam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou deficiência intelectual com retardo mental leve, é fundamental para prevenir alta evasão desses alunos dos cursos de graduação em ciências biológicas e da saúde. Nesse intuito, foi desenvolvido um jogo da memória que aborda os conteúdos que constam nos planos de curso do componente curricular de histologia dos cursos de graduação em ciências biológicas e da saúde, buscando reforçar de maneira prática e lúdica os conteúdos ministrados nas aulas teóricas.

## Metodologia

Participaram da pesquisa 23 estudantes do curso de Farmácia e Bioquímica da Universidade Estadual da Paraíba, os quais dois apresentavam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Para a aplicação do referido jogo foi reservado semanalmente um intervalo de aula de vinte minutos ao longo do semestre letivo 2019.1, até que todos os alunos tivessem jogado pelo menos uma partida. Utilizamos como instrumento metodológico a observação *in loco*.

O jogo da memória confeccionado é composto por 38 pares de cartas, constando em cada par uma imagem em uma carta e o respectivo nome na outra carta, conforme Figura 1. As imagens e respectivos nomes foram impressos em folhas de tamanho A4 de papel fotográfico. Em seguida, cada carta foi recortada e plastificada.

Cada par de cartas constituintes do jogo da memória desenvolvido no presente trabalho foi composto pelo nome do elemento ou técnica e sua respectiva imagem. Segue abaixo a lista dos pares:

1. Microscópio de luz e sua respectiva imagem;
2. Lente ocular e sua respectiva imagem;
3. Lente objetiva e sua respectiva imagem;
4. Microscópio eletrônico de transmissão e sua respectiva imagem;
5. Placa de Petri e sua respectiva imagem;
6. Coloração com hematoxilina-eosina e sua respectiva imagem;
7. Coloração com Azul de Toluidina e sua respectiva imagem;
8. Coloração com acetato de uranila e citrato de chumbo e sua respectiva imagem;
9. Fixação por imersão e sua respectiva imagem;
10. Fixação por perfusão transcardíaca e sua respectiva imagem;
11. Diafanização e sua respectiva imagem;
12. Inclusão em bloco de parafina e sua respectiva imagem;
13. Inclusão em bloco de resina e sua respectiva imagem;
14. Micrótopo e sua respectiva imagem;
15. Célula procarionte e sua respectiva imagem;

16. Célula eucarionte e sua respectiva imagem;
17. Vírus e sua respectiva imagem;
18. Membrana plasmática e sua respectiva imagem;
19. Microtúbulos e sua respectiva imagem;
20. Centríolos e sua respectiva imagem;
21. Lisossomos e sua respectiva imagem;
22. Complexo de Golgi e sua respectiva imagem;
23. Ribossomos e sua respectiva imagem;
24. Mitocôndria e sua respectiva imagem;
25. Núcleo de hepatócito em hematoxilina-eosina e sua respectiva imagem;
26. Zônulas de oclusão e de adesão (complexo unitivo) e sua respectiva imagem;
27. Desmossomos e Hemidesmossomos e sua respectiva imagem;
28. Junções comunicantes (junções GAP) e sua respectiva imagem;
29. Borda estriada ou borda em escova e sua respectiva imagem;
30. Microvilos e sua respectiva imagem;
31. Estereocílios e sua respectiva imagem;
32. Cílios e sua respectiva imagem;
33. Flagelo e sua respectiva imagem;
34. Célula caliciforme e sua respectiva imagem;
35. Interdigitações e sua respectiva imagem;
36. Epitélios glandulares e sua respectiva imagem;
37. Epitélio de revestimento e sua respectiva imagem;
38. Membrana basal e sua respectiva imagem.

**Figura 1** Demonstração de um dos pares do jogo da memória referente ao conteúdo do componente curricular de histologia.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Para testar a eficácia desse jogo da memória no despertar da motivação para estudo e aprendizagem em busca de um bom desempenho no jogo por parte dos alunos, esse jogo foi utilizado ao longo do semestre letivo do componente curricular de Histologia Geral do curso de Farmácia do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba.

A turma foi dividida em cinco equipes de 4 ou 5 componentes em cada equipe. Para cada partida do jogo foram escolhidas duas equipes, sendo que de cada equipe escolhia-se um diferente componente para jogar a partida, até que todos os componentes de cada equipe tivessem jogado pelo menos uma partida. As primeiras partidas utilizaram apenas 20 pares do jogo da memória e a cada semana mais quatro pares eram acrescentados, até todos os pares serem incluídos nas partidas.

Na fase em que todos os componentes de cada equipe já haviam jogado pelo menos uma partida, as duas equipes com maior número de ganhadores passaram a disputar a final da competição. A equipe campeã foi aquela cujos componentes ganharam mais partidas.

## Considerações finais

O placar era acompanhado por toda a turma e durante as partidas o restante da turma se mantinha envolvido, torcendo pelos colegas com empolgação, buscando memorizar os pares para bom desempenho nas futuras partidas e analisando se os pares obtidos pelos jogadores estavam corretos, contribuindo bastante para a fixação do conteúdo de histologia.

A partir da experiência positiva da aplicação do jogo da memória para a consolidação da aprendizagem dos conteúdos de histologia na turma do curso de graduação em Farmácia, espera-se que a mesma motivação e foco sejam despertados em estudantes de cursos diversos da área de saúde que apresentem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou deficiência intelectual com retardo mental leve.

## Referências

- JUNQUEIRA, Luiz Carlos.; CARNEIRO, José. **Histologia Básica** Texto & Atlas. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2013.
- ONOFRE, Eduardo Gomes; ASSIS, Maria Célia de; Macedo, Luciana, Maria de Souza. A geometria de encontro com o origami. In: ONOFRE, Eduardo Gomes; DANTAS FILHO, Francisco, Ferreira; SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda (Org.). **Ensino de ciências e educação matemática**: diálogos interdisciplinares. Curitiba: CRV, 2017,p. 213 – 224.
- TORTORA, Gerard; DERRICKSON, Bryan. **Princípios de Anatomia e Fisiologia**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2016.
- VAN DE GRAAFF, Kent. **Anatomia Humana**. Sexta edição. Barueri, SP: Editora Manole, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Ensaios de psicologia. Lisboa: Dinalivros, 2012.



# ■ INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UM PERCURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

*Andréia Regina Anacleto da Silva  
Amauri Bogo*

## **Introdução**

33

Uma discussão cada vez mais recorrente no âmbito da educação diz respeito ao aprimoramento das práticas curriculares de inclusão escolar, buscando novas estratégias e metodologias que possibilitem ao professor da rede pública atingir melhores resultados com relação à qualidade e eficácia no processo de ensino-aprendizagem de alunos do público da educação especial.

É necessário frisar que a Educação Inclusiva é um tema amplo, que abre um leque diversificado de inferências e possibilidades, por isso, o enfoque tratado durante a produção da dissertação de mestrado se referiu ao ambiente escolar, pontuando como a inclusão é efetivada na prática cotidiana, buscando identificar as dificuldades existentes em uma escola pública da cidade de Joinville/SC, para que a inclusão ocorra efetivamente conforme descrita na teoria.

O desenvolvimento da dissertação intitulada "As práticas curriculares de inclusão escolar com o público da Educação especial: um estudo de caso uma Escola Municipal da Rede de Ensino de Joinville/SC" foi marcado por dificuldades e percalços que fizeram com que fosse necessário repensar a ideia inicial e afunilar possibilidades, buscar o enfoque adequado e, assim, produzir uma pesquisa consistente que fosse capaz de gerar contribuições ao meio escolar, visando o aprimoramento das práticas curriculares de inclusão.

Nesse contexto, torna-se importante apresentar em detalhes as dificuldades e superações decorrentes da elaboração e desenvolvimento

da dissertação e formação docente. Assim, este capítulo visa compartilhar reflexões sobre um percurso de formação docente, cujas experiências formativas, foram desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

A importância das reflexões aqui apresentadas reside em encorajar novos pesquisadores a compreender o papel dos educadores e gestores escolares para o desenvolvimento e melhoria das práticas curriculares inclusivas nas escolas públicas, tendo em vista que a inclusão ainda é vista como um tema complexo e controverso que é legitimado e garantido por lei. A importância de cada vez mais pesquisadores e profissionais da educação conhecerem e identificarem as dificuldades existentes para a efetivação das práticas curriculares inclusivas se deve ao fato de que é possível constatar que em muitos espaços educacionais os recursos e os meios utilizados para operacionalizá-la, ainda abrem brechas para que ocorra a exclusão de alunos do público da educação especial e essa problemática ocorre de forma velada, sendo muitas vezes maquiada pelo sistema de ensino, exigindo uma atuação conjunta de educadores, gestores escolares, familiares de alunos especiais e poder público para garantir o cumprimento da lei.

## **Desenvolvimento**

A busca pela formação continuada e aprimoramento do trabalho como docente teve início com as experiências vivenciadas e as dificuldades encontradas para que prática inclusiva ocorresse de forma efetiva na escola em que a mestrandia trabalha. Assim, surgiu o interesse pela realização do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), visando adequar-se a nova realidade da Educação no Brasil, pautada na igualdade de direitos e oportunidades a todos e para aprimorar minhas habilidades e conhecimentos sobre a Educação Inclusiva, tendo em vista o aumento da demanda por profissionais especializados nesta área.

A proposta inicial para elaboração da dissertação de mestrado teve como foco o estudo das políticas públicas e melhores práticas de

inclusão utilizadas nos países da Europa e nos EUA e suas contribuições para a educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras e como produto virtual a elaboração de um manual, em formato e-book, de melhores práticas inclusivas utilizadas em alguns dos países mais avançados do mundo quando se trata da educação de alunos especiais.

A proposta de estudo com foco em práticas utilizadas em países da Europa e EUA, como projeto inicial, foi aceita como requisito parcial para o ingresso no mestrado, sendo vista como uma investigação muito interessante, que trazia a seguinte problemática: quais as contribuições poderão ser obtidas para a Educação Inclusiva nas escolas públicas brasileiras com a utilização de Políticas públicas e melhores práticas de inclusão empregadas nos países da Europa e nos EUA?

Porém, ao iniciar o desenvolvimento do estudo deparou-se com muitas dificuldades, em especial, com relação ao tempo e disponibilidade para buscar literaturas publicadas em línguas estrangeiras como Inglês, Francês e Espanhol, realizar as traduções e as devidas adaptações para utilização destas obras como referências para elaboração da dissertação.

Logo nas primeiras orientações ficou evidente que seria inviável continuar com a proposta de estudo inicial, uma vez que o tema era muito amplo e pouco específico, além de demandar um prazo de execução muito maior para sua elaboração do que se dispunha. Mediante essa constatação foram realizadas várias reuniões com os orientadores, buscando uma forma de afinar a ideia e trabalhar algo mais específico e voltado a uma realidade mais próxima da vivida no Brasil e na cidade de Joinville/SC.

Mediante muitas conversas e troca de informações foi eleito o seguinte tema para desenvolvimento do trabalho dissertativo "políticas e práticas de inclusão na escola básica: contribuições exitosas de escolas da região Sul do Brasil". Após a definição de uma nova linha de estudo foram realizadas pesquisas com foco na realidade das práticas inclusivas nas maiores cidades do sul do Brasil como: Curitiba, Porto Alegre e Florianópolis, além de Joinville, Londrina, Maringá e outras cidades polo da região sul do Brasil.

A ideia foi desenvolvida com êxito, por meio de uma ampla pesquisa bibliográfica em bases de dados como Bibliografia Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das quais foram consultadas diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado que forneceram um embasamento sólido para a sequência da pesquisa. Por meio da leitura de várias obras publicadas no período de 2012 a 2022 foi obtida uma visão mais apurada sobre a realidade e as dificuldades das práticas inclusivas em diversas escolas da região sul do Brasil, conhecendo assim, as dificuldades vividas por professores, gestores escolares e responsáveis para a efetivação das práticas inclusivas em conformidade com o que é disposto na legislação.

Por meio de leituras exaustivas sobre o tema foram assimiladas várias soluções e estratégias utilizadas para sanar problemas e dificuldades relacionadas às práticas inclusivas voltadas a alunos da educação especial e, com isso, foi idealizado um produto virtual com foco nas práticas exitosas utilizadas em outras escolas da região sul do Brasil e que poderiam ser adaptadas para as escolas da rede pública da cidade de Joinville/SC.

Este produto virtual consistiria em um "Guia de Boas Práticas na educação Especial", o qual seria ilustrativo, demonstrando as dificuldades encontradas em diversas escolas da rede pública e privada da região sul do Brasil e as respectivas soluções e metodologias utilizadas por professores e gestores para resolução do problema.

A ideia de abordar as políticas e práticas de inclusão na escola básica: contribuições exitosas de escolas da região Sul do Brasil seguiu até a qualificação, onde se deparou com um tema ainda muito extenso e sem foco específico, podendo ser dividido em várias frentes de pesquisa, conforme afirmado pelas avaliadoras presentes na banca.

Depois da aprovação na qualificação, iniciou-se uma nova fase de reflexão, reuniões com os orientadores e troca de ideias para chegar a um senso comum e, finalmente, definir uma linha de pesquisa que tivesse um foco específico e que possibilitasse a produção de conteúdo que

traria importante contribuição para a educação inclusiva, em especial, para auxiliar na resolução dos problemas e dificuldades vividas pelo corpo docente e equipe pedagógica de seu ambiente de trabalho e que pudesse servir como base e fonte de informação para outros profissionais e pessoas interessadas na área de educação inclusiva com foco no público da educação especial.

Assim, visualizou-se a necessidade de um estudo de caso, pois desta forma, seria possível observar uma realidade específica e identificar importantes aspectos como as dificuldades vividas pelos professores durante o trabalho com alunos especiais, quais as práticas e estratégias já utilizadas pelos educadores para a realização das práticas curriculares inclusivas e qual o papel as atribuições da gestão escolar e equipe pedagógica nesse contexto. Outro aspecto relevante diz respeito a investigação sobre possíveis adequações a serem realizadas com relação à estrutura física, materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados nas atividades com alunos especiais para que os objetivos da educação inclusiva fossem atingidos na escola em estudo.

Ao identificar estas demandas, a dissertação de mestrado passou a ser intitulada "as práticas curriculares de inclusão escolar com o público da Educação Especial: um estudo de caso de uma escola municipal da Rede de Ensino de Joinville/SC". Após traçar uma linha de pesquisa definitiva para a dissertação de mestrado, trabalhou-se novamente na pesquisa dos descritores, na elaboração de um questionário específico e na coleta de dados para investigar e obter informações sobre a realidade da escola estudada.

Após a definição da temática a ser abordada, apresentou-se a pesquisa a toda a equipe da escola em estudo, deixando claro, os objetivos a serem atingidos, qual a problemática existente e quais as contribuições a serem obtidas com a realização da pesquisa. Em seguida, os professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), que trouxe informações sobre as questões relacionadas à ética e sigilo das informações coletadas na pesquisa.

O questionário foi respondido por um total de 30 professores de uma escola da rede pública municipal da cidade de Joinville/SC, onde foi possível constatar o engajamento e a participação de grande parcela dos professores que se mostraram motivados a contribuir com suas opiniões e conhecimentos, tendo em vista a relevância do tema e as dificuldades vivenciadas por eles durante o cotidiano de trabalho com os alunos que fazem parte do público da educação especial.

Um desafio foi realizar a organização, tabulação e análise de todas as respostas e informações coletadas por meio da aplicação do questionário, tendo em vista se tratar de um questionário fechado e aberto, no qual os professores tiveram total liberdade para expressar suas opiniões a respeito das indagações realizadas. A abordagem qualitativa das informações trouxe uma grande variedade de ideias e sugestões que evidenciaram as principais dificuldades dos professores na realização dos trabalhos com alunos especiais.

Em paralelo com a aplicação do questionário foi consultado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, averiguando se o documento normativo continha informações e determinações específicas para a realização de práticas curriculares inclusivas e quais eram as exigências com relação ao corpo docente para a realização do trabalho com alunos especiais.

A captação das opiniões de docentes de uma escola pública da cidade de Joinville forneceu valiosas informações sobre as práticas curriculares que contribuem para a inclusão escolar de estudantes considerados público da educação especial, identificação das dificuldades/fragilidades existentes no contexto escolar para a efetivação de práticas curriculares inclusivas e sobre a efetividade dos documentos normativos que regulamentam as práticas curriculares para a educação especial na referida escola.

Os resultados dos questionários possibilitaram a análise e o agrupamento dos dados conforme a similaridade das opiniões, em conjunto com a apresentação em forma de gráficos, facilitando o entendimento e visualização das informações coletadas. A análise foi extremamente trabalhosa e onerosa, tendo em vista tratar-se de um tema amplo e

complexo como a educação inclusiva e a grande diversidade de opiniões dos participantes da pesquisa.

Uma análise profunda e alicerçada em autores e especialistas na área de educação especial possibilitou à pesquisadora compreender a relevância da formação continuada para o trabalho com alunos especiais, e a importância do uso de novas estratégias e metodologias de ensino para suplantar as dificuldades que se impõe no dia a dia de trabalho do professor.

## **Metodologia**

Os aspectos metodológicos da pesquisa tiveram como fundamento o método de abordagem qualitativa que seguiu por meio de um estudo de caso, subsidiado pela pesquisa bibliográfica e documental, a fim de evidenciar percepções de professores sobre as práticas curriculares que interferem na inclusão de estudantes considerados público da educação especial.

A primeira fase da dissertação consistiu em uma profunda e exaustiva pesquisa bibliográfica pela qual se realizou o levantamento de produções acadêmicas objetivando identificar possibilidades de avançar na pesquisa e dar relevância aos resultados que apontam práticas curriculares bem-sucedidas para a inclusão de estudantes da educação especial, a partir de políticas que regulamentam a educação inclusiva. A seleção das produções acadêmicas que serviram como fonte de dados para o estudo foi realizada em repositórios de grande circulação nacional e expressão de registros dos descritores eleitos na fase inicial, restringindo-se em trabalhos de dissertações e teses, obtidos por meio da consulta em bases de dados como BDTD e a CAPES, contemplando obras publicadas no período de 2012 a 2022.

O processo de seleção das produções acadêmicas ocorreu, por meio da eleição de um conjunto de descritores que contemplam produções relacionadas ao estudo proposto: políticas públicas de inclusão escolar; práticas curriculares de educação especial, práticas pedagógicas inclusivas, metodologias inclusivas e educação inclusiva.

Compondo as estratégias metodológicas utilizadas pela elaboração da dissertação, cita-se a pesquisa documental realizada por meio da avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e demais documentos normativos da escola, alvo do estudo. Por meio da pesquisa documental a pesquisadora identificou e detalhou as políticas de educação especial e a proposta curricular/documento que direciona as práticas curriculares para o público da educação especial na escola, lócus da pesquisa.

Para obtenção de um diagnóstico mais preciso sobre a realidade da educação especial na cidade de Joinville a mestranda realizou uma pesquisa de campo na qual foram analisadas as práticas curriculares de inclusão escolar com o público da educação especial em uma escola municipal da rede de ensino de Joinville/SC. O levantamento dos dados empíricos ocorreu por intermédio do estudo de caso, no qual foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário enviado por E-mail e respondido *on-line* por um total de 30 professores que tiveram interesse em contribuir para a pesquisa.

## **Resultados e discussões**

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação continuada e qualificação dos professores para o trabalho com alunos especiais é fundamental para garantir que as práticas inclusivas sejam devidamente efetivadas no âmbito escolar, pois são muitas crianças que necessitam de acompanhamento especializado e os professores devem estar preparados para trabalhar com estes alunos. Assim, a formação continuada, nesse contexto, é fundamental para o acolhimento e integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares de educação.

A pesquisa evidenciou a necessidade de formação para termos profissionais capacitados para atuar com alunos da educação especial, apontando que as maiores dificuldades têm relação com a ausência da formação continuada para o trabalho na inclusão de alunos especiais, a falta de suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a falta de preparo e a falta de tempo para adequação dos conteúdos aos alunos especiais.

Outro aspecto fundamental que contribuiu para a melhor compreensão do assunto e conhecimento da realidade da escola em estudo foi a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), evidenciando a necessidade de ajustes no PPP e adaptação do currículo escolar com o intuito de favorecer o processo de ensino-aprendizagem de alunos especiais. Para isso, é essencial não somente a presença, como o diálogo dos gestores com o corpo docente, equipe pedagógica e familiares de alunos especiais, visando estimular e subsidiar a capacitação docente, a colaboração do profissional do AEE, a acessibilidade e as implementações de novas metodologias para serem aplicadas aos alunos público-alvo da educação especial.

Por meio das dificuldades observadas, práticas utilizadas pelos professores na educação especial, análise do PPP da escola e observações da pesquisadora foi desenvolvido o produto educacional, denominado "Pistas e Dicas Pedagógicas", o qual foi resultado das análises empreendidas nesse estudo, permitindo a produção de um vídeo, com alternativas que podem contribuir e potencializar as práticas curriculares dos professores para inclusão de estudantes que em grande medida, carecem de um olhar atento para suas necessidades específicas em seu percurso de escolarização.

O Produto Educacional apresentou pistas, dicas e sugestões para subsidiar e potencializar as ações dos professores que atuam com o público da educação especial, tendo como objetivo promover um maior volume de conhecimentos, servindo de multiplicador para professores da rede municipal de ensino de Joinville, buscando diversificar as práticas curriculares dos professores em sala de aula com alunos, público-alvo da educação especial, impactando diretamente sobre a melhoria na qualidade do ensino voltado para os alunos de inclusão.

### **Considerações finais**

A trajetória de formação docente aqui exposta evidenciou que a inclusão é um processo em construção que necessita de aprimoramentos para que integração de alunos com necessidades especiais ocorra em

sua plenitude. Esses aprimoramentos abrangem todas as áreas do sistema educacional, incluindo a formação e capacitação de professores, investimento na adequação de estrutura física, aquisição de materiais e recursos didáticos, adequação e flexibilização de recursos pedagógicos, entre outros.

Ao compartilhar as reflexões sobre o percurso de formação docente e experiências formativas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede será possível motivar novos pesquisadores a atuar no desenvolvimento de soluções e novas práticas curriculares inclusivas por meio do desenvolvimento de novas linhas de pesquisa que complementem e agreguem sugestões e propostas inovadoras no âmbito da educação especial.

Acredita-se que a conclusão deste projeto fornecerá um importante material pedagógico, o qual poderá ser utilizado como material de referência para as Escolas Públicas da cidade de Joinville/SC visando a resolução de problemas relacionados à inclusão de alunos com necessidades especiais.

Em última análise, pode-se afirmar que este percurso formativo ao qual nos inserimos, contribuiu significativamente para compreender a educação inclusiva como um direito de todas as pessoas e dar continuidade dos estudos, fazendo pesquisa com a escola.

## Referências

- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.45, 2019.
- OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, Kátia M. G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, Kátia M. G. **Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. Curitiba PR: CRV, 2018, v.1, p.13-32.

# ■ A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

*Rita de Cássia da Silva Oliveira*

*Olga Mara Bueno*

*José Carlos Winkler*

*Vera Lucia Martiniak*

*Flávia Oliveira Alves da Silva*

## **Introdução**

43

Esse texto se volta para a educação inclusiva na sua concepção ampla, qual seja, possibilitar a inclusão educacional para todos os grupos vulneráveis à exclusão, inclusão como educação para todos, ou seja, para as pessoas que por diferentes aspectos encontram-se marginalizados dos processos educacionais. Aqui, se concentra no segmento dos Jovens, Adultos e Idosos no qual por muito tempo a educação foi considerada inferior, de segunda categoria, compensatória para os que não tiveram acesso na idade apropriada, considerando as dificuldades de aprendizagem, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, ou outros aspectos que resultaram na reprovação e, em decorrência a desmotivação e evasão escolar.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos se configura hoje como um direito, previsto no ordenamento jurídico específico, porém, a conjuntura nacional desvela fragilidades e desigualdades que assolam a sociedade, em seus diferentes aspectos, evidenciando distintos percursos quanto às oportunidades de escolarização.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é uma modalidade da educação reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996) e parte dos mesmos pressupostos da educação básica e do sistema educacional, em sua totalidade. Entre os aspectos, encontram-se a retração do Estado, os problemas na definição das concepções pedagógicas, metodológicas e formativas do educador que perpassam por todas as etapas do ensino público em nosso país e, "sua

substância e centralidade estão no atendimento das camadas populares” (GADOTTI, ROMÃO, 2001, p. 54).

A EJA constitui parte do sistema regular de ensino que oferece a educação básica e não pode ser colocada paralelamente ao sistema. Nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica. (GADOTTI, ROMÃO, 2001, p. 55).

Neste texto ressaltam-se duas dissertações no Programa do PROFEI/UEPG que abordam esta temática de grande relevância na atualidade no campo educacional. As dissertações: *Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico de autoria de Olga Mara Bueno*; *A Educação Física na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, que teve como autor José Carlos Winkler.

Integrando a primeira linha de pesquisa do PROFEI, *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, esses trabalhos discutem o conceito de educação inclusiva, o qual constitui um grande desafio, pois conceituar o sentido preciso, os contornos e o dinamismo dos aspectos da educação inclusiva, não é tarefa fácil.

Considerando os princípios fundamentais de uma sociedade inclusiva, apoiados nos valores de respeito da vida humana e de igualdade de direitos, emerge a concepção de educação inclusiva que busca possibilitar a todos os alunos, independente das suas características, que frequentem a classe comum e, assim as redes públicas de ensino devem incluir todos os alunos, bem como os serviços educacionais especializados que devem ser oferecidos para os alunos que deles necessita (MEC-SEESP, 2008). O desenvolvimento da escola inclusiva é considerado um processo social que focaliza o direito das pessoas frequentarem a classe comum.

A educação inclusiva, com suas características e os valores que ela veicula, tem grande influência e contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

A educação pode ser um mecanismo de exclusão ou um mecanismo de inclusão. Além da elaboração de uma proposta pedagógica pautada

na inclusão, a educação, na prática, não pode ser excludente, deve prever ações que possibilitem o excluído situar-se no centro do processo de emancipação.

### **Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual**

Este texto discorre sobre uma pesquisa que resultou na dissertação intitulada *Escolarização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico*.

A questão de investigação está relacionada à trajetória profissional da pesquisadora na área da educação, que é professora de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), atuando no atendimento educacional especializado Sala de Recursos Multifuncionais na Educação para Jovens e Adultos (EJA), na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

Os CEEBJAs no Estado do Paraná são escolas que oferecem especificamente a EJA para estudantes jovens e adultos nos anos finais do ensino fundamental e médio, sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). Essa imersão, na prática da EJA, junto a estudantes com deficiência intelectual, sempre impulsionou os estudos, uma vez que, a presença da pessoa com deficiência presença exige "novas sensibilidades, novos valores sociais, políticos e pedagógicos" (ARROYO, 2017, p.272).

A temática da investigação está relacionada à Linha de Pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e contempla estudos epistemológicos, políticos e históricos referentes à Educação Especial, numa nova perspectiva de atuação, além de políticas contemporâneas relacionadas às práticas educacionais, com ênfase na gestão de sistemas escolares e nos recursos de suporte pedagógico especializado. Ancorada nesses elementos, na presente pesquisa, considerou-se o seguinte problema: que contribuições os estudos histórico-culturais,

podem trazer ao aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares e ao desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA?

Essa indagação se deu por conta de questionamentos vivenciados na prática e por identificar por meio de pesquisa bibliográfica (BUENO, OLIVEIRA, 2022), realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como descritores os termos "Educação de Jovens e Adultos", "deficiência intelectual", "atendimento educacional especializado" e "desenvolvimento pedagógico", no período compreendido entre o ano de 2008, quando foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva até o ano de 2020. No levantamento percebeu-se a escassez de investigações sobre práticas pedagógicas e curriculares voltadas ao desenvolvimento escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA.

Considerando essa conjuntura, a pesquisa definiu como objetivo geral: analisar como os estudos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e curriculares, visando ao desenvolvimento pedagógico de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA. Os objetivos específicos se subdividiram em: a) analisar como o atendimento educacional especializado e as práticas pedagógicas para os jovens e adultos com deficiência intelectual vêm sendo construídos; b) identificar as concepções da escola sobre as práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual e aspectos que podem ser aprimorados nesse contexto; c) apontar como os pressupostos histórico-culturais, especificamente da mediação e compensação, podem ser contributivos ao aprimoramento dessas práticas, visando ao desenvolvimento pedagógico.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e de um estudo de campo dividido em duas etapas, utilizando-se para a coleta dos dados questionários semiabertos

e entrevista semiestruturada. A primeira etapa objetivou identificar as concepções da escola e os aspectos a serem aprimorados no atendimento aos jovens e adultos com deficiência intelectual; e a segunda, constituída pela aplicação do produto educacional, um curso de formação continuada elaborado a partir de elementos identificados na primeira parte, subsidiados pelo referencial teórico. A Teoria Histórico-Cultural constitui o referencial condutor da investigação, tendo como aportes teóricos precípuos os estudos de Vigotski. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), com a definição das categorias finais analisadas.

O produto educacional desenvolvido, de forma articulada à pesquisa, caracterizou-se como um guia didático-formativo, em formato de livro digital, contendo uma proposta formativa para ser usada em estudos de formação docente continuada ou como material didático. A implementação desse produto foi realizada, por meio de um curso *online*, via *Google Sala de Aula*, viabilizando a coleta dos dados referentes à segunda parte do estudo de campo e possibilitou avaliar a funcionalidade desse material, como precursor de formação docente.

Os resultados da primeira etapa da pesquisa evidenciaram questões para aprimoramento, em relação às políticas para a EJA, disponibilidade de AEE, formação de professores, estruturação de redes de apoio e precário envolvimento social dos estudantes e das famílias, entre outros. Considerando esses dados, a proposta do produto educacional priorizou discutir a política de educação inclusiva para a EJA e a formação dos docentes, sob a perspectiva teórica histórico-cultural para o entendimento da deficiência intelectual e a movimentação de práticas pedagógicas mais acessíveis, com a proposição de algumas possíveis estratégias pedagógicas e curriculares articuladas aos conceitos da mediação e compensação.

Para isso, o produto educacional está dividido em duas partes: a primeira que contempla três percursos formativos, sendo que o primeiro percurso trata das políticas inclusivas de pessoas com deficiência na EJA e o AEE para o aluno com deficiência intelectual; o segundo aborda a

deficiência intelectual e o desenvolvimento adulto da pessoa com deficiência intelectual a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; o terceiro apresenta estratégias de atendimento pedagógico e curricular para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA sob os pressupostos histórico-culturais da mediação e compensação, abordando a Aprendizagem Cooperativa ou Tutoria por Pares; estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Diferenciação Curricular e Plano de Atendimento Individualizado (PEI). A segunda parte do material contempla algumas orientações/sugestões para o aprimoramento das práticas de atendimento aos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, considerando formas de compensação e mediação.

O resultado do estudo, pós-implementação do produto educacional, mostrou que a concepção docente sobre a deficiência intelectual e o processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência intelectual foi alterada, de limitada e assistida, para possibilidades de desenvolvimento pedagógico e social oportunizadas pelo enraizamento cultural (VIGOTSKI, 1997; 2021), além do conhecimento de algumas estratégias pedagógicas que podem colaborar na compensação de funções afetadas por essa deficiência e resultar em aprendizagem e desenvolvimento pedagógico.

## **A Educação Física na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**

Esse texto apresenta aspectos principais da dissertação elaborada por José Carlos Winkler, abordando a temática da educação física na educação de jovens e adultos.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada aqueles que não tiveram acesso, ou continuidade de estudos no ensino fundamental ou médio, na idade apropriada. Os alunos atendidos vão desde homens e mulheres, jovens, adultos e idosos, negros e brancos, a empregados ou desempregados e pessoas em busca de qualificação e melhores ofertas de emprego. Diante dessa heterogeneidade de vivências é necessário compreender as singularidades dos alunos, pois, sua diversidade

demanda um olhar atento e cuidadoso do professor no momento do planejamento para atuar com um público tão singular.

É nesse sentido que reside este estudo, a partir da vivência da prática pedagógica e da articulação com estudos e pesquisas que se pretende planejar estratégias de ensino que subsidiem os professores de educação física (EF), junto aos alunos da EJA, de modo a estimular o desenvolvimento e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem nos demais componentes curriculares.

Assim, a EF deve contribuir de forma essencial na formação desses alunos, coexistindo de forma igualitária com outros componentes curriculares, proporcionando um planejamento dinâmico, que atenda às necessidades e interesses desses alunos, e promova não somente a inclusão de alunos com deficiências ou transtornos, mas a partir de seus princípios, a educação inclusiva amplie sua abrangência na direção da defesa pelo direito de todos os estudantes de serem educados (AINSCOW; FERREIRA, 2003). Por isso, a Educação Inclusiva deve garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independente das condições sociais, econômicas e culturais.

Compete à Educação Física Escolar, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, na modalidade de ensino EJA, analisar o que deve ser primordial na disciplina, tendo em vista o público heterogêneo e peculiar que atende. Diante dessas questões o problema de pesquisa centrou-se na seguinte indagação: *como os conteúdos estruturantes da Educação Física são trabalhados com os alunos da EJA?*

O estudo teve como objetivo investigar a educação física na educação de jovens e adultos na rede pública do estado do Paraná e como objetivos específicos: relacionar a educação física, a educação de jovens e adultos e os debates sobre os princípios inclusivos; problematizar a educação física considerando as características do público atendido pela EJA; entender como os professores de educação física, da rede pública do Paraná, planejam suas aulas diante das especificidades dos alunos da EJA.

Adotou-se como estratégia de pesquisa a combinação das pesquisas bibliográfica e documental com a pesquisa de campo. Entende-se a

pesquisa bibliográfica como um "[...] levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto" (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 57). Já, a pesquisa documental engloba "[...] todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica" (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 48) e a pesquisa de campo "[...] consiste na observação de fatos e fenômenos, tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-lo" (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 69).

Para a coleta de dados a respeito das dificuldades dos professores de Educação Física, que atuam na EJA, foi necessário realizar uma investigação da realidade, por meio do uso de questionário. A partir dos dados levantados procedeu-se a organização do produto educacional a partir do diagnóstico inicial. A pesquisa passou pelas seguintes etapas: revisão bibliográfica com o levantamento da produção científica a respeito da educação física na educação de jovens e adultos; pesquisa exploratória com o levantamento realizado com professores da rede estadual de educação por meio da aplicação de questionário on-line para identificar as principais dificuldades. A análise dos dados centrou-se nas seguintes categorias: conteúdos estruturantes da educação física, metodologias, recursos pedagógicos e avaliação da aprendizagem da educação física na EJA e a educação física na EJA.

A análise evidenciou que o trabalho educativo com os alunos da EJA é desafiador, demandando condições relacionadas à estrutura das escolas, de materiais e recursos pedagógicos disponíveis. Entretanto, os professores participantes da pesquisa relataram a preocupação com as especificidades dos jovens e adultos e o trabalho com todos os conteúdos definidos no currículo estadual. Certamente existem muitos entraves que dificultam o trabalho educativo da educação física na EJA, mas primeiramente é necessário elaborar um currículo que atenda a realidade social dos alunos. A articulação de ações conjuntas entre os

gestores públicos e os profissionais da educação fortalece o papel da escola e promove a melhoria da qualidade da educação, possibilitando a efetivação do direito à educação a todas as pessoas.

Assim, a ação conjunta de todos os profissionais da educação, particularmente dos professores da educação física que atuam na EJA, possibilita a elaboração de um currículo direcionado as especificidades desses alunos, direcionado para uma cultura corporal que enfatize a formação do ser humano de modo integral e emancipador.

A análise dos dados demonstrou que a partir das categorias definidas há uma preocupação dos professores para com a aprendizagem e bem-estar dos alunos dessa modalidade de ensino. Todos os professores participantes relataram que trabalham todos os conteúdos do referencial curricular e que conseguem ampliar as discussões com outros temas direcionados para as necessidades dos jovens e adultos, tais como: cuidados com alimentação, índice de massa corporal, frequência cardíaca, anabolizantes, esportes, importância da atividade física nas diferentes idades, ou seja, exploram as unidades temáticas de uma forma mais ampla e prática.

Evidencia-se nesse estudo a necessidade de rever nos currículos e diretrizes da formação inicial de professores, a discussão a respeito da educação de jovens e adultos. As questões relacionadas aos fundamentos políticos, econômicos e sociais da educação de jovens e adultos se fazem necessários no currículo da formação de professores. Bem como, a abordagem de recursos e metodologias adequadas para esse público, de modo que possa atender as especificidades e garantir o direito à educação.

### **Considerações finais**

O PROFEI tem contribuído significativamente nas pesquisas na área de Educação Inclusiva, na concepção de direitos humanos, contribuindo na formação e qualificação de docentes que trabalham com esse segmento da população, além de oferecer uma diversidade de produtos que possuem aplicação direta com o intuito de proporcionar melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

É imprescindível outro olhar sobre essa temática, ressaltando a sua relevância na educação e impulsionando para a superação do imobilismo, da falta de fundamentação teórica, de pesquisas científicas relevantes, com retorno prático proporcionando avanços reais nessa questão.

Almeja-se uma sociedade inclusiva e a educação é um potente mecanismo para se concretizar esse sonho. Mas, uma sociedade que não exclua, que respeite a todos, superando as desigualdades, que aceite as diferenças, que invista em recursos humanos e materiais para essa superação, que gere não uma inclusão marginalizada, mas uma inclusão possível, real e necessária.

## Referências

- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, p.103-116.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e2/1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- FIGUEREDO, R.; BONETI, L.; POULIN, J. **Novas luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 3.ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



## ■ INCLUIR ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO: O LÚDICO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Amanda Ferreira Barbosa  
Diana Sampaio Braga  
Aluizio Gonçalves da Silva*

### **Introdução**

55

Neste capítulo abordamos a utilização da gamificação no processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual (DI) e dentro dessa relação abordaremos aqui os benefícios trazidos pela estratégia pedagógica de se incorporar jogos como uma atividade educativa que contribui para a aprendizagem ao promover interação entre os participantes, situações férteis para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e apropriação de conteúdos. Neste sentido, é de suma importância discutir novas estratégias de ensino que vise a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, especificamente os alunos com deficiência intelectual, grupo este que em muitos casos é esquecido e ignorado por parte das políticas públicas de ensino e pelos educadores. Dessa forma, apresentar novas possibilidades ao processo ensino-aprendizagem de discentes com DI implica a aproximação de uma educação inclusiva no ambiente escolar.

Partindo dessa ideia, utilizar a gamificação como um método educacional que estimula o processo de aprendizagem do aluno com DI a se desenvolver e aprender de um modo diferenciado, respeitando seus limites e propondo um ensino lúdico, interativo faz com que este aluno aprenda os conceitos de estratégias e regras que o jogo traz consigo seguindo uma perspectiva da aprendizagem dinâmica que respeita a vivência do aluno e autonomia do mesmo.

## **Desenvolvimento**

Iniciaremos esse tópico com a pergunta que muitos educadores se questionam ao ouvir esse termo no dia a dia em sala de aula, seja nas formações pedagógicas, seja na sua vivência com as mídias digitais e acesso à internet. O que é gamificação? É jogo de internet ou jogo virtual? Aqui neste tópico, explicamos não só esse termo como refletimos sobre a forma de se trabalhar com a gamificação no ensino dos conteúdos.

Gamificação é um termo utilizado para se referir ao uso de estratégias e características apresentadas pelos jogos sejam eles analógicos ou digitais para criar e facilitar o aprendizado dos alunos, em situações do cotidiano.

A nomenclatura gamificação vem da palavra inglesa gamer que em português significa jogo. Segundo Morán (2015) a gamificação é uma metodologia ativa, que muitos profissionais da educação utilizam para desenvolver atividades escolares de forma lúdica, interativa que façam com que os alunos se motivem diante das atividades propostas.

A característica primordial da metodologia ativa é colocar a centralidade do processo de aprendizagem no discente, que deixa o lugar passivo de assimilador de informações e passa a atuar ativamente na construção e apropriação do conhecimento. Nesta nova dinâmica o professor desempenha o papel de mediador que promove atividades facilitadoras do desenvolvimento de habilidades como cooperação social, resolução de problemas, criatividade e postura reflexiva.

A gamificação é considerada uma estratégia de ensino interativo, na qual o educando passa a ser protagonista, pois, conforme Leffa, Bohn, Damasceno e Marzari (2012) proporciona ao aluno a capacidade de superar desafios, barreiras e limites impostos no jogo, subsidia o desenvolvimento do seu raciocínio lógico de forma lúdica, pode trabalhar o letramento de palavras, imagens e números contidos no próprio jogo, impulsionados pela motivação de vencer e concluir os níveis ou tarefas proposta nele.

Trata-se da adoção do desenho dos games em contextos exteriores ao game como estratégia para instigar o engajamento e conquistar a atenção dos participantes. O uso correto da gamificação implica a

incorporação de alguns elementos essenciais aos jogos, a saber: regras claras, objetivos, voluntariedade e feedbacks (FARDO, 2013).

O objetivo diz respeito à finalidade que direcionará a atuação do usuário. Precisa ser claro e exequível para não tornar o jogo enfadonho e frustrante. Caso o objetivo tenha uma maior complexidade será necessário subdividi-lo em tarefas mais simples. A voluntariedade é a concordância em seguir as regras. Por fim, durante a aplicação do jogo o professor faz a mediação fornecendo feedbacks para auxiliar o aluno no cumprimento das tarefas.

Independentemente de serem jogos digitais ou analógicos (aqueles que não recorrem a recursos digitais ou eletrônicos), utilizar o jogo como estratégia de ensino em sala de aula, é oportunizar ao aluno aprender de forma concreta e ativa, pois é o aluno que vai trilhar seu caminho para aprender um determinado conteúdo, quando o professor passa a utilizar um jogo para exemplificar os conteúdos. O jogo propicia a leitura de mundo realizada pelo próprio aluno, é no jogo ele pode demonstrar o que aprendeu ao decodificar a realidade ao seu redor e: além da descoberta do mundo real, busca inventar um mundo fantástico, com base numa espécie de realismo mágico, igualmente rico em detalhes.

Se no primeiro caso há um transbordamento da realidade para a virtualidade, no segundo caso ocorre o contrário: é o jogo que impacta os jogadores. O resultado é a fusão entre a virtualidade e a realidade (LEFFA, BOHN, DAMASCENO e MARZARI, 2012, p. 218).

No jogo além da manifestação do aprendizado e decodificação de realidade ao seu redor por parte daqueles que jogam, o jogo traz outro benefício que é o trabalho em equipe, fomentando um ambiente cooperativo, com oportunidades de socialização que ajuda no aprimoramento de comportamentos pró sociais.

E o jogo por ser uma atividade lúdica que pertence ao grupo das brincadeiras que apresentam regras, sejam elas implícitas, sejam explícitas, e é nessas regras que jogadores aprendem a conviver através do respeito das regras impostas pelo jogo. Ou seja, para Kishimoto (2017) tais regras de convivências são de importância para o processo

de socialização do indivíduo (o aluno) e tais regras vem manifestas no ato de brincar, sendo que no jogo é visto sendo como linguagem de jogo que para Leffa e Pinto (2014) a linguagem do jogo compreende um modelo potente de ensinar e aprender conteúdos e habilidades, favorecendo maior engajamento do aluno, onde este ao utilizar os games interage e aprende os conteúdos.

Segundo o DSMV-5 (O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.<sup>a</sup> edição), Deficiência Intelectual se caracteriza por um déficit nas capacidades mentais genéricas nas quais resultam em prejuízo no funcionamento adaptativo, tais capacidades engloba o raciocínio lógico, solução de problemas, planejamento e distinguir ideias abstratas.

Para Vygotsky (1997) a deficiência intelectual se caracteriza em manifestar-se em consequência de uma enfermidade, cujas características e classificações podem ser alteradas após o tratamento da doença; outro tipo de deficiência intelectual, também relatada pelo mesmo autor, pode ser causada por um defeito orgânico permanente que acarretará atrasos ao desenvolvimento intelectual.

Assim, o aluno com Deficiência Intelectual tende a ter grande dificuldade nas aprendizagens das habilidades curriculares, propostas pelo nosso sistema de ensino, pois este sempre valoriza um método ultrapassado de ler e escrever e interpretar textos longos ou curtos, sem dar a experiência do aluno vivenciar as situações propostas nos conteúdos.

Nosso ensino passado em sala de aula supervaloriza a leitura e interpretação e alunos com Deficiência Intelectual têm dificuldade em interpretar, principalmente textos. Sejam longos ou curtos. Para Bueno (2022) essa dificuldade na interpretação gera nesses alunos o desinteresse por aprender, passando a sofrerem preconceitos, bullying e vistos como pessoas incapazes de aprender.

O aluno com Deficiência Intelectual apesar de suas limitações no que diz respeito as capacidades mentais (intelectuais), tem capacidade sim de aprender e se desenvolver, basta ser visto como um ser em aprendizado, e não se limitar a sua deficiência. Para isso segundo Braga (2020)

devemos compreender o verdadeiro sentido da educação inclusiva, educação esta que deve ser pensada em mediar o conhecimento e não apenas transmitir um conteúdo sem dar a oportunidade de o aluno realmente aprender.

Alinhada a essa perspectiva, Oliveira (2018) afirma que não se pode compreender a deficiência a partir de uma ótica restritamente biológica que atribui apenas ao deficit cognitivo a interpretação para o não aprender, ignorando os condicionantes sociais, políticos e econômicos e seus impactos severos na aprendizagem e vidas das pessoas.

Só assim o professor vai passar a perceber o aluno com DI, como um indivíduo apto a aprender e, "o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2011, p. 868).

Esta passagem subsidia a distinção de duas esferas do desenvolvimento, a natural e a cultural. Anteriormente, os avanços das crianças apresentados através da conquista de novas habilidades eram interpretados como uma sequência que seguia uma linha reta, ou o curso natural do desenvolvimento, agora são lidos como saltos possíveis graças ao aparato cultural e a mediação social que promove o aprimoramento das funções psicológicas superiores.

Disso se depreende que a aprendizagem das pessoas não está aprisionada ao substrato biológico, pois, quando o caminho natural encontra-se obstaculizado, o sistema cultural pode possibilitar a construção de novas respostas. Para Oliveira (2018) essa constatação enfatiza a importância da instituição escolar para a sofisticação das funções psicológicas superiores, visto que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. E especialmente no que diz respeito a pessoas com DI, as práticas pedagógicas devem se voltar para o esmero do campo intelectual.

Considerando o potencial do jogo em propiciar um maior engajamento dos alunos, seu papel em contribuir para o aprimoramento de habilidades intelectuais e sociais, pode-se pensar este recurso como facilitador da

construção de contextos educativos acessíveis e sensíveis à diversidade humana e passível de oportunizar um processo ensino-aprendizagem mais democrático, equitativo e acolhedor à pessoa com DI.

## **Metodologia**

O estudo proposto é uma pesquisa bibliográfica narrativa de cunho qualitativo. Uma vez que pesquisa bibliográfica, segundo os estudos de Gil (2008) é um trabalho que se caracteriza por análises de teorias e visões de autores que abordam em seus estudos e manuscritos o objeto em tela.

O embasamento teórico se dará a partir dos conceitos de metodologias ativa da gamificação da Educação Inclusiva e da Deficiência Intelectual, fundamento no referencial dos seguintes autores: Kishimoto (2017), Morán (2022), Leffa, Bohn, Damasceno e Marzari (2012) e Vygotsky (1997). A pesquisa propõe a investigação do uso da gamificação no processo de inclusão de alunos com DI, além de discutir a gamificação como metodologia de aprendizagem e inclusão.

## **Resultados e discussões**

Incluir não é apenas discutir sobre pessoas com deficiências, ou inserir o aluno com deficiência na escola, não é apenas listar os alunos matriculados e dizer que a escola é inclusiva. Uma das facetas do incluir é aplicar novas metodologias e estratégia de ensino visando a aprendizagem do aluno, elas podem contribuir para a criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos (VYGOTSKY, 2011. p. 868).

Por isso, utilizar a gamificação como uma estratégia de ensino para desenvolver as habilidades curriculares e conteúdos adotados em sala, para alunos com Deficiência Intelectual é incluir através do lúdico, através de brincar, e o ato de brincar, para o indivíduo, é de grande importância, pois é na brincadeira que aprende e externa o que aprendeu sobre as regras de convívio em sociedade, já que "ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos" (KISHIMOTO, 2017, p. 34).

O jogo por ser um recurso lúdico que desperta a motivação, aguça os sentidos, trabalha as emoções e decodifica as regras e contratos sociais, pode ser explorado na sala de aula, para estimular a aprendizagem de alunos com DI, uma vez que os jogos, ao trazerem estes e outros benefícios, vão fazer com que o professor passe a ser um mediador do conhecimento e o aluno passa a ser um agente de seus aprendizados e não um mero expectador.

A gamificação é uma das 13 metodologias ativas da aprendizagem, ferramentas pedagógicas que visam quebrar o paradigma vigente de educação, na qual ainda persiste no modelo de transmissão de conhecimento pelo professor e assimilação de conteúdo pelo aluno. Ao explicar sobre metodologia ativa Morán (2015) vai dizer que "as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores."

A gamificação quando bem planejada e executada em sala de aula, transforma o real sentido do aprender, pois valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e através destes conhecimentos, serão adquiridos novos. Pelo fato da gamificação adotar o jogo como forma de aprendizado partindo do imaginário para a realidade se constitui em uma excelente ferramenta para estimular os alunos com DI ao trabalhar com exploração de conceitos abstratos.

### **Considerações finais**

Utilizar o jogo na sala de aula pode ser uma abordagem facilitadora para a inclusão de alunos com DI. Pois o jogo além de explorar o lúdico, melhora o raciocínio lógico através das estratégias desenvolvidas pelos próprios alunos para executar os objetivos, traz também a motivação para concluí-lo, motivação esta que deve ser cultivada em sala de aula por mediações realizadas pelos professores, para que os alunos consigam aprender de forma dinâmica e interativa.

O jogo quando é bem planejado para ser utilizado em sala de aula, com objetivo e significado ele se torna um aliado para o professor poder

explicar determinados conteúdos, pois os alunos irão através do jogo assimilar e decodificar o que aprenderam em aula, como também terá uma motivação para aprender.

Para o aluno com DI, esta metodologia ativa proporcionará também desenvolver melhoras no que diz respeito a socialização, capacidade intelectuais de abstrair, deduzir e resolução de problemas, tudo de forma divertida e não cansativa. Ou seja, a gamificação pode ser uma excelente estratégia de incluir os alunos com DI em sala de aula, basta apenas o professor saber mediar a gamificação com seus planejamentos de aula e saber direcioná-los da melhor forma possível.

## Referências

- BRAGA, Wilson Candido. **Deficiência intelectual e síndromes infantis**. São Paulo, Ed. Paulinas, 2020.
- BUENO, Olga Mara. **Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual**: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico. Dissertação defendida pela UEPG, Ponta Grossa. 2022.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, v.11, n.1, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2017.
- LEFFA, Vilson; BOHN, Hilário; DAMASCENO, Vanessa; MARZARI, Gabriela. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista de Estudos da Linguagem**, v.20, n.1, 2012.
- LEFFA, Vildon; PINTO, Cândida Martins. Aprendizagem como vício: O uso de games em sala de aula. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n.10.1, p.358-378, 2014.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com as metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia. Elisa Torres. (Orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. II, n.1, p.15-33, 2015.

- NUSSBUAUM, Abraham M. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2014.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **A ação avaliativa na área da deficiência intelectual**: improvisos e incertezas. Revista Educação especial, v. 31, n. 63, 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306/30159>. Acesso em: 26 dez. de 2022.



# ■ POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

## EM UM CONTEXTO INCLUSIVO: SIMILARIADAS E DIFERENÇAS NO ESTADO DO PARANÁ

*Fernanda Carolina Libanio  
Wully Altieri de Souza Castelar  
Dorcely Isabel Bellanda Garcia*

### **Introdução**

65

A inclusão é uma temática amplamente discutida em diversos setores sociais, as pessoas com deficiência, ou sem deficiência, têm o direito de estarem inseridas no contexto social e se apropriarem dos conteúdos históricos produzidos pela humanidade. A efetivação do processo inclusivo significa a construção de oportunidades efetivas, caracterizando na prática o real significado da palavra.

A Educação Especial (EE) tem uma grande importância principalmente em sua perspectiva inclusiva, pois é por meio dela que os direitos aos indivíduos são assegurados por lei, ocorrendo este processo inclusivo na rede regular de ensino, no intuito de promover uma sociedade com acessibilidade para todos, com direitos e deveres aos cidadãos que nela convivem, em que o diferente seja compreendido como normal (KASSAR, 2011).

No que diz respeito à escolarização da pessoa com deficiência, corrobora-se com a autora ao salientar que diante do compromisso com a Educação Inclusiva (EI) é necessário eliminar do contexto educacional formas de atendimentos que contribuem para o processo de exclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) das classes e escolas regulares e se mostram contrárias ao preceito inclusivo (MENDES, 2010).

Diante desse contexto, evidencia-se o problema desta pesquisa: As normativas deliberadas pelo estado do Paraná em relação à EE fazem contraponto com as Políticas Públicas Educacionais voltadas a Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Assim, este capítulo tem por objetivo analisar as políticas públicas, voltadas à EE, na perspectiva da EI, a partir de 2008, referente ao PAEE.

A relevância deste estudo está em proporcionar aos pesquisadores da EE e inclusiva reflexões acerca dos paradigmas que norteiam as propostas educacionais contidas nos textos da PNEEPEI (2008) e normativas preconizadas pelo estado do Paraná, assim como analisar os embates ou convergências entre esses amparos legais em relação aos propósitos da educação inclusiva e os impactos na obtenção do direito dos estudantes a uma educação equitativa e inclusiva na escola comum.

Nessa perspectiva, este texto foi elaborado a partir de um estudo baseado nas indicações bibliográficas apresentadas na legislação nacional e estadual, a fim de realizar alguns apontamentos sobre as individualidades da política instituída no estado do Paraná, em um comparativo com a política nacional.

### **Políticas públicas para educação inclusiva no Estado do Paraná**

As conquistas da área da Educação Especial (EE) na perspectiva da Educação Inclusiva (EI), a nível nacional, foram marcadas por muitas lutas que conquistaram leis favoráveis a pessoa com deficiência, o movimento inclusivo se fortaleceu, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, apresentada pelo governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Foi instituída com base em documentos internacionais, que determinam as diretrizes de ação para a criação de políticas públicas locais e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Sendo assim, a apresentação da política preconiza que,

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os

alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 05).

Por muito tempo, persistiu o entendimento de que a EE era organizada de forma paralela à educação comum, essa visão foi duradoura, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (BRASIL, 2008).

No estado Paraná, a política voltada para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, determina que o aluno PAEE, deve matricular-se preferencialmente na rede regular de ensino, tendo apoio especializado disponíveis para seu processo de aprendizagem. Ainda que a escola garanta este acesso e permanência no ensino regular, um número considerável de crianças, adolescentes e adultos, demanda atendimento educacional especializado (AEE) realizado em escolas especiais, devido ao alto grau de comprometimento destes alunos.

Ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), compete a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PEEEPI). A mesma refere-se ao conjunto de princípios e práticas que orienta as políticas educacionais, implementadas pelo Estado do Paraná referente aos direitos do PAEE.

A política defende a concepção de que o processo de EE e de Inclusão Educacional (IE) ocorre quando há uma sólida estrutura da rede de apoio entre aluno, profissionais da educação e família. Sendo assim, o poder público deverá responsabilizar-se para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades, preferencialmente no ensino regular.

O Estado do Paraná adotou uma posição denominada inclusão responsável, sob a perspectiva que não basta apenas criar condições de acesso à escolarização dos alunos com deficiência.

Adota-se como um referencial filosófico dessa política a ideia de que a inclusão educacional é mais que a presença física, muito mais que acessibilidade arquitetônica, e muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (PARANÁ, 2009, p. 06).

Pautado por esta argumentação o Estado do Paraná se denomina como política de inclusão responsável criticando duramente a política de inclusão radical preconizada pelo MEC. Os sistemas municipais que estão jurisdicionados à Secretaria de Estado de Educação (SEED) têm autorização para manter as turmas de classe especial, tendo embasamento nas orientações da Instrução Normativa nº 03/04 que estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial nos anos iniciais, do ensino fundamental.

O MEC define como o PAEE alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), do qual o transtorno do espectro autista (TEA) faz parte e altas habilidades\superdotação (AH/S), já o Estado do Paraná, além do público-alvo definido pelo MEC, considera também os alunos com transtornos funcionais específicos (TFE), a saber: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e transtornos de atenção e hiperatividade (TDAH) para atendimento nas salas de recursos multifuncionais (SRM), orienta os sistemas de ensino nas diretrizes da PNEEPEI (BRASIL, 2008) profissionais de apoio como instrutor, tradutor\intérprete de libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador de alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008).

Para atuar na EE no Estado do Paraná, o professor deve ter como base, da sua formação inicial e continuada, licenciatura e especialização em EE, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da EE para atuarem em salas comuns do ensino

regular, como acompanhantes, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da EE, segundo a Instrução nº 004 /2012 – SEED/SUED (PARANÁ, 2012).

No estado Paraná há garantia de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa aos alunos com deficiência física neuromotora (DFN), para alunos regularmente matriculados na educação básica e educação de jovens e adultos (EJA), da área de TGD, mediante a Instrução nº 002/2012 – SEED/SUED e nº 004/2012 – SEED/SUED (PARANÁ, 2012), que asseguram esse atendimento pedagógico na rede de ensino do estado paranaense. Ademais, destacamos a ampliação dos serviços de AEE, uma vez que o Paraná mantém o AEE aos alunos PAEE no espaço das salas de ensino regular, contrapondo às orientações do MEC, estabelecida pela PNEEPEI (BRASIL, 2008).

A SEED através da Instrução Normativa 003/2012 estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras/Língua Portuguesa-TILS nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual. Aos estudantes e professores que necessitam de apoio na locomoção, higiene e alimentação no espaço escolar, como uso do banheiro, alimentação durante o recreio, apoio na locomoção na chegada e saída do transporte escolar, no intervalo, a SEED disponibiliza um auxiliar de serviços gerais, denominado "auxiliar operacional" que auxiliará tanto o aluno quanto o professor em todos os espaços e atividades escolares que não sejam de competência pedagógica. Tal profissional está preconizado na Resolução nº 1903/2014 – GS\SEED.

No ano de 2015, é decretada e sancionada a Lei nº 18.419, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, a presente lei dispõe de orientações normativas que objetivam assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos humanos das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena, efetiva e participativa.

Em 2016, o Estado do Paraná publica uma nova Deliberação, nº 02/2016, a qual dispõe sobre as normas para a EE no sistema estadual de ensino no estado para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos (TFE) e altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016).

A EE é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e tem como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo educacional, considerando suas necessidades específicas” (PARANÁ, 2016, p. 04-05).

No mesmo ano, o Estado do Paraná determina um ato formativo com a Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED, a qual estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo uma oferta de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos com deficiência no ensino comum na rede pública de ensino.

No sistema de ensino estadual paranaense a definição do atendimento, o objetivo, o público-alvo, a avaliação de ingresso, os critérios para organização funcional, as atribuições do professor da SRM e os critérios para solicitação de autorização, renovação e/ou cessação de funcionamento da SRM, é estabelecido pela Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED (PARANÁ, 2018), a qual apresenta:

Crítérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de ensino (PARANÁ, 2018, p. 01).

A concepção que rege a organização das SRM no estado do Paraná parte da premissa que esse serviço é indicado para os estudantes PAEE que necessitam de metodologia e recursos diferenciados para ultrapassar barreiras impostas pela sua condição em virtude de uma deficiência específica ou pela necessidade de suplementação curricular (LIBANIO, 2022).

Com base na análise dos documentos que normatizam a EE no Estado do Paraná, podemos dizer que o estado segue a PNEEPEI e que os documentos estaduais estão em articulação com disposto nos documentos nacionais, garantindo avanços com relação à matrícula e à ampliação de serviços e recursos para o atendimento dos alunos PAEE no ensino comum. Todavia, o Estado em questão assumiu a responsabilidade de manter as instituições especializadas no estado, e, além disso, atende um público que não está incluído na PNEEPEI, que são os TFE.

## **Metodologia**

Os fundamentos desta pesquisa encontram-se no Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Escolhemos esse referencial teórico por entendermos que ele nos permite o conhecimento da totalidade e da historicidade dos fatos, sendo fundamentos para estabelecer uma nova prática social. Para Severino (2007) “[...] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é apenas uma questão de saber, mas também de poder” (p. 101).

A abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica e documental com enfoque qualitativo apresentou características que atenderam a realização da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa documental, pois, segundo Gil (2007, p. 62), “[...] apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

## **Resultados e discussões**

As políticas públicas são fundamentais para a implantação de um sistema educacional inclusivo no país, pois, por meio delas são definidas e implementadas normas, diretrizes, leis responsáveis pelos encaminhamentos legais no âmbito escolar. Ao analisar as políticas públicas de EI do estado do Paraná, entendemos que o intuito das mesmas é a inclusão dos alunos PAEE em igualdade de condições com os demais no contexto escolar.

Oportuniza a estes alunos estarem inseridos na sociedade tendo seu direito a diferença respeitada, mas considerados iguais a todos os outros.

Nas palavras de Souza e Santos (1997) "O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza" (p. 30).

Considerando a necessidade da continuidade da luta da EE dentro da escola pública e privada, entende-se que a proposta da "inclusão responsável" compreende que a inclusão educacional dos alunos com deficiência, deve ser contemplada junto a uma rede de apoio a EE, ou as parcerias feitas, que permitem a duplicidade de matrículas, onde os alunos frequentam o AEE e a escola comum, simultaneamente, seriam opções mais voltadas a proposta de inclusão defendida pelas políticas públicas nacionais.

Porém, no panorama nacional ou estadual, em termos legais, evidencia-se que os PAEEs estão conseguindo acesso em diferentes níveis de ensino, o que nos preocupa, no entanto, são as condições de permanência, pois sem elas a evasão continuará acontecendo em passos largos.

### **Considerações finais**

Objetivou-se por meio desta pesquisa, identificar as individualidades da política instituída no estado do Paraná, em um comparativo com a política nacional, ao discutir sobre as diferenças e semelhanças, emanadas pelos marcos legais, na inclusão do PAEE, nas instituições de ensino, garantindo-lhes acesso, permanência e participação, sendo estas condições essenciais para um efetivo processo inclusivo. Os marcos legais, explanados neste capítulo, contribuíram para discorrer brevemente acerca das políticas públicas, voltadas à EE na perspectiva da EI, a partir de 2008, referente ao PAEE, em âmbito nacional e estadual.

Destacamos dois olhares referente à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, a saber: a inclusão total estabelecida pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a inclusão responsável defendida pelo estado paranaense. Existe dubiedade, entre estes conceitos, ao apresentar o

papel da inclusão e da EE. São conceitos dispares, que conduzem a perspectivas de atendimentos diferenciados, mas que possuem aproximações importantes.

Este suporte diz respeito principalmente ao ensino regular, visto que o aluno ao estar incluído, e não tratado como diferente dos demais, deve participar plenamente, dispondo dos mesmos direitos como os demais alunos, não apenas estar juntos.

Ressalta-se importância desta reflexão para entender o processo inclusivo nestas duas esferas governamentais, considerando que são duas vertentes de estudos que ainda necessitam de pesquisas e debates para ampliar conhecimentos, principalmente porque existem equívocos sobre o real significado e o trabalho de cada esfera, que apesar de serem semelhantes, possuem particularidades.

## Referências

- BRASIL, **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em: [www.mec.gov.br/secadi](http://www.mec.gov.br/secadi). Acesso em: 04 abr. de 2023.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- KASSAR, M. C. C. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- LIBANIO, F. C. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um estudo sobre a implementação na rede municipal de ensino de Campo Mourão.** Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022.
- MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v.22, n. 57, p.93-109, 2010. Disponível em: 9 Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v.4, n. Único, 2021. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 4 abril de 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2003.**

Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd-82903256d5700606b9e/\\$FILE/\\_p8himoqb2clp631u6dsg30ch-d68o30co\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd-82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30ch-d68o30co_.pdf). Acesso em 04 abr. de 2023.

PARANÁ. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.**

Curitiba: DEEIN, 2009. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº. 004/2012.** Esta-

belece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

PARANÁ. **Lei nº 18.419, de 07 de janeiro de 2015.** Estabelece o Estatuto da

Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Paraná, 2015. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279996#:~:text=Art.-,1%-C2%BA%20Institui%20o%20Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia%20do%20Estado,defici%C3%Aancia%2C%20incluindo%20as%20neurofibromatoses%2C%20visando>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016.** Estabelece Normas para a Educação

Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2016. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PARANÁ. **Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED.** Estabelece critérios

para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais-SRM. Curitiba, 2016. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2023.

PARANÁ. **Instrução nº 09/2018 – SEED/SUED.** Estabelece critérios para

o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os

- estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 2018. Disponível em: < [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_092018.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf) >. Acesso em: 10 mar. 2022.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Instrução 09/2019**. Estabelece procedimentos para a implantação e funcionamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar – SAREH. Curitiba: SUED/SEED, 2019. Disponível em: < [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_022019\\_sued\\_seed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_022019_sued_seed.pdf) > Acesso em: 7 abr. 2023.
- SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al. (Ogs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Suinas, 1997. p.15-33.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.



## ■ A LITERATURA TECENDO CAMINHOS

### INCLUSIVOS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS: O RECONHECER NA TECELAGEM

*Jéssica Maria Dornelas de Souza Marques  
Eduardo Gomes Onofre*

#### **Introdução**

77

A leitura, além de promover o desenvolvimento cognitivo, desperta o desejo de conhecer a si, o mundo e os outros. A literatura assume diversos saberes. Todas as ciências se fazem presentes nos traços literários. Compreendemos que trabalhar com a literatura em sala de aula, como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, é vivenciar os objetos reais estabelecidos nas interações sociais, bem como entrar no fecundo universo imaginário dos nossos alunos. Bathes (2013, p.24) sublinha que "a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi (...) que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível".

Ler e discutir textos que celebram a diversidade são uns dos caminhos para combater estigmas que continuam presentes no imaginário coletivo da sociedade pós-moderna. Salientamos que segundo Goffman (1975) o termo estigma foi criado pelos gregos para "se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava" (p. 6). No instante atual, o termo estigma continua usado para se referir a uma característica profundamente blasfematória.

Diversos estigmas no Brasil são direcionados às pessoas com deficiência, afro-brasileiras, residentes em comunidade quilombola ou de origem cigana que impedem a participação efetiva destas no seio da sociedade. O exercício da cidadania é uma condição *sine quo non* para o processo de inclusão social. Como disse Paulo Freire, o importante não é

saber ler mecanicamente que Eva descobriu a uva, porém “compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2006, p. 56).

Os autores, do presente texto, vêm desenvolvendo investigações numa escola quilombola, onde os alunos presentes são remanescentes de povos africanos escravizados. Com o foco de ter, cada vez mais, um maior controle social sobre o outro, a sociedade dominante brasileira atribuiu vários estigmas em relação à comunidade afrodescendente. Dentre destes estigmas, destacamos aqueles referentes aos traços socio-culturais e físicos da raça negra. Infelizmente, ainda persiste fortemente na sociedade brasileira um racismo face à comunidade afro-brasileira. Para Restreto (2009, p.247) o racismo precisa ser analisado como um conjunto de práticas mais ou menos institucionalizadas em formações sociais específicas, cujo desdobramento inscreve, no corpo social e individual, relações de desigualdade, assimetria e exclusão.

Assim, faz-se necessário traçar estratégias pedagógicas em nossas escolas que valorizem a cultura afrodescendente focando no empoderamento da referida comunidade. Compreendemos que o empoderamento visa atribuir autonomia e consciência de si, como um cidadão com direitos, e importante para o desenvolvimento social, econômico e político de uma sociedade. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo principal discutir os estigmas presentes nas questões étnico-raciais e de gênero em uma escola quilombola, situada no município de Goiana, Pernambuco. Para Gomes (2018) os quilombos eram formados por comunidades de afrodescendentes fugitivos que receberam inicialmente no Brasil o nome de “mocambos”.

As comunidades quilombolas eram protegidas pelo aspecto geográfico de uma região, entre matas fechadas, montanhas e rios. Segundo Chiavenato (1980, p.158):

Os quilombos tanto podiam ser cinco ou seis casebres no meio da floresta do mato, onde se escondiam alguns negros, plantando roças ou vivendo de frutas do mato, como organizações poderosas como

Palmares, que chegou a ter 20 mil habitantes e uma eficiente força militar para defender-se dos ataques dos exércitos que tentaram destruí-los.

## **Desenvolvimento**

No instante atual, as questões relativas à diversidade e a compreensão das diferenças estão fortemente presentes na pauta de discussão do atual governo brasileiro que teve início em 01 de janeiro de 2023. A criação do Ministério da Igualdade Racial e do Ministério dos Povos Indígenas, dirigidos por duas mulheres, Anielle Franco e Sônia Guajajara, respectivamente, demonstra claramente a importância de uma discussão sobre a presença do gênero feminino no cenário político, bem como, acerca das questões que inquietam os povos originários latino-americanos e a comunidade afrodescendente. Nesta linha de pensamento, discutir em nossas escolas de forma fluida, pedagógica e reflexiva questões sobre a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira se torna um importante caminho para compreender as inquietudes, face à gênese da construção da nossa sociedade. O preconceito étnico-racial fortemente enraizado no seio da sociedade brasileira constrói barreiras que estão presentes na vida social, assim como no cotidiano escolar dos nossos alunos afrodescendentes. Para Hall (2006, p.62) "a etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimentos de 'lugar' – que são partilhadas por um povo".

As práticas de celebração das religiões de matrizes africanas são estigmatizadas no Brasil como algo pernicioso. Consoante à noção de barreiras, a Lei nº13.146/2015 afirma que barreiras são "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros" (BRASIL, 2015, p.9-10).

Compreendemos que o Brasil foi construído na diversidade, um encontro de culturas e civilizações diversas. Segundo Klein (2018, p.185)

“o Brasil foi o maior receptor de escravos africanos da América, tendo somado pelo menos 4,8 milhões de pessoas até 1850”. Os povos africanos escravizados no Brasil, trazidos principalmente da costa ocidental africana, vinham de povos tribais que falavam dialetos e línguas diferentes entre eles. Muito embora vindos de uma região do continente africano, os africanos trazidos para as terras brasileiras também diferenciavam nos aspectos culturais.

Os negros do Brasil foram trazidos principalmente da costa ocidental africana provenientes de três grupos. O primeiro da cultura Yorubá – chamados nagô –, pelos Dahomey – designados geralmente como gegê – e pelos Fanti-Ashanti – conhecidos como mircas –, além de muitos representantes de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa do Marfim. O segundo grupo trouxe ao Brasil culturas africanas islamizadas, principalmente os Peuhl, os Mandinga e o Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros malé e no Rio de Janeiro como negros alufá. O terceiro grupo cultural africano era integrado por tribos Bantu, do grupo congo-angolês, provenientes da área hoje compreendida pela Angola e a “Costa Costa”, que corresponde ao atual território de Moçambique (RIBEIRO, 2006, p.86).

O africano que chegou ao Brasil teve sua identidade marginalizada. Diante disso, faz-se necessário fortalecer o que ainda temos de lembranças e vivências sobre a cultura do povo brasileiro afrodescendente. Compreendemos que fortalecer a identidade de um povo e valorizar a sua autoimagem são ações que propiciam os caminhos de uma educação inclusiva. Para Hall (2006, p.38) “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

A Constituição brasileira de 1988 determina, em seu art. 3º, a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, s/p).

Esse texto foi construído com o propósito de redemocratizar o Brasil. Por isso, é necessário sempre abrir uma discussão deste tão importante documento, visando garantir que ele se faça cumprir por todos os cidadãos. Pois, se o direito fundamental do ser humano é a vida, ela precisa ser vivida com dignidade, liberdade e valorização do que se pensa e acredita, sem discriminar ou excluir nenhum outro cidadão em virtude de seu gênero, raça ou etnia.

A colonização do Brasil foi marcada pelo genocídio dos povos originários e pelo vergonhoso processo escravocrata. Essas duas passagens que deixaram seus odores na história da sociedade brasileira ainda, em pleno fervor da pós-modernidade, são pouquíssimas retratadas nos livros didáticos e nas discussões realizadas nas escolas e nas academias. Paraphrasing Chiavenato (1980, p.235) "a sociedade brasileira está tingida pelo sangue dos escravos. Vermelho vivo a gritar o mais brutal genocídio dos tempos modernos". A invisibilidade das diversas crueldades direcionadas aos povos escravizados no Brasil, assim como das lutas deste povo por uma sociedade mais justa e igualitária, é um dos traços que denuncia a negação da sociedade dominante brasileira face ao processo de exclusão e extermínio que a comunidade afro-brasileira ainda vem vivenciando no Brasil.

Para Candido (2010, p.23)

Do fundo do século XVII até quase nossos dias, o brasileiro se habituou a mascarar a realidade por meio de imagens e da ênfase, que mostravam o seu país como paraíso terrestre e lugar predestinado a um futuro esplendido.

Os diferentes povos africanos, de etnias diversas que chegaram no Brasil, a variedade cultural presente nos povos originários, assim como a imposição marcante dos colonizadores portugueses, desenharam um país de uma diversidade sociocultural impressionante. Não fomos construídos nos ideais de um só povo, uma só etnia ou cultura. Fomos construídos na diversidade e precisamos reconhecer

as valiosas e diferentes culturais que desenharam os traços deste país. Ainda parafraseando Hall (2006, p. 62) “as nações modernas são, todas, híbridos culturais”.

## **Metodologia**

Desenvolvemos uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, tendo adotado como procedimentos metodológicos a observação in loco. Compreendemos que as pesquisas qualitativas se estruturaram como um caminho investigativo “[...] para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 30).

Com o foco de situar a discussão proposta na atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC, selecionamos fragmentos de narrativas, dos participantes deste estudo, expressas em duas aulas, ou seja, dois encontros realizados em fevereiro de 2023. O primeiro encontro, trabalhamos com o texto “Sou eu mesmo” de Sérgio Capparelli (2007). Posteriormente, intervimos com o texto “Amor de Cabelo” de Matthew A. Cherry (2020). Nessas aulas, participaram 14 alunos da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada em uma área quilombola em Goiana, Pernambuco. Destes alunos, destacamos fragmentos observados em 7 narrativas. Os fragmentos selecionados estão relacionados aos estigmas face aos traços físicos da população negra e as questões de gênero.

As perguntas-chave para orientar as discussões e ideias, durante esse processo investigativo, foram: Quem sou eu? O que gosto de fazer? Qual a cor dos meus olhos? E qual o tipo do meu cabelo? Qual parte do texto chamou mais atenção? Nesta última indagação, pedimos também para justificar o trecho selecionado.

## **Resultados e discussões**

No primeiro encontro, após ler o texto selecionado, abrimos uma discussão para que os alunos falassem livremente sobre sua compreensão

face à referida leitura. Em relação aos traços físicos, percebemos que os alunos não se aceitavam como parte representativa de seus traços afrodescendentes.

No que se refere ao tipo de cabelo, alguns com cabelos alisados ou cortados bem rente a cabeça, diziam:

*Meu cabelo é liso (fragmento 1).*

*O que é cabelo crespo? (fragmento 2)*

*Não tenho cabelo crespo. (fragmento 3)*

*Nossos cabelos são lisos. Aqui no quilombo, muitos têm cabelos lisos (fragmento 4)*

Os alunos participantes, desta pesquisa, intitularam cabelos crespos por lisos. Compreendemos que essa compreensão de si, ter cabelos lisos, está associada ao fato que muitos pais alisam o cabelo das crianças, seja com produtos químicos ou pelo uso de instrumentos específicos para o alisamento capilar, como chapinhas. É perceptível na comunidade pesquisada que a maioria ali presente tenta se adaptar ao padrão "branco". Aqueles que se percebem pertencentes a sua cultura original são estigmatizados pelos próprios familiares que ainda carregam em si a cultura colonialista de subserviência. Segundo Almeida (2018, p.16) "o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea".

No segundo encontro, discutimos sobre os vários tipos de fibra de cabelos. Nesse momento, pudemos fazer a interdisciplinaridade com a matemática, expondo assuntos como pequeno, médio e grande, assim como fino e grosso. Posteriormente, explicamos que existem vários tipos de cabelo e todos os cabelos precisam de cuidados. Após isso, voltamos as carteiras e fizemos a leitura do livro "Amor de Cabelo" de Matthew A. Cherry (2020). Salientamos que as ilustrações, presentes nesta obra literária, foram apresentadas por meio de slides. Neste momento, destacamos as seguintes falas:

*Oxi e é o pai que faz o penteado dela é tia? (fragmento 5)*

*O cabelo dela é feio (fragmento 6)*

*Vixi que é muito grandão kkk (fragmento 7)*

Diante destas inquietudes, perguntamos: O homem não pode pentear o cabelo da filha ou filho? Por que você achou o cabelo dela feio?

Compreendemos que na comunidade pesquisada é evidente que na maioria das famílias é a mãe, o gênero feminino, que sempre faz tudo os afazeres domésticos e se ocupam dos cuidados dos filhos. Ideia do machismo começa a nascer nos papéis sociais estabelecidos para as pessoas do gênero masculino e aquelas do gênero feminino. Aproveitamos, esse momento, para conversar que, em uma casa, todos devemos colaborar com os deveres domésticos.

Com relação ao fragmento 6, enfatizamos que a concepção de feio não existe. Somos diferentes, estranho mesmo é se fossemos todos iguais e tivessem o mesmo nome. Ao término da leitura, abrimos uma roda de conversa e pedimos que cada um se olhasse no espelho e dissesse o que mais gostava em si. Enfatizamos que duas semanas depois destes encontros, uma das meninas com cabelo alisado, chegou na sala de aula com o cabelo encaracolado e foi elogiada por alguns colegas da sala. Neste momento foi perceptível que um processo de aceitação pudesse emergir no imaginário dos nossos alunos. Aceitar é a melhor forma de fortalecer suas raízes e se perceber como ser humano único, sem se preocupar em entrar em padrões estabelecidos pela sociedade dominante.

### **Considerações finais**

Concluimos que por meio da literatura, podemos mediar fecundas discussões na escola regular que combatem atitudes racistas e capacitistas, assim como fortalecer projetos e ações pedagógicas que promovam a inclusão de comunidades ainda marginalizadas. A literatura nos faz reconhecer os valores presentes em si e no outro, nos ajuda a crescer cultural e emocionalmente, além de proporcionar um papel e uma responsabilidade social.

A missão de uma instituição de ensino é acolher as diferenças e promover atitudes que fortaleça a discussão do pensamento crítico, para que seus discentes percebam que na diversidade encontraremos a evolução, ampliaremos nosso conhecimento e promoveremos uma justiça social.

É por meio desses debates singulares que fortalecemos a socialização e formamos pensamentos e experiências. Compreendemos que a construção de uma identidade que não nega sua origem étnico-racial e cultural, forma um povo que se afirma como cidadão e determina seu próprio caminho.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARTHS, Roland. **Aula inaugural da cadeira de semiótica literária do Colégio de França.** São Paulo: Cultrix, 2013.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 13.146/2015.** Estatuto da pessoa com deficiência. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.
- CAPPARELLI, Sérgio. **111 Poemas para crianças.** 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- CHERRY, Matthew A. **Amor De Cabelo.** 5. ed. Galerinha: Rio de Janeiro, 2020.
- CHIAVENATTO, Julio José. **O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense editora, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.29-38.
- GOFFMAN, Erving. **Stigmates: les images sociaux des handicaps.** Paris: Editions de Minuit, 1975.
- GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos/remanescentes de quilombos. In: GOMES, Lília M. SCHWARZS; GOMES, Flávia (Org.). **Dicionário da**

**escravidão e liberdade:** 50 textos escritos. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

KLEIN, Herbert. Demografia da escravidão. In: GOMES, Lília M. SCHWARZ; GOMES, Flávia (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos escritos.** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RESTRETO, Eduardo. Reza/etnicidad. In: SZURMUK, Mônica; IRWIN, Robert Mckee (Org.). **Diccionario de estudios culturales latinoamericanos.** México: Siglo XXI editores, 2009. p.245-249.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** São Paulo: Cia da Letras, 2006.

## ■ A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Elenice Parise Foltran  
Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos  
Adriane Gusmão dos Anjos*

### **Introdução**

87

A educação inclusiva exige novas dinâmicas pedagógicas, pois vivenciamos uma condição de multiplicidades de saberes e necessidades dos estudantes. Entretanto, as pesquisas (MATOS; MENDES, 2014; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; VITALIANO, 2010) demonstram que os professores ainda não se sentem seguros em trabalhar com a inclusão, seja por lacunas no processo formativo inicial ou por falta de apoio à formação continuada.

Dessa forma, são necessárias intervenções, cursos e suportes por parte das mantenedoras, das equipes pedagógicas e dos profissionais especialistas, para que as lacunas formativas sejam supridas. Nesse sentido, a formação continuada surge como aliada na construção e afirmação de conhecimentos e novas experiências aos docentes, principalmente quando esta ocorre em serviço, concomitante ao cotidiano escolar, mobilizada por meio do ensino colaborativo.

Portanto, este trabalho propõe-se a apresentar os resultados de duas propostas de formação continuada (PASSOS, 2022; ANJOS, 2022) realizadas em pesquisas no âmbito do Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI, tendo por objetivo analisar a contribuição dessas formações como meio de oportunizar o conhecimento e apoio aos docentes das redes de ensino, tendo como fio condutor o ensino colaborativo.

## **Desenvolvimento**

Historicamente, percebe-se o longo caminho percorrido, por meio de lutas e conquistas nas políticas educacionais, para que a educação nacional assumisse uma perspectiva inclusiva. Sendo que a “Política de educação especial na perspectiva inclusiva, implantada pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008) pode ser considerado o marco fundante desse novo paradigma ao assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no ensino regular.

Corroborando, em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, Lei nº 13.146/2015), a qual certificou de vez a questão da política da inclusão no Brasil, especialmente no Art. 27 do Capítulo IV, ao determinar:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

No entanto, ainda existe uma lacuna entre as políticas homologadas e a sua efetivação nas escolas. Apesar dos avanços percebe-se a necessidade de mudanças nas práticas escolares para que a educação inclusiva ocorra de fato. Zerbato e Mendes (2018) apontam que a escola, para ser efetivamente inclusiva, deve oportunizar não apenas o acesso, mas a permanência do estudante, com garantias de aprendizagem, consideradas as possibilidades de cada indivíduo.

Para isso, faz-se necessário repensar a formação docente, pois segundo Reis e Ostetto (2014, p. 4), a formação é “um conjunto de experiências adquiridas pelo professor, sendo conquistadas tanto na sua formação inicial, nos cursos de graduação e continuamente durante a sua atuação profissional”.

Com relação à formação continuada, geralmente ela ocorre devido às demandas emergentes no cotidiano escolar, são nos momentos das formações que novos conhecimentos se materializam, a partir das experiências anteriores, daquilo que já foi vivenciado em sala de aula, e assim vai se construindo uma "epistemologia da prática, centrada no saber e na reflexão produzida pelo professor ao se defrontar com situações de incerteza e conflito vividas" (FREITAS, 2007, p. 21).

Além disso, Vilaronga e Mendes (2014) destacam que a política da formação continuada deve estar em consonância entre os especialistas das escolas e os professores das salas regulares, pois esses últimos não saem da graduação com uma formação específica na educação especial. A formação continuada deve além de englobar toda uma comunidade escolar, propiciar momentos formativos, de troca de experiências, de planejamento conjunto, de projetos interdisciplinares e de trabalho e ensino colaborativo.

Segundo Rabelo (2012) o ensino colaborativo é mais uma filosofia de trabalho do que uma metodologia de ensino, em que a parceria entre colegas pode contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, sendo esses alunos com deficiências, transtornos ou não.

Nesta linha, Vilaronga e Mendes (2014) defendem o ensino colaborativo, como um facilitador do trabalho docente, o qual pode oportunizar a inclusão escolar, que acontece quando o professor da escola comum atua em colaboração com o professor de Atendimento Educacional Especializado ou da Sala de Recursos Multifuncional, trocando ideias e analisando avanços e retrocessos da aprendizagem, apresentados pelo aluno em atendimento.

Desta forma, a formação continuada oferecida amparada nos pressupostos do ensino colaborativo, permite uma interferência pontual e dinâmica entre os docentes das disciplinas regulares e os docentes do atendimento especializado e vice-versa, produzindo efeitos pedagógicos e inclusivos mais efetivos, ou seja, a formação continuada se torna "um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada" (NÓVOA, 2019, p. 10).

Considerando a importância da formação continuada e da proposta de formação tendo o ensino colaborativo como pressuposto, este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados de duas propostas de cursos de formação continuada desenvolvidos pelos mestrandos do PROFEI em 2022 em Municípios do Estado do Paraná.

## **Metodologia**

Ambas as pesquisas estiveram alicerçadas em uma abordagem qualitativa, pois contribui para que se possa responder a questões que são muito específicas do campo que é objeto de investigação (MINAYO, 2003).

O Curso de Formação 1 – para o levantamento das demandas da formação continuada pelos professores, foi utilizado o formulário do *Google Forms*, disponibilizado através de e-mails, aos professores de um município do Estado do Paraná. O curso foi elaborado tendo por objetivo apresentar as características das deficiências e transtornos, levantados pela pesquisa preliminar junto aos docentes, além de incentivar a adoção de práticas colaborativas entre os docentes, através do Ensino Colaborativo. Os encontros formativos ocorreram virtualmente, através do aplicativo *Google Meet*, pois ainda encontrávamos em estado de isolamento social. O curso contou com a participação de 48 professores. A formação foi organizada em seis (6) encontros, com as seguintes temáticas: 1º encontro de formação: Acolhimento; Proposta da formação continuada; Histórico da Educação Especial; 2º encontro: Estudos sobre o autismo infantil: Autismo na escola; 3º encontro: Deficiência Intelectual: Contribuições da psicologia; 4º encontro: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Contribuições psicopedagógicas; 5º encontro: A Deficiência Auditiva e 6º encontro: O que é o ensino colaborativo? Como realizar adaptações escolares? Ao final da formação, foi disponibilizado um link para a avaliação do curso pelos participantes (PASSOS, 2022).

O Curso de Formação 2 – foi proposto a partir de um produto educacional (e-book), tendo por objetivo capacitar os professores de Educação Especial e os que atuam no AEE, a partir de discussões teóricas

e atividades práticas, para uma melhor atuação no atendimento aos alunos especiais, a partir de uma ótica de educação inclusiva. Participaram da pesquisa sobre a proposta de Curso 33 (trinta e três) coordenadores pedagógicos das 23 (vinte e três) escolas municipais que possuem salas de AEE e os 9 (nove) técnicos educacionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação. O Curso foi proposto para 40 horas presenciais e 20 horas com participação remota, com encontros mensais. Os conteúdos elencados foram: I – Apresentação pessoal e depoimentos. Posicionamento e crenças sobre a deficiência, o deficiente e a família do deficiente – o papel de cada um na estrutura pedagógica da escola. II – Conceitos de Educação Inclusiva. Conceitos de deficiência. O Desenho Universal para a Aprendizagem. Intervenção pedagógica com crianças com deficiência: estudos de caso. III – Técnicas, estratégias e recursos para construção de um ambiente inclusivo e para acolhimento de alunos com deficiência (definir a área) – Oficinas. IV – Técnicas, estratégias e recursos para construção de um ambiente inclusivo e para acolhimento de alunos com deficiência (definir a área) – Oficinas. V – Técnicas, estratégias e recursos para construção de um ambiente inclusivo e para acolhimento de alunos com deficiência (definir a área) – Oficinas. A proposta do Curso foi avaliada pelos participantes da pesquisa (ANJOS, 2022).

## **Resultados e discussões**

Com relação ao Curso de Formação 1, foram elencados os seguintes eixos para análise referente às contribuições da formação: a) os conhecimentos abordados e sua relação com as necessidades da prática pedagógica; b) a formação e o ensino colaborativo; e c) necessidades formativas futuras.

### **a) *Conhecimentos abordados e relação com a prática pedagógica***

Os professores que participaram do curso teceram os seguintes comentários:

P4: "O conhecimento da teoria possibilita o processo de ensino-aprendizagem".

P6: "Com certeza, tenho alunos com deficiência intelectual e as informações e conteúdo contribuíram para o meu trabalho com eles".

P9: "Vários aspectos que envolvem alunos com deficiência, abordados na formação são observados no cotidiano da escola. Dentre os quais, um olhar carinhoso e zeloso para com os portadores de necessidades especiais. Ações colaborativas que visam o atendimento pedagógico apropriado a cada aluno individualmente".

Os relatos demonstram que, a maioria dos profissionais foi beneficiado pelos assuntos trabalhados nas oficinas, além disso, a participação dos profissionais especialistas, promoveu o ensino colaborativo, auxiliando a compreensão do desenvolvimento dos alunos inclusos, pois, de acordo com Buss e Giacomazzo (2019), para que a educação de crianças com deficiência seja eficaz, ela deve envolver a colaboração entre educadores, profissionais, alunos, familiares e comunidades.

## **b) A formação e o Ensino Colaborativo**

Com relação à importância do trabalho colaborativo, destacaram:

P11: "O trabalho colaborativo é normalmente realizado com os professores do turno, quem faz a mediação com os professores do contraturno que o aluno frequenta acaba sendo a equipe pedagógica, munidos do Plano de atendimento Individual, que se torna uma ferramenta para consulta e discussão entre a equipe escolar".

P13: "O ensino colaborativo é essencial para o atendimento eficiente ao aluno portador de deficiência. É a partir dele, que professores podem planejar, adaptar e aplicar conteúdos de forma que o aluno possa obter a aprendizagem necessária".

P17: "Uma maior integração e interação entre os profissionais no contexto escolar, ou seja, um trabalho em conjunto proporcionando a integração do educador especial. O ensino colaborativo entre

os professores ajuda no sentido de conhecer, e dar a conhecer as potencialidades e dificuldades dos alunos, e com isso favorecer o ensino-aprendizagem".

A partir das respostas, pode ser identificado que houve a compreensão da importância do ensino colaborativo, além de que, alguns profissionais já iniciaram o seu processo de aplicação. Além disso, os docentes comentaram sobre o desejo de poder continuar com novas formações continuadas sobre o assunto da inclusão escolar e aprofundar seus conhecimentos de forma colaborativa com os colegas.

### **c) *Necessidades de formações futuras***

Os dados demonstraram que cerca de 84% do total dos cursistas desejam ter formações relacionadas às adaptações curriculares, 57% desejam ter formação em dislexia, disortografia e disgrafia, 21% em Síndrome de Down, (12% em deficiência visual e dezoito por cento (18%) em deficiência intelectual.

A análise dos dados permite considerar, que a maioria dos profissionais gostaria de continuar com encontros de formação relacionados às adaptações metodológicas, demonstrando ainda uma insegurança em relação ao trabalho com os alunos que são públicos da educação inclusiva. Essa problemática poderia ser trabalhada através do ensino colaborativo, entre o docente da disciplina regular e o especialista em educação inclusiva.

Quanto à proposta do Curso de Formação 2, foram especificados os seguintes eixos para a análise sobre a formação: a) avaliação da proposta de formação; b) Segurança para utilização de novas estratégias e metodologias de ensino; e c) aplicabilidade da proposta do Curso.

### **a) *Avaliação da proposta de formação***

Com relação a esse eixo os participantes teceram os seguintes relatos:

P2: Será ainda mais proveitoso, pois poderá complementar as propostas com a prática que possui de sua sala de aula.

P3: Sim, com certeza, o formato como foram planejadas as ações mostra a experiência, na prática, e que tal aplicação se remete a profissionais que realmente queiram fazer a diferença em sala de aula, promovendo boas práticas.

P5: O domínio dos conhecimentos pedagógicos pelos professores torna-se essencial, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos. A atividade de ensinar é complexa e exige professores com conhecimentos atualizados.

P4: A importância de capacitar os professores é fundamental para que estes se sintam mais empoderados para receber e trabalhar com os alunos de necessidades educacionais especiais.

A partir dos relatos percebe-se que os participantes visualizam grande potencial para o curso de formação continuada utilizando o ensino colaborativo e a utilização de variadas metodologias e estratégias de ensino.

### **b) *Segurança para utilização de novas estratégias e metodologias de ensino***

Os professores comentaram que a organização do curso e as propostas das atividades foram bem definidas o que os concede segurança para a aplicabilidade das propostas do curso, conforme comentam:

P1: Sim, acredito que esse suporte será muito significativo, apoiando-se na teoria, no estudo, posso organizar formações significativas aos professores.

P2: Sim. A proposta está distribuída de forma bem didática e isso contribui para que o trabalho seja desenvolvido com clareza e efetividade.

P3: Sim, mesmo que o assunto seja amplo e que sempre estamos em constante formação, teria condições de trabalhar com a proposta, pois

possui toda uma fundamentação teórica e os momentos formativos são bem detalhados passo a passo.

### **c) *Aplicabilidade da proposta do Curso***

Em relação à pergunta sobre a aplicabilidade do conteúdo na prática pedagógica dos professores do AEE e da sala regular, 52,4% responderam que é possível, enquanto 45,2% responderam que é totalmente possível e 2,4% responderam que é parcialmente possível. Os dados revelam que a proposta de formação, alicerçada no ensino colaborativo e voltado para novas estratégias e metodologias para o ensino em sala de aula é viável e pode contribuir com o redimensionamento das práticas escolares, tornando o ensino realmente inclusivo.

Conforme a análise dos resultados de ambos os cursos, pode-se concluir que houve um espaço para reflexão e ampliação do entendimento sobre a concepção de Educação Especial e de Educação Inclusiva, ocorreu também um espaço para o repensar sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola e sobretudo que o processo de ensino e aprendizagem pode ser desenvolvido de forma colaborativa, pois trará resultados muito mais significativos para os alunos.

## **Considerações finais**

Há muitos desafios ainda relacionados à política da inclusão, principalmente no Brasil. Para que ela seja efetivada nas escolas, é primordial que o docente reconheça a inclusão, saiba da sua importância como agente transformador e incentivador do conhecimento para todos os alunos como garantia do seu direito à aprendizagem.

O trabalho com a educação em uma perspectiva inclusiva é algo que deve nortear as ações de cada instituição, por meio de relações multidinâmicas, ou seja, que envolva todos os agentes responsáveis pela construção do conhecimento do estudante.

Com relação à formação dos docentes, há necessidade de se investir em políticas para a formação continuada, onde o professor tenha espaço para complementar e aprofundar os conhecimentos em relação à

aprendizagem de todos os alunos e em destaque ao aluno público-alvo da Educação Especial, adquirindo confiança para uma prática pedagógica inovadora e efetiva. Logo, é crucial haver, por parte das mantenedoras, principalmente aquelas do setor público, políticas e incentivos que envolvam um maior acolhimento para as necessidades da docência em Educação Especial e Inclusiva.

Outrossim, cabe destacar, o ensino colaborativo como aliado e possibilidade de formação continuada, executada, principalmente, em serviço, pois permite a troca de conhecimentos e responsabilidades com os alunos que são públicos da Educação Inclusiva. Assim, os docentes especialistas em Educação Inclusiva, juntamente aos demais professores das disciplinas fundamentais, através da colaboração e partilha de conhecimentos podem traçar metas e ações para a efetivação da Educação na perspectiva inclusiva.

## Referências

- ANJOS, Adriane Gusmão dos. **Formar para incluir – a formação de professores do atendimento educacional especializado para a educação inclusiva, pautada no ensino colaborativo e na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2022. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3816>.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n.6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.
- 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/dbmTw>.
- BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor

- de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.25, n.4, p.655-674, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>.
- FREITAS, Alexandre Simão de. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade**. IN: Formação Continuada de professores: questões para reflexão. MEC. 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/19.pdf>.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v.27, n.48, p.27-40, jan./abr. 2014.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, 2019.
- PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos. **Educação Inclusiva: Formação continuada na perspectiva do coensino**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2022. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3802>.
- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- REIS, G. A. de S. V. dos; OSTETTO, L. E. (2019). Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação E Pesquisa**, 44, e180983. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180983>.
- TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v.22, n.4, p.527-542, out./dez. 2016.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95, n.239, p.139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbped/v95n239/a08v95n239.pdf>>.

- VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010. 164 p
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v.22, n.2, p.147-155, abr.-jun. 2018, Unisinos. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>>.

## ■ DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

*Lucio Jose Dutra Lord  
Rebeca Ferreira Carvalho*

### **Introdução**

99

Neste texto são analisados os desafios vivenciados por escolas situadas na fronteira Brasil-Bolívia no município de Cáceres, região do Pantanal Mato-grossense, e estabelecidos diálogos com perspectivas presentes em estudos de educação especial e inclusiva no âmbito nacional brasileiro. O objetivo é problematizar aspectos ligados às regiões de fronteiras e de periferias geográficas nacionais, trazendo ao centro do debate a ideia de inclusão biopsicossocial como condição para a ampliação dos temas discutidos em educação especial e como um instrumento necessário à efetivação do direito em educação. Ao passo que os dados aqui descritos são oriundos do estudo de dissertação de mestrado em Educação Inclusiva, as análises e conclusões estão como uma releitura e contribuição para aqueles pontos que o estudo original apresentou. Deste modo, o presente texto é, ao mesmo tempo, um recorte da pesquisa original (CARVALHO, 2022A) e a busca por seguir aprofundando o tema e desenvolvendo conhecimentos relevantes para a transformação da realidade local.

Preliminarmente, cabe apresentar o conceito de inclusão biopsicossocial adotado neste texto. A base inicial para a reflexão é a ICF publicada pela Organização Mundial da Saúde em 2001 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2001). A proposta da OMS foi transpor o modelo que vigorava no modo como a deficiência era percebida pelas políticas sociais. Ao incorporar a ideia de inclusão biopsicossocial, a deficiência deixa de ser uma definição médica e passa a considerar também

sua ligação com os aspectos psicológicos que vão compor a pessoa com deficiência e as dinâmicas sociais que condicionam seus papéis e interações com as demais pessoas. Desde modo, a deficiência não se esgota nos aspectos biológicos ou médicos, mas se vincula e se constrói também a partir da interação com os aspectos psicológicos e sociais. Em última análise, a deficiência tem uma base biológica, mas sua percepção pela sociedade e as limitações colocadas à pessoa com deficiência dependem do contexto. O contexto, por sua vez, é influenciado pelas políticas públicas, gerando a possibilidade de ações de transformação e de inclusão social. Aplicado à educação inclusiva, o modelo biopsicossocial leva às seguintes considerações, dentre outras: i) se a deficiência é biológica e se é imutável a condição médica da pessoa com deficiência, então os fatores que podem ser alterados para a inclusão são os psicológicos e sociais; ii) o sucesso das políticas de inclusão depende do deslocamento do problema-alvo da pessoa com deficiência (tratada isoladamente) para o contexto-coletivo (o conjunto de pessoas, espaços e políticas públicas – envolvidos direta ou indiretamente na escola). Colocado de outro modo, a educação inclusiva pautada no direito da pessoa humana, previsto pela ICF é uma proposta transformadora de concepções acerca do ensino e aprendizagem, da interação e integração social das pessoas com deficiência que se inicia pela escola e segue para os espaços do mundo do trabalho e da convivência em uma sociedade justa.

### **O local do estudo: Pantanal transfronteiriço**

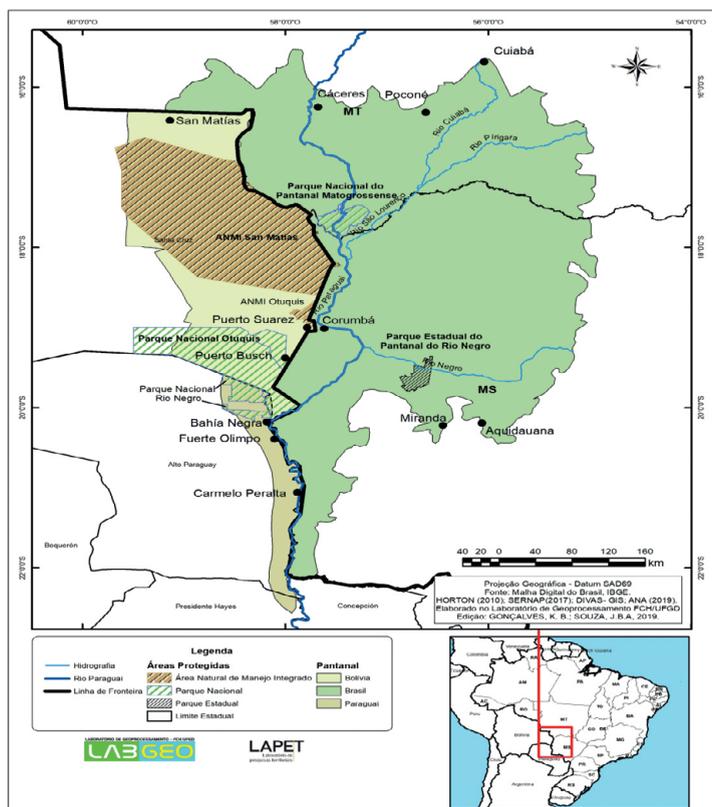
No mapa do Pantanal transfronteiriço a cidade de Cáceres está ao norte e a cidade boliviana mais próxima é San Matías. A localização das escolas estudadas está na fronteira entre Brasil e Bolívia, ainda em território brasileiro, mas distantes entre 70 e 90 km da parte urbana de Cáceres. A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e a Escola Municipal Marechal Rondon constituem o Núcleo Pedagógico Sapiquá, situadas no assentamento de mesmo nome e rodeado por outros assentamentos que somam 140 famílias assentadas. O núcleo pedagógico foi criado pela

Prefeitura Municipal de Cáceres em 2005, e hoje atende 234 alunos. A equipe escolar em 2022 era composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, sete professoras(es), um agente educacional e três profissionais que atendem no apoio educacional. O horário das aulas se dava no intermediário, ou seja, das 9:30h às 13:30h, visando respeitar especificidades e trajetos que os alunos percorrem de casa até a escola, seja por transporte escolar ou locomoção própria. As modalidades de ensino oferecidas eram Educação Infantil (de 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano).

A escola mais próxima da fronteira com a Bolívia era a Escola Municipal Marechal Rondon, distante somente 6 km da cidade de San Matias na Bolívia. Nela eram ofertadas a Educação Infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), em turmas multisseriadas, tendo 37 alunos. A equipe escolar estava composta por três professores: um professor para atender os alunos da Educação Infantil de (4 e 5 anos), um professor para atender os alunos do 1º, 2º e 3º anos, e um professor para atender os alunos do 4º e 5º anos.

Vizinho ao Núcleo Sapiquá fica a região da Agrovila onde existe uma Escola Estadual, a 12 de Outubro, que atendia 223 alunos em salas anexas das escolas municipais Santa Catarina, Clarinópolis e Soteco no ano de 2022. A Escola Estadual 12 de Outubro oferecia o ensino médio regular em horário intermediário e o ensino de jovens e adultos (EJA) noturno. Dentre o total de 223 alunos, 147 estavam no ensino regular e 76 em EJA. A equipe era composta por 21 professores, sendo um concursado e os demais 20 professores de contratos temporários feitos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). A utilização do espaço das escolas municipais para oferta das turmas pela SEDUC resultava de termo de cooperação entre Estado e Município.

**Figura 1** Mapa do Pantanal Transfronteiriço.



Fonte: Moretti e Gonçalves (2020).

Em função da posição geográfica das escolas, parte dos alunos tem origem na Bolívia. A característica dos estudantes bolivianos é terem documentos de registro nos dois países, procedendo com a matrícula na escola mais próxima. Ao mesmo tempo, a atividade da pecuária na região pantaneira emprega famílias do país vizinho, também contribuindo para que seus filhos frequentem as escolas brasileiras. Desde modo, e sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, as escolas vivem o duplo desafio de alfabetizar em uma língua não materna para alguns estudantes, como mostraram os estudos de Santos e Silva (2019) e Carvalho (2022, 2022A).

## **Estudantes e educação especial local**

Dos 197 estudantes da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, que compõe o Núcleo Pedagógico Sapiquá, 52 apresentavam déficit de aprendizagem em 2022. Do total de matriculados, 69 eram descendentes de famílias bolivianas, correspondendo a 35% das matrículas. Também do total de alunos, somente dois estavam matriculados como estudantes de educação especial. A Escola Municipal Marechal Rondon, com 37 alunos, possuía 33 descendentes de famílias bolivianas, correspondendo a 89% das matrículas. Do total de alunos, cinco apresentavam déficit de aprendizagem, sendo que um estava matriculado na educação especial.

Na Agrovila, por sua vez, dos 223 alunos atendidos pela Escola Estadual 12 de Outubro, 11 apresentavam déficit de aprendizagem, 54 eram de famílias bolivianas e desses últimos 35 eram alunos de EJA.

Na perspectiva apresentada pelos professores entrevistados (CARVALHO, 2022A), na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida 35 estudantes deveriam passar por avaliação de equipe especializada, inclusive com a possibilidade de laudo médico. Da Escola Municipal Marechal Rondon seriam três, e na Escola Estadual 12 de outubro seriam sete. A informação deriva da identificação que os professores fazem sobre os alunos, tendo como base a formação e os conhecimentos que a equipe escolar possui em educação especial (CARVALHO, 2022, p. 78). Contudo, o acesso dos alunos a uma equipe especializada para a realização de exames e laudos para educação especial é limitada por fatores como a distância, recursos de tempo e dinheiro, limitações familiares e do poder público.

As duas escolas municipais do Núcleo Sapiquá somavam 16 vagas para professores, sendo uma das vagas destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessas, 15 vagas estavam preenchidas no ano de 2022, e dentre essas eram cinco os professores que possuíam especialização em educação especial. Contudo, a vaga de AEE seguiu aberta no ano, sem professor contratado ou concursado. O mesmo ocorreu com a única vaga de AEE na Escola Estadual 12 de Outubro.

**Quadro 1** Resumo da caracterização das escolas

<b>Escola</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Alunos descendentes de bolivianos</b>	<b>Alunos com déficit de aprendizagem</b>	<b>Alunos que necessitam de laudo</b>	<b>Professores com formação em educação especial</b>
E.M. Nossa Senhora Aparecida	197	69	52	35	3
E. M. Marechal Rondon	37	33	5	3	2
E.E. 12 de Outubro	223	54	11	7	1

Fonte: Elaboração dos autores.

## Educação especial no Brasil

O marco definidor da educação especial na perspectiva da inclusão no Brasil foi a Resolução CNE/CEB n° 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Mas tal resolução resultou de um longo caminho iniciado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, passando pela Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999) e foi publicada no mesmo ano da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001). Internamente, no que se refere à legislação brasileira, a Resolução se amparou em princípios e dispositivos inseridos até aquele ano na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e no Plano Nacional de Educação de 2001.

Destes dispositivos, o mais citado nos estudos sobre educação especial na perspectiva da inclusão no Brasil é a Declaração de Salamanca cujo documento tem o título "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências" (UNESCO, 1994). Segundo esta, as escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando

comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Além disso, segue a Declaração, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Em síntese, a inclusão de estudantes com deficiência e outros históricos de marginalização/exclusão tornou-se a referência na construção de uma sociedade melhor. Tal processo, de acordo com os dispositivos acima elencados, deve ser iniciado pela escola. Disso se desdobraram políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais voltadas para a inclusão, antisegregação, valorização das diferenças, transformação dos espaços e dos profissionais – envolvendo educação inclusiva e educação especial, muitas vezes, como sinônimos e políticas/programas conjuntos (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

Cabem destacar dois pontos dessas políticas. Um é a formação de professores. Outro é a conjunção de ações que – a partir de outras áreas como a saúde, a assistência, a arquitetura, o financiamento e as tecnologias – cooperam para o sucesso da inclusão a partir da escola.

No que se refere à formação de professores, há consenso entre os estudos em educação de que falta o desenvolvimento de competências nos cursos de licenciatura. Carmo e outros (2019) identificaram que as legislações e políticas voltadas para a educação inclusiva não foram acompanhadas de ações capazes de fazer avançar a formação de professores. Deste modo, é possível perceber algumas melhorias na acessibilidade e mesmo na disponibilização de material didático, contudo, faltam os recursos humanos para a atuação educacional nas escolas.

Mesmo no que se refere às salas de recursos multifuncionais, voltadas para o desenvolvimento pleno por meio de práticas didáticas a alunos da educação especial, o estudo de Schirmer e outros (2023) mostrou que faltam propostas de integração entre essas salas e a escola, comprometendo suas funções na educação inclusiva. Na mesma perspectiva, Pletsch (2020) e Porto, Duboc e Ribeiro (2021) chamam a atenção para o aspecto da formação de professores para atuarem na sala de recursos

multifuncionais. Em síntese, a sala somente pode cumprir as funções que a Lei lhe coloca quando os recursos humanos disponibilizados têm as competências, as condições institucionais e o reconhecimento para isso.

Destes estudos se desprende que a conjunção de ações para a efetivação da educação inclusiva deve ter como principal ator o professor e a equipe escolar – devidamente amparados pelos insumos materiais.

### **Do nacional ao local: desafios da educação especial**

A educação especial, no Brasil, vive a ampliação de atores e espaços. Legislações ampliaram a noção de direito de estudantes com deficiências, assim como de outros públicos historicamente marginalizados nos e pelos espaços educacionais. O Ministério da Educação tem desenvolvido políticas e direcionado ações por meio de programas que englobam governos estaduais e municipais.

Contudo, ainda são gargalos os fatores históricos de uma educação que somente na última geração populacional se aproximou da universalização da oferta. E, na medida que grupos, antes excluídos, agora passam a ingressar como público da educação, então suas necessidades emergem como tema necessário de atenção para o sucesso do ensino. Desde modo, a discussão sobre a democratização do acesso à educação básica no Brasil tornou-se também um debate sobre direito e, em muitos casos, sobre humanização do ensino, como mostrou Trezzi (2022).

Percebida como um direito humano, a educação passa a incorporar outros sentidos que antes não estavam nas políticas educacionais. Exemplo disso é a compreensão da educação como um direito humano, argumento que lhe dá forças para englobar aspectos como a deficiência biológica, mas também aspectos psicológicos e sociais que interferem como limitadores da sua garantia a determinados grupos e indivíduos.

Ao passo que políticas nacionais foram e são elaboradas pelo governo federal, é aos municípios que compete sua execução no atendimento mais amplo da população – a educação infantil e o ensino fundamental. Contudo, há grande distanciamento entre o conteúdo das políticas nacionais e o modo como os municípios percebem a inclusão na educação.

Neste sentido, Rigo e Oliveira (2021) destacam a limitação como as políticas nacionais são recebidas e implementadas nos municípios fazendo com que, na educação especial, as ações se restrinjam na formação de professores especialistas para sala de recursos multifuncionais, raramente englobando os professores das salas regulares, prejudicando a efetivação da política de inclusão.

### **Considerações finais**

No caso em tela, nas escolas estudadas, as salas de recursos multifuncionais existem, mas não lhes formam vinculados professores especialistas. Assim, para além das dificuldades identificadas nos estudos sobre o contexto da educação especial no Brasil, no Pantanal transfronteiriço acrescentam-se outras limitações. Nacionalmente as salas de recursos multifuncionais operam com pouca interação com as salas regulares, reduzindo a capacidade das ações efetivarem a educação inclusiva. No estudo aqui descrito essas salas nem mesmo atendiam aos estudantes por não terem professor lotado.

Entre os professores das escolas estudadas existe a percepção de que o déficit de aprendizagem pode estar relacionado a fatores como a falta de identificação das deficiências e necessidades especiais dos estudantes. Esta percepção se altera quando comparadas as escolas municipais com a escola estadual, inclusive com a redução de estudantes matriculados na educação especial. O motivo para isto pode estar mais nos processos excludentes que ocorrem ao longo do ensino fundamental do que propriamente na existência de menos pessoas em idade escolar de ensino médio com deficiências. A escola estadual atende ensino médio e EJA, como visto, mas até alcançarem a idade para serem acolhidos nessas fases os estudantes com deficiência e necessidades especiais já vivenciaram longos caminhos limitadores das suas capacidades e dos seus direitos.

Deve ser somado como desafio também o histórico das famílias da região de fronteira e assentamentos. A economia local de pecuária gera subempregos, emprega homens e esses devem demonstrar força para o

trabalho braçal em áreas de difícil acesso. É este contexto que potencializa a exclusão biopsicossocial na educação. A escola é uma instituição de ensino que já apresenta restrições para a inclusão pela educação, como mostram os estudos sobre o tema. Contudo, no Pantanal transfronteiriço, os desafios da educação especial e inclusiva estão para além daqueles geralmente identificados no estado da arte do tema dos centros do país. Isto ocorre, porque nas fronteiras e periferias geográficas, as formas de exclusão são indissociáveis daqueles aspectos biopsicossociais, demandando, de modo próprio, e ainda mais urgente, políticas de educação especial e inclusiva.

Nas escolas estudadas pode ser observada a repetição dos mesmos limitadores presentes na educação especial nacional, mas com o acréscimo dos fatores de imigrantes, das condições de trabalho que provocam o precoce abandono da escola, das dificuldades de dispor de professor especialista etc. Nesta realidade a efetivação do direito à educação demanda a ideia de inclusão biopsicossocial.

## Referências

- BREITENBACH, F.; HONNEF, C.; COSTAS, F. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 24, p. 359-379. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>.
- CARMO, B. C. M. do; FUMES, N. de L. F.; MERCADO, E. L. de O.; MAGALHÃES, L. de O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**. v. 32, p. e113/1-28, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39223. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- CARVALHO, R. F. **Um estudo sobre a educação inclusiva na fronteira do Brasil com a Bolívia, região do Pantanal Mato-grossense**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, 2022A.

- CARVALHO, R. F. Diagnóstico biopsicossocial para a oferta de uma educação inclusiva: uma discussão possível. **Revista Educação, Cultura E Sociedade**. v.12, n.2, Edição Especial, p.31-41. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/recs/article/view/10646>.
- PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Revista Momentos: diálogos em educação**. v.29, n.1, p.57-70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>.
- RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, n.51, p. e07304. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147304>.
- SANTOS, E. M.; SILVA, N. B. P. R. da. As dificuldades do processo de alfabetização do aluno residente na Bolívia. **Revista Ipê Roxo**. v.1, n.1, p.98-117, 1. ed., 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperexo/article/view/3557>.
- SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. d'Oliveira de P.; SILVA, S. P. N.; ARAÚJO, M. G. L. Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. **Revista Educação Especial**. v.36, n.1, p. e2/1-26, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70929. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70929>.
- TREZZI, C. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.30, n.117, p.942-959. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003552>.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências** – “Declaração de Salamanca”. Salamanca: UNESCO, 1994.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International classification of functioning, disability and health: ICF: short version**. Short version. World Health Organization, 2001. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42417>.



# ■ FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNESCO: SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO – UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

*Angélica Ianqui Coutinho  
Mário Luiz Neves de Azevedo*

## Introdução

111

Este capítulo visa analisar as orientações da UNESCO quanto à formação de professores em educação especial. Respeitando o contexto social, político e econômico, para fins didáticos, estas orientações foram esquematicamente marcadas por três tendências, ou seja, segregação, integração e inclusão.

Para atender a este propósito, este capítulo tem como objetivos específicos identificar a evolução da concepção de educação especial da UNESCO desde a segunda metade do século XX, isto é, após a Segunda Guerra Mundial, e apresentar historicamente as orientações da UNESCO quanto à formação de professores em educação especial, nomeadamente as concepções de segregação, integração e inclusão, tendo por fonte a documentação disponível, devidamente contextualizada no âmbito político, econômico e ideológico.

Neste sentido, partindo-se do pressuposto de que as orientações produzidas em nível internacional pela UNESCO influenciam políticas nacionais em diversos países, vale destacar nesta Introdução as três obras publicadas por essa Organização Internacional (OI) que explicitam, historicamente, suas concepções de educação especial: a) **El Correo: 10 Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos** (1953); b) **A Recomendación da OIT/UNESCO de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores** (1966); c) **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais** (1994).

## **Concepções de Educação Especial**

As concepções de deficiência estão relacionadas à cultura e ao contexto social de cada período histórico, e cada uma delas representa uma determinada imagem de deficiência que, paradigmaticamente, simboliza o lugar em que a pessoa com deficiência ocupa na sociedade, implicando políticas baseadas em ideias de exclusão, segregação, integração ou inclusão.

No século XIX surgiram os primeiros estudos médicos que visavam à atenção especializada às pessoas com deficiências em decorrência do aumento das anomalias genéticas, das epidemias, das mutilações causadas pelas guerras, e também das doenças decorrentes das atividades laborais. Essas doenças surgiram das precárias condições de trabalho decorrentes das transformações no processo produtivo e nas relações de trabalho que se intensificaram nos séculos XVIII e XIX a partir da Revolução Industrial (FONSECA, 2000 apud FERNANDES; SCHLESNER; MOSQUERA, 2011).

Nesse contexto, as pessoas com deficiência passam a ser tratadas como indivíduos "doentes" e "anormais". Diante disso, amplia-se a perspectiva da educação especial sob o Paradigma da Institucionalização marcada pela concepção de segregação. Nessa perspectiva, as instituições médicas deveriam atender as pessoas com deficiência separadamente de acordo com suas especificidades, pois, o objetivo era priorizar em cada grupo a reabilitação, assistência médico-pedagógica e psicopedagógica. No entanto, a estas pessoas ainda era negado o acesso aos saberes escolares (FERNANDES; SCHLESNER; MOSQUERA, 2011; MENDES, 2010).

Sob essa perspectiva de segregação, no século XX, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surge a necessidade de reorganização socioeconômica. Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) e seu elemento central é a defesa da igualdade de direitos para todos. A referida Declaração incentivou o surgimento dos primeiros movimentos em favor da garantia dos direitos de participação social das pessoas com

deficiências e de acesso aos conhecimentos escolares (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

A partir da segunda metade do século XX, a educação especial ultrapassa os princípios assistenciais da segregação em instituições filantrópicas e assume o Paradigma de Serviços influenciado pela concepção de integração. A partir disso, as pessoas com deficiência passam a ter a possibilidade de ingressar nas escolas regulares. No entanto, os espaços educativos não se modificaram para atender as necessidades dos alunos. Estes deveriam se adequar às escolas que, por sua vez, buscavam moldá-los a seus padrões, partindo de uma tendência chamada "Normalização" (ARANHA, 2001). Desse modo, as crianças que fugissem dos padrões de comportamentos ou rendimentos considerados "normais" eram submetidos a "testes de inteligência" (MENDES, 2010, p.96). Estes testes se baseavam na escala Binet-Simon e foram criados a partir de estudos (desde 1908) dos franceses Alfred Binet e Théodore Simon com o intuito de classificar as pessoas com deficiência intelectual. Estes testes, supostamente, mediam o quociente intelectual (QI) e classificavam as pessoas com deficiência em "anormais de inteligência", "subnormais intelectuais", "excepcionais", "retardados" ou "atrasados" (MENDES, 2010, p.96). Dessa forma, os alunos eram separados pelos chamados "defeitos pedagógicos" (MENDES, 2010, p.97) e o ensino acontecia nas classes especiais que surgiram da "[...] necessidade científica (*sic*) da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas" (KASSAR, 1999, p.23).

Em contraposição a essa perspectiva de integração, surge, no final do século XX, a concepção de inclusão sob o Paradigma de Suporte. Essa concepção começa a ser difundida pela UNESCO em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e na Convenção de Guatemala (1999).

Segundo a perspectiva da inclusão, todos têm direito à escolarização na mesma sala de aula e com as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos escolares. Para tal, a escola deve adequar-se às necessidades de cada indivíduo, respeitando a diversidade, abrangendo a

estrutura, os tempos, os recursos e o aperfeiçoamento dos profissionais, segundo Kassar e Rebelo (2018), envolvendo “[...] grandes esforços e não apenas adaptações” (2018, p. 64).

Compreendemos que cada uma destas concepções sobre educação especial exerceu influências nos mais diversos setores da sociedade ao longo da história. Por esse motivo, sugerimos uma análise das orientações da UNESCO desde a década de 1950, de modo a verificar em que medida estas concepções aparecem em três documentos publicados pela UNESCO.

## **Apresentação dos Documentos da UNESCO**

### ***El Correo: 10 de Diciembre:***

#### ***Jornada de los Derechos Humanos (1953)***

O documento 10 de Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos (1953) foi publicado pelo “Correio”, que se constitui como um dos periódicos da UNESCO e tem por objetivo promover os seus ideais (UNESCO, 1953). Este trata do quarto aniversário de adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reunida em Paris, em 10 de dezembro de 1948.

Dessa forma, o documento buscou abordar os princípios desta Declaração que defende a proteção universal dos direitos humanos básicos para todas as pessoas e, neste sentido, a educação assume o papel de proteção destes direitos. A UNESCO (1953) destaca que a escola deve preparar os indivíduos ensinando-os a respeito dos valores necessários para atuar em sociedade, quais sejam: “respeto al derecho ajeno, sentido de la solidaridad, de la disciplina y de la responsabilidad, voluntad de sacrificar sus propios intereses al interés general y el sentido de la dignidad.” (UNESCO, 1953, p.12).

No que tange à formação de professores não se menciona orientações sobre a docência para atuar na educação especial, nem se observa registros sobre os direitos das pessoas com deficiência. O documento salienta que os profissionais da educação devem considerar o direito de exercício da curiosidade científica, pois a “[...] ciencia es el derecho

a compreender" (UNESCO, 1953, p.10) e este direito deve se estender tanto para professores, quanto para pais e governantes. Vale notar, especialmente, que o documento ressalta que os professores devem posicionar-se contra todas as formas de preconceito em suas práticas. A título de exemplo, asseveram os autores do documento da UNESCO (1953, p.12):

[...] en clase de geografía, las lecciones sobre las condiciones de existencia en los países poco desarrollados permitirán al maestro subrayar las necesidades y los derechos de quienes están disminuidos por la miseria, la ignorancia o la enfermedad. En clase de historia podrá hablarles de la esclavitud, y llamear, naturalmente,) la atención de los alumnos sobre el principio de que nadie tiene que estar en servidumbre. En clase de literatura, las vidas y las obras de los escritores que combatieron por los derechos humanos ofrecerán un rico material de enseñanza.

Para tal, o documento ressalta que os professores necessitam superar a apatia, a passividade, a falta de resistência e a hostilidade, destacando haver dificuldades neste processo, mas os órgãos responsáveis pela educação deveriam estar atentos a isso.

### ***A Recomendação da OIT/UNESCO Relativa ao Estatuto dos Professores (1966)***

A Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto dos Professores (1966) foi adotada pela Conferência Especial Intergovernamental convocada pela UNESCO, em Paris, em cooperação com a OIT, em 5 de outubro de 1966. Diante dos problemas comuns que atingiam a condição dos professores em todos os países, o documento tem por finalidade a aplicação de uma série de normas e medidas, de modo a remediar os problemas educacionais e de formação docente (UNESCO, 1966).

No que tange à Educação Especial, este documento concebe a educação a partir dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos

e destaca que “[...] é direito fundamental de toda a criança, beneficiar-se de todas as oportunidades de educação, e deveria prestar-se uma atenção particular as crianças que exigiam um tratamento educativo especial” (UNESCO, 1966, p. 27).

Ao tratar dos professores e de seus processos formativos, o documento reconhece a importância dos docentes e define estes como “[...] todos os encarregados pela educação dos alunos” (UNESCO, 1966, p. 25).

Desse modo, para além do preparo pedagógico inicial, o documento destaca a importância da formação continuada por intermédio de cursos de especialização, aperfeiçoamentos profissionais, atividades extracurriculares e disposição de livros e materiais para acesso à cultura (UNESCO, 1966).

### ***Declaração de Salamanca para Necessidades Educativas Especiais (1994)***

A Declaração de Salamanca trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, constituindo-se como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e **10 de junho de 1994**, na cidade espanhola de Salamanca. O documento apresenta orientações para a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino para a equalização de oportunidades e a garantia de igualdade (UNESCO, 1994). Nesta publicação, a UNESCO defende a perspectiva da inclusão. Esta concepção de educação inclusiva

[...] assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem a escola deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 4).

Nesse sentido, a “[...] preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 10). Para isso,

a formação docente deve pressupor a boa prática de ensino, incluindo “[...] a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades (UNESCO, 1994, p.10)

Em suma, o documento destaca que este tipo de formação deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de identificar precocemente as crianças portadoras de deficiências de modo a desenvolver sua autonomia e suas habilidades.

### **Análise dos Documentos**

O documento **El Correo: 10 de Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos** (UNESCO, 1953) é construído em um contexto de predomínio da perspectiva de segregação na educação especial, em que as crianças eram separadas em instituições de acordo com suas características (MENDES, 2010). Nesse período, pós-Segunda Guerra Mundial, em virtude da necessidade de uma reorganização socioeconômica, a sociedade volta sua atenção para “as condições de vida das pessoas com deficiência (física, visual e auditiva)” (SOUZA, PLETSCH, BATISTA, 2019, p. 4-5). Não se constata no documento o uso de termos específicos para designar as pessoas com deficiências ou orientações específicas ao professor da educação especial. Contudo, a UNESCO compartilha orientações para o reconhecimento da necessidade de educação a todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência em uma perspectiva de “reabilitação e prevenção de deficiências” e como uma estratégia para o enfrentamento de problemas econômicos e sociais e uma forma de (re) inserir o sujeito com deficiência na vida social e laboral “[...] com vistas ao desenvolvimento econômico das nações” preparando-as para uma “vida normal” (ECOSOC, 1950 apud SOUZA, PLETSCH, BATISTA, 2019, p. 5).

Desta maneira, entende-se que o periódico **El Correo** é um veículo de divulgação de orientações para impulsionar mudanças de paradigmas sobre a educação especial, no direito de todos à instrução, frente às necessidades da sociedade.

A perspectiva da integração, aliada aos interesses sociais, muda a perspectiva de educação especial que passa a ser entendida "como parte da educação regular, direcionada para a promoção de acesso igualitário a todos na educação e a integração de todo cidadão na vida econômica e social de sua comunidade" (SOUZA, PLETSCH E BATISTA, 2019, p. 8). Essa integração seguia uma tendência de preparação que acontecia "[...] nas classes e escolas especiais para ingressarem em classes comuns" (GLAT; BLANCO. 2019, p. 22). Nesse momento, segundo Souza, Pletsch e Batista (2019, p. 6), as orientações da UNESCO para a educação especial começam a reforçar a "[...] necessidade de investimentos na capacitação dos professores, que devem estar mais preparados do que os da escola ordinária".

Nesse sentido, as recomendações da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto dos Professores (UNESCO, 1966) é uma resposta a escassez de condições adequadas de trabalho aos professores da época. O documento, seguindo a tendência das organizações internacionais, reconhece em seu texto que todas as crianças deveriam ter acesso ao ensino, com "[...] uma atenção particular às crianças que exijam um tratamento educativo especial" (UNESCO, 1966, p. 27). Para tal, destaca a necessidade de se adequar os programas de formação docente, destacando a necessidade de aperfeiçoamento dos professores a partir de "[...] formação geral, especializada e pedagógica, numa universidade ou instituição de nível equivalente, ou numa escola especializada de formação de professores" (UNESCO, 1966, p. 30), a fim de contribuir para a melhoria do processo de educação. Com isso, entende-se que foram significativas as recomendações da OIT/UNESCO para a formação de professores em educação especial.

Com mudanças no contexto socioeconômico e a falta de efetividade da educação especial na perspectiva da integração, que legitimava a "exclusão" em salas comuns, ocorreu uma mudança de perspectiva para a inclusão, de modo que as pessoas com deficiência pudessem "assumir as chances da própria vida [...] para tomar suas próprias decisões [...] moldar seus próprios destinos" (UNESCO, 2005, p. 28).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.2) defende a educação de "[...] crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino" com o direito de aprenderem nas classes comuns sempre que possível. Nesses parâmetros, o documento alerta sobre a importância de se voltar o olhar para as potencialidades dos alunos e para a necessidade de a escola adaptar-se aos alunos e não o contrário, como historicamente vinha ocorrendo, em frustradas tentativas de moldar os sujeitos aos padrões vigentes na escola.

Nessa vertente, o documento traz contribuições ao reconhecer a importância da formação do corpo docente como condição para a criação de escolas inclusivas. Outrossim, o documento destaca que, para o sucesso da formação docente para a inclusão, as universidades "[...] assumem um papel majoritário no aconselhamento do processo" (UNESCO, 1994, p.11). Assim, a UNESCO (1994, p.2) incentiva que os estados-membros desenvolvam "[...] programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação".

Em poucas palavras, pode-se dizer que os documentos analisados demonstram correspondência entre as concepções de deficiência da UNESCO e as políticas recomendadas de formação de professores ao longo do contexto histórico após a Segunda Guerra Mundial até a atualidade.

### **Considerações finais**

A partir da análise dos documentos, constatou-se que estes, aos moldes da UNESCO, constituíram-se como instrumento para a disseminação de suas concepções e contribuíram para a mudança do entendimento de Educação Especial ao longo da história.

O documento **El Correo: 10 de Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos** (UNESCO, 1953) apresentou poucas afirmações em relação à educação de pessoas com deficiência e à formação de professores. Porém, destacou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer em uma perspectiva de reabilitação e de prevenção de

deficiências. Na sequência, o documento **A Recomendação da OIT/ UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores** (UNESCO, 1966) reconhece que todas as crianças deveriam ter acesso ao ensino e destaca a necessidade de adequação na formação de professores. Por fim, a **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994) apresenta mudanças significativas em prol da perspectiva de educação inclusiva, destacando a necessidade de se adequar a escola às necessidades específicas discentes.

Enfim, este capítulo, ao analisar três documentos históricos produzidos pela UNESCO, procurou contribuir para o debate sobre educação inclusiva, evidenciando três perspectivas emanadas pela UNESCO, isto é, segregação, integração e inclusão, em conexão com orientações de formação docente.

## Referências

- ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, Ano XI, n. 21, p.160-173, mar. 2001.
- FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e Seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, PR, v. 2, n. 1, p.132-144, abr. 2011.
- GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: Rosana, GLAT (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Sete Letras, 2009, p.15-35.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, RJ, v. 24, n. spe. p. 51-68, out/dez. 2018.
- MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antakya, Turquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai/ago. 2010.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise; BATISTA, Getsenaine de Freitas. *A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil*. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, EUA, v. 27, n. 63, p. 1-24, jun. 2019.

UNESCO. **El Correo**. 10 de Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos. Paris, 1953. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073310\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073310_spa)>. Acesso em: 15 mar. 2023.

UNESCO. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores**. Paris, 1966. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por)>. Acesso em: 15 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

UNESCO. **Education for all: the cost of accessibility**. Washington, DC, 2005. Disponível em: <<https://policytoolbox.iiep.unesco.org/library/WBXRJ-WSH>>. Acesso em: 15 mar. 2023.



# ■ MAPEAMENTO DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS

## ELABORADOS NA LINHA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Vera Lucia Martiniak*  
*Rita de Cassia da Silva Oliveira*  
*Flávia Oliveira Alves da Silva*

#### **Introdução**

123

No ano de 2020 as instituições associadas<sup>3</sup> realizaram o primeiro exame nacional de acesso ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PRO-FEI, na área da educação. O mestrado profissional difere do mestrado acadêmico, pois tem como objetivo, preparar profissionais para atuarem “além da academia”, a partir do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e técnicos necessários para a solução de problemas concretos, no contexto escolar da educação básica (BRASIL, 2019).

A formação continuada voltada para os professores que atuam diretamente no espaço da sala de aula busca qualificá-los e prepará-los para as necessidades emergentes da escola. A partir da análise da prática social e dos problemas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, o professor, a partir do aprofundamento da teoria apreendida, volta-se na busca de estratégias pedagógicas que o instrumentalizem para compreender a dinâmica escolar. Nesse processo de reflexão, entre teoria e prática, o professor é subsidiado com conteúdos que possibilitam novas formas de compreender o contexto escolar, instrumentalizando-o, a partir do rigor científico, a repensar estratégias que auxiliem na resolução das necessidades e contribuam com sua prática pedagógica.

---

3. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PP coordenou o processo seletivo, juntamente à Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, Universidade Estadual de Maringá-UEM, Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR e Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

No decorrer do mestrado profissional, o professor é instigado a elaborar um produto educacional a partir da problematização e da relação da teoria com a prática. O produto educacional torna-se um importante aliado e uma estratégia pedagógica para subsidiar conteúdos, situações e temáticas que permeiam o contexto escolar. É nesta perspectiva que esse texto apresenta o mapeamento dos produtos educacionais desenvolvidos no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, na linha de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da primeira turma de ingressantes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O objetivo é conhecer e socializar as contribuições dos produtos educacionais para a formação continuada dos professores que atuam na educação básica. O planejamento e o desenvolvimento de um produto educacional precisam estar articulados com as necessidades e demandas da escola pública, de modo que possa fornecer subsídios para a prática pedagógica e torne-se uma estratégia para garantir a inclusão de todos os alunos.

### **O que é o produto educacional?**

A partir da análise da prática social e com olhar investigativo o mestrando deve propor um material didático, enquanto estratégia metodológica, para contribuir com a melhoria da prática pedagógica. A produção de um recurso requer um planejamento e análise de sua aplicabilidade no contexto da sala de aula, de modo que possibilite que o ato educativo seja permeado pela reflexão teórica. Assim, a especificidade da natureza da educação reside em dois aspectos: a seleção dos conteúdos essenciais para apreensão dos elementos culturais produzidos pela humanidade e, o segundo aspecto, centra-se na organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2011). Para a elaboração de um produto educacional a ação intencional deve nortear a sua produção, considerando um planejamento adequado e que atende a sua finalidade.

Tanto a dissertação quanto o produto educacional devem estar em consonância com a área e a linha de pesquisa do programa de pós-graduação. Contudo, a produção de uma dissertação e um produto educacional possuem características e finalidades distintas. A dissertação apresenta a questão norteadora da pesquisa, seus objetivos, encaminhamentos metodológicos e principalmente, a fundamentação teórica que subsidia o objeto de estudo. O produto educacional configura-se como a materialização de um recurso didático que tem como proposição uma ação colaborativa entre o professor e seus pares, ou entre o professor e seus alunos, pois visa contribuir com a melhoria da aprendizagem escolar.

Para Batalha (2019), o produto educacional é uma produção desenvolvida pelo orientador e orientando, vinculado ao trabalho de dissertação, com a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula, sendo aplicável e utilizável e que a partir de sua proposta didática possa ajudar e transformar maneiras de ensinar e aprender.

São considerados produtos educacionais: material didático/instrucional; curso/oficina de formação profissional; tecnologia social; software/aplicativo; eventos organizados; acervo (curadoria de mostras e exposições); produto de comunicação; manual/protocolo e carta, mapa ou similar (BRASIL, 2021).

Para a elaboração de um produto educacional é importante considerar a relação com a área ou a disciplina de atuação do professor na sala de aula; a articulação com a questão norteadora ou o problema de pesquisa com os objetivos propostos; a aplicabilidade e utilização do material didático, a compatibilidade de linguagem, forma e conteúdo da produção do recurso a quem se destina e principalmente, a disponibilidade e possibilidade de ser incorporada à prática pedagógica.

Necessariamente, um produto educacional deve passar pela validação por meio da análise de uma banca de professores; após a sua aprovação deve-se proceder ao seu registro, como por exemplo, ISBN ou patente; a sua utilização ou o público-alvo, e, por fim, o acesso livre, disponível em repositórios institucionais para consulta de todo público interessado.

## **Mapeamento dos produtos educacionais**

Para a constituição deste mapeamento foram adotados procedimentos metodológicos para responder à indagação inicial e assim contemplar o objetivo proposto desse estudo. O objetivo foi mapear os produtos educacionais desenvolvidos no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, na linha de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da primeira turma de ingressantes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Partiu-se do entendimento de que a metodologia da pesquisa se constituiu em caráter qualitativo, documental, percebendo que as características específicas deste tipo de análise advêm com o uso de fontes de documentos públicos.

Para tanto, optou-se, pela natureza dos dados, pela pesquisa do tipo qualitativa, documental, subsidiada com revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições de diversos autores, já a documental toma como ponto de partida as fontes primárias, impressas ou não, que não receberam tratamento analítico. Para Gil, (2002, p. 45) "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa". O lócus de investigação é constituído pelas produções didáticas dos mestrandos, ingressantes na turma de 2020, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, da linha de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para captar a realidade do objeto de estudo o percurso metodológico foi desenvolvido a partir do levantamento das produções didáticas, disponíveis no repositório da universidade. A primeira etapa contou com a busca das produções (dissertações e produtos) dos mestrandos ingressantes em 2020. Por meio de busca selecionou-se somente as produções da linha de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; com esses dados se procedeu a leitura das dissertações e identificação da tipologia dos produtos educacionais.

Na fase de análise de dados procedeu-se a leitura dos produtos educacionais selecionados para a pesquisa, destacando as seguintes

categorias: temática de pesquisa, tipologia do produto educacional e público a quem se destina.

Posteriormente, ao levantamento dos produtos educacionais, procedeu-se a classificação conforme as categorias de análise, que resultaram na síntese apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1** Temas e produtos educacionais produzidos na Linha de Pesquisa

<b>TEMA DA DISSERTAÇÃO</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b>
Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico	Ebook para gestores e professores
Educação Inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino	Caderno para formação continuada de professores
Articulação entre professores da classe regular e do atendimento educacional especializado por meio da formação continuada	Caderno Pedagógico para formação de professores
O trabalho colaborativo entre professores e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos	Caderno de sugestões para professores para implementação e acompanhamento do ensino colaborativo na EJA
Formar para incluir: a formação de professores do atendimento educacional especializado para a educação inclusiva, pautada no ensino colaborativo e na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem	E-book para de professores do AEE que atuam nas Salas de Recurso Multifuncional
A implementação de políticas educacionais voltadas para a educação especial no município de Ponta Grossa, PR	E-book para formação de professores, para ser desenvolvido como curso de extensão
A educação inclusiva na rede pública municipal de ensino no município de Cascavel, PR	E-book organizado em três unidades didáticas, para os profissionais da educação e estudantes de graduação.
A educação física na modalidade de educação de jovens e adultos	E-book para formação de professores da Educação Física que atuam na modalidade da EJA
A formação continuada no contexto da educação inclusiva: contribuições para as práticas pedagógicas de professores	Caderno pedagógico para formação de professores

Fonte: autoria própria.

De modo geral pode-se identificar, por meio do quadro, que os mes-trandos elaboraram materiais didáticos que contemplam desde livros em formato de e-book até cadernos pedagógicos para serem utilizados por professores e equipe pedagógica. O e-book, ou livro digital, apresenta vantagens para quem produziu e também para seus leitores, pois possibilita o acesso de todas as pessoas, independentemente das condições econômicas e de acessibilidade, disseminando o conhecimento e a leitura.

Os livros digitais encontrados na pesquisa apresentam uma estrutura similar do livro impresso: capa, contracapa, elementos pré-textuais, sumário, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências bibliográficas. Entretanto, há uma preocupação com a apresentação estética e gráfica do conteúdo, utilizam recursos gráficos e imagens para ilustrar e tornar o conteúdo mais atrativo para os professores.

Os cadernos pedagógicos diferem do e-book, em relação à estrutura, os autores organizaram o conteúdo considerando a apresentação estética, a utilização de imagens e outros recursos audiovisuais para tornar visivelmente atrativo e relevante para o professor. A utilização de imagens, sugestões de leituras e vídeos enriquecem a prática pedagógica e contribuem para sistematizar o conhecimento produzido. O conteúdo foi organizado em unidades didáticas, apresentando um roteiro para desenvolvimento do tema.

A elaboração de produtos educacionais também está relacionada para quem se destina o material. Nas produções encontradas todas se destinam a formação continuada de professores, contemplando questões relacionadas aos conceitos que permeiam a educação inclusiva; o atendimento educacional especializado; ao conhecimento das políticas educacionais voltadas para o atendimento da educação especial e, especificamente, sobre a educação de jovens e adultos. A pesquisa realizada por Passos (2022) aponta a falta de formação continuada na área da educação inclusiva, sendo que os participantes justificaram que a grande maioria das formações que haviam feito, foram custeadas com recursos próprios.

Com relação à aplicação dos produtos educacionais, a maioria dos egressos, cerca de 75%, não conseguiram desenvolver sua proposta no

ambiente escolar. A primeira turma de ingressantes do PROFEI iniciou seus estudos no período da pandemia do Covid-19 e no contexto de isolamento social. Assim, devido às restrições impostas e também ao tempo insuficiente não foi possível desenvolver a proposta com os professores.

Os produtos educacionais aplicados pelos demais egressos com os professores nas escolas públicas seguiram as recomendações das redes de ensino e são unânimes em afirmar a contribuição significativa para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para Carmo (2022, p.113) as ações formativas desenvolvidas com os professores e equipe pedagógica "[...] permitiram reconhecer que o processo formativo se torna fundamental para promover espaços inclusivos que se constitui num compromisso coletivo, na qual todos se tornam responsáveis na construção e na efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva".

É preciso ainda compreender que um produto educacional não se configura como um receituário ou manual para ser utilizado por professores e alunos. O produto educacional é uma possibilidade e uma proposta, com objetivos e finalidades distintas, que pode ser adaptado conforme a realidade da escola pública.

Em se tratando de escola pública é importante possibilitar estratégias pedagógicas que auxiliem professores e alunos e promovam a melhoria da aprendizagem, pois é neste contexto em que está os filhos da classe trabalhadora. Para Saviani (2012, p.14) "A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber".

Neste mapeamento foram encontrados apenas livros digitais e propostas de curso de formação de curta duração, porém há outras tipologias de produtos que podem contribuir com a prática pedagógica e auxiliar na intervenção dos problemas que emergem no ambiente escolar.

### **Considerações finais**

Os produtos educacionais elaborados pelos ingressantes na primeira turma do PROFEI foram destinados, exclusivamente, para a formação continuada de professores. A análise permitiu inferir a importância da

elaboração do produto educacional e a sua contribuição no processo de formação continuada, de modo que possibilite ao professor aprofundar seus conhecimentos e socializar, com seus colegas, as experiências e vivências da sala de aula.

Isso evidencia a importância da formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*, permitindo que o professor pesquisador identifique os problemas no contexto escolar, estabeleça objetivos e caminhos para solucioná-los, a partir de um referencial teórico consistente e adequado.

Outro aspecto que se evidenciou nas dissertações mapeadas foi a utilização de uma seção específica para abordar o produto educacional. Os egressos detalharam o objeto de pesquisa e como o produto educacional se articulou com o problema de pesquisa levantado; abordaram as etapas do seu desenvolvimento e como foi estruturado para ser utilizado nas formações de professores, de modo que auxilie os demais colegas na sua aplicação.

Cabe destacar ainda, que no mestrado profissional há um fortalecimento da relação entre escola pública e universidade. A formação continuada, em nível *stricto sensu*, configura-se como possibilidade na qual os professores da educação básica possam articular a teoria e favorecer e a discussão das questões que enfrentam no cotidiano escolar.

## Referências

- BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
- Nível Superior. **Documento de área**: Educação. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação**: Educação. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/>

documentos/avaliacao/19122022\_relatorio\_avaliacao\_quadrienal\_com-notaEducao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

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

CARMO, Silvana de Fátima Travensoli do. **Articulação entre professores da classe regular e do atendimento educacional especializado por meio da formação continuada**. 2022. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos. **Educação Inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.



### **Adriane Gusmão dos Anjos**

Mestre em Educação Inclusiva, UEPG.

E-mail: [crystinapassos@gmail.com](mailto:crystinapassos@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7053306260019839>

### **Alexandre Augusto Martins de Almeida**

Graduado em Geografia e Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação Inclusiva pelo PROFEI-UEM.

E-mail: [alexandre.docente85@gmail.com](mailto:alexandre.docente85@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0924957981215187>

### **Aline dos Santos de Maman**

Fisioterapeuta, mestre e doutora em Ciências Médicas pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP/USP). Docente efetiva do Departamento de Biologia do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: [alinedemaman@servidor.uepb.edu.br](mailto:alinedemaman@servidor.uepb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3433929242064333>

### **Aluizio Gonçalves da Silva**

Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental, assistente administrativo da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: [aluiziogoncalves@servidor.uepb.edu.br](mailto:aluiziogoncalves@servidor.uepb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6435265641776880>

**Amanda Ferreira Barbosa**

Professora polivalente da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB e Pedagoga atuante na sala de AEE. Graduada em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada De Patos-FIP; Mestranda em Educação Especial no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB.

E-mail: amandaferreirabarbosa0@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7207152699054915>

**Amauri Bogo**

Ph. D em Fisiopatologia. Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

E-mail: amauri.gobo@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6859169362809253>

**Andréia Regina Anacleto da Silva**

Especialização em Psicopedagogia. Professora Integradora de Mídias da Escola Municipal Profa. Lacy Luiza da Cruz Flores – Joinville/SC

E-mail: andreiareginaanacleto@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3673162750813000>

**Angélica Ianqui Coutinho**

Professora de educação infantil no município de Umuarama – PR. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Global de Umuarama (FGU). Especialização em Neuropedagogia e Educação especial pelo Instituto de Estudos avançados e pós-graduação (ESAP). Especialização em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestranda no Programa Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) na Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: angélica\_ianqui@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2723449371550529>

**Aparecida Meire Calegari-Falco**

Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM).

E-mail: amcfalco@uem.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6727576142298312>

**Clézia Aparecida Lourenço**

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva pelo PROFEI – UEM. Graduada em Pedagogia (UEM) e Arte (UNICENTRO).

E-mail: clezialouren@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2504008462525852>

**Diana Sampaio Braga**

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), docente efetiva da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: dianasbraga@servidor.uepb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3034892035855049>

**Dorcely Isabel Bellanda Garcia**

Professora Doutora lotada no Colegiado de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, UNESPAR/Campus de Paranaíba.

E-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8124217357002723>

**Eduardo Gomes Onofre**

Psicólogo, mestre em desenvolvimento humano pela Universidade Federal da Paraíba e doutor em sociologia pela Universidade de Strasbourg – França. Docente efetivo do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: eonofre@servidor.uepb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5339741056906369>

**Elenice Parise Foltran**

Doutora em Educação, UEPG.

E-mail: [elenice@uepg.br](mailto:elenice@uepg.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5390125976147896>

**Fernanda Carolina Libanio**

Mestre com Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, UNESPAR/Campus de Paranavaí, professora da Educação Básica do município de Campo Mourão/PR.

Email: [libaniofernanda@gmail.com](mailto:libaniofernanda@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9451285565113867>

**Flávia Oliveira Alves da Silva**

Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Curso de Direito da Unicesumar- Campus Ponta Grossa. Pesquisadora nas linhas de pesquisas Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos; e Grupo de Pesquisa Olhares discursivos acerca do Envelhecimento Humano.

E-mail: [flaviaoliveiraalvesdasilva@gmail.com](mailto:flaviaoliveiraalvesdasilva@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6157193712980209>

**Jéssica Maria Dornelas de Souza Marques**

Professora do ensino médio do Programa Integral do Estado de Pernambuco. Professora do ensino fundamental do município de Goiana – PE. Discente do Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI.

E-mail: [jessica.maria.dornelas.souza@aluno.uepb.edu.br](mailto:jessica.maria.dornelas.souza@aluno.uepb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9733978406680031>

**José Carlos Winkler**

Mestre em Educação Inclusiva. Secretaria de Estado da Educação.

E-mail: [jose.winkler@escola.pr.gov.br](mailto:jose.winkler@escola.pr.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9841079438071649>

**Lucio Jose Dutra Lord**

Pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Educação, graduado em Ciências Sociais e em Direito. Professor permanente do Mestrado em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso – PROFEI/UNEMAT.

E-mail: [lucio.lord@unemat.br](mailto:lucio.lord@unemat.br)

Lattes Cnpq: <http://lattes.cnpq.br/6372806473090946>

**Mário Luiz Neves de Azevedo**

Professor Titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação pela FE da USP, com estágio de pesquisa (bolsa-sanduiche/CAPES) no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP-França). Pós-doutorado na Universidade de Bristol-Inglaterra (2011). Pesquisador visitante na Universidade de Cambridge-Inglaterra (2018-2019). Foi vice-reitor da UEM (2006-2010). Fez parte da diretoria da ANPEd (2015-2017 e 2017-2019). Coordenador Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC). Pesquisador do CNPq.

E-mail: [mlnazevedo@uem.br](mailto:mlnazevedo@uem.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0385443872804624>

**Moisés Horus Andrade Sousa**

Educador físico, mestrando pelo curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPB). Docente efetivo da disciplina de Educação Física pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

E-mail: [moises.horus.andrade.sousa@aluno.uepb.edu.br](mailto:moises.horus.andrade.sousa@aluno.uepb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8980687295998866>

**Olga Mara Bueno**

Mestre em Educação Inclusiva. Secretaria de Estado da Educação

E-mail: [olgamarabueno@gmail.com](mailto:olgamarabueno@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0005701703627383>

**Rafael Vilas Boas Garcia**

Graduado em Pedagogia, Mestre em Psicologia e Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto no Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima  
E-mail: rafaelgarcia2@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8516732611799388>

**Rebeca Ferreira Carvalho**

Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso – PROFEI/UNEMAT. Especialista em Educação do Campo-Saberes e Fazeres da Terra e em Planejamento Educacional. Licenciatura em Letras, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Atua como professora concursada na Educação Básica na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida localizada no município de Cáceres, fronteira Brasil/Bolívia.

E-mail: [rebeca.ferreira@unemat.br](mailto:rebeca.ferreira@unemat.br)

Lattes Cnpq: <http://lattes.cnpq.br/8720499733583769>

**Rita de Cássia da Silva Oliveira**

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Coordenadora do Programa Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, em Educação. Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Bolsista Produtividade em Pesquisa – CNPq.

E-mail: [soliveira@uepg.br](mailto:soliveira@uepg.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0396336269506743>

**Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos**

Mestre em Educação Inclusiva, UEPG.

E-mail: [agusmaodosanjos@gmail.com](mailto:agusmaodosanjos@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755979210808233>

**Vera Lucia Martiniak**

Doutora em Educação, na linha de concentração História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Professora Associada da Universidade de Ponta Grossa-UEPG. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História Sociedade e Educação-HISTEDBR da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, em Educação.

E-mail: [vlmartiniak@uepg.br](mailto:vlmartiniak@uepg.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2586663143728140>

**Wully Altieri de Souza Castelar**

Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, UNESPAR/Campus de Paranavaí, professora da Educação Básica do município de Alto Paraná/PR.

E-mail: [wully\\_altieri@hotmail.com](mailto:wully_altieri@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6723348207498593>

---

Este livro foi composto em Raleway  
pela Editora Autografia e impresso  
em papel offset 90 g/m<sup>2</sup>.

---

A obra **Perspectivas e Tessituras em Defesa da Educação Básica no contexto do PROFEI**, como objetivo proporcionar subsídios para as práticas pedagógicas dos docentes, na formação continuada e na construção da cultura inclusiva em nossas escolas. É imperativo a mudança do paradigma educacional no país.

Este livro traz na pesquisa e na vivência de seus autores e autoras a busca sistemática para a construção do processo de ensino a aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, buscando proporcionar a interlocução pedagógica entre eles. São inúmeros os desafios para o enfrentamento dos impasses oriundos das atividades e práticas de ensino, sob a influência das políticas de organismos internacionais e do mundo globalizado.

As provocações e os estímulos estão em estabelecer relações inclusivas, entre as múltiplas práticas pedagógicas e a pesquisa, para uma educação igualitária para todos e todas.

A busca e o acesso à educação de qualidade somente será possível, quando a inclusão for verdadeiramente universal, implementada em todos os níveis educacionais, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Altoé

*Professora Aposentada da Universidade Estadual de Maringá*

*Área de Políticas Públicas e Gestão Educacional*

*Primeira Reitora do Estado do Paraná*



ISBN 978-85-518-5575-1



9 788551 855751