



autografia

ORGANIZAÇÃO

GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR

SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI

ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NO CONTEXTO DO PROFEI

Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NO CONTEXTO DO PROFEI

Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para 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

GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR

SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI

ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NO CONTEXTO DO PROFEI

Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva



autografia

Rio de Janeiro, 2023

E24 Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI – Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva / Organizadores Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Solange Franci Raimundo Yaegashi, Roseneide Maria Batista Cirino. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023. 240 p. : 15,5 x 23 cm

ISBN 978-85-518-5590-4

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de. II. Yaegashi, Solange Franci Raimundo. III. Cirino, Roseneide Maria Batista.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI
Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva
ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de (org.)
YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (org.)
CIRINO, Roseneide Maria Batista (org.)

ISBN: 978-85-518-5590-4

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

Todos os direitos reservados.

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

Educação Inclusiva: construindo o avião durante o voo

5

Roger Slee, um renomado investigador no campo da Educação na Austrália, escreveu há alguns anos um livro chamado *"The Irregular School"*. O título é chamativo e, logo no seu início, o autor explica porque é que chamou "escolas irregulares" ao que normalmente se chama "escolas regulares". Ele diz que, se uma escola não consegue educar todos os alunos, se alguns alunos não conseguem aprender e participar nas atividades da escola, essa escola é irregular porque falha a principal missão de educar todos os seus alunos.

Pelo menos, desde a proclamação da Declaração da UNESCO de 1994, em Salamanca, sendo assumida cada vez mais por diferentes países das mais díspares paragens geopolíticas, que a escola deve ser uma só, isto é, uma escola regular que seja capaz de educar todos os alunos que a frequentam. Educar "todos, com todos" constitui-se como um fator decisivo de combate à desigualdade; e talvez por uma razão simples: para educar "todos, com todos" precisamos de valorizar todas as características dos alunos independentemente das suas experiências ou condição social. Esta valorização, este olhar sobre o que os alunos precisam de receber (em lugar de olhar para o que se "dá"), permite que, ao mesmo tempo em que se cria uma plataforma de convívio e valores comuns, também diferenciar a aprendizagem em função das necessidades de cada um e respeitar diferentes identidades de comportamento e de cultura. Talvez a **inclusividade** (isto é, a qualidade dos ambientes inclusivos) possa ser linearmente resumida a estas duas bagagens; uma

que promove os valores de interação, solidariedade e ligação a valores humanos comuns; outra que respeita, valoriza e apoia o desenvolvimento de diferentes identidades.

A adoção de valores inclusivos por parte das escolas "regulares" é uma tarefa complexa. A escola assumiu tradicionalmente valores de transmissão, de seleção, de uniformidade que dificultam em muito a sua transformação em ambientes educativos para todos. Acompanhar este processo de metamorfose é certamente apaixonante para entender quanto os valores mais dominantes das nossas sociedades se manifestam, prevalecem e resistem na escola. Os sistemas educativos evidenciam uma enorme resiliência (entendida como *"a capacidade de um sistema absorver uma perturbação e se reorganizar enquanto experimenta mudanças e mesmo assim reter essencialmente a mesma função, estrutura e identidade"* – Carl Floke, 2016).

No livro de Michael Ungar, *"Multisystemic Resilience – Adaptation and Transformation in Contexts of Change"* (OUP, 2021) o autor analisa esta resiliência como tendo cinco qualidades: persistência, resistência, recuperação, adaptação e transformação. Estas qualidades tendem a manter o sistema como ele é, *"retendo a mesma função, estrutura e identidade"*, mudando o menos possível. Mas temos também muitas (diria mesmo bem mais numerosas) experiências de sucesso. Experiências em que muitas escolas modificaram os seus recursos formando professores, mudando a organização da escola, alterando os modos como se ensina e como se aprende, fazendo mudanças significativas nos seus valores e nas suas práticas. Estas (muitas) escolas ousam pôr em prática valores inclusivos sem esperar que tudo esteja preparado, que todas as competências e recursos estejam reunidos e prontos para ser usados. São escolas que fazem o que acreditam com coragem e utopia. São as escolas que *"constroem o avião durante o voo"*, isto é, que não ficam estacionadas à espera que algo ou alguém atue, que tudo esteja preparado para uma inclusão definitiva e imaculada. Estas escolas são verdadeiramente regulares, que buscam o justo e o possível e não o perfeito e inalcançável.

Construindo conceitos

A Educação Inclusiva (EI) tem sido usada para designar variados entendimentos sobre reformas educativas. Salientaríamos três delas: a primeira é que a EI se destina a educar alunos com condições de deficiência. O legado da Educação Especial criou a ilusão que se houvesse um laudo (um diagnóstico) saberíamos como atuar com a criança. Este modelo (que, muitas vezes, designamos por clínico ou "defectológico") concebe a intervenção educativa como um tratamento derivado de uma prescrição. Saber mais sobre cada criança é sempre positivo, mas este modelo defectológico é pouco útil para a inclusão antes de mais porque não considera a relevância das variáveis do envolvimento para a capacitação ou para a desmontagem de barreiras à aprendizagem e à participação. A valorização de uma efetiva caracterização pedagógica (isto é inquirição rigorosa sobre quais as circunstâncias em que a criança aprende e participa melhor) é bem mais a identidade da EI. O segundo aspecto tem a ver com o âmbito. Falar de EI hoje vai muito para além dos alunos com condições de deficiência: fala de todos os alunos. Fala de todos os alunos porque o foco da intervenção está na modificação da escola, do seu "*ethos*" e das suas práticas. A declaração da UNESCO de Incheon diz textualmente que "*todos os alunos importam e importam o mesmo*". Um aluno com uma condição de deficiência pode até precisar de menos apoio e recursos que um aluno proveniente de meios socioeconômicos muito deprimidos. Inclusão para todos. Um terceiro aspecto refere-se à Inclusão como direito (um direito que multiplica outros direitos) não só para os alunos com condição de deficiência (CDPD) mas para todos os alunos.

Estes conceitos não estão prontos e acabados vão sendo construídos e postos em causa "durante o voo".

Construindo políticas públicas

As políticas públicas são essenciais para o sucesso da EI. Darei um exemplo do meu país: quando Portugal decretou que todas as escolas passariam a funcionar em tempo integral (incluindo atividades curriculares e

atividades de enriquecimento tais como música, teatro, clubes, desporto, etc.) isso constituiu um enorme impulso para a EI dado que a escola ficou com muito mais oportunidades para organizar apoios educacionais e terapêuticos. As antigas escolas especiais foram convertidas em Centros de Recursos para a Inclusão sendo que são os técnicos destes Centros que vão à escola e não os alunos que vão "no contra turno" aos Centros. Estas mudanças de políticas públicas são extremamente importantes e decisivas.

São ainda decisivas as políticas públicas que publicam legislação e que suportam com financiamentos suficientes os projetos de inovação das escolas. Às políticas públicas compete orientar e coordenar o trabalho das escolas, dando-lhes a maior autonomia possível para que possam resolver as suas dificuldades. A EI não é uma imposição (?), mas depende muito de orientações de organizações supranacionais e de políticas públicas para ter sucesso. Nenhum regime político até hoje (e menos ainda os do "socialismo real" ou do capitalismo, sistemas que perseguiram e menosprezaram as diferenças humanas) desenvolveu, por geração espontânea, políticas inclusivas. É por isso que são tão importantes hoje políticas públicas informadas por acordos transacionais.

Construindo outra escola

A construção de uma EI tem sido estudada, intensamente, nas últimas décadas. Identificar os fatores de mudança e de como eles podem mudar tem tido uma florescente investigação desde que o seminal "*Index para a Inclusão*" de Booth e Ainscow em 2002 identificou três domínios de mudança ao nível das políticas, culturas e práticas.

Hoje, ao olhar os sistemas educativos que conseguiram fazer mais progressos nas políticas inclusivas identificariam 5 questões críticas: a primeira é, sem dúvida, o **currículo**. Um currículo rígido e imutável engessa a inclusão. Precisamos de políticas educativas que permitam que o currículo seja construído e flexibilizado de forma que possa chegar a todos os alunos. O Planejamento Universal da Aprendizagem (termo que prefiro à equívoca tradução de "Desenho") constitui um avanço inspirador para

esta mudança. Em segundo lugar a importância da **inovação** que deriva de novos valores. Não a inovação para "fazer bonito", mas a inovação para servir valores que as estratégias anteriores não permitem. Pensar no "design thinking" ou no "trabalho de projeto" ou no uso das tecnologias digitais para favorecer a aprendizagem de todos é um excelente desafio. Em terceiro lugar, pensar na **participação** de toda a comunidade escolar, na voz dos alunos numa comunidade que valoriza e democracia participativa e a escuta (não audição) de todos. Em quarto lugar uma escola que tenha possibilidade de dar **apoio** atempado e competente. Um apoio inclusivo. (No caso do Brasil vale a pena discutir como o AEE pode ser um apoio inclusivo...). Precisamos de recursos que apoiem a inclusão e não a separação e o afastamento. Por fim criar na escola um ambiente de respeito pelos **Direitos Humanos** de todos. Sem esquecer que os Deveres são indissociáveis dos Direitos e que o primeiro dever humano é tornar possíveis os direitos dos outros. Precisamos de uma escola que saiba isto e que pratique isto.

Construindo um livro

E chegamos a este livro. Um livro que publica trabalhos de alunos do PROFEI. Tive a honra de fazer a conferência inaugural deste curso a convite dos Professores Klaus e Elisa Schlunzen e logo a aceitei com agrado dado que entendi o PROFEI é uma ideia nova, fresca e útil para a pós-graduação do Brasil. De certa forma este Mestrado ensina Inclusão através de um modelo de inclusão de diversos saberes de diversas universidades. Só pode dar certo.

Os textos deste livro têm temáticas e abordagens muito distintas. E ainda bem. Através dos trabalhos dos alunos percebemos que as linhas de investigação tiveram, muitas vezes, dificuldade de conter (se é que pretendiam...) as propostas de investigação. Vemos aqui a multiplicidade de temas e de metodologias para os tratar. Trabalhos também que se encontram em várias fases de amadurecimento conceptual e metodológico. Os projetos falam de Desenho Universal, de colaboração entre professores, do conhecimento profissional docente, da formação de

professores, de tecnologias, enfim de tantos aspectos que – sendo conceitualmente entendidos na linha da EI – influenciam a vida das escolas e apontam caminhos para entender e para atuar.

Queria felicitar todas as pessoas que se empenharam para que este curso interuniversitário tivesse lugar, todas as pessoas que em cada universidade lhe deram corpo, todos os alunos que tiveram a audácia de confiar num curso novo e por fim, e não menos importante, as organizadoras deste livro, Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Solange Franci Raimundo Yaegashi e Roseneide Maria Batista Cirino, que decidiram que tanto esforço não se podia perder e que estes trabalhos, para além do valor intrínseco que têm, têm potência para fortalecer e orientar estudos futuros.

Digo, muitas vezes, que a inclusão é como uma enorme pedra, que se leva encosta acima. Se pararmos ao meio de empurrá-la, e de segurá-la, ela vai voltar para o sopé da montanha. É isto a EI precisa: de um esforço lúcido, cidadão e constante. Só assim poderemos ter sucesso para vencer a resiliência conservadora dos nossos sistemas educativos. Mas vamos sendo mais, mais conhecedores. E ainda agora é de manhã. Vamos construindo o avião durante o voo.

David Rodrigues

Professor Titular da Universidade de Lisboa
Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (Portugal)

O livro **"Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI"** é resultado de estudos e experiências nos âmbitos, pessoal e profissional, situados e relacionados com atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizados por professores de educação básica (discentes do PROFEI) e professores do quadro de docentes do Programa em Rede Nacional composta pelas IES: Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade de Pernambuco (UPE); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Os capítulos foram organizados em quatro eixos norteadores *"Educação e diversidade"*, *"Significações e representações: o olhar do professor"*, *"Formação docente"* e *"Delineamentos para as práticas pedagógicas"*. Os estudos perpassam por experiências socioeducativas pesquisadas, vivenciadas e refletidas pelos autores/profissionais nos espaços sócio-político-culturais em que se formam e informam, no espaço/tempo, em que a educação inclusiva deve ser concebida como uma proposição que garanta a expansão e participação de TODOS os estudantes – sem abalizar qualidades físicas, cognitivas, sociais, de raça, cor ou credo.

No livro são compartilhados saberes, experiências teóricas e práticas reais evidenciadas nas instituições de ensino da rede pública de modo que os leitores tenham a possibilidade de conhecer e refletir sobre os limites e possibilidades de reestruturação da cultura escolar, de práticas, de processos formativos, e políticas que respondam adequada e pedagogicamente à diversidade dos alunos.

O eixo temático intitulado "EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE", composto por quatro capítulos, descreve, de forma implícita, não só a presença marcante da pluralidade e diversidade, que sempre abalizaram a realidade social brasileira, como os contrastes existentes, dos mais diversos, como riqueza e miséria, empregadores selváticos e desempregados domesticados, escolas classistas e exclusivista 'para alguns' e inclusivista 'para todos'. É nessa teia de tensões que Cunha et al. fazem uma incursão com vistas a apreender as mediações entre formação docente e as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado. Fundamentados no materialismo dialético elencam três categorias: as contradições, as singularidades e as particularidades, em uma totalidade concreta. Estas, a partir das respostas emitidas por 26 professores revelaram que os marcos regulatórios e a implementação do AEE encontram-se entre "a ideia da escola inclusivista e a exterioridade da exclusão". Destacam que a escola inclusivista é produto das políticas neoliberais, combinadas com a reprodução do processo de exploração do tempo de trabalho da sociedade do capital.

Na sequência, deflagrando a discriminação e a exclusão social, desde os primórdios até atualmente, Alencar e Silva dissertam sobre os aspectos históricos, dando ênfase aos paradigmas da institucionalização, serviços e suporte. Nesse último, a partir da compreensão de que a escola acomoda diferentes categorias de deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais das mais diversas, destacam a necessidade de os profissionais trabalharem numa concepção de ensino colaborativo e de planejarem suas atividades com base no desenho universal para aprendizagem (DUA).

O terceiro capítulo, de autoria de Da Costa, por meio de um estudo teórico suscita a reflexão embasada nos conceitos freiriano de dialogia para responder às demandas referentes à pluralidade e diferenças presentes no ambiente escolar, distinguindo e diferenciando a educação inclusiva da educação especial. Aborda a função social da escola e a importância de construir conhecimento de forma colaborativa e coletiva valorizando a voz e as experiências dos educandos e a transformação social o que implica necessariamente numa educação inclusiva.

O eixo é finalizado com o capítulo intitulado *"O aporte pesquisa translacional frente a demandas de formação de professores para a inclusão escolar"* de Pisacco, Ferreira e Emiliano. Nele, as autoras analisam a aplicabilidade da pesquisa translacional em educação no contexto de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Apresentam, assim, o delineamento metodológico de dois estudos que utilizaram essa abordagem para desenvolverem o "produto educacional" referente à formação de professores para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

O eixo "SIGNIFICAÇÕES E REPRESENTAÇÕES: O OLHAR DO PROFESSOR" compreende 3 capítulos. Inicia com a pesquisa intitulada *"Sentimentos que permeiam as relações pedagógicas na educação inclusiva"*, de Cunha e Giarolo. Por meio de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre os anos de 2016 e 2022, as autoras, fundamentadas na teoria dos sentimentos de Agnes Heller e nas proposições históricas da emoção de Richard Firth-Godbehere, de forma muito sensível, descrevem os sentimentos que transpassam as interações humanas que emergem nas instituições de ensino no contexto da educação inclusiva, considerando que são espaços que se estabelecem 'nas e pelas' relações intersubjetivas, de constantes movimentos de idas e vindas. Esse movimento impacta o dia a dia escolar, os ambientes e até mesmo o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Na sequência, Souza, Yaegashi, Silva e Martins, por meio do capítulo intitulado *"Concepções/significações de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista"* revelam que as representações

de acadêmicos de Pedagogia são direcionadas predominantemente pelo senso comum correlacionadas a comportamentos referentes 'dificuldades de aprendizagem, de socialização e de comunicação'. Essas representações exibem uma visão diminuta e estereotipada do quadro de pessoas com TEA, o que se justifica pela parcimônia de compreensão de conhecimentos científicos basilares.

Intitulado "*Processos formativos vivenciados no PROFEI: percepções dos egressos turma I*", o sétimo capítulo, de Cirino, Feza e Zulianelli, analisa as percepções dos egressos do PROFEI turma 1, de uma Universidade Pública do Estado do Paraná, acerca do processo formativo por eles vivenciados. O delineamento da reflexão teórica se efetiva por meio da teoria histórico-cultural na qual as autoras elencam três categorias: inclusão, aprendizagem e práticas pedagógicas. As respostas emitidas por 15 egressos do programa evidenciaram que a percepção da inclusão, aprendizagem e das práticas que outrora estavam extremamente relacionadas à pessoa com deficiência após a formação passaram a contemplar também outras expressões de culturas diversas, evidenciando a pluralidade de diversidade.

O terceiro eixo, "FORMAÇÃO DOCENTE", inicia com os escritos de Lima et al. que descrevem sobre a formação continuada e permanente de professores e acessibilidade curricular. Os resultados das pesquisas apontaram a necessidade da formação de professores "na" e "com" a escola, a partir de um trabalho colaborativo e de docência compartilhada, com práticas pedagógicas inclusivas, a fim de atingir os objetivos escolares de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

No nono capítulo, "Formação continuada de professores para a educação inclusiva", Lemos e Gamez objetivam investigar a percepção que os professores possuem em relação aos processos formativos que são a eles oferecidos e como se sentem em relação ao desenvolvimento de competências profissionais para o exercício pleno do trabalho pedagógico no contexto da Educação Inclusiva. Segundo os autores, é unânime a ideia de que para atender as necessidades educacionais dos alunos são necessários investimentos na formação docente, a fim de provocar

mudanças nas práticas escolares que promovam a inclusão, que de fato incluía todos os alunos, sem exceção.

Santos et al., no décimo capítulo, intitulado "Um itinerário transgressor na formação de professoras(es) para a educação inclusiva", apresentam resultados de algumas pesquisas que compõem a linha referente a processos formativos de educadores para educação inclusiva, do PROFEI. Considerando os princípios de uma educação inclusiva, os resultados dos estudos evidenciaram que as mestrandas começaram a problematizar práticas conservadoras e inflexíveis em consonância com a possibilidade de alinharem suas percepções e vivências no cotidiano escolar.

Por fim, o quarto e último eixo, "DELINEAMENTOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS", inicia com o capítulo "Práticas pedagógicas e uso de tecnologias assistivas para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o que dizem as pesquisas científicas". Nele, Bondezan et al., analisam a produção científica acerca das práticas pedagógicas e do uso de tecnologias assistivas na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas revelaram que as tecnologias assistivas têm auxiliado os professores no processo de ensino e aprendizagem do alunado. Contudo, ainda se fazem necessários investimentos na formação de professores, adequação das metodologias de ensino, adaptação do currículo e do espaço físico escolar, entre outras ações, para que os alunos com DI desenvolvam suas potencialidades.

No décimo segundo capítulo, Beber e Wagner discutem a temática do acolhimento e da escuta nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Consideram que a infância representa um tempo precioso de aprendizado, no que se refere aos aspectos cognitivo, social e motor. Os dados produzidos no município de Sinop-MT apontam uma carência de estudos nesta área, bem como a necessidade de ampliação da compreensão dos conceitos de acolhimento e de espaços inclusivos por parte dos profissionais envolvidos no atendimento das crianças na Educação Infantil.

O desenho universal para aprendizagem é contemplado nos escritos de Carmo, Oliveira e Ribeiro, os quais analisam as contribuições das

dissertações defendidas no ano de 2022, referentes às primeiras produções acadêmicas, das universidades do Sul do país vinculadas ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), sobre Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Das 41 dissertações defendidas foram identificadas três dissertações sobre o tema: uma na UEPG, da linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e duas na UNESPAR. Os resultados revelam que as pesquisas se voltaram para a formação continuada e em serviço de professores e professoras da rede municipal e estadual de sala de recursos multifuncionais e de sala de aula comum do ensino fundamental de cidades do Paraná e que esse tema necessita ser pesquisado nas diferentes modalidades de ensino.

Por meio do capítulo "Desenho universal para aprendizagem (DUA) no contexto da formação inicial do professor de matemática: algumas impressões potenciais", Vasconcelos e Santos discutem as potencialidades do DUA no contexto da formação e atuação de professores de Matemática e descrevem algumas experiências de formação inicial a partir do DUA. Destacam a formação de professores enquanto campo característico de posição ideológica e política que tem, portanto, na organização do ensino um dos temas prioritários da agenda da educação inclusiva. Apresentam o DUA, no contexto da formação inicial do professor de Matemática, a partir das ações formativas de uma Instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, no alto sertão da Paraíba. Finalizam afirmando que os espaços formativos orientados através da planificação do DUA representam um ambiente pedagógico robusto e pleno de significados.

Lima et al., no décimo quinto capítulo, discutem o contexto de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como os desafios e possibilidades para a elaboração de um planejamento colaborativo, aliado à documentação pedagógica como instrumento que visa contribuir com as aprendizagens dos estudantes da Educação Especial Pública, especificamente nas salas de aulas comuns das escolas públicas do Paraná. Destacam que o trabalho colaborativo objetiva contribuir com a construção de um ambiente em que professores de ensino comum

dialoguem com professores de atendimento educacional especializados com vistas a efetuarem uma planificação conjunta para atenderem aos alunos inclusos.

As práticas pedagógicas aqui expostas finalizam com o manuscrito de Carvalho, Rocha e Aguiar, em que salientam que "educar para incluir" e "incluir para educar" configura-se importante e urgente. Nesse sentido, este capítulo compreende a Educação infantil como o espaço e o tempo em que a criança interage com o outro em diferentes espaços e ambientes. Tem a assertiva de que nessa perspectiva a criança, que tem uma limitação em seu desenvolvimento, pode adquirir autonomia e independência com seus professores e com seus pares. Conclui que a inclusão da criança com deficiência ainda é um desafio e, em muitos casos, se constitui em uma causa isolada do professor porque a escola continua sendo preparada para o exercício de incluir.

Finalizamos, assim, reconhecendo a importância de se garantir espaços formativos e aprendizagens tanto aos professores quanto aos estudantes que se encontram à margem do processo de aquisição de conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pelos homens.

Sintetizando as concepções apresentadas aqui e nos reportando ao momento presente, constatamos que a Escola necessita de professores(as) envolvidos(as) para além da diversificação de saberes, valores e experiências educativas, em que somos desafiados todos os dias. Necessitamos de profissionais que assumam uma cultura inclusiva e que assumam, gradativamente possibilidades de trabalhos colaborativos, de planificações baseadas também em desenho universal para aprendizagem com vistas a tornarmos o alunado progressivamente mais autônomo, com sentimento de pertencimento e protagonismo.

Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM

Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino – UNESPAR

Organizadoras

■ SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Os números fora de ordem para a ordem neoliberal: a formação e prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)25

*Marion Machado Cunha, Kele Aparecida De Souza,
Leila Adrieli Roesler Rohenkohl, Mariana Santos de Oliveira Figueredo,
Poliana Acs Teodoro*

Da exclusão ao paradigma da inclusão: percurso histórico da educação especial e inclusiva39

*Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Elizangela Gehrke Silva*

Educação e diversidade: reflexões necessárias para uma atuação pedagógica inclusiva.55

Leila Pessoa Da Costa

O aporte da pesquisa translacional frente às demandas de formação de professores para a educação inclusiva67

*Nelba Maria Teixeira Pisacco, Daniela Nascimento Ferreira,
Daiane Olchanheski Emiliano*

SIGNIFICAÇÕES E REPRESENTAÇÕES: O OLHAR DO PROFESSOR

Sentimentos que perpassam as relações pedagógicas na educação inclusiva	83
---	----

Rosemyriam Cunha, Magda dos Anjos Silva Giarolo

Concepções/significações de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista	95
---	----

Sharmilla Tassiana de Souza, Solange Franci Raimundo Yaegashi,

Taynan Alecio da Silva, Flávia Belini Querino Martins

Processos formativos vivenciados no PROFEI: percepções de egressos turma I.	107
---	-----

Roseneide Maria Batista Cirino, Aline Pedro Feza,

Ana Paula da Silva Zulianelli

FORMAÇÃO DOCENTE

Formação continuada e permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva.	121
---	-----

Jéssica Galvão Sansão Lima, Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski,

Cléia Demétrio Pereira, Gabriela Maria Dutra de Carvalho

Formação continuada de professores para a educação inclusiva: desafios para sua efetivação.	133
---	-----

Bruna Clok Lemos, Luciano Gamez

Curriculo transgressor na formação de professoras para a educação inclusiva	143
---	-----

Vera Márcia Marques Santos, Carina Pasini Col

Dayane Regina Masselai, Elisângela Vicente Brandão,

Mario Henrique Rodrigues

DELINEAMENTOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Práticas pedagógicas e uso de tecnologias assistivas para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o que dizem as pesquisas científicas. **157**

*Andreia Nakamura Bondezan, Samanta Jander Chimene Brill,
Sandra Salete de Camargo Silva, Tatiana de Lima*

Acolhimento e escuta nas práticas pedagógicas na escola de educação infantil **169**

Irene Carrillo Romero Beber, Maiby Gisele Wagner

Desenho universal da aprendizagem: contribuições das dissertações do PROFEI das universidades do sul do país. **181**

Lizarda Luciano do Carmo, Ismenia Lopes Oliveira, Karen Ribeiro

O desenho universal para aprendizagem na formação inicial do professor de Matemática **193**

Rodiney Marcelo Braga dos Santos, Tatiana Cristina Vasconcelos

Planejamento colaborativo e documentação pedagógica como possibilidades para inclusão **205**

*Daiana Aparecida Teles Vieira Lima, Vanessa Tavares Brito Pinheiro,
Josiele Regiane Grossklaus Senff, Sandra Salete de Camargo Silva*

Educar para incluir e incluir para educar: um relato de experiência na educação infantil. **217**

*Carla Soriano Lago Carvalho, Kátia Regina Pereira de Aguiar,
Iris Maria Ribeiro Rocha*

Biografia dos autores. **225**

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

■ OS NÚMEROS FORA DE ORDEM PARA A

ORDEM NEOLIBERAL: A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

*Marion Machado Cunha
Kele Aparecida De Souza
Leila Adrieli Roesler Rohenkohl
Mariana Santos de Oliveira Figueredo
Poliana Acs Teodoro*

25

Introdução

A discussão que se desenvolve neste texto refere-se a alguns resultados de uma pesquisa para apreender as mediações entre a formação docente e as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As ações investigativas foram realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Práticas Sociais (GEPTES). O foco central problematizado, que institui o objeto, voltou-se para os professores de Atendimento Educacional Especializado de Sinop, Mato Grosso (MT).

Pautamo-nos no materialismo dialético para delinear as conexões externas e as correlações da inclusão nas práticas pedagógicas do AEE, figuradas e estruturadas no tempo de docência em dois movimentos: a singularidade do AEE na particularidade da educação especial e da inclusão na docência. Para isso, aplicamos um questionário com perguntas fechadas e abertas para situar que temporalidade de práticas pedagógicas se produz nesse coletivo de docentes.

O texto expõe os movimentos de uma sociedade fundada na exploração do tempo de trabalho para a reprodução do capital, sendo que este tem a força de trabalho como mercadoria especial. As discussões se desenham para revelar a contradição imanente da sociedade do capital, da qual as exclusões são efeitos e, em simultâneo, revigoradoras da dominação social de fundamento econômico (MARX, 2011).

As exclusões são, dentro dessas combinações e ligações, de origem econômica. Elas ainda são potencializadoras da acumulação e concentração de riquezas, e se ampliam na mesma medida que se intensifica a expropriação do trabalho vivo. Assim, nos valem de duas categorias de análises, centralmente, para organização abstrata dessa realidade em uma totalidade concreta: a ideologia, tomada de Chauí (2022), e a categoria exteriorização da exclusão, que foi desenvolvida por Dussel (2000).

Dos resultados, a ordem societária, sob égide neoliberal, produz a ideia de uma escola inclusivista que atua, entre outras funções, para dissimular a escola real, porque está fundamentada na contradição central do capital e trabalho.

Eis o motivo do título desta seção, ou seja, os números fora de ordem para a ordem neoliberal, que se movimentam e orientam o AEE na educação especial pela ideia de inclusão.

A exclusão e a inclusão na sociedade do capital: a aparente face das contradições entre o real e a ideologia

Na sociedade do capital, fundada pelas forças da (re)produção do mercado e condicionada por uma estrutura produtiva de expropriação do tempo de trabalho, produz-se um conjunto de contradições imanentes a esse processo da vida humana, de diversas combinações e mediações. Referimo-nos a um modo de produção da vida com um movimento contraditório interno central: a produção coletiva de mercadorias em razão da força de trabalho, criadora de valor de uso, e o consumo privado dessa força de trabalho, como mercadoria, na produção de valores de uso. Ou seja, a força de trabalho é a força vital de produção de mercadoria e que, por esta natureza, na mesma medida, atua como mercadoria e é negociada pelas regras de mercado (lei da procura e da oferta). Como nos afirma Marx (2011, p.428): "[...] o valor da força de trabalho inclui o valor das mercadorias requeridas para a reprodução do trabalhador ou para a procriação da classe trabalhadora".

Por consequência, no processo produtivo capitalista, que estrutura as relações sociais, a exclusão é um fenômeno necessário e constitui a totalidade da formação social e econômica da sociedade do capital.

Como afirma Mészáros (2011 p.114), "O desenvolvimento desigual no sistema do capital está inextricavelmente atado tanto à cegueira como à destrutividade. Ele deve impor seu poder de maneira cega, devido à necessária exclusão dos produtores do controle".

A exclusão, dessa forma, está amalgamada ao poder e à força do capital. Antunes (2009, p.18) nos oferece um dos pilares de análise necessário: "A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade em um processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados".

Ela se manifesta em segregações, em violências, em silenciamentos, em perseguições, em expropriações, em coações, em perdas de direitos fundamentais, em genocídios, na produção de famintos, no não acesso aos bens universais à vida (saneamento básico, por exemplo) e, conseqüentemente, aos produtos do trabalho humano, sob forma de bens e serviços, nas precárias alternativas do existir sem o básico para a sobrevivência. Defrontamo-nos com uma realidade em que coletivo humano é excluído, e socialmente produzido, na e pela esfera econômica. O quantitativo de excluídos tem ligações necessárias com a própria reprodução do capital. Ele não depende da capacidade de produção. O capital é um modo produtivo que faz de sua reprodução, sustentada na exploração do trabalho e na acumulação de riquezas, a ampliação dos "condenados da terra" (FANON, 1968). Como diria Marx (2011, p. 875), "[...] a insensatez da sabedoria econômica, que prega aos trabalhadores que ajustem seu número às necessidades de valorização do capital [...], a última palavra, a miséria de camadas cada vez maiores do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do pauperismo".

Sob a esteira do modelo racional do mercado, a exclusão é a própria viabilidade de reprodução econômica do capital, vislumbrando a acumulação. Dussel define esse humano excluído de "vítima", porquanto, então, de sujeito de "exterioridade de exclusão" (2000, p.15), tendo a "[...] pobreza como limite absoluto do capital. Hoje constatamos como a miséria cresce em todo o planeta. Trata-se da "lei da modernidade" (2000, p.66).

Já no plano da consciência social, a exclusão é difícil de apreender dada à sua natureza diversa e aos matizes históricos combinados com o modo de produção do existir na sociedade do capital. As exclusões históricas, desse modo, amalgamadas ao capital, são apreendidas como exterioridades da exclusão, como referido por Dussel (2000, p. 15). Devemos ainda sublinhar que, por isso, assume, a exterioridade da exclusão, especificidade peculiar na representação do social. Ela se transfigura em uma representação social dissimulada. Portanto, mais imponente, dominante e impositiva: uma abstração de realidade distorcida pela ideia de inclusão. Eis a ideologia em pleno funcionamento.

Nessa direção, a ideologia, pautada por Chauí, consiste em

[...] um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica (CHAUÍ, 2022, p. 53).

De uma consciência social intimamente conectada (e reprodutora) às relações materiais dominantes. Isso quer dizer que a ideologia tem a função de distorção e que atua como controle dos lugares sociais na realidade material de produção. Ou nas palavras de Gramsci: "as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais" (2004, p. 238).

Ao refletir para e nas consciências sociais, a inclusão, como aparente oposição à exclusão, é, nessa exata medida, o impulso da exclusão real. Por falsa oposição, a exclusão mantém sua posição e fortalece sua indiferença às reais contradições, porque se desloca da (re)produção capitalista e sua estrutura, orientada pelo e para o mercado capitalista, para uma inclusão enquanto forma de administrar as reações e as lutas daqueles sujeitos que se encontram marcados pelas exterioridades de suas exclusões. Na realidade social, a inclusão é apenas um simulacro,

apoiada em fatos, coisas e dados, e que parecem apenas apontar para descasos e negligências, individuais e/ou coletivas, governamentais ou organizacionais. A inclusão, nessa medida, movimenta-se pela instância política. Trata-se, apenas, a tomada de consciência da exterioridade da exclusão, sem operar na contradição central do capital e trabalho: não opera na base material apenas na esfera da consciência. A inclusão desempenha, nessa direção, um papel ideológico. Esse ofusca as classes sociais e a luta entre as classes envolvidas: dos detentores do capital e dos trabalhadores em suas mais diversas vertentes.

O discurso ideológico da inclusão nas relações sociais capitalistas consiste também em uma concepção de neutralidade de classe, porque se impõe lógica e racionalmente na esfera da política, deslocando do eixo de produção econômica para os infortúnios políticos da vida. Assim, é constituído um corpo explicativo da realidade, como aponta Chauí (2022). Logo, a inclusão torna-se, não só no plano da consciência, uma ideologia de neutralização de classe, e, como se assenta em uma falsa mudança da própria realidade, esvanece-se em estratégias de controlar os visíveis efeitos do capital.

A educação especial e o AEE: os professores na dinâmica do capitalismo neoliberal e a inclusão

Nosso objeto de pesquisa do GEPTEPS se pautou em problematizar as mediações da prática pedagógica, na perspectiva do tempo de atuação, dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Municipal de Sinop¹, Mato Grosso, em um total de 26 docen-

1. O Município de Sinop está situando à margem da BR 163 (Cuiabá-Santarém), a uma distância aproximada de 500 de Cuiabá, capital de Mato Grosso. Sinop é um município de aproximadamente 200 mil habitantes, tendo no agronegócio e na prestação de serviço o predomínio econômico. Sinop leva como nome a sigla de uma colonizadora privada, denominada de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. O município foi fundado em 1974. Para aprofundamento sobre a origem de Sinop, ler "O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop/MT na década de 1990: o sentido do coletivo" (CUNHA, 2010). Trata de uma tese de doutorado produzida para o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21858>.

tes. Como marco metodológico, as categorias do materialismo dialético para apreender as correlações das práticas pedagógicas inclusivas na escola foram definidas, na especificidade do AEE. Foi apresentado um questionário com direcionamento de perguntas fechadas e abertas, situando: o tempo de atuação na educação, tempo de atuação no AEE, a educação inclusiva² e a educação especial³ na formação inicial e na formação continuada.

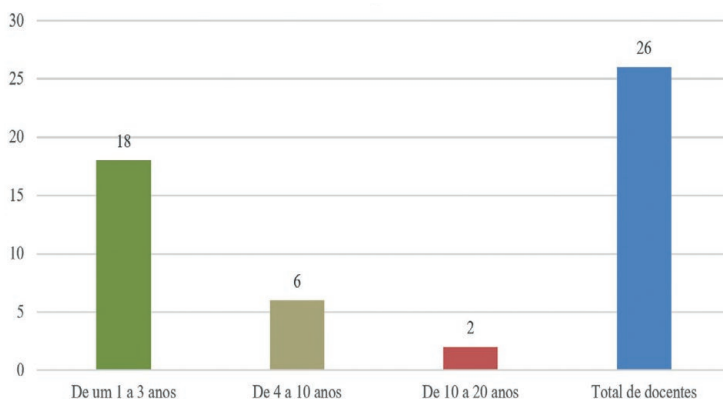
Partimos das categorias do materialismo dialético, como contradições (luta e unidade dos contrários), totalidade concreta, singularidade e particularidade⁴ para friccionar o objeto sob a dimensão de temporalidade da prática pedagógica do docente em AEE.

Iniciemos pelo Gráfico 1.

2. Para Mendes, Santos e Sebin, "[...] há que se considerar que o marco inicial para essa análise foi o ano de 2003, considerando que as evidências indicaram que uma política de inclusão mais consistente teve início nesse ano, com o Governo Lula. Entretanto, cabe destacar [...] a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto 3.956/2001 [...]. Além disso, havia sido publicada a Declaração de Salamanca, em 1994" (2022, p. 16-17).

3. Não detalharemos todos os elementos que foram analisados em razão dos limites de páginas desta seção. Referiremos somente algumas informações coletadas, situando dois eixos, tempo de atuação no AEE e tempo de docência na educação escolar, que nos parecem relevantes para o propósito problematizador que se delinea aqui.

4. Para aprofundamento de leitura dessas categorias sugerimos as leituras das obras: *Dialética do concreto* de Karel Kosik, *A dialética materialista* de Alexandre Cheptulin, *História e Consciência de Classe* de autoria de Georg Lukács. Situando o papel das categorias da dialética materialista, elas constituem, de, acordo com Cheptulin: "A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular [formação material do fenômeno] e o geral [propriedades e correlações presentes em todas as formações materiais – entre elas a singularidade – apreensão da consciência da existência do fenômeno, de sua formação material e de correlações internas] na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidência da origem das essências ideais e da relação [ligações com determinações de mediação] destas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva (1982, p. 5, acréscimo nosso). A totalidade concreta é uma categoria que explicita o objeto apreendido pela consciência, a abstração da realidade, mediada por uma consciência intencional e metódica.

Gráfico 1 Tempo de atuação no AEE

Fonte: GEPEPS – Pesquisa “As mediações das formações docentes às práticas pedagógicas” (2022).

Das informações coletadas dos professores de AEE em Sinop, considerou-se o tempo de atuação como docente na educação e o tempo de atuação no AEE. Mas o que os números de correlações temporais em AEE nos revelam?

Da observação destes dados, chama atenção o acentuado número de docentes de um ano a três anos atuando no AEE, ou seja, cerca de sessenta e nove por cento têm uma prática docente de menos de três anos. Esses números representam um aparente descompasso entre a oferta da educação especial e a docência para o AEE. Destaca-se, ainda, que, no plano das relações educativas, para a constituição (de unidade diversa) de estudantes, são exigidas, além de condições específicas de ensino e aprendizagem, os suportes teóricos e práticos que demandam os processos formativos para a prática pedagógica. Isto é, o AEE corresponde a uma unidade do diverso em correlação entre os sujeitos prioritários de aprendizagem e as especificidades idiossincráticas de cada sujeito prioritário⁵. Estamos considerando as experiências dos fazeres

5. Seguimos a mesma definição de Teodoro (2022, p.19): “Apesar dos dispositivos legais e a literatura trazer a terminologia público-alvo, no decorrer da dissertação, empregaremos o termo público envolvido, por considerarmos que a educação se faz com o sujeito

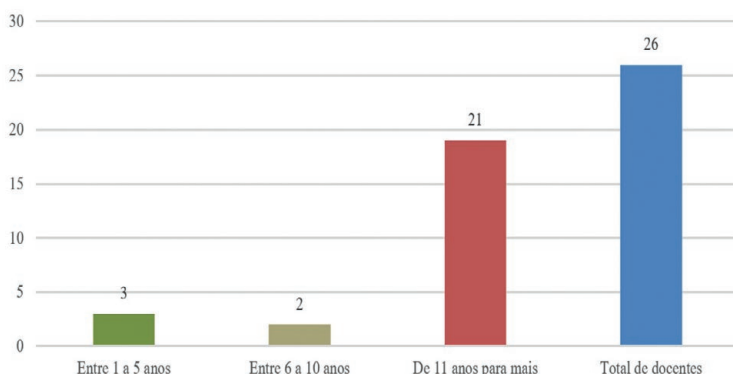
humanos na singularidade do ensino e da aprendizagem do AEE na educação especial que, embora em movimento e processual, também é acumulativa e associativa com práticas desenvolvidas anteriormente, sob o viés prático e teórico.

Se considerarmos a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, existe um período de catorze anos entre sua institucionalidade e o coletivo docente pesquisado do AEE em Sinop, MT.

Assim, emerge de imediato uma discrepância entre a temporalidade da institucionalidade do AEE e o grupo pesquisado.

Confrontemos então:

Gráfico 2 Tempo de atuação como docente no ensino regular.



Fonte: GEPTPEPS – Pesquisa "As mediações das formações docentes às práticas pedagógicas" (2022).

Sintetizando essas informações: temos um percentual de, aproximadamente, oitenta por cento com mais de onze anos no exercício da docência. Que discussões e análises podem ser eleitas?

De acordo com as informações fornecidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Sinop, em 2021 (CUNHA; DIAS; RIALTO, 2021,

e não somente para o sujeito". Para dar mais amplitude a caracterização, nos valeremos de sujeito prioritário.

p.109), considerando a educação especial da Rede Municipal de Sinop, estavam matriculados um total de 436 sujeitos prioritários, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental. Deste total, 171 eram pertencentes ao grupo do Transtorno do Espectro Autista, 154 ao grupo de estudantes com Deficiência Intelectual, 49 no grupo de Deficiência Física, 23 pertencentes ao de Deficiência Múltiplas, 16 associado à Baixa Visão, 14 à de Deficiência Auditiva, 07 situados entre os Surdos, 02 com Alta Habilidades/Superdotação (CUNHA; DIAS; RIALTO, 2021, p.109).

Das ações pedagógicas do professor do AEE, pautadas nas especificidades teóricas e práticas para o AEE, que supostamente deveriam refletir a unidade do diverso, materializadas pelos sujeitos prioritários, esses números representam mais do que inquietações. Eles evidenciam desconexões entre o tempo de atuação no AEE e os marcos regulatórios. Essa desconexão revela uma falsa concretude do ideário inclusivista.

As políticas educacionais, em específico no Brasil, a partir da década de 1990⁶ foram engendradas pela agenda neoliberal⁷, representando,

6. Entendamos que essa correlação tem como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A Conferência foi promovida pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação da UNESCO, entre outras. Da Declaração, no artigo 3, que trata de "universalizar o acesso à educação e promover a equidade", em seu item 5, está assim definido: "As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É 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. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.

7. "O neoliberalismo como doutrina político-econômica remonta ao final dos anos 1930. Radicalmente oposta ao comunismo, ao socialismo e a todas as formas de intervenção ativa do governo para além de dispositivos de garantia da propriedade privada, das instituições de mercado e da atividade dos empreendedores, ela começou como um conjunto isolado e em larga medida ignorado de pensamento ativamente moldado na década de 1940 por pensadores como Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Milton Friedman e, ao menos por algum tempo, Karl Popper. Seria necessária, como previu prescientemente von Kayek, ao menos uma geração para que as concepções neoliberais passassem a ser a corrente principal de pensamento. Reunindo recursos oferecidos por corporações que lhe eram simpáticas e fundando grupos exclusivos de pensadores, o movimento produziu um fluxo constante mas em permanente expansão de análises, textos, polêmicas e declarações de posição política nos anos 1960 e 1970. [...] Como a privatização e a liberalização do mercado

segundo Libâneo (2016), no desfiguramento da escola e no esvaziamento da organização do conhecimento escolar. A educação escolar se tornou o território da inclusão por excelência das políticas de inclusão, incidindo, também, em redefinições do papel da escola e na própria organização da educação especial como modalidade da educação básica (BEZERRA; ARAUJO, 2013). Dessa direção, coube à escola reformada a particular tarefa de guardiã de superação das exclusões, concentrada no Atendimento Educacional Especializado. Na totalidade concreta, aos confrontarmos os números, vislumbramos um tempo de atuação no AEE de menor magnitude.

Entre a escola e o seu papel de inclusão, na relação do AEE com educação inclusiva, temos uma contradição em cena. A escola é revestida da ideia de inclusão, contudo, incapaz de operar contra a exclusão. Portanto, a escola, ao operar por uma ideologia de inclusão, tem sua natureza reconfigurada para, ao mesmo tempo, atuar na esfera de uma política de combate à pobreza e às exclusões (LIBÂNEO, 2016; BEZERRA; ARAUJO, 2013).

A representação de inclusão descoloca a escola real para um plano de escola ideal. E, de mesma medida, oculta e administra as exclusões produzidas pelo capital na sociedade. Por isso, a posição ideológica se situa em um conjunto de aparatos legais e institucionais regulatórios e normativos (CHAUI, 2022) de legitimação, sem sequer imprimir qualquer transformação na dimensão das forças produtoras das exterioridades das exclusões na sociedade.

Na educação especial, os sujeitos prioritários, na unidade da oferta do AEE, vivem uma escola real de desconexões entre suas necessidades de

foram o mantra do movimento neoliberal, o resultado foi transformar em objetivo das políticas do Estado a "expropriação das terras comuns". Ativos de propriedade do Estado ou destinados ao uso partilhado da população em geral foram entregues ao mercado para que o capital sobreacumulado pudesse investir neles, valorizá-los e especular com eles. Novos campos de atividade lucrativa foram abertos e isso ajudou a sanar o problema da sobreacumulação, ao menos por algum tempo. Mas esse movimento, uma vez desencadeado, criou impressionantes pressões de descoberta de um número cada vez maior de arenas, domésticas ou externas, em que se pudesse executar privatizações" [ou servir ao controle de mercado] (HARVEY, 2005, p.130-131, acréscimo nosso).

aprendizagem, os marcos prescritivos e regulatórios e a condição da prática pedagógica de seus professores. As contradições não se situam entre suas idiossincrasias (diversidade) e a aprendizagem na unidade do AEE.

Sob a direção da ideologia neoliberal, em combinação (e reforça) com a estrutura produtiva e o mercado do capital, é inegável que a força ideológica, presente na emergente escola inclusivista, atua para controlar as tensões, os conflitos e as lutas produzidas pela contradição imanente e central do capital, refletindo nos lugares que as classes sociais.

Considerações finais

Assim, da concepção de inclusão à prática excludente, há uma relação complexa e intrincada na manutenção das desigualdades produzidas (e aprofundadas) por um projeto societário da classe dominante e de políticas de caráter neoliberal. Então, nossa hipótese: as orientações da escola inclusiva, da escola inclusivista, de forma impositiva, explicitam uma ideologia de caráter totalizante. A escola inclusivista atua tacitamente na manutenção das exterioridades das exclusões, parecendo incluir pela ideia demonstra sua (im)potência, porque se situa apenas na consciência como uma realidade, distorcendo as causas e as gêneses das exclusões. Disso, então, a ideia de uma escola inclusivista consiste na investida do ideário neoliberal e uma inclusão abstrata, agindo na consciência social apenas como uma ideia descolada do campo real.

A escola real está encoberta pelo lugar político e ideológico da inclusão e sua (des)medida se amplia com a exterioridade da exclusão, principalmente a da classe trabalhadora. Enquanto representação ideológica, é silenciosa para uma inclusão (im)possível, sem nada alterar da estrutura e das relações de expropriação para acumulação do capital. As ofensivas do capital, por sua gestão política de caráter neoliberal e por demanda de ampliação econômica do mercado, incidem sobre os papéis dos professores, imprimindo a eles reconfigurações formativas de forma incessante e descaracterizadas. A escola inclusivista serve, ao mesmo tempo, para sua irrealização de inclusão no movimento entre a unidade e a diversidade, neste caso, a da educação especial.

Referências

- ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- BEZERRA, Giovani F.; ARAUJO, Doracina A. de C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, v.34, n.123, p.573-588, abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009: Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, 2009. Disponível. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.
- CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**: escritos de Marilena Chaui. São Paulo: Autêntica, 2022.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CUNHA, Marion M. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990**: o sentido do coletivo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CUNHA, Marion M; DIAS, Chiara M. S. L.; RIALTO, Daniely G. V. Processos formativos e espaços colaborativos: interlocuções possíveis em contraponto à lógica das contradições do capital. In: ALENCAR, Gizeli, Aparecida R. de, SOUZA, Carla F. de; Calegari-Falco, Aparecida M. (Orgs.). **Educação inclusiva, processos formativos e cidadania**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.
- DUSSEL, Enrique. **Ética Da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.1.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2002.
- LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan. 2016.
- LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, Karl. **O capital**: a crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. v. I; I.1.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini **Política de Educação Especial no Brasil**: análise da produção de textos de 2004 a 2019. São Carlos: Pedro & João, 2022. [Digital].
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.
- PICCOLO, Gustavo M.; MENDES, Enicéia G. Nas pegadas da história: traçando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v.25, n.42, p.29-41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- TEODORO, Poliana Acs. **A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2022.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1990. Disponível: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 5 abr. 2023.

■ DA EXCLUSÃO AO PARADIGMA DA INCLUSÃO: PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

*Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Elizangela Gehrke Silva*

Introdução

39

A história da humanidade é marcada pelas manifestações socioculturais. O homem, de acordo com Leontiev (2004), constitui-se enquanto sujeito pela cultura e seu processo histórico. Produzimos história e cultura por nossas relações com o meio e com o outro, de maneira que a interação é fundamental para o desenvolvimento, portanto há necessidade de convívio, de comunicação e de linguagem. Santos (2006, p.8) corrobora com essa premissa e afirma que a "cultura diz respeito à humanidade e, ao mesmo tempo, a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos".

Matos (2011) complementa, pontuando que as relações entre os sujeitos são necessárias e independem da vontade individual, de modo que as interações estabelecidas proporcionam o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, de acordo com esses autores, ao longo da história, fomos capazes de reinventar, imaginar, criar, transformar, interagir e usar a natureza a nosso favor. Somos constituídos de valores culturais, de crenças e de muitos conhecimentos vivenciados por nós e transmitidos por gerações por meio das mediações.

A construção dessas relações, muitas vezes, acontece por meio de conflitos e tensões entre os indivíduos ou nas suas relações sociais, pois a formação de valores, crenças e ideologias, passadas de geração a geração, e o comportamento podem influenciar a construção e a organização das regras e princípios culturais, bem como as formas de tratamento de um determinado povo e da época a qual pertencem.

A partir da compreensão de que os indivíduos são constituídos por suas manifestações sociais e culturais esse texto, de cunho qualitativo, objetiva descrever os caminhos trilhados pelas pessoas com deficiência ao longo da história, e os paradigmas de cada período com vistas a oportunizar, reflexões e discussões quanto às relações sociais e, assim, tomarmos consciência da máxima necessidade de nos apropriarmos e assumirmos uma cultura inclusiva. Nesta perspectiva, para compreendermos as ações dos indivíduos em sociedade é fundamental entendermos a teia cultural vivenciada pelas diferentes civilizações e sociedades.

Da exclusão ao paradigma da inclusão

Historicamente, as pessoas com deficiência sofreram todos os tipos de discriminação e preconceito, desde os primórdios da existência da humanidade, apesar da ausência de registro sobre como essas pessoas eram tratadas, até os dias atuais. No período dos primórdios, segundo Gugel (2007), as pessoas com deficiência, doentes ou com qualquer anomalia eram deixadas para trás, pois não conseguiam lutar pela sobrevivência e subsistência.

Já na Antiguidade, período compreendido entre os anos 3500 a.C. e 476 d.C., a pessoa com deficiência era considerada um "fardo", sem utilidade e acabava sendo abandonada a própria sorte. Desde o nascimento, o sacrifício de recém-nascidos era uma prática aceitável (SILVA, 1987 e GUGEL, 2016).

O período de exclusão, de prática de extermínio, de abandono ou de não humanidade perdurou até o início da idade média, período compreendido entre os séculos V e X. Com a difusão do cristianismo e a queda do Império Romano as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas como criaturas de Deus, assim, o tratamento e as relações com as pessoas, principalmente as minorias excluídas e marginalizadas pela sociedade, se altera e não mais é aceitável o extermínio, pois estes possuíam alma, portanto filhos de Deus.

Nesse período, a visão religiosa, em relação às pessoas com deficiência, se materializou com duas posturas: ora essas pessoas eram

consideradas com dons divinos, ora possuídas por demônios. Sendo assim, ora eram protegidas e merecedoras da piedade cristã, ora eram punidas severamente, devido a seus pecados. Contudo,

[...] sob a influência da religião cristã e graças aos seus preceitos de mansidão, de caridade e de respeito a todos os semelhantes (motivos bastante sérios para dedicação a uma beneficência ativa e voltada à população mais pobre) começou logo a ocorrer o surgimento de hospitais em algumas localidades, marcados pela finalidade expressa de abrigar viajantes enfermos de um lado, e doentes agudos ou crônicos (e dentre estes muitos casos de pessoas deficientes) de outro lado (SILVA, 1987, p.116-117).

O início da Idade Moderna, compreendida entre o século XV e o século XVIII, segundo Alaminos (2018), foi um período de transição para um novo olhar, estudos, entendimento, tratamento médico e de escolarização para as pessoas com deficiência. Nesse período, sob forte influência do movimento renascentista, surgiram os hospitais e instituições beneficentes e, com isso, passou-se a separar as questões espirituais das filosóficas.

O surgimento da ciência propiciou um novo olhar para o ser humano. Sampaio e Sampaio (2009) afirmam que os avanços no campo da medicina fortaleceram a "tese da organicidade"¹, a qual ampliou o entendimento sobre a deficiência como um processo natural, permitindo o tratamento. Nesse mesmo período, surgem as primeiras iniciativas de escolarização.

Mas, é no final do século XIX, com o advento do desenvolvimento das pesquisas na área da Medicina, que um novo enfoque passou a ser dado à deficiência, ou seja, as concepções clínicas passaram a encarregar-se de tratar e curar as pessoas com deficiência. Tem início, assim, o "*paradigma da institucionalização*" que perdurou até o início do século XX.

1. A tese da organicidade defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, transcendentais. Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência. (ARANHA, 2005).

Em linhas gerais, o paradigma da institucionalização caracterizou-se desde o início "[...] pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes da família" (ARANHA 2005, p.14). Muitos estudos apontam o período de institucionalização como um paradigma carregado de preconceito e discriminação, que sempre recebeu duras críticas ao seu funcionamento, principalmente com o crescimento do capitalismo e o interesse pela mão de obra barata e pela diminuição de custos assistencialistas.

No Brasil, paulatinamente, foram criadas entidades voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, para as pessoas cegas e surdas. Instituições foram sendo criadas e destinadas ao atendimento de diferentes deficiências (LANNA JÚNIOR, 2010).

Nas primeiras décadas do século XX, o atendimento ainda era voltado aos modelos de assistencialismo e de cunho clínico médico, pois se buscava reabilitar as pessoas com deficiência como se elas tivessem sido acometidas por uma doença ou por um acidente, o qual poderia ser curado por meio do tratamento. A tendência médico-pedagógica atendia àqueles considerados "anormais". Segundo Jannuzzi (2012), os médicos influenciaram a educação das pessoas com deficiência por atuarem diretamente com elas, além de atuarem como professores e diretores dessas instituições.

Esse paradigma da institucionalização perdurou por aproximadamente oito décadas. Segundo Sassaki (2010), nesse período, a deficiência era considerada uma doença que precisava ser tratada fora do convívio social, um problema exclusivo da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a oferta de serviços de reabilitação e instituições como as Santas Casas de Saúde e Misericórdia eram suficientes para o atendimento. Para Fletcher (1996), esse modelo de atendimento reforçava o segregacionismo e a resistência da sociedade em incluir as pessoas com deficiência no convívio social, mas não podemos negar que também foi um período marcado por iniciativas oficiais de atendimentos educacionais às pessoas com deficiência em âmbito nacional.

Dentre essas iniciativas podemos destacar: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC); a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais² (CADEME), tendo como objetivo "[...] promover em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais. De qualquer idade ou sexo [...]" (MAZZOTTA, 2005, p. 52), perpetuando a ideia de assistencialismo institucional.

Só a partir da década de 1960, um novo paradigma passa a ser discutido no contexto social. Segundo Silva (2012), surge o "*paradigma de serviços*" em defesa dos direitos das pessoas com deficiência em participar da vida comum a que todos tinham direito. O Paradigma de serviços adota a ideia de normalização na busca da integração das PCD ao convívio social.

Aranha (2005) descreve que os princípios de normalização eram baseados na ideologia de tornar a pessoa com deficiência o mais "normal" possível para conviver e realizar as atividades em comunidade. Assim sendo, nas décadas de 1960 e 1970, as leis brasileiras e os programas para o atendimento na área educacional organizaram-se para a integração das pessoas com deficiência, com o objetivo de adaptá-las às exigências ou necessidades do convívio social e o paradigma de serviços passou a ser ofertado mediante as normativas legais instituídas pela legislação. A LDB de 1961, de maneira evidente, faz menção à educação das pessoas com deficiência em dois artigos:

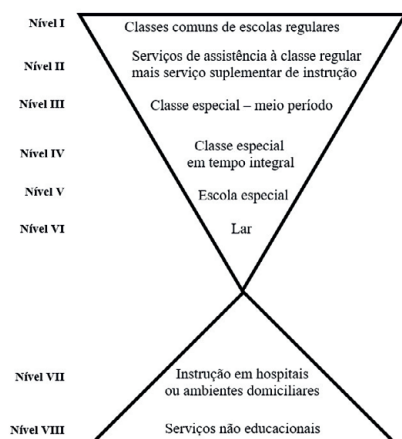
Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

2. Termo utilizado na época. Atualmente o termo utilizado é deficiência intelectual.

A educação institucionalizada abriu caminhos para a educação integrada, as escolas especiais e as classes especiais eram alguns dos espaços voltados para o atendimento dos alunos com deficiência, visando seu retorno para as salas de ensino regular.

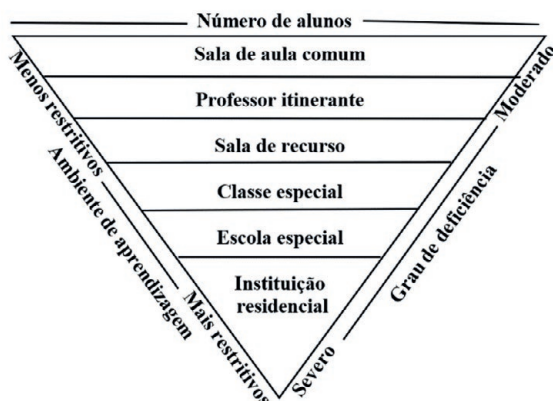
Diante desse contexto de integração, em 1970, Deno (1970), apresentou um modelo que consistia em uma organização dos níveis de serviços em sistema cascata. Esse sistema organizou os níveis de serviços que variavam desde os ambientes mais segregados aos ambientes não segregados (SILVA, 2012).

Figura 1 Sistema de cascata proposto por Deno em 1970.



Fonte: Adaptado de Silva (2012, p. 57) pelas autoras.

Em meio ao cenário político de 1979, Deno publicou um novo sistema de cascata. Os níveis de serviços seguiam três aspectos baseados no número de alunos, no grau da deficiência e no ambiente de aprendizagem. (SILVA, 2012). Assim, os serviços foram organizados dos mais restritivos, destinados ao atendimento das deficiências em níveis mais severos, ao menos restritivos, destinados às deficiências em níveis moderados, conforme representado na figura a seguir.

Figura 2 Sistema de cascata proposto por Deno em 1979.

Fonte: Adaptado de Silva (2012, p. 58) pelas autoras.

Segundo Mendes (2006), o sistema cascata, como oferta de serviços com níveis menos integrados aos mais integrados, dependia única e exclusivamente do desenvolvimento do aluno com deficiência, por isso esse progresso raramente acontecia, o que fazia com que a segregação se perpetuasse.

Assim, constata-se que foi a partir do paradigma de serviços que o conceito de integração deu destaque à ideia de tornar as pessoas com deficiência o mais parecido possível com os demais indivíduos, para inseri-las e integrá-las ao convívio social.

Após algum tempo, movimentos sociais, protagonizados pelas próprias pessoas com deficiência, promoveram diversas ações em prol dos direitos humanos, contrariando as atitudes de uma sociedade excludente, desigual e preconceituosa e após muitas críticas advindas das próprias pessoas com deficiência, organizadas em associações, e de estudiosos acadêmicos, o paradigma de serviços cedeu lugar ao "*paradigma de suporte*" que é "[...] caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos" (ARANHA, 2005, p. 21).

Contextualizando os princípios da inclusão, o paradigma de suporte pressupõe intervenções tanto no processo de desenvolvimento do indivíduo, quanto no processo de ajuste da realidade social (ARANHA, 2005). Logo, o paradigma de suporte destaca a importância do desenvolvimento

do sujeito, bem como a construção de uma realidade social preparada para incluir, dando condições de acesso e permanência em qualquer ambiente em que a pessoa com deficiência queira estar.

[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidade para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

A década de 1980 marca o início da inclusão, a qual ganhou forças a partir de 1990. Ao contrário dos esforços da pessoa com deficiência em acompanhar e se adequar ao convívio social, a inclusão propaga o princípio da transformação social, um processo de desenvolvimento para que todos tenham direito de acesso a todos os ambientes comuns na sociedade.

No que diz respeito ao âmbito educacional, a ideia de inclusão escolar parte do pressuposto da oferta de serviços de suporte necessários para incluir a pessoa com deficiência, nos mais diferentes contextos sociais, independentemente de sua limitação. Trata-se da "[...] criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais" (ARANHA, 2001, p. 20). A inclusão traz para o sistema de ensino, como proposta, a promoção para diversidade, convivência com a diferença e a transformação de uma educação para todos (BATALLA, 2009).

Para garantir esse paradigma, importantes mudanças, no que diz respeito à legislação e às políticas públicas educacionais, foram traçadas e implementadas com vistas a construção da educação especial na perspectiva inclusiva, dentre elas a garantia de oferta de atendimento educacional especializado.

Nessa perspectiva os atendimentos e serviços de apoio especializados direcionados às pessoas com deficiência devem primar pela **'inexistência'** de barreiras pedagógicas.

Na passagem do século XX para o século XXI o acesso e permanência de todos os alunos na escola passou a ser realidade e o desafio que se fez decorrente dos aspectos referentes a acessibilidade pedagógica, ou seja, acesso aos conhecimentos, historicamente produzidos pelo homem, com qualidade. As pesquisas no campo da apropriação de conhecimentos foram se materializando, conforme pesquisas disponíveis no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e mais recentemente um dos modelos de trabalho que tem sido foco de interesse de pesquisadores é o ensino colaborativo (Co-teaching), que considera importante a ação de dois ou mais professores em um mesmo espaço físico – a sala de aula.

Nessa perspectiva tanto o professor da sala de aula comum quanto o professor de educação especial trabalham juntos objetivando criar situações de aprendizagem e apoio a todos os alunos e não somente para os que são PAEE. Segundo Mendes (2006) o trabalho entre os professores de educação regular e os da educação especial corroboram para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos compartilhando estratégias e práticas em sala de aula.

Capellini, Zanata e Pereira (2019) contribuem dizendo que o Ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva, em que um professor do ensino comum e um professor de Educação especial planejam, elaboram e implementam, de forma colaborativa, procedimentos de ensino para contribuir no aprendizado de um grupo heterogêneo de estudantes em classes comuns. Dessa forma, a parceria entre os dois profissionais vislumbra o desenvolvimento de um currículo com o objetivo de melhorar a aprendizagem contribuindo para a formação dos estudantes.

Diante dessa perspectiva inclusiva podemos destacar também o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), segundo Zerbato (2018, p.54), "[...] é uma ferramenta em potencial no desenvolvimento de práticas que possibilitem a acessibilidade e a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem". Portanto, o DUA proporciona a elaboração de

estratégias de ensino, produção de materiais e organização do ambiente em sala de aula de modo a beneficiar e contribuir para a aprendizagem não só dos alunos com deficiência, mas para todos.

Para Macedo (2021), o Desenho Universal da Aprendizagem, consiste em um "conjunto de princípios baseados em ciências de aprendizagem" [...] e configura uma proposta que faz adaptações sutis que podem beneficiar não só os aprendizes com necessidades especiais, mas todos os estudantes.

Para o autor há que se considerar que essa proposta perpassa por três redes neurais: a rede de reconhecimento, a de estratégias e a rede afetiva. Na rede de reconhecimento o professor deve questionar "O QUÊ" o estudante deve aprender. Nas redes de estratégia a pergunta deve ser "COMO" esse estudante aprende e, por fim a rede afetiva. Nesta a pergunta a ser feita é 'POR QUE' aprender determinado conteúdo, conceito.

De acordo com os três princípios orientadores do DUA, Silva et al. (2013) apontam a importância de se pensar na "diversidade do processo de aprendizagem" (p. 9) quando se projeta um ensino para todos, pois, se a forma de aprender de cada estudante não for respeitada, corre-se o risco de dar continuidade a um ensino tradicional, homogêneo e excludente, no qual o estudante PAEE e outros que evidenciam lacunas no processo de aquisição de conhecimento ficam negligenciados.

Bock, Gesser, Nuernberg (2018) e Sebastián-Heredero (2020), apontam o desenho universal para aprendizagem como um arcabouço conceitual para projeto e desenvolvimento de ambientes inclusivos, concebido como uma atitude e não uma prescrição ou conjunto de procedimentos. O desenho universal para aprendizagem redefine, assim, o conceito de acessibilidade, de características específicas para poucos, transformando-se em um design que visa a participação de todos os estudantes, reconhecendo o protagonismo destes na aprendizagem escolar.

Considerações finais

O processo cultural edificado e vivenciado em cada sociedade, ao longo da história da humanidade, influenciou tanto de forma positiva quanto de forma negativa os paradigmas em relação ao tratamento dado às

peças com deficiência. A noção de deficiência é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. Assim, não deve ser concebida, simplesmente, como um atributo inerente à pessoa diagnosticada e tratada como deficiente. É uma situação que surge como produto da interação daqueles que possuem determinados atributos com o meio social, que interpreta e considera tais aspectos como desvantagens.

Contemporaneamente, o paradigma de suporte caracterizado pela educação inclusiva, com intervenções tanto no processo de desenvolvimento do indivíduo quanto na promoção de ambientes favoráveis à inclusão, vem evidenciando a necessidade de transformações nas práticas educacionais, com o objetivo de fomentar as políticas públicas na construção de sistemas educacionais inclusivos. Ou seja, numa perspectiva de inclusão escolar, os espaços escolares devem modificar-se para que os alunos com deficiência possam ter acesso ao currículo, isto é, a infraestrutura deve passar por reformas para garantir a acessibilidade pedagógica e, além dessas mudanças, são necessárias vicissitudes nas concepções humanas, a fim de romper com as atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Para compreendermos os princípios transformadores da inclusão, faz-se necessário analisarmos esse movimento que se intensificou e se fortaleceu desde a década de 1990, isto é, a busca do empoderamento, protagonismo e visibilidade das pessoas com deficiência no contexto social e educacional.

Entendemos que para a conquista de uma educação inclusiva o processo de ensino aprendizagem perpassa por transformações necessárias, e que estas precisam ser acolhidas por todos. Pletsch (2014) salienta que além de espaços de escolarização para a inclusão é preciso ter condições, recursos e estratégias que possibilitem o acesso e a aprendizagem de qualidade.

Nesse sentido, Machado e Almeida (2010) afirmam que subsídios do ensino colaborativo vislumbram um pensamento pedagógico da inclusão escolar, pois perpassa por questões do cotidiano, das práticas

pedagógicas do professor regular e recupera atitudes que consentem a parceria e a colaboração conjunta. Dessa forma, o ensino colaborativo é um caminho exequível. Da mesma forma, acreditamos que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) vem fornecer propondo um novo estilo de educação do século XXI, em termos de aguçar potenciais dos alunos, respeitando as suas especificidades, tanto dos que possuem facilidades de compreensão do assunto apresentado quanto naquele que carece de maiores estímulos.

O conjunto desses elementos nos dá a certeza de que se faz necessário mudanças nas práticas pedagógicas para que os princípios da educação inclusiva se tornem realidade a partir da implementação de propostas inovadoras, 'para todos e com todos' e, de forma colaborativa entre os profissionais que atuam em ambientes inclusivos.

Referências

- ALAMINOS, Cláudia. **Fundamentos da educação especial**: aspectos históricos, legais e filosóficos. Indaial: UNIASSELVI, 2018. Disponível em: <https://www.uniassevi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=29978>. Acesso em: 30/01/2022.
- ARANHA, Maria Salete Fábio et al. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, v.5, 2005.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p.160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 05/07/2021.
- BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v.10, n.19, p.77-89, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 10/05/2021.

- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p.143-160, jan.2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 12/01/2022.
- FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**, Curitiba, v.2, p.132-144, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/>. Acesso em: 25/03/2021.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.FLETCHER, A. **Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das pessoas com Deficiências**. 3 de dezembro. Tradução por: Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: Prodef/Apade,1996.
- FONTES, R. S. Ensino colaborativo uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; 2009.
- GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Goiânia: Ed. da UCG, 2016. 355p.
- GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiências de direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/>. Acesso em: 12/12/2020.
- JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2012.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins (Org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/>. Acesso em: 21/11/2021.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedag.** [online]. 2010, vol.27, n.84, pp. 344-351. ISSN 0103-8486.

- MATOS, José Antônio Souza. **A escola e o percurso educativo de pessoas com paralisia cerebral**: estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18858>. Acesso em: 29/01/2022.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v.11, n.33, p.387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyL-zGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/03/2022.
- MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.
- PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v.22, n.81, p.1-29, ago. 2014.
- PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Org.) **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Fi, 2018, p.49-69. (Série Diálogos transdisciplinares em educação).
- SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Edufba, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3hs>. Acesso em: 05/08/2021.
- SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <https://edis-ciplinas.usp.br/>. Acesso em: 10/11/2020.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Eufemismo na contramão da inclusão. **Reação (Revista Nacional de Reabilitação)**, v.14, p.14-7, 2010.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.26, n.4, p.733-768, out. 2020.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Editora Ibpex, 2012. SILVA, Otto Marques da. **Epopéia ignorada**: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, v. 130, 1987. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 04/12/2020.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 10/02/2023.

■ EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA UMA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Leila Pessoa Da Costa

Introdução

55

Este capítulo objetiva refletir sobre o papel da educação numa perspectiva inclusiva embasada no conceito freiriano de dialogicidade. Para tanto, aborda inicialmente os aspectos legais da educação inclusiva e a distingue da educação especial, que, muitas vezes, são conceitualmente entendidas de modo equivocado.

Para aprofundar esse debate, aborda a função social da escola numa perspectiva libertadora em oposição a uma concepção bancária de educação e aponta a importância da dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que ela promove a construção conjunta do conhecimento à medida que valoriza a voz e as experiências dos educandos com vistas a transformação social, implicando, necessariamente, uma educação inclusiva.

Nesse contexto, distingue a educação especial da educação inclusiva, evidenciando a necessidade de considerarmos as diferenças presentes em sala de aula, tais como o ritmo de aprendizagem, modos diferentes de apreensão do conhecimento, a metodologia e recursos utilizados para o ensino, entre outros aspectos relativos ao processo de ensino e de aprendizagem, que incidem sobre a perspectiva inclusiva de educação.

Observa que, ao desconsiderarmos esses aspectos, corremos o risco de opacizar a realidade e sermos impedidos de construirmos conjuntamente o conhecimento e ainda, que a falta de clareza desses aspectos que incidem sobre o processo de ensino e de aprendizagem, evidencia

uma lógica patologizante que se traduz numa prática de "encaminhamento" dos alunos a diferentes profissionais quando não progredirem como esperado no percurso escolar.

Educação especial e inclusão: aspectos legais

A Constituição Federal de 1988 – CF no item IV do artigo 7º, preconiza que a educação é um direito dos trabalhadores urbanos e rurais e em seu artigo 23º, item V, que é de "competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação" e ainda, em seu artigo 205, estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p.1).

Assim posto, a educação é muito mais que um direito, é um dever tanto do Estado, como da família e da sociedade, pressupostos que refletem tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996), quanto na Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Convém ainda lembrar que as referidas legislações veiculam que a educação é um direito público subjetivo, ou seja, faz com que os cidadãos para os quais a legislação se orienta, estejam juridicamente protegidos, além de haver uma primazia dos interesses que afetam todo esse grupo social.

Ainda que se pese o poder da legislação relativo aos direitos e deveres da educação, não temos conseguido efetivá-los de acordo com o que se preconiza, em especial a garantia de padrão de qualidade e garantia de acesso e permanência na escola. A LDB (BRASIL, 1996), evidencia ainda a importância da diversidade, no caso a diversidade étnico-racial, e o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino", incluídos no art. 3º, item XII e artigo 4º item III, e ainda, no item XIV o "respeito à diversidade humana,

linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva".

Observamos que a legislação educacional explicita aspectos relativos aos alunos com necessidades educacionais especiais, reforçado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14), que ela tem por objetivo "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" reduzindo desta forma o conceito de inclusão as questões relacionadas à educação especial.

Contudo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 31), estabelece que "O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade" e veicula como em seus princípios que

[...] a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2007, p. 32).

Nessa perspectiva, compreendemos que ao abordar a questão da educação inclusiva, se faz necessário atentar para os princípios norteadores da Educação Básica:

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados (BRASIL, 2007, p. 32).

Diante das evidências acerca dos princípios norteadores da Educação Básica, se faz necessário ampliarmos um pouco mais nosso entendimento acerca da função social da escola para aprofundarmos a perspectiva da educação inclusiva.

Da função social da escola

Saviani (2013, p.14), assinala que a função social da escola "é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber", para a necessária instrumentalização dos alunos com vistas à emancipação humana. Para Libâneo (1992, pp. 13-14), a função social da escola também está relacionada com a transmissão do saber "entendido como um conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais"

Assim, a função social da escola está relacionada com a sociedade na qual está inserida e, conseqüentemente, em como o sistema educacional a concebe e, no nosso caso, vincula-se ao modelo capitalista de desenvolvimento econômico para o qual a escola reproduz, necessariamente, a dominação e a exploração das relações oriundas dessa sociedade.

Numa sociedade capitalista, podemos dizer que a escola desempenha um papel importante na formação de indivíduos capazes de se inserir no mercado de trabalho, garantindo assim a reprodução das relações sociais capitalistas, além de difundir valores e ideologias importantes para a manutenção do sistema capitalista, como a meritocracia, a competição, o individualismo e o consumo.

A educação que serve a esse sistema foi denominada por Freire (1977, p.34), de "educação bancária" "[...] para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] refletindo a sociedade opressora" e a esse tipo de educação, convém concepções e práticas de caráter paternalista "em que os oprimidos recebem o nome simpático de 'assistidos'. São casos individuais, mero "marginalizados", que discrepam da fisionomia geral da sociedade" (FREIRE, 1977, p.35),

marginalização esta imposta por um regime de dominação e não na falta de capacidade de aprender, mas para que se mantivessem fora de uma estrutura que não os integra ou incorpora-os.

Em contraposição à educação bancária, Freire (1986), defende uma educação humanista, problematizadora e libertadora, para a qual os educandos devem compreender a realidade que o cerca, numa perspectiva crítica, respeitando-se sua cultura e história de vida.

Freire (1977, p. 38), aponta ainda que a escola, enquanto um contexto espaço – temporal, que é determinado por sujeitos que se caracterizam por um permanente vir a ser e que ainda, ensinam e aprendem, se reconstroem e recriam o conhecimento histórico, o que pode, sem dúvida, transformá-la em última instância, em benefício do próprio homem.

Contudo, ainda que se considere a escola como esse espaço, Freire (1991, p.126), evidencia que "Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa".

Assim posto, na perspectiva freireana "a transformação da educação não pode se antecipar à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação" (FREIRE, 1991, p. 84), e que "a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (1997, p. 38), evidenciando a importância do papel da escola, que é mais amplo do que simplesmente passar conteúdos, visto que ensinar exige compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo, no qual a escola é um espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e capazes de questionar as estruturas de poder e trabalhar pela transformação social.

Fiori, na apresentação da obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), corrobora que a proposta de educação freiriana tem como objetivo maior desvelar as relações opressivas vividas pelos homens, transformando-os para que eles transformem o mundo e que também:

[...] seria ingenuidade pensar que as forças contrárias à mudança não percebem que a mudança de uma parte promove a mudança de outra, até que chega a mudança da totalidade, como seria ingenuidade também não contar com a reação, sempre mais forte, a estas transformações parciais [...] tende a viver também, e necessariamente, o aprofundamento do antagonismo entre os que querem e os que não querem a mudança [...] o que gera novos mitos auxiliares para a manutenção do *status quo* (FREIRE, 1987, p.29).

Para que a escola possa ter uma função crítica, transformadora e incentivar a reflexão e a conscientização sobre as desigualdades sociais e a necessidade de transformação do sistema, ela precisa atuar como um espaço de resistência e de formação de indivíduos críticos e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária para o que se faz necessária a compreensão de que é através do currículo escolar e das práticas pedagógicas, que ocorrem no ambiente escolar, que a função social da escola vai se consolidando.

Para cumprir a função social da escola, tal como preconizam os aparatos legais e a perspectiva freiriana, se faz necessário incluir no currículo e nas práticas pedagógicas ações que discutam a discriminação e as violações dos direitos já apontados, assegurando que a diversidade se instaure como um privilégio na constituição de uma cultura em oposição a uma escola abstrata, distante e descompromissada da população a qual atende.

Uma educação libertadora e cidadã considera, necessariamente, diferentes sujeitos, que independente de suas condições físicas, psicológicas, sociais ou culturais busquem uma educação de qualidade, fortalecendo os valores de solidariedade e se comprometendo com a transformação da sociedade.

Desta forma, uma educação libertadora e cidadã considera as diferenças, independente de sua natureza, uma riqueza para o processo educativo, no qual se instaura o "aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico" (FREIRE, 1987, p.103).

Da dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem

Ao considerarmos a função social da escola e o papel que a ela atribuímos na perspectiva freiriana e, portanto, inclusiva, evidenciamos a escola, em especial, a pública, como *locus* privilegiado para, dialeticamente, articular a cultura de massa à cultura elaborada, ou ainda, articular o saber popular ao saber erudito a partir dos sujeitos que ela atende.

Como observamos, a educação para Freire (1979), não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, mas sim da sua transformação e isso só é possível porque o homem é um ser inacabado e por isso se educa e é sujeito de sua própria educação e, em não sendo objeto dela, ninguém educa ninguém, mas se educam em comunhão para o qual, o diálogo é uma ferramenta poderosa.

Na ótica freiriana, o diálogo é uma relação horizontal entre sujeitos que "Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica [...] e se produz uma relação de 'empatia' entre ambos" (FREIRE, 1979, p. 39), e para o qual a comunicação ocorre a propósito de um objeto, ou seja, "Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos" (FREIRE, 1989, p. 44), e consequentemente implica uma reciprocidade entre sujeitos a partir do objeto, no caso, o conhecimento.

Nessa perspectiva, se faz necessário vivenciar um diálogo que não seja invasivo, manipulador, mas que seja dialógico, capaz de "empenhar-se na transformação constante da realidade [visto que] é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam'", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 1989, p. 28).

Uma educação dialógica baseia-se na *práxis*, ou seja, num ensino que investiga a prática docente, para a ela retornar, o que exige pesquisa, visto que ensino e pesquisa estão intimamente relacionados. Ao evidenciar a importância do professor pesquisador, Freire (1996) explicita que:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p.14).

E é assim, inseridos em seu contexto, que educador e educandos se percebem como únicos "[...] no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra" (FREIRE, 1982, p.30).

Na perspectiva freiriana, o diálogo é uma forma de construir conhecimento de forma colaborativa e coletiva, em que todos os participantes têm voz e criam para a construção do saber. Por meio do diálogo, os participantes se tornam agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos se reconhecem.

Assim, a dialogicidade é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois permite a construção conjunta do conhecimento, a valorização da voz e das experiências dos educandos e a transformação social que implica, necessariamente, uma educação inclusiva.

Da educação inclusiva, educação especial e a perspectiva dialógica

A discussão sobre a educação inclusiva no Brasil teve início em meados dos anos 1990, quando o país passou por um processo de redemocratização e, por consequência, a democratização da educação, implementando políticas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), estabeleceu o direito à educação para todos os brasileiros, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, sociais ou culturais. Foi um marco importante na luta pela

educação inclusiva no país e partir da sua promulgação foram criadas diversas políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), objetivando garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência na escola regular, e acabou restringindo a educação inclusiva à educação especial.

Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas relativas à educação especial, ela enfrenta ainda muitos desafios no Brasil, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a falta de formação dos professores para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula.

Ao focarmos na inclusão de alunos da educação especial na educação regular, temos associado a inclusão escolar como educação especial, e, embora, tanto a educação especial como a educação inclusiva estejam relacionadas à promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais especiais e a democratização do acesso, permanência e terminalidade da educação, devemos considerá-las, conceitualmente diferentes.

A educação especial enquanto modalidade de ensino, e como já abordamos anteriormente, atende exclusivamente alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses alunos recebem atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização regular, em salas de recursos multifuncionais ou em escolas especializadas.

Já a inclusão escolar se refere à ideia de que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais, devem ter acesso à educação de qualidade em escolas regulares. Nesse contexto, as escolas precisam se adaptar para garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos, por meio de ações como a adaptação de materiais didáticos, a formação de professores para o atendimento à diversidade e a disponibilização de recursos e equipamentos de acessibilidade.

Enquanto a educação especial é uma modalidade específica de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, a

inclusão escolar é uma perspectiva mais ampla de educação de qualidade para todos os alunos, que busca a promoção da diversidade e da equidade educacional.

A inclusão escolar, portanto, envolve uma transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar para que todos os alunos possam se sentir acolhidos e valorizados na escola. Isso implica uma mudança de paradigma, que vai além da simples adaptação do currículo ou da infraestrutura escolar, e envolve uma reflexão sobre o papel da escola na promoção da inclusão e da diversidade.

A falta de clareza dessa perspectiva tem evidenciado uma lógica patologizante que se traduz numa prática de "encaminhamento" a diferentes profissionais dos alunos, quanto a sua capacidade de progredir no percurso escolar na perspectiva esperada, em busca de um diagnóstico que corrobore esse olhar ou esse prognóstico, indo de encontro a um modelo hegemônico de educação como já evidenciado por Patto (1987), e outros autores.

A essa situação, soma-se a ausência de atendimento na rede pública e/ou ainda a precária formação continuada do professor para lidar com as diferenças presentes em sala de aula, tais como o ritmo de aprendizagem, modos diferentes de apreensão do conhecimento, a metodologia e recursos utilizados para o ensino, entre outros aspectos que opacizam a realidade e impedem a construção conjunta do conhecimento, valorizando a voz e as experiências dos educandos e a transformação social o que implica, necessariamente, uma educação inclusiva.

Considerações finais

Como observamos, a educação inclusiva está intimamente relacionada a uma educação dialógica, que seja capaz de concebê-la como uma perspectiva necessária à compreensão humana e, desta forma, inserir a todos os envolvidos nesse processo, sem culpabilizar a nenhum deles.

A garantia de padrão de qualidade para a educação perpassa necessariamente pela garantia de acesso, permanência e terminalidade no processo escolar a todos aqueles que dela se servem e para que isso

ocorra, se faz necessário discutir o currículo escolar e as práticas pedagógicas que ocorrem no ambiente escolar, para que esse processo se instaure e a função social da escola se consolide.

Respeitar a história de vida dos educandos, seus processos de aprendizagem e viabilizar um ensino que contemple as diferenças observadas em sala de aula, são condições *sine qua non* para que a educação inclusiva se instaure, pois sabemos que desrespeitar a diversidade é compactuarmos com a exclusão, focando na patologização das queixas, cada vez mais presentes no processo de ensino e de aprendizagem.

Referências

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 09 abr 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 abr 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível in http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 09 abr 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.191/21**. Disponível in http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em 09 abr 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível in <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 09 abr 2023.
- BRASIL. **Lei 8069/90**. Disponível in http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 09 abr 2023.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

-
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2008, p.255.

■ O APOORTE DA PESQUISA TRANSLACIONAL FRENTE ÀS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nelba Maria Teixeira Pisacco

Daniela Nascimento Ferreira

Daiane Olchanheski Emiliano

Introdução

67

A busca de suporte metodológico para o desenvolvimento de estudos no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI – UEPG), dada a sua especificidade e as necessárias articulações, levou-nos a indagar sobre qual abordagem melhor orientaria nosso percurso na construção do conhecimento. Especialmente, sobre uma de suas três linhas de pesquisa, Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, que se relaciona diretamente às práticas e formação de educadores para atuação pedagógica na diversidade, sob os princípios de uma educação inclusiva, com foco ao atendimento às necessidades educacionais de ordem biopsicossocial ou etnocultural (PROFEI, 2022).

Os estudos dessa linha concentram-se em aspectos relacionados à organização da escola para garantir essa formação, "a partir da análise de práticas, desenvolvimento curricular, adequações de recursos ou métodos pedagógicos e em procedimentos que possibilitem o êxito na escolarização dos estudantes" (PROFEI, 2022, p.2). Alinham-se ao objetivo geral do programa que visa oferecer formação continuada para professores em efetivo exercício em sala de aula da Educação Básica de redes públicas de ensino, "para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes promovendo o desenvolvimento em contextos educacionais e garantindo uma educação inclusiva, com o

intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país" (PROFEI, 2022, p.1).

Desta forma, os sujeitos da pesquisa, pesquisador e participantes, estão imersos na escola e inquietam-se frente às demandas advindas deste contexto e, a partir da análise do âmbito geral e singular e da articulação pesquisa e prática, desenvolvem produtos que visam intervir para sua transformação social e para a efetivação da educação inclusiva. Ao considerar esses aspectos, encontramos identificação da linha de pesquisa com a pesquisa translacional, que tem por objeto "demandas que emergem do contexto social, cujo desenvolvimento e aplicabilidade têm relação direta com ele" (EMILIANO, 2023, p.52).

Neste capítulo, analisamos a aplicabilidade da pesquisa translacional em educação inclusiva. Inicialmente, caracterizamos essa abordagem e, na sequência, apresentamos dois estudos desenvolvidos no contexto do PROFEI – UEPG, que empregaram esta abordagem no desenvolvimento de produtos educacionais para atender demandas de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa translacional: conceitos e aplicação no ensino e na educação

Encontramos que a pesquisa translacional é considerada recente, quando comparada a outros métodos tradicionais. A etimologia do termo, do inglês: *translate*, explica seu conceito e natureza metodológica que objetiva "tornar de mais fácil compreensão, mais efetivo, o diálogo entre os esforços teóricos e seus ambientes de aplicação prática" (SILVA, 2021, p.238).

Inicialmente, ligada às ciências da saúde, começou a ser discutida nas últimas décadas do século XX em vários países, inclusive no Brasil, no entanto, os Estados Unidos destacaram-se no incentivo e financiamento de pesquisas com essa abordagem (MECHIADES DA SILVA; BOLITE FRANT; CHAVES, 2022). Concebida como metodologia que proporciona maior articulação entre teoria e prática, por meio de

um processo bidirecional e dinâmico que permite transferir conhecimentos (SILVA, 2021), ganhou maior notoriedade com a publicação de um editorial no *Journal of the American Medical Association* (JAMA), em 2002. O texto discutia "a necessidade de aplicar de maneira prática os avanços adquiridos através da pesquisa básica com o objetivo de melhorar a saúde humana através de novidades na área de prevenção, diagnóstico e tratamento das doenças" (CABRAL FILHO; SILVA JÚNIOR; AGRA, 2013, p.293).

A criação dos periódicos *Translational Research* e o *The American Journal of Translational Research* influenciaram no avanço significativo de sua aplicação na área da saúde (CABRAL FILHO; SILVA JÚNIOR; AGRA, 2013). Posteriormente, passa a influenciar outras áreas do conhecimento, não sendo diferente na educação.

No Brasil, como destacam Colombo e Comitre (2019), observamos o aumento de investimentos de instituições de fomento à pesquisa e programas de pós-graduação de diversas áreas para a realização e ampliação da pesquisa translacional numa visão cada vez mais inter e multidisciplinar, inclusive na educação. Observa-se essa relação entre conhecimento acadêmico e aplicação em produtos ou processos educativos com perspectiva metodológica translacional utilizada em linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, sobretudo, nos mestrados profissionais da área do ensino.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – (2016, p.3) destaca a Área de Ensino como "essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade".

Para Colombo, Anjos e Antunes (2019), o objeto da pesquisa translacional em ensino é o processo de ensino, ou processo ensino/aprendizagem, que envolve atores diversos e a intermediação técnica mais apropriada, com interdisciplinaridade. O termo ator, entendido como autor e sujeito do mundo, é empregado para romper relações hierárquicas entre os envolvidos na cadeia de conhecimento em interação contínua

(sujeitos coletivos e individuais, pesquisadores, profissionais e usuários em interação cotidiana), na educação de gestores, professores e alunos (COLOMBO, COMITRE, 2019).

Ao considerar a importância de professores alunos e demais participantes como atores, no processo contínuo de construção do conhecimento, podemos comparar aspectos da pesquisa translacional com estratégias que Paulo Freire utilizava para a renovação pedagógica, no sentido de transpor suas investigações para todos, como propõem Colombo e Comitre, (2019, p.113):

A pedagogia de Paulo Freire nasce como educação popular, particularmente com a alfabetização de adultos, por isso, sua abordagem parte de uma vivência das pessoas e o incentivo para juntos construir o novo conhecimento a partir de um antigo conhecimento, de um modo em que se constrói pela interação. Há um caráter de translação, em que o estudante se torna ator ou personagem ativo.

Observamos características comuns entre a pesquisa translacional e a pedagogia freireana na construção de conhecimento que, sem desconsiderar a produção científica, articula-se a demandas e vivências da prática, que busca pensar e agir na realidade em partilha com os atores, de modo que todos os envolvidos sejam integrantes do processo e sintam-se como tal. No entanto, é importante considerarmos que "o conhecimento translacional não é autoritário, é problematizador, mas não necessariamente libertador e progressista, enquanto a pedagogia freireana, também problematizadora e não autoritária, é necessariamente libertadora e progressista" (COLOMBO; COMITRE, 2019, p.108).

Isso implica compreender que o uso da metodologia pode se ater a aplicabilidade de novas técnicas e práticas pedagógicas sem considerar "a ação transformadora do real" (FREIRE; BETTO, 1985), embora represente avanços em relação a aspectos tradicionais da pesquisa científica (COLOMBO; ANJOS; ANTUNES, 2019).

A pesquisa translacional, aliada à pedagogia freiriana, demonstra-se promissora no campo da educação com ênfase na formação de professores, por permitir traduzir o que há de informações relevantes no campo científico, em construção com a experiência profissional, de modo a criar propostas que se concretizem na prática aplicada na escola. Em especial, as demandas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva necessitam da construção de conhecimento problematizador, libertador e progressista.

Esquinsani (2021) busca estabelecer o diálogo do pensamento de Freire com a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Destaca que os dois termos vistos como sinônimos têm conceitos distintos. A legislação brasileira estabelece a Educação Especial como "modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular [...]", enquanto a Educação Inclusiva possui um conceito expandido, que não implica exclusivamente no atendimento da educação especial, está "voltada a todos, de forma includente, com uma proposta de dinâmica diferenciada para a escola" (ESQUINSANI, 2021, p.280).

Ao discutir esses conceitos a partir de Freire, dentre diversas articulações propostas pela autora, destacamos que:

[...] assumir a Educação Especial em uma perspectiva freireana significa, também, assumir a incompletude de todos os sujeitos, tomando as singularidades da Educação Especial como características intrínsecas dos sujeitos abrigados sob esta modalidade, e não como um nível diferenciado de desenvolvimento [...]

[...] "educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais" (FREIRE, 2000b, p.25).

[...] Tomar a relação entre sujeitos como uma relação horizontal, que conduz uma troca de saberes e nunca uma 'deficiência', falta, ausência, limitação ou incompletude, dá o tom freireano para a Educação Especial enquanto modalidade de ensino (ESQUINSANI, 2021, p.282).

O estudo propõe que a escola necessária à inclusão, à luz de Freire, é dialógica, não bancária, com relações horizontais, crítica e criativa, na qual, para além e apesar dos obstáculos, uma das tarefas do educador é desvelar as possibilidades para a esperança (ESQUINSANI, 2021).

Neste sentido, consideramos que a pesquisa translacional é promissora para o enfrentamento deste desafio, ao possibilitar transpor o espaço acadêmico das pesquisas educacionais, cujos resultados ficam limitados a ele, e utilizar-se de uma linguagem mais prática e acessível para trazê-los à sala de aula, à prática. "Nessa translação a participação dos professores seria indispensável". (MOREIRA, 2018, p. 75).

Embora os mestrados profissionais em educação sejam um rico espaço para viabilizar transpor os limites da academia para que o conhecimento científico possa ser compartilhado com todos aqueles interessados e envolvidos no processo educacional, ao ter como propósito desenvolver um produto educacional, há escassez de estudos na área que utilizaram essa abordagem translacional na sua metodologia.

Aplicabilidade da pesquisa translacional na formação de professores frente a inclusão escolar de estudantes com Transtornos do Espectro Autista

Dentre diversos fatores que geram demandas de pesquisa em Educação Especial e Inclusiva, dados demonstram o aumento progressivo da matrícula de pessoas com deficiências nas escolas de Educação Básica do Brasil, sendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) o segundo tipo mais comum, cuja prevalência na população universal é estimada em cerca de 1%. (FERREIRA, 2022a).

O TEA é uma condição caracterizada pelo desenvolvimento e funcionamento neuroatípico, da qual, geralmente, decorrem comprometimentos na interação e na comunicação social e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados, com grande variabilidade dos impactos sobre o desenvolvimento da linguagem entre os sujeitos com essa condição, que afetam significativamente as relações interpessoais no contexto escolar e a aprendizagem em qualquer área do conhecimento (EMILIANO, 2023).

Apresentamos as pesquisas realizadas por Ferreira (2022a), nomeada como Estudo 1, e por Emiliano (2023), como Estudo 2. Ambas orientadas por Pisacco, no PROFEI – UEPG, que empregaram a abordagem translacional em seu desenvolvimento. No Quadro 1, sintetizamos seus principais aspectos.

Quadro 1 Aspectos dos estudos que utilizaram a pesquisa translacional no contexto do PROFEI – UEPG

	Estudo 1 (FERREIRA, 2022a)	Estudo 2 (EMILIANO, 2023)
Título	O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com TEA	Comunicação e o Desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA
Questão norteadora	Quais conhecimentos e informações podem contribuir para a prática pedagógica dos professores na educação básica, frente às dificuldades enfrentadas para incluir estudantes com TEA na escola regular?	Quais ferramentas pedagógicas são facilitadoras da comunicação e promotoras do desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA no contexto escolar?
Lócus	Caetité – Bahia	Ponta Grossa – Paraná
Sujeitos	Pesquisadora: professora do AEE para estudantes com TEA, no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC) Participantes: professores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas e particulares do município de Caetité e representantes das instituições que compõem a rede de serviços e apoio à inclusão.	Pesquisadora: professora da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa em sala de aula regular Participantes: professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa que tiveram crianças com TEA em sala de aula regular

	Estudo 1 (FERREIRA, 2022a)	Estudo 2 (EMILIANO, 2023)
Etapas	1) Identificação da amostra da demanda no contexto escolar. 2) Revisão da literatura, com destaque para estratégias e técnicas e instrumentos, baseados em evidências. 3) Seleção de instrumentos procedimentos e amostra. 4) Levantamento de dados oficiais nacionais, estaduais e de instituições do município. 5) Aplicação de entrevistas às instituições que compõem a rede de apoio à inclusão de estudantes com TEA no município. 4) Desenvolvimento e elaboração do material autoinstrucional a ser divulgado em formato de e-book digital e/ou impresso. 5) Validação do produto pela apreciação dos professores e profissionais da equipe pedagógica das instituições participantes por meio de questionário. 6) Análise dos dados e indicadores. 7) Revisão do material elaborado a partir dos resultados da avaliação dos participantes. 8) Análise final dos resultados da pesquisa 9) Publicação do material. 10) Divulgação do material e utilização para autoformação e na formação continuada de professores	1) Elaboração de Questionário 1 para coleta de demandas e de estratégias bem-sucedidas. 2) Seleção dos participantes junto 87 escolas: professores com experiência na docência em sala de aula regular de alunos com TEA. 3) Análise dos dados iniciais coletados no Questionário 1 fornecidos por 20 professores. 4) Revisão bibliográfica – decorrer da pesquisa; 5) Elaboração preliminar do caderno pedagógico em formato de e-book. 6) Elaboração Questionário 2, instrumento de avaliação do produto educacional pelos professores. 7) Validação Questionário 2 por 6 juízes especialistas, com Guia de Validação. 8) Avaliação do produto para apreciação dos participantes. 8) Avaliação produto, por meio do Questionário 2. 9) Análise dos resultados da avaliação. 9) Revisão do produto educacional e elaboração da versão final. 10) Análise qualitativa dos resultados da pesquisa 11) Compartilhamento do produto com a Secretaria Municipal de Ensino
Produto educacional	TrilhaTEA: Trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas	Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ambos visaram atender a ausência e/ou inadequação da formação na abordagem de aspectos ligados à prática de sala de aula constatada na pesquisa. Ferreira (2022a) encontrou que 80% dos professores de sua amostra lecionaram estudantes com TEA, sendo que 45% nunca

participaram de formação sobre o tema. "Os relatos dos professores participantes da pesquisa evidenciaram que é necessário buscar cursos de formação continuada, sejam em nível *lato sensu*, *stricto sensu* ou cursos de curta duração oferecidos pela própria SME" (EMILIANO, 2023, p.75). Com relação à fonte de conhecimento, a internet foi a mais citada pelos participantes, seguida por livros, outros profissionais e colegas mais experientes, não sendo apontada a preocupação com a confiabilidade das informações, a partir evidências científicas (EMILIANO, 2023).

Nesse contexto, o Estudo 1 demonstrou que o método utilizado permitiu transladar, desde a construção da problemática da pesquisa – que emergiu do contexto profissional da pesquisadora – até a disponibilização do produto final: "TrilhaTEA: Trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas" (FERREIRA, 2022b), elaborado aos educadores do município de Caetité-BA. Ou seja, a pesquisadora traduziu, de maneira simples e acessível, os conhecimentos já existentes no campo científico, por meio do Guia Formativo, autoinstrucional, em formato de e-book, que compilou pesquisas práticas na área, que permitem o acesso a informações norteadoras das principais ações inclusivas disponíveis para o ensino de estudantes com TEA.

A escolha considerou a importância das ferramentas tecnológicas para o compartilhamento e disseminação de conhecimentos, proporcionada pelos avanços nas tecnologias de informação e comunicação. O e-book visou organizar os conhecimentos existentes com o propósito de incentivar e ligar os sujeitos ao conhecimento, exercendo a pesquisadora a função de "ativista do conhecimento", conforme afirmam e definem Machado, Hoffmann e Wildauer (2012, p.126). O produto foi avaliado sob quatro critérios: Estrutura, Estética e Organização; Conteúdo apresentado; Proposta Didática/Metodologia; Criticidade e Adequação da Linguagem Escrita, nos quais obteve índices correspondentes a excelente.

O Estudo 2 objetivou investigar subsídios para a promoção da comunicação e desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA, sistematizá-los em um caderno pedagógico e verificar a sua contribuição para formação de professores. Considerou que não existe

estratégia padrão para empregada para qualquer aluno com TEA, pois cada criança é única. As ferramentas pedagógicas podem servir de embasamentos à construção da prática e orientar as escolhas do professor para trilhar um melhor caminho para o desenvolvimento destes alunos (EMILIANO, 2023).

Os instrumentos de coleta de dados foram dois questionários (Q1 e Q2) destinados a professores da Rede Municipal do Ensino de Ponta Grossa que já atuaram ou atuam com crianças com TEA e um Guia de Validação por seis juízes do Q2. Q1 objetivou identificar estratégias facilitadoras já empregadas pelos professores na comunicação e para o desenvolvimento da linguagem de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista no processo de ensino e aprendizagem, bem como obter dados para caracterizar a amostra e aspectos da sua formação sobre o tema da pesquisa. Q2 visou avaliar o produto pedagógico desenvolvido pelos professores participantes da pesquisa sobre quatro categorias de análise: formato, funcionalidade, conteúdo e aplicabilidade.

O desenvolvimento do caderno pedagógico "Comunicação e Linguagem no TEA: subsídios para prática pedagógica" (EMILIANO, 2022) fundamentou-se na revisão da literatura, para a caracterização, contextualização e aspectos relacionados ao TEA, com as contribuições das experiências dos docentes no âmbito escolar. Desta forma, os professores participantes propiciaram a leitura da demanda emergente e forneceram subsídios a serem articulados com os conhecimentos oriundos da revisão da literatura. Considerou-se sua aplicabilidade na prática educativa, sua funcionalidade no âmbito escolar e em formações para os docentes na sala de aula regular de crianças com TEA.

Os estudos evidenciaram a aplicabilidade dessa abordagem, que demonstrou articular-se com o objeto de estudo, tornar-se o próprio percurso e possibilitar a desenvolver à pesquisa. Num curto espaço de tempo, realizou-se a leitura da demanda social, a construção de um produto educacional, com validação pelos atores e sua reelaboração a partir da análise dos indicadores de diferentes fontes para utilização no seu contexto escolar. Os produtos pedagógicos originados nos dois

estudos demonstraram seus grandes potenciais como material de apoio à formação/autoformação docente na Educação Básica.

Considerações finais

A pesquisa translacional conversa no campo, com o campo e é para o campo, articulando os sujeitos, objetos de estudo com contribuições de suas práticas e levando a reflexões e estratégias de ensino como fonte de subsídios para facilitar a prática pedagógica.

Os resultados apontam a transposição dos limites acadêmicos, numa relação prática-teoria-prática, que viabilizou a produção de conhecimento aplicável e replicável na escola, tendo os professores como autores/atores no seu contexto de trabalho. As pesquisadoras emergiram como "agentes extratores do conhecimento" (MOREIRA, 2018), ao mesmo tempo em que o tornaram acessível à partilha, ao enriquecimento e à formalização do saber que tem potencial de orientar a atuação docente para uma prática mais inclusiva.

Conclui-se que a abordagem translacional demonstrou potencial de orientar o percurso metodológico no contexto do PROFEI, viabilizou transladar os conhecimentos acadêmicos e traduzi-los de maneira simples e prática, para além demandas locais. Aliada à pedagogia freireana, apresenta-se como transformadora, no movimento de aproximação dos atores, num processo de conhecer para melhorar a vida dos sujeitos com desenvolvimento neuroatípico, de modo a contribuir para garantia de seus direitos, da construção da autonomia.

Referências

- CABRAL FILHO, J. E.; SILVA JÚNIOR, J. R. da; AGRA, K. F. Pesquisa Translacional e a importância da sua difusão. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v.13, n.4, p.293-296 out. / dez., 2013.
- COLOMBO, I. M.; ANJOS, D. A. S.; ANTUNES, J. R. Pesquisa translacional em ensino: uma aproximação. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n.1, p. 51-70, 2019.

COLOMBO, I. M.; COMITRE, F. Pesquisa translacional e a pedagogia freireana.

Revista Iluminart, n.17, p.107-126, 2019.

EMILIANO, D. O. **Comunicação e Linguagem no TEA**: subsídios para prática pedagógica. Produto educacional. (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – UEPG. Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3830>.

EMILIANO, D. O. **Comunicação e o Desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – UEPG, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3830/1/Daiane%20Olchanheski%20Emiliano.pdf>.

ESQUINSANI, R.S. S. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 277-288, out./dez., 2021.

FERREIRA, D. N. **O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – UEPG. Ponta Grossa, 2022a. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3792/1/Daniela%20Nascimento%20Ferreira.pdf>.

FERREIRA, D. N. **TrilhaTEA**: Trilha formativa para professores que atuam com estudantes autistas. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – UEPG. Ponta Grossa, 2022b. Disponível em:

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo, Ática, 1985, 95p.

MACHADO, A. I.; HOFFMANN, F. P.; WILDAUER, E. W. Uso do E-book Como Meio de Compartilhamento Formal e Disseminação do Conhecimento Explícito em Organizações. **Revista Tecnologia e Sociedade** – 1. ed., 2012. p.115-135.

MECHIADES DA SILVA, A.; BOLITE FRANT, J.; CHAVES, R. Uma Pesquisa Translacional em Educação Matemática em Perspectiva. **Boletim GEPEN**, [S. l.], n. 80, p. 249-272, 2022.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos Avançados**, v.32, n.94, p.73-80, 2018.

PROFEI – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Exame Nacional de Acesso ao Curso De Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) para ingresso em 2023

– Edital de Abertura de Inscrições Nº 15/2022. Disponível em: https://www2.uepg.br/profei/wp-content/uploads/sites/54/2022/12/Edital_Processo_Seletivo_PROFEI_2023.pdf Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, E. G. da. Direito Translacional: Teorias e Práticas Jurídicas em Interface Bidirecional a Proposta de Um Novo Mestrado em Direito na UEPG. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.48, 2021.

**SIGNIFICAÇÕES E
REPRESENTAÇÕES:
O OLHAR DO PROFESSOR**

■ SENTIMENTOS QUE PERPASSAM AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Rosemyriam Cunha
Magda dos Anjos Silva Giarolo*

Quero falar de uma coisa¹...

83

Em forma de ensaio, este capítulo explora os sentimentos que perpassam as interações entre docentes e estudantes em instituições de ensino no contexto da educação inclusiva. Encontros entre pessoas desencadeiam sentimentos e emoções diversificadas. As instituições de ensino são espaços sociais que se constituem pelas relações intersubjetivas que ali acontecem, ou seja, são espaços de constante ir e vir de dinâmicas emocionais. Entendemos que essas dinâmicas impactam o dia a dia institucional e pessoal com reflexo nas formas de construir e apreender conhecimentos.

Os espaços educacionais que primam pela efetivação da educação inclusiva agregam um universo intenso de sentimentos que permeiam ambientes administrativos, pedagógicos e de convivência. Ainda que o desenvolvimento intelectual dos/as estudantes seja o objetivo primeiro das instituições de ensino, a realidade emocional que invade as relações pedagógicas exerce forças consideráveis nos processos de ensinar e aprender. O rompimento de uma lógica de normatização, protagonizado pelo movimento da inclusão no meio educacional, gera um turbilhão de pensamentos, ações e sentimentos ao demandar o deslocamento de ideais e conceitos cristalizados por séculos no âmbito da educação.

Efetivar iniciativas inclusivas exige embates políticos, econômicos e interpessoais, solicita a escuta e acolhimento das pessoas envolvidas.

1. Os subtítulos são frases da letra da canção Coração de Estudante de Milton Nascimento e Wagner Tiso.

(Re)conhecer o universo emocional que se forma nos espaços educacionais inclusivos é fundamental para o avanço de ações e processos de inclusão. Em razão dessas considerações, nos propusemos a (re)construir um cenário dos sentimentos que habitam instituições de ensino com práticas inclusivas. Seguimos aqui os pensamentos de Heller (1980) em uma visão que aporta a análise dos sentimentos como uma questão de ética.

Esse capítulo resultou, então, da busca em teses e dissertações, de conteúdos sobre sentimentos de docentes e discentes em relação às suas experiências nos processos de inclusão. Usamos a expressão (re) construção de um cenário de sentimentos por termos revisado conteúdo já publicado por mestres e doutores/as. Fundamentadas na teoria dos sentimentos de Agnes Heller (1980) e nas proposições históricas da emoção de Richard Firth-Godbehere (2022), procuramos revelar uma visão sobre os sentimentos que permeiam as relações pedagógicas na educação inclusiva e seus impactos na realização de iniciativas de uma educação voltada para todos e todas.

Entendemos nesse trabalho, que as emoções são constructos culturais que geram respostas fisiológicas e comportamentos específicos (CORRÊA e JUNIOR, 2019). As emoções ocorrem na articulação entre imagens mentais socialmente compartilhadas e um conjunto de alterações corporais (DAMÁSIO, 1996). Esse movimento é disparado pelo acesso a elementos do repertório imagético de cada pessoa em situações interativas. Logo, trata-se de um processo multicausal, social e dinâmico que dialoga com as circunstâncias sociais (SHOUSE, 2005), históricas e biológicas das pessoas que o experimentam (CORRÊA e JUNIOR, 2019).

Já os sentimentos são pessoais, refletem a biografia (SHOUSE, 2005) uma vez que se articulam com experiências prévias cujo conteúdo possibilita que as pessoas nomeiem e reconheçam suas sensações, aquilo que sentem. São, portanto, mais aproximados da cognição (CORRÊA e JUNIOR, 2019), sendo que o domínio da linguagem potencializa a expressão verbal de estados subjetivos (SHOUSE, 2005).

Grupos que convivem com regularidade costumam construir repertórios próprios de emoções uma vez que a partilha de sentimentos une

seus membros. Segundo Firth-Godbehere (2022), famílias, escolas, clubes esportivos, são exemplos de comunidades emocionais que criam conjuntos comuns de regras de comportamento e expressão. Nesses espaços as pessoas compartilham repertórios emocionais esperados em determinadas circunstâncias do convívio. Firth-Godbehere defende que "as emoções ajudaram a formar as religiões e as filosofias com as quais convivemos até hoje" (2022, p.20), chegando até a moldar fatos históricos.

Nesse sentido, a dinâmica emocional desencadeada nas interações sociais impulsiona articulações entre o "velho e o novo" (HELLER, 1980, p.52). Isso nos faz compreender que os sentimentos cimentam os rumos que levam às mudanças e inovações ou à permanência do que já está estabelecido. Os sentimentos impelem a tensões e distensões uma vez que o sentir "significa estar implicado a algo" (HELLER, 1980, p.80). A implicação, uma via de ação e reação que envolve o pensar, o sentir e o agir, pode ser positiva, quando interessa, encanta; pode ser negativa, quando causa desconforto, mal-estar. Heller (1980, p.3) propôs que pensamento, sentimento e ação são partes de uma mesma unidade (pois, o humano é indissociável), que se prestam ao (re)conhecimento do mundo. Pensar, sentir e agir são dimensões inseparáveis que fazem parte de todas as ações humanas. Nessa visão, os sentimentos se constituem em informações, são geradores de significados, pois demandam por conceitualizações.

Esse cenário teórico mostra o envolvimento das dinâmicas emocionais, dos sentimentos, nas vivências humanas. Os sentimentos exercem influência sobre os pensamentos e atitudes nos diferentes aspectos de nossa existência. Eles nos movem a permanecer com ideias socialmente convencionadas ou a operar modificações em repertórios emocionais compartilhados. O ambiente escolar constitui-se em um dos locais onde conjuntos de emoções são construídos e partilhados determinando os fatos ali vividos. A inclusão se coloca nesse universo como uma circunstância que transgride normas anteriormente determinadas para instaurar um diferente repertório de sentimentos. Interessa saber que repertório tem sido construído e quais sentimentos têm moldado formações profissionais, relações de ensinar e aprender, ou seja, a vida acadêmica.

Advinhe onde ela anda...

Em busca de mapear informações sobre essas questões, buscamos por trabalhos organizados em cursos de pós-graduação disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações Capes², entre os anos de 2016 a 2022. Para a busca foram utilizados os termos "inclusão" e "educação inclusiva".

Como resultado, a plataforma mostrou 1005 trabalhos. Optamos por considerar os 100 primeiros da lista. Dentre estes, foram selecionadas para a leitura as pesquisas cujos títulos mostrassem os termos de busca aqui estabelecidos e que tivessem, como estratégia de construção de informações, a entrevista. Entre os 100, nove trabalhos entraram nos critérios de seleção para leitura e estudo. No decorrer da leitura destes nove, os últimos mostraram repetição das informações, ou seja, a saturação dos dados. Seguindo Godin (2003), demos por suficiente o mapeamento do tema para os objetivos aqui propostos.

A exigência pelas entrevistas como parte componente das ações metodológicas se deu em razão de que extraímos, das respostas obtidos(as) autores(as), uma listagem de termos que traduziam os pensamentos e sentimentos dos/as entrevistados/as. O conteúdo listado foi organizado por similaridade para conseqüente correlação com emoções que retratassem o conteúdo estudado. Para evitar a descontextualização dos termos elegemos a educação inclusiva e o referencial teórico antes indicado como fundamento. Esse processo originou a visão de um cenário emocional relacionado à educação inclusiva, do ensino fundamental ao superior, conforme relatos de docentes e estudantes pesquisados. Assumimos que, essa visão é parcial e passível de lances de subjetividades das autoras, já que circunscrita às teses e dissertações aqui selecionadas e que a conceituação de sentimentos envolve vivências culturais prévias.

2. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. A opção por essa base de dados se deu pela facilidade de acesso a trabalhos defendidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* de todos o país.

As entrevistas são produto de trabalho pessoal e de caráter ético normatizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep, Resolução nº 466 e nº 510), com vistas à proteção dos participantes. Assim, a organização dos sentimentos aqui construída, disponibilizada no Quadro 2, evitou apresentar referências que levem ao reconhecimento da origem das informações. Para respeitar as fontes consultadas, segue abaixo o Quadro 1, com nomes de autores consultados, títulos das pesquisas, identificação dos programas, número de participantes e estratégias de construção de dados.

Quadro 1 Teses e dissertações consultadas

AUTORIA/TÍTULO/ ORIENTAÇÃO/ CIDADE/ANO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA/ LINK DE ACESSO	PARTICIPANTES/ ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
SILVA, Suzana Ferreira Educação inclusiva: desafios para o professor de matemática da educação básica Orientação: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues PARANAÍBA – 2021	Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11495891	Três docentes Entrevistas semiestruturadas
ANDRADE, Royston Diógenes Significações das professoras produzidas em uma experiência de formação continuada e a inclusão escolar Orientação: Prof. ^a Dr ^a . Geandra Cláudia Silva Santos FORTALEZA – 2020	Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9782962	Três docentes Questionários e entrevistas semiestruturadas

AUTORIA/TÍTULO/ ORIENTAÇÃO/ CIDADE/ANO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA/ LINK DE ACESSO	PARTICIPANTES/ ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
PESSOA, Juliana Oliveira A inclusão dos sujeitos com deficiência: significados e sentidos da trajetória escolar na passagem do Ensino Médio à Universidade Orientação: Prof.^a Dr.^a Claudia Gomes ALFENAS-2020	Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alfenas (UNIFALMG) Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10240080	10 estudantes com deficiências (ensino médio e ensino superior) Entrevista: roteiro semiestruturado
SALTO, Mariana Picchi Formação continuada de professores de Ciências e biologia para a Educação Inclusiva Orientação: Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro ARARAQUARA-2020	Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i>, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9727890	Nove docentes Entrevista, semiestruturada
WISCH, Tásia Fernanda Contextos emergentes no colégio de aplicação: tessituras das docências na perspectiva inclusiva Orientação: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan SANTA MARIA-2020	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Tese https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10457469	17 docentes Entrevistas, narrativas
FACHINETTI, Tamiris Aparecida Visão docente e de alunos com deficiência sobre a inclusão na educação superior Orientação: Relma Urel Carbone Carneiro ARARAQUARA – 2018	Pós-graduação em Educação Escolar Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5603999	Seis alunos e 45 docentes Entrevista semiestruturada e questionário aberto online

AUTORIA/TÍTULO/ ORIENTAÇÃO/ CIDADE/ANO	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA/ LINK DE ACESSO	PARTICIPANTES/ ESTRATÉGIA METODOLÓGICA
JOSLIN, Melina de Fátima Andrade Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR Orientação: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira CURITIBA-2018	Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná Tese https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7164085	Equipe de profissionais de atendimento educacional especializado, nove educadoras (diretoras, pedagogas e professoras) Entrevistas
VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor Orientação: Prof. ^a Dr. ^a Carla Luciane Blum Vestena GUARAPUAVA-2017	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6215770	Quatro professoras e duas crianças Entrevista e observação
REIS, Anderson de Araujo Educação ambiental e educação inclusiva: possíveis conexões Orientação: Prof. ^a Dr. ^a Maria Inêz Oliveira Araujo SÃO CRISTÓVÃO – 2016	Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe Dissertação https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4282207	11 participantes entre docentes e gestores Questionário aberto e grupo focal

Fonte: Teses e dissertações consultadas³

Destaca-se, no Quadro1, a abrangência regional do conjunto das pesquisas, que vai do nordeste, passando pela região central, sudeste e sul do território nacional. São sete dissertações de mestrado e duas teses

3. Constam no Quadro 1 as informações que permitem acesso às teses e dissertações aqui citadas. Por essa razão, esses dados não se encontram na lista final de Referências.

de doutorado, com o tema educação inclusiva em tela. Os programas de Educação são os que abordam a temática com linhas de concentração prioritariamente na formação de docentes. Os/as participantes são docentes e discentes que responderam entrevistas ou perguntas abertas em questionários e grupos focais.

O Quadro 2, que figura a seguir, mostra o conjunto de categorias e sentimentos gerados a partir do estudo dos conteúdos das entrevistas de docentes e discentes, estudados das teses e dissertações. Os assuntos abordados pelos dois grupos de participantes formam um contínuo: enquanto os/as docentes centraram-se na formação e preparo para atuar na educação inclusiva, os/as discentes trataram do acesso, permanência e convivência nas instituições educacionais. Um sistema emocional semelhante foi citado por Faria e Camargo (2018).

Quadro 2 Sentimentos de docentes e discentes em relação à educação inclusiva

DOCENTES

CATEGORIAS	SENTIMENTOS
Dúvidas sobre a educação inclusiva	Descrença
Desconhecimento	Despreparo, incompetência
Cuidados	Ausência
Visão positiva da educação inclusiva	Esperança, empatia
Direitos Humanos	Pertencimento, cidadania

DISCENTES

CATEGORIAS	SENTIMENTOS
Relação com docentes	Dificuldades/acolhimento
Acessibilidades	Limitações
Própria especificidade	Estigmatização
Sociabilidades	Convívio/pertencimento
Direitos Humanos	Dignidade

Fonte: Teses e dissertações consultadas

Deve estar dentro do peito...

Em vista do fértil universo de informações oferecido pelas pesquisas estudadas, ousamos considerar que há indícios de um regime emocional em construção nos espaços de vivência da educação inclusiva. Para confirmarmos esse achado, articulamos elementos dos resultados apresentados pelos/as mestres e doutores/as estudados/as. Nessa articulação, chegamos a uma harmonização entre as categorias e os sentimentos que organizamos e as conclusões por eles/as encontradas.

Os/as autores/as (SALTO, 2020; FACHINETTI, 2018; JOSLIN, 2018; REIS, 2016) concordaram com a existência de limitações quanto às dimensões estruturais, políticas e de formação docente no âmbito da educação inclusiva. A construção de sentidos pessoais, acadêmicos e sociais que favoreçam o ingresso e permanência de jovens e adultos com deficiências no meio acadêmico ainda é um ideal a ser perseguido (REIS, 2016) uma vez que quase 70% dos/as docentes participantes consideraram que não estão preparados para atuar com os alunos com deficiência (FACHINETTI, 2018).

A compreensão do que seja educação inclusiva ainda é parcial, falta entender o que é inclusão, pois há exclusão dentro da sala de aula (WISCH, 2020, SALTO, 2020; JOSLIN, 2018). Esse fato gera consequências como a ausência de acessibilidades (atitudinais, estruturais), porém, sinais de avanços são consistentes em iniciativas adotadas por algumas instituições como professores/as de apoio, acolhimento de singularidades, atendimentos às especificidades. Atitudes nessa direção favorecem a autonomia dos/as alunos/as, uma vez que a educação inclusiva se destina para todos/as, distanciando-se de determinações baseadas nas deficiências (FACHINETTI, 2018). Essa premissa ressoa na valorização, por parte de docentes, das diferentes formas de construir conhecimento e do respeito aos direitos humanos (REIS, 2016).

Implicações positivas tanto de docentes como de discentes têm formado brechas para que as pessoas vivenciem espaços educacionais inclusivos. Enfim, como concluiu Fachinetti (2018) foi possível constatar avanços e limitações no processo de inclusão e nas relações que nela se desenrolam (WISCH, 2020).

Podemos constatar, nesses excertos das conclusões dos/as pesquisadores/as, que o contínuo de sentimentos disponibilizado no Quadro 2 também se presentificou nos resultados por eles/as encontrados. Tanto o Quadro 2 como na tecitura dos trechos das conclusões acima, mostraram implicações positivas e negativas em relação à educação inclusiva. Quase como em uma escala, os sentimentos encontrados foram diversos, contraditórios e algumas vezes, convergentes. Eles abrangeram desde descrença, despreparo, desconhecimento para alcançar a esperança e a empatia por parte dos/as docentes. Quanto aos/às discentes, estes/as relataram conviver com sentimentos de dificuldades, limitações, estigmatizações e também de dignidade e pertencimento.

Esse conjunto de sentimentos se assemelhou ao regime emocional citado por Firth-Godbehere (2022). Considerando que nas instituições de ensino o convívio e a partilha de sentimentos são constantes, esses espaços tendem a construir seus próprios repertórios emocionais. A presença de implicações positivas e negativas (HELLER, 1980), no repertório aqui formulado, pode significar uma dinâmica emocional que impulsiona modificações nos espaços inclusivos pesquisados.

Mas renova-se a esperança...

No diálogo entre os teóricos e os indícios de sentimentos aqui tecido, encontramos a possibilidade da formação de uma trajetória emocional da educação inclusiva. Emoções como medo e amor habitaram todos os trabalhos aqui "escutados". O medo se revelou na surpresa com o novo, na insegurança, nos sentimentos de incompetência, na ansiedade para atingir metas. O amor se espalhou no acolhimento, na esperança de dar certo, na convivência e defesa de direitos. Disse Firth-Godbehere que os sentimentos são localizados e sempre em metamorfose. Disse Heller que pensar, sentir e agir são faces de um só movimento humano. O local é a escola, o colégio, a universidade e as pessoas envolvidas nas dinâmicas de uma educação para todos/as. Essas pessoas (re)agem, logo pensam e sentem de formas distintas, frente às realidades que a inclusão descortina. Tensões e distensões são saudáveis, levam às modificações.

Esse texto exploratório chamou a atenção para a potência dos sentimentos na construção de narrativas e trajetórias educacionais. As mudanças culturais se constroem ao longo do tempo, em processos de idas e vindas que anunciam novas eras. Entendemos aqui que os sentimentos, mesmo que opostos, fortalecem o caminhar para a vivência de uma educação para todos/as que possa ser chamada de inclusiva. Continuamos!

Referências

- CORRÊA, Mônica Ferreira; JUNIOR, Osvaldo Frota Pessoa. Os afetos emocionais segundo Panksepp, comparados com Damásio e com o materialismo observacional. In: ALVES, M.A. (Ed.). **Cognição, emoções e ação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 279-310. E-book. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hcrqt>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FARIA, Paula Maria F. de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão Sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.24, n.2, p.217-228, Abr.–Jun., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>. Acesso em 2 de abril 2023.
- FIRTH-GODBEHERE, Richard. **Uma história das emoções humanas**: como nossos sentimentos mudaram o mundo que conhecemos. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.
- GODIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v.12, n. 24, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>.
- HELLER, Agnes. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1980.
- SHOUSE, Eric. Feeling, Emotion, Affect. **M/C Journal**, v. 8, n. 6, 2005. DOI: 10.5204/mcj.2443. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/2443>. Acesso em: 29 mar. 2023.

■ CONCEPÇÕES/SIGNIFICAÇÕES DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Sharmilla Tassiana de Souza
Solange Franci Raimundo Yaegashi
Taynan Alecio da Silva
Flávia Belini Querino Martins*

95

Introdução

A inserção de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino é cada vez mais frequente, iniciando-se na Educação Infantil e, posteriormente, efetivando-se nas demais etapas de ensino. A inclusão desses estudantes requer, por parte de professores e gestores escolares, conhecimento teórico a respeito do transtorno em foco, visto que a ausência de entendimento sobre ele pode levar a ações equivocadas, de modo a se desdobrar em dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dos autistas no contexto escolar.

Brito (2017) afirma que os estudantes com TEA apresentam déficits na comunicação social e nas interações sociais, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), as crianças com TEA têm déficits para se envolver em relacionamentos persistentes e dificuldade em participar de brincadeiras imaginativas (APA, 2014). Desde muito cedo, apresentam sinais de atraso no desenvolvimento que variam segundo o nível de intensidade, representados por comportamentos atípicos e inadequados (OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

A partir dessa contextualização, o presente capítulo tem como objetivo compreender as concepções/significações de estudantes do curso de Pedagogia acerca do TEA. A escolha por esse grupo se justifica, pois serão estes os futuros professores das redes, municipal e/ou estadual, pública ou privada.

Para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, que confere maior importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes sociais que os envolvem, ao englobar tanto uma revisão bibliográfica quanto uma pesquisa de campo (CRESWEL, 2007).

Como aporte teórico, empregamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici (1925-2014) e seus discípulos. A TRS nos ampara à medida que aborda a produção dos saberes sociais, particularmente os saberes produzidos no cotidiano e que pertencem ao mundo vivenciado, conforme explica Jovchelovitch (2011).

Tomanik (2018) e Ortiz e Magalhães Júnior (2018) proferem que as representações são descritas como um conjunto de conceitos e explicações concebidas na vida cotidiana, mediante a comunicação entre os sujeitos. Sanches-Canevesi (2021, p.107) afirma que as representações concebidas pelos sujeitos se efetivam a partir de algo (objeto) e/ou de alguém (sujeito); assim, "são compartilhadas entre as pessoas, se impõem, transmitem-se e passam por mudanças ao longo do tempo, em momentos se cruzam e, em outros, se distanciam".

Nesse prisma, estudar as Representações Sociais (RS) implica especificar os delineamentos e as percepções de mundo dos sujeitos. Da mesma forma, conhecer o modo como determinados grupos constroem a sua identidade e saber, bem como ter ciência dos códigos culturais e sociais de uma comunidade (CORDEIRO et al., 2017).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa teve início com uma revisão de literatura, na qual se deu um processo de rastreio, análise, caracterização e familiarização com o conhecimento que vem sendo produzido a respeito da temática, de maneira a oportunizar o encontro das prováveis lacunas que precisam ser preenchidas em novos estudos (ALVES-MAZZOTTI, 2008; MAI-NARDES, 2018). Corroborando com o contexto em pauta, Lakatos e

Marconi (2021) elucidam que esse tipo de pesquisa envolve um apanhado dos principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, justamente por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes acerca do tema.

Com base nesse cenário, buscou-se agrupar os dados relevantes a respeito do TEA, bem como da inclusão escolar dos estudantes. Para a pesquisa de campo, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada¹. Participaram do estudo 14 acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no norte do Paraná.

Para a análise dos dados, foram elaboradas quatro categorias de análise, segundo a proposta de Bardin (2011). São elas: 1) O Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação; 2) Formação docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos; 3) Práticas pedagógicas e inclusão escolar: a importância do trabalho docente nesse processo. Contudo, para este capítulo, será apresentada somente a primeira categoria.

Resultados e discussões

Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 14 acadêmicos do quarto ano do curso, regularmente matriculados no período matutino e/ou noturno, com idade entre 20 e 40 anos, sendo a média de idade 24 anos.

No que tange à atuação profissional, a maioria dos participantes atua na área da Educação, sendo 28,57% na Educação Infantil, 21,43% no Ensino Fundamental I e 7,14% no Ensino Fundamental II. Esses dados demonstram que, embora os acadêmicos ainda estejam cursando a graduação em questão, uma grande parcela já tem experiência profissional na área supramencionada.

1. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob parecer substanciado número 5.118.901, CAEE: 52634621.7.0000.0104.

Concepções/significações sobre o Transtorno do Espectro Autista

Durante as entrevistas, pudemos identificar as diferentes concepções/significações e crenças que permeiam as representações do grupo estudado. Atentamente, ouvimos os discursos de cada participante, com o intuito de identificar visões particulares a respeito do TEA. Os dados coletados evidenciam o conceito atribuído ao TEA, além de destacar o processo de formação docente de cada estudante.

Nesse cenário, ao serem questionados sobre como conceituam o TEA, de um total de 14 participantes, oito responderam que o transtorno em estudo tem relação a aspectos físicos, de interação, comunicação e comportamento. Nesse sentido, o EP 1² descreve o TEA da seguinte forma:

Não consigo dizer, mas penso que uma pessoa autista, você consegue ver como ela é pelos tiques e jeito de andar. Tem um menino na escola que nós não sabemos o que ele tem, mas, quando você olha para ele, você percebe que ele tem um grau de autismo. Isso pelo movimento corporal dele, o jeito que corre no corredor, a forma como vai e volta, o movimento das mãos e, claro, a **dificuldade de comunicação** que, em alguns casos, pode ou não comprometer a criança (grifos dos autores).

O EP 2, por sua vez, relata que o TEA "é um transtorno que acarreta dificuldades no âmbito social da pessoa autista". Nesse mesmo ângulo, o EP 7 declara que "é um transtorno no neurodesenvolvimento e tem várias formas da criança se manifestar com esse transtorno. Acredito que seja mais comportamental". Complementando, o EP 9 afirma:

Abrange uma gama de transtornos. Muitos deles são síndromes, não são doenças, então não precisam de cura, **não precisam de um tratamento específico**, mas é um conjunto de comportamentos

2. Cada participante (estudante do curso de Pedagogia) foi denominado EP 1, EP 2, e assim sucessivamente.

presentes em alguém dentro da escola. É um **conjunto de comportamentos neuroatípicos**, diferentes do comportamento comum que, em tese, estaríamos acostumados. Não sei se acredito muito que tenham pessoas com uma mente neurotípica, mas são pessoas que **se comportam diferente, pensam diferente**, que a linha de raciocínio é diferente, por isso **têm necessidades educacionais especiais** (grifos dos autores).

O relato do EP 9 nos chamou a atenção, pois, embora o TEA não tenha cura, há diversos tratamentos recomendados, especificamente, para as crianças, adolescentes e adultos com esse transtorno, os quais podem melhorar, de maneira sensível, a qualidade de vida e a forma de interação dessas pessoas com o mundo.

O EP 9, por falta de informações adequadas, desconhece esses tratamentos e afirma que esses alunos "não precisam de um tratamento específico". Todavia, na literatura sobre esse assunto, dentre os tratamentos destinados às crianças com TEA, podemos elencar: 1) psicológico: visa a melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, ampliar repertório comportamental e contribuir para a socialização e a autonomia; 2) fonoaudiológico: envolve toda a parte de comunicação, auxiliando no aprendizado e estimulação da linguagem (verbal e não verbal), no processo de socialização, nas habilidades cognitivas, no vocabulário receptivo e/ou expressivo; 3) terapia ocupacional: visa a trabalhar a integração sensorial, desenvolvimento motor e sensorial; 4) fisioterapia: visa a melhorar a parte motora do paciente, que, se não tratada, pode dificultar o raciocínio, a organização mental para lidar com o ambiente, o equilíbrio, a percepção de espaço e do seu próprio corpo, o pensamento, a autonomia e a forma como se comunica com o mundo; 5) psicopedagogia: colabora com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, facilitando a inclusão escolar; 6) psiquiatria/neuropediatria: podem contribuir, por meio de medicamentos, para amenizar comportamentos (ansiedade, autoagressão, agitação...) que interferem na vida da criança/adolescentes com TEA, especialmente nos casos mais graves (BOSA, 2006; NIKOLOV;

JONKER; SCAHILL, 2006; LIMA *et al.*, 2017; MESQUITA; MARTINS, 2018; NASCIMENTO; BITENCOURT; FLEIG, 2021; dentre outros).

Nos relatos dos participantes da pesquisa sobre o TEA, a palavra "dificuldade" se destacou nas respostas deles, como podemos observar na fala do EP 11, que fez a seguinte afirmação: "é um transtorno que pode gerar falta de atenção. As pessoas não conseguem olhar nos olhos e têm dificuldade na desenvoltura da fala, no social e problemas com barulhos". Da mesma forma, o EP 13 ressalta que: "É uma anomalia que a criança desenvolve. Existem os graus do espectro e isso pode acarretar dificuldades para a criança na vida social, na escola. Dependendo do grau, isso também pode acarretar dificuldades de fala e locomoção".

Ainda a respeito dessa questão, o EP 14 assim se posiciona:

[...] sei que é uma **dificuldade de relação** que as crianças e as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista têm em relações pessoais, como a comunicação, não gostam, em muitos casos, de abraços. Às vezes, não conseguem olhar fixo no olho das outras pessoas. Pode ser que a pessoa seja verbal ou não verbal, de maneira geral é **uma dificuldade de aprendizagem** (grifos dos autores).

Podemos observar que muitas das respostas dos participantes foram associadas às características comportamentais das crianças. Essas respostas vêm ao encontro do que Nunes (2016) constatou em seu estudo. De acordo com a autora, essa visão rotulada que os indivíduos têm das pessoas autistas, coletada nas narrativas, valida o desconhecimento das singularidades desse público que são, na realidade, muito típicos ao quadro do TEA, como: dificuldades de interação e comunicação, assim como a ausência de interesse no que o outro está falando e/ou sentindo. É preciso voltar o olhar para o que está por trás do transtorno em foco, de modo a considerar o sujeito, e não a deficiência propriamente dita.

Em virtude de os graduandos desconhecerem as singularidades do TEA e por não terem acesso às informações e aos conhecimentos científicos, ocasionalmente, constroem um olhar de estranhamento em que

relacionam a personalidade da criança a essas características e não ao transtorno mencionado anteriormente. Isso demonstra o desprovido da apropriação de conceitos científicos e informações atuais a respeito do TEA.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção é o fato de alguns estudantes se referirem à criança autista como sendo "diferente" das demais. No relato do EP 10, por exemplo, menciona que a criança com TEA "[...] tem algumas dificuldades neurológicas, não sei a fundo, mas ela é diferente das demais, pois apresenta dificuldades de socialização, em seu meio social mesmo". Nessa perspectiva, o EP 8 se expressa da seguinte forma:

Não sei praticamente nada sobre o TEA, sei apenas que é um transtorno de comportamento e que **geralmente as crianças são mais agressivas** e com um **comportamento diferente** das demais crianças. Então, as crianças são mais agressivas, com **pouca concentração** e que **não conseguem ficar paradas por muito tempo** em determinado lugar (grifos dos autores).

Identificamos que a palavra "diferente" foi empregada pelos participantes como forma de comparação das crianças com TEA em relação aos alunos ditos "normais". Em suas representações, os alunos com TEA são vistos como diferentes dos outros, tendo dificuldades de socialização, de concentração e de comportamento. Todavia, é preciso um olhar individualizado para cada criança, de modo que, ao ser comparada, seja compreendida pelas suas singularidades, e não de maneira desigual e/ou inferior.

Podemos verificar, nas falas dos estudantes, que as dificuldades associadas ao transtorno não têm compreensão científica. Isso significa que a prática pedagógica é norteadada em concepções consensuais e em princípios/conhecimentos oriundos das ações cotidianas, quase sempre sem embasamento teórico.

Moscovici (1978) apresenta que as representações podem ser identificadas pelo processo de ancoragem, ou seja, significados atribuídos ao

objeto. No caso de nosso estudo, tal como vimos nos relatos dos participantes, ao buscarem conceituar o TEA, estes se baseiam em valores e práticas observadas no contexto escolar, no qual alguns professores que lá trabalham vinculam o TEA à dificuldade de comportamento, de comunicação e de socialização.

As reflexões trazidas pelos entrevistados, nessa categoria, fazem-nos entender que as representações são centradas, majoritariamente, no senso comum. A incompreensão sobre o TEA por parte dos participantes revela questões concernentes à necessidade deles em se apropriarem do conceito científico do transtorno, pois o desconhecimento dos sintomas associados ao TEA resulta em dificuldades para a construção de intervenções pedagógicas de qualidade com os alunos.

Considerações finais

O presente estudo buscou compreender as concepções/significações de estudantes do curso de Pedagogia acerca do TEA. Com vistas a atender esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, bem como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. Utilizamos, como aporte teórico, a Teoria das Representações Sociais, fundada por Serge Moscovici. Tal teoria nos fornece a possibilidade de entendermos como são produzidos os conceitos no centro dos grupos sociais, alicerçados no cotidiano, intitulado universo consensual. Nesse cenário, as representações têm uma incumbência de convenção, ao dar forma, segundo a realidade, a um evento, que auxilia na análise em relação aos demais.

No que tange à pesquisa de campo realizada com acadêmicos do curso de Pedagogia, foi possível constatar que as representações da maioria dos participantes sobre o TEA estão associadas às características comportamentais das pessoas autistas, como: dificuldades de aprendizagem, de socialização e de comunicação. Essas representações, elaboradas no ambiente escolar, revelam uma visão rotulada das reais singularidades desse público que, na realidade, são típicas do quadro de autistas.

Ademais, essas considerações são pertinentes para a área da Educação, visto que demonstram o desconhecimento dos acadêmicos a

respeito das especificidades dos autistas, bem como a ausência de conhecimentos científicos sobre o transtorno em foco e as possibilidades de intervenção pedagógica.

Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que os estudantes não são formados com os conhecimentos necessários para o trabalho pedagógico com o referido público. As representações são construídas ao longo do processo acadêmico, com base em experiências do senso comum, a partir de ações cotidianas e nas práticas em sala de aula.

Para concluir, é importante pontuar que o presente estudo não esgota as questões referentes ao TEA na comunidade acadêmica. Por esse motivo, faz-se preciso que outros estudos sejam realizados, a fim de que o debate sobre a educação inclusiva continue sendo fomentado.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.
- APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. Porto Alegre: Art-med, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S. I.], v.28, supl. I, p.47-53, 2006.
- BRITO, Maria Cláudia. Transtornos do Espectro do Autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, Campo Grande, v.30, n.59, p.657-668, set./dez. 2017.
- CORDEIRO, Suzi Maria Nunes *et al.* As pesquisas em representações sociais: aspectos teóricos e metodológicos. *In*: YAEHASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de; SANTOS, Annie Rose dos (Org.). **Psicologia e educação**: interfaces com as representações sociais. Curitiba: CRV, 2017. p.39-60.

- CRESWEL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- LIMA, Rossano Cabral *et al.* Atenção psicossocial a crianças e adolescentes com autismo nos CAPSi da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 196-207, 2017.
- MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.
- MESQUITA, Mirka; MARTINS, Karla Patricia Holanda. Escola de Bonneuil: estudo sobre o tratamento "estourado" do autismo. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. XXI, n. 1, p. 61-70, 2018.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NASCIMENTO, Iramar Baptistella do; BITENCOURT, Cristiano Rech; FLEIG, Raquel. Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 2, p. 179-187, 2021.
- NIKOLOV, Roumen; JONKER, Jacob; SCAHILL, Lawrence. Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S. l.], v. 28, supl. 1, p. 39-46, 2006.
- NUNES, Débora Regina de Paula. Comunicação alternativa e ampliada para pessoas com autismo. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2016.
- OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.
- ORTIZ, Adriano José; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações sociais e formação de professores: reflexões. In: MAGALHÃES

- JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p.27-45.
- SANCHES-CANEVESI, Fernanda Cristina. **Representações sociais e educação ambiental**: uma análise em cursos de Secretariado Executivo de Universidades Públicas do Paraná. 2021. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.
- TOMANIK, Eduardo Augusto. Como prefácio: o papel político da Teoria das Representações Sociais. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p.13-24.

■ PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS NO PROFEI: PERCEPÇÕES DE EGRESSOS TURMA I

Roseneide Maria Batista Cirino

Aline Pedro Feza

Ana Paula da Silva

Introdução

107

Este capítulo está delineado pela temática relacionada à formação continuada de professores da Educação Básica vivenciada por docentes da Turma 1 do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

Tem como objetivo central analisar as percepções dos egressos do PROFEI turma 1 de uma Universidade Pública do Estado do Paraná acerca do processo formativo por eles vivenciados. Para tanto, elencamos as categorias – inclusão, aprendizagem e práticas pedagógicas delineando a reflexão teórica a partir de referenciais da teoria histórico-cultural por entendermos o papel da cultura como propulsora no processo de aprendizagem e constituição de novas práticas sociais.

Nosso trajeto metodológico fundamenta-se na abordagem de análise qualitativa delineada pela pesquisa bibliográfica e de campo. Os sujeitos da pesquisa foram 15 egressos do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, como técnica de pesquisa utilizamos de um questionário aberto constituído por campos temáticos perpassando o tempo histórico entre o antes e depois do processo formativo vivenciado.

Os resultados indicam que os egressos participantes da pesquisa tinham uma percepção inicial, da inclusão, aprendizagem e de práticas pedagógicas relacionadas apenas à pessoa com deficiência e após viverem as ações formativas no programa e se relacionarem com outras expressões de culturas, trazidas por seus pares das várias instituições

que compõem a Rede Nacional bem como, por docentes diversos da Rede e demais convidados como palestrantes evidenciam que suas percepções, acerca das categorias aqui analisadas, foram alteradas e, conseqüentemente, as práticas do dia a dia de sala de aula, as formas de relacionar e interagir, frente à Pessoa com Deficiência (PcD) também, passaram a ser outras.

Desenvolvimento

Inclusão educacional apontamentos à luz da perspectiva histórico-cultural

A inclusão passa a se constituir pauta de discussões, no Brasil, como um movimento extensivo ao que ocorria no mundo. É na década de 1990 que vamos ouvir as primeiras ideias que colocam em xeque práticas tidas como naturais que, num contexto histórico, encarregou-se de perpetuar formas de exclusão levando às pessoas com deficiência a ficarem à margem do processo educacional.

De fato, as discussões acerca da inclusão ganharam forças e visibilidade em ressonância à efervescente e legítima busca pela democratização da escola brasileira que, com igual intensidade expressava movimentos de resistência à exclusão e impulsionou as discussões em torno da igualdade de direitos e garantias baseadas no princípio da equidade.

O movimento fortalecido no âmbito da educação especial se consolidava como processo de ruptura com o paradigma da integração escolar, sob o qual a possibilidade de participação social e educacional ficava sob o ônus restrito ao aluno com deficiência.

Nesse contexto, importa considerar a perspectiva do tempo histórico em que esse movimento pode ser entendido como um processo haja vista que os diversos paradigmas não se rompem sob a imposição de um aparato legal e, nessa linha de pensamento importa destacar que tanto a educação especial quanto a educação regular demandam tempo para que as políticas públicas se materializem em práticas pedagógicas que possam atender às especificidades de todos os seus sujeitos.

A promulgação de políticas direcionadas à reformulação de um sistema excludente para um mais inclusivo pressupõe a interação teórico e prática que, em última instância requer a assunção compreensiva da direção que está a se tomar num dado paradigma. Com isso referendamos que mudanças de paradigmas caminham ao mesmo tempo com a promoção de ações de ordem estrutural, pessoal e organizacional e, com muita ênfase, processos formativos voltados aos professores que se colocam na gestão e agentes da própria transformação.

Nesse contexto, para constituir a inclusão desejada, mais próximo do que vivemos na atualidade, foi preciso passar por períodos históricos diferentes, os quais possuíam diversos olhares sociais em relação à PcD.

A história mostra que as relações da sociedade com pessoas com deficiência evidenciam práticas que perpassam desde o abandono, eliminação deliberada à perpetuação de estigmas culminando na naturalização do segregacionismo.

O advento da filosofia humanista passa a vislumbrar a pessoa com deficiência como um ser humano que é passível de estudos, pois, inicia-se uma tomada de sensibilização de pensamentos que apesar das limitações poderiam expressar alguns potenciais por meio da reabilitação.

Ao passo que se vislumbra avanços no processo voltado à inclusão as potencialidades desses seres humanos passam a ser objeto das discussões, ou seja, o foco sai do indivíduo visto unicamente na dimensão biológica e organicista para a percepção de seres sociais, históricos e culturais os quais se constituem seres humanos diversos e únicos em essência.

Assim, a forma como a sociedade enxerga as pessoas com deficiência e, se as percebem sujeitos ou objetos, do processo, vai também definir as formas de participação. É por essa perspectiva que Vygotsky (1989) propõe a entender as limitações dos sujeitos com deficiência não com complacência ou desânimo, mas como uma visão dialética, pela qual o fator biológico se configura também a impulsão para o desenvolvimento, de modo que,

[...] um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para dobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY, 1989, p.97).

Nessa mesma direção Vygotsky (1989), destaca a capacidade da plasticidade humana de forma a transformar o organismo e estabelecer a capacidade de o indivíduo criar processos adaptativos e superar os impedimentos postos, contudo, ressalta que essa ação só se concretiza quando o ambiente propicia entrelaçamento de fatores externos e internos. Assim, a boa prática da educação inclusiva visa estabelecer a relação entre o que se conhece com o que se pode conhecer.

Dessa forma, os pressupostos de Vygotsky (1989), por meio de sua teoria de bases sociais e culturais reporta ao fazer docente a ruptura com a linearidade que representa empecilho tanto ao processo de ensino quanto ao processo de aprender.

Aprendizagem e as práticas pedagógicas: desafios no processo de inclusão

A aprendizagem, pensada sob a perspectiva histórico-cultural pressupõe a atividade especificamente, humana que ocorre durante todo o período de vida. À medida que se vive e cresce novas experiências são vivenciadas e, por consequência novos conhecimentos pensando a partir dos fundamentos de Vygotsky, nesse sentido Oliveira assinala que a aprendizagem,

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. A partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo), e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

Nessa linha de pensamento Freitas, Dainez e Monteiro (2022, p.338) dissertam sobre a importância das relações interpessoais, a intencionalidade e os significados que são atribuídos no processo do conhecimento.

A aprendizagem implica produção de sentidos que requer envolvimento em atividades significativas e mobilização da história de vivência da criança. É no processo de significação que novas formações psíquicas podem emergir; o que torna possível outros modos de ação, de pensamento e de participação na cultura.

Notadamente, esses apontamentos se relacionam aos apontados por Oliveira (1993) ao afirmar que Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais e, nessa linha a aprendizagem direciona ao desenvolvimento. Portanto, o conhecimento primeiramente, deve fazer sentido para o estudante, ou seja, deve fazer parte de situações relacionadas à vivência para que a teoria impulse avanço das funções mais elementares ao pensamento abstrato. Esse movimento leva à reflexão sobre o papel essencial da escola visto que,

[...] o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos,

funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas (OLIVEIRA, 1993, p.61).

É preciso pensar no importante papel que o professor desempenha em sala de aula, pois é ele que por meio de sua relação com o outro potencializa a aprendizagem. Conforme Bolzan e Jesus (2015, p. 227) "sua importância se faz necessária na 'Ciência da Educação', tratando-se de práticas pedagógicas que se consolidam nas trocas por meio de atividades organizadas que intencionalmente podem potencializar o saber científico".

A potencialização do saber científico, ocorre, então nas análises de Ferreira (2003) nas práticas pedagógicas que, por sua vez, representam momentos de mediação entre alunos e professores bem como, a ruptura de modelos homogêneos e segregadores possibilitando assim, um trabalho colaborativo de um cotidiano inclusivo.

Estar atento a essa perspectiva pressupõe constante ressignificação na forma como se concebe e compreende a inclusão, a aprendizagem e as práticas que se desenvolvem com alunos com deficiência nos espaços escolares tidos como inclusivos.

A escola é um espaço de todos, é o lugar onde se potencializa o desenvolvimento humano por meio da participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. É na escola que valores essenciais para a socialização do homem, possam ser de forma organizada, pensada, planejada e intencional serem desenvolvidos. É pelas práticas que as competências, direitos e as aprendizagens essenciais (BNCC, 2018), para todos os alunos da educação básica, se constituem desafios, frente ao atendimento à diversidade, a igualdade e equidade como base para a promoção de aprendizagens.

Nessa linha compreensiva as práticas pedagógicas materializam conhecimentos intencionalmente planejados, ou seja, nessa prática "[...] o currículo escolar não pode prescindir de valorizar os conhecimentos produzidos na cultura humana, nem perder de vista o conhecimento elaborado e sistematizado historicamente" (FREITAS; DAINEZ; MONTEIRO, 2022, p. 336). Atuar, pedagogicamente, nessa direção quando

se trabalha com crianças com deficiência requer que se perceba e se conceba a pessoa com deficiência, a inclusão, a aprendizagem e as práticas pedagógicas sob novas perspectivas.

Metodologia

Nosso trajeto metodológico que permitiu os dados que aqui discutiremos foi organizado pela pesquisa de cunho bibliográfico e de campo delineada pelos estudos descritivos e exploratórios.

Os participantes são egressos do Mestrado em Educação inclusiva Unespar de um total de 22 convidados 15 responderam a um questionário, elaborado no Google forms, composto por três questões abertas envolvendo os campos investigativos, percepção sobre a inclusão, a aprendizagem e as práticas pedagógicas na perspectiva do antes e após a participação como discente regular do programa de pós-graduação.

O forms foi enviado aos egressos com a definição de um período de 5 dias para respostas, antes, os participantes foram esclarecidos dos objetivos, fundamentos e finalidade dos estudos para o que assinalaram concordância em participar.

Os dados foram, inicialmente, organizados em planilhas descritivas, e num processo de reorganização buscou-se demarcar as ideias centrais contidas nas expressões dos participantes. As ideias centrais, selecionadas das respostas, configuraram então o seguinte tema de análise: **Inclusão, aprendizagem e práticas: das concepções iniciais às revisões necessárias.** Para as análises, neste capítulo, elegemos as falas de três participantes (escolhidos aleatoriamente) entre os respondentes, sendo três respostas de cada um dos campos investigativos explicitando o antes e o após o processo formativo.

Resultados e discussões

Inclusão, aprendizagem e práticas: das percepções iniciais às revisões necessárias

As relações vivenciadas pelos participantes da pesquisa foram permeadas pelas dimensões teóricas e práticas. Os fundamentos oferecidos nas

discussões, debates, web conferências, leituras e atividades assíncronas cumpriram a função de possibilitar aos cursistas submergir em itinerários teóricos até então pouco conhecido.

As discussões iniciais demandaram dos participantes, confrontarem crenças, valores e práticas à luz de referenciais que buscavam provocar "novas miradas". Questões iniciais foram lançadas e, no momento as respostas explicitavam por um lado marcas de um processo societal delimitado por discursos homogeneizadores e, por outro lado, perspectivas até então pensadas como algo pouco acessível na escola.

Assim, apresentamos nesta análise os dados obtidos sobre as categorias: inclusão, aprendizagem e práticas na perspectiva do antes e depois do processo de formação no mestrado.

As falas desses participantes refletem suas experiências vivenciadas, frente à inclusão, a aprendizagem e as práticas direcionadas a alunos e alunas com deficiência. Na categoria inclusão foi possível perceber o quanto de força tem a relação inclusão e pessoa com deficiência conforme (P2, P4 e P8, 2023) que respectivamente responderam *"parte de um processo, na educação para pessoas PAEE"*; *"conhecimento era superficial inclusão era apenas para a pessoa com deficiência"*; *"tinha a noção que deveria ser pensada para todos e todas as crianças com deficiência e excluídas"*.

Ao vivenciarem novas experiências formativas foi possível o confronto com suas próprias percepções a ponto de passarem à compreensão, respectiva, de que *"inclusão é aprendizagem"* *"é mais que disponibilizar matrícula"* *"envolve a todos os grupos excluídos na escola"* (P2, P4 e P8, 2023).

As formas de percepção correspondentes ao antes e depois, explicitas nas falas desses participantes corrobora aos pressupostos da teoria histórico-cultural quando se constata que *"dessa maneira, poderá criar possibilidades de relação com o conhecimento, suplantar a experiência anterior e expandir os modos de pensar e analisar determinado fenômeno da vida social"* (FREITAS; DAINEZ; MONTEIRO, 2022, p. 338)

Esse fundamento também pode ser observado quando buscamos nas falas dos participantes acerca da aprendizagem. Novamente as ideias

aderentes à deficiência também, se apresentavam no início do processo formativo como assinalou respectivamente (P1, P3 e P14) *"só estar na sala com outros alunos já era um excelente resultado aprendizagem"*; *"só ocorreria de forma significativa nos momentos separados da turma regular"* *"aprendem de formas diferentes, mas minha didática valorizava, internamente, apenas a aprendizagem viável para mim"*.

Após o processo formativo passaram à compreensão inovada e conforme (P1, 2023), não basta só estar em sala, pois eles *"têm também o direito de aprender tanto quanto os outros"* já (P3, 2023) vai destacar que a aprendizagem pode ocorrer *"com/na turma regular"* e (P14, 2023) toma ciência da necessidade de *"oferecer diferentes formas de aprendizagens"*.

Esse contexto corrobora Oliveira (2011) quando destaca a importância de se considerar as diferenças como parte integrante da condição humana, nesse sentido, a escola se desperta para novas mudanças, respeitando a diversidade que existe em sala de aula. Dentro desse contexto, o papel do professor, sua prática pedagógica e metodologias de ensino se entrelaçam com a finalidade de uma educação para todos.

Há de se considerar o que se vislumbra nas falas desses participantes no que se refere à formação continuada enquanto elemento essencial no processo inclusivo e, segundo Oliveira (2018, p.145),

[...] ao considerar a proposta inclusiva e sua decorrência, a formação de professores se torna tema urgente e absolutamente necessário, uma vez, que ninguém faz o que não sabe, cabe aos sistemas de ensino buscar alternativas para ensinar ao professor, novas práticas escolares, impulsionadoras da aprendizagem na perspectiva da diversidade.

Ainda nessa linha, os participantes expressam percepções iniciais articuladas ao que se difunde como natural e "normal" dentro da escola e quando solicitados a falarem sobre as práticas pedagógicas constamos em (P5, P6 e P13, 2023) a valorização do trabalho individualizado *"não atribuía tanto valor ao trabalho colaborativo"*, a percepção de que as práticas pedagógicas aos alunos com deficiência teriam *"que ser específica*

das Salas de Recursos Multifuncional" e, ainda que as práticas frente a esses alunos envolviam apenas as atitudes do professor "apenas as ações que o professor exerce durante a aula".

Notadamente, constatamos percepções muito articuladas às ideias de deficiência, ao individualismo dentre outros discursos que naturalizam o campo da educação especial como prática dissociada da escola no seu todo.

Esses mesmos participantes relatam que o processo formativo contribuiu para que suas percepções acerca das práticas pedagógicas estivessem limitadas a um discurso que circunda a escola e repetidos, sem a necessária, consciência das implicações desse, nas próprias práticas.

Ao explicitarem suas percepções pós o processo formativo expressam (P5, P6 e P13, 2023) podendo ser constatado respectivamente, *"compreendi que não é utopia o trabalho colaborativo e permite desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas"; "as práticas pedagógicas a esses alunos deve ser nos diferentes ambientes da escola" e, por fim, a ideia ampliada que ultrapassa o espaço da deficiência e chama à função social da escola nos quesitos e atributos da prática pedagógica indicada por (P13, 2023) afirmando que a prática pedagógica "deve ser intencional, bem planejada e estratégica para alcançar os objetivos educacionais, valorizar as possibilidades, a aprendizagem, o desenvolvimento e o acesso ao currículo a todos os educandos, independentemente, de deficiência"*

Diante desse exposto, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que atendam as especificidades de aprendizagem do aluno, suas peculiaridades, o pluralismo cultural e o respeito ao indivíduo. Pensar em uma escola que contemple a todos de forma a garantir seu pleno desenvolvimento é um desafio e, nessa linha Oliveira (2011, p.10) afirma que

[...] na contemporaneidade podemos afirmar, sem risco de errar, que novas perspectivas se anunciam no âmbito educacional frente a ideia de inclusão escolar, ou seja, a busca de uma escola única, para todos, sem exceções, onde a aprendizagem assume outro caráter: o da expectativa, o da possibilidade, o da esperança, o do desejo de ensinar a todos, diante de suas condições (...)

A partir da exposição de Oliveira (2011) ressalta-se baseando Vygotsky (1989) "[...] para a elaboração correta, inclusive de um plano educativo simples, "é necessário eliminar os limites que demarcam o horizonte (...) e não tome como determinante as condições biológicas marcada por uma deficiência, [...]" (VIGOTSKI, 1989, p.88).

Considerações finais

O trabalho pedagógico é uma tarefa complexa em essência não basta transmitir conhecimento, faz-se necessário investir em formação de professores, na partilha de experiências para que mediante isso os professores tenham a possibilidade de confrontar teoria e práticas discernindo sobre as novas configurações da escola.

A participação num processo formativo, como o ofertado no PROFEL tem a inovação de surgir de demandas da educação básica e voltadas a esses sujeitos na perspectiva de se discutir sobre fenômenos e realidades que impactam a docência com os docentes.

Ansiamos por tal perspectiva fundamos nossos diálogos à luz da teoria histórico-cultural por entender a íntima relação, cultura, contextos, meio, mediação, interação e transformação.

A percepção que se tem sobre a inclusão interfere na forma como se atua no contexto da inclusão, da aprendizagem e das práticas pedagógicas quando pensadas a partir de alunos com deficiência. Os dados confirmam tal perspectiva quando expressam suas percepções antes de participar do processo formativo e a forma como passam a entender essas questões, inclusão, aprendizagem e práticas pedagógicas quando se entendem a diversidade como inerente à escola, aos processos humanos de interagir a aprender e desenvolver-se.

O programa de mestrado em educação inclusiva permitiu tal confronto e possibilitou aos docentes em formação ressignificar suas formas de percepção, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas, visto ser nessa que se materializam as formas como se percebe a aprendizagem de alunos com deficiência e a própria ideia de inclusão que, nessa perspectiva, amplia-se para uma relação mediada e intencional que

busca garantir aprendizagem para todos dentro de uma sala de aula, portanto, distanciada da categoria deficiência.

Referências

- BOLZAN, Cacia Scuassante; JESUS. Fausta Aparecida Oliveira de Queirós Belo de. **O processo ensino de aprendizagem das pessoas com deficiência múltipla e a articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais**. In: JESUS. Denise Meyrelles de; Victor. Sonia Lopes; Gonçalves. Agda Felipe Silva; Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de Educação Especial. M & M. São Carlos, 2015, p.227-235.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC. 2018.
- FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas** In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Poços de Caldas, 2003. Anais eletrônicos... Disponível em: www.anped.org.br Acesso em: 06 abr. 2023.
- FREITAS; Ana Paula de. DAINÉZ; Débora. MONTEIRO; Maria Inês Bacellar. **Escolarização de alunos com deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade**. RIAEE– Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.17, n.1, p. 0328-0346, jan./mar. 2022, e-ISSN:1982-5587.
- OLIVEIRA. Marta Kohl de. **Vygotsky– Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione,1993, p. 55-65.
- OLIVEIRA. Anna Augusta Sampaio de. **Aprendizagem e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular**. In: PLETSCHE. Márcia Denise; DAMASCENO. Allan. **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: Edur, 2011.
- OLIVEIRA. Anna Augusta Sampaio de. **Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual**. Unisinos-doi: 10.4013/edu 2018.222.03
- VYGOTSKY. Lev Semenovitch **Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos da defectologia**. Havana Editorial Pueblo Y Educación. 1989.

FORMAÇÃO DOCENTE

■ FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Jéssica Galvão Sansão Lima
Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski
Cléia Demétrio Pereira
Gabriela Maria Dutra de Carvalho*

121

Introdução

Neste capítulo apresentamos os resultados de pesquisas que, mutuamente, deram visibilidade à *formação continuada e permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva e acessibilidade curricular*. A ênfase dada para os percursos de escolarização de estudantes considerados público da educação especial, em articulação com as práticas pedagógicas, deu-se, em função das relações sociais que se estabelecem no contexto da educação básica, por considerarmos um importante *locus* de pesquisa. Consideramos que nesse espaço residem intencionalidades implicadas entre professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado (AEE), que se reverberam na atuação docente das práticas curriculares de ambos os espaços educativos.

O desenvolvimento dos estudos ocorreu no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), do Centro de Educação a Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), o qual contribuiu de forma significativa na própria formação das pesquisadoras, dado ao vínculo profissional que possuem com as redes municipais de educação do município de Chapecó e Gaspar, no território catarinense.

O caminho metodológico escolhido para seguir com os estudos numa abordagem qualitativa, contou, inicialmente, com a pesquisa bibliográfica e documental, posteriormente, com a pesquisa de campo, em duas redes de ensino, cujas contribuições foram extraídas de entrevistas e aplicação

de questionário, como instrumentos de coleta de dados com profissionais da educação. A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foi a base de dados para a pesquisa bibliográfica e teve o objetivo de verificar o que tem sido produzido sobre as temáticas. Enquanto a pesquisa documental oportunizou a identificação de documentos oficiais em âmbito nacional, pelo portal do Ministério de Educação (MEC), além de documentos localizados nas secretarias municipais de educação dos municípios de Chapecó/SC e Gaspar/SC que regulamentam a formação de professores e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo por contemplar "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimento sistemático, e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens" (BARDIN, 2016, p. 44), e por ser utilizada com muita frequência em pesquisas qualitativas. Nesse caso, optamos pela análise temática, que segundo Bardin (2016, p. 131) nos permite identificar "[...] núcleos de sentidos que compõem a comunicação".

Resultantes da análise temática, os estudos apontaram aspectos conceituais importantes que provocaram a construção dos produtos educacionais notadamente, denominados: a) *Guia Pedagógico – Acessibilidade Curricular no Contexto da Escola: As Práticas Pedagógicas Inclusivas*; e, uma proposta de formação docente, denominada b) *Formação Permanente em Contexto Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Consequentemente, as pesquisas indicam a necessidade da formação de professores na e com a escola, a partir de um trabalho colaborativo e da docência compartilhada, com práticas pedagógicas inclusivas, a fim de atingir os objetivos escolares de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

As produções acadêmicas: resultados de buscas e aprendizagens

Nos estudos realizados, optamos, inicialmente, por fazer um levantamento bibliográfico que se centraram em identificar produções acadêmicas sobre formação de professores, práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade

curricular, dentre outros descritores. Entretanto, nos detivemos nesses descritores por terem maior expressividade em nossas buscas e, particularmente, por evidenciar questões inerentes aos processos de escolarização de estudantes considerados o público da educação especial.

A seleção dos materiais deu ênfase à formação de continuada, como uma das questões mais pertinentes, com o objetivo de qualificar os profissionais, bem como, dar relevo à acessibilidade, estrutura física, recursos pedagógicos, respeito às diferenças individuais e acesso ao ensino público de qualidade para todos.

As produções selecionadas, de modo geral, colocam em evidência a formação de professores como uma necessidade constante para efetivação das práticas pedagógicas, da inclusão escolar de todos os estudantes, em especial, estudantes com deficiência. Com base nos achados dessas produções, verificamos que se interligam com os demais descritores, especialmente quando revelam o quanto a formação continuada de professores torna-se fundamental para o desenvolvimento intelectual, profissional e inclusivo dos professores de todas as áreas de atuação, bem como, o conhecimento sobre as adequações/flexibilizações curriculares para atender todos os estudantes, principalmente, os estudantes com deficiência.

Os autores pesquisados Pereira, (2020), Assaf (2017), Fraga (2017), Fonseca (2016), Sousa (2015) analisam as práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual. Suas produções dão ênfase à formação permanente dos docentes, na perspectiva da educação inclusiva; ao planejamento colaborativo e apontam a inclusão das pessoas com deficiência no contexto histórico e político. Destacam, ainda, indagações sobre o currículo para a inclusão e o coensino como possibilidade de contribuir com ações voltadas para as adaptações de atividades e mediação entre os docentes referentes às políticas inclusivas que afetam diretamente o contexto escolar.

Marinho (2018) discorre sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola pública e denuncia a dívida que o Brasil possui com a escolarização do público da educação especial. Os resultados de sua pesquisa apontam que

[...] o tema Educação Especial/Inclusão foi abordado muito pouco e de forma superficial em suas formações, não contemplando especificamente assuntos referentes à educação especial/inclusiva. A ausência de informações em relação ao tema proposto fere as normas vigentes do respeito à diversidade (MARINHO, 2018, p. 12).

Observamos que os estudos de Marinho (2018) e Sousa (2015) reforçam a necessidade de formação para os professores como possibilidade de mudança de princípios nas práticas e no planejamento colaborativo, com o apoio de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. Lara (2017, p. 8) evidenciou a formação continuada com viés para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual e pôs em relevância "[...] conceitos básicos, subsídios para elaborar e executar planos de trabalho, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade".

Ao refletir sobre o trabalho pedagógico na acessibilidade curricular para o público da educação especial, Xavier (2018) salienta a mudança de conceitos relacionados ao currículo e educação especial, nas políticas públicas. Entretanto, não observa avanços nas práticas pedagógicas para que os estudantes sejam, de fato, incluídos no processo de escolarização, como um direito de todos.

Com isso, parece-nos razoável compreender que, dada a importância da inclusão escolar e o papel fundamental dos docentes nesse processo, fica evidente que apenas oferecer "[...] o mínimo de formação aos professores não se atinge a qualidade da educação tão propalada pelas leis" (FRANCO, 2018, p. 27). É necessário criar condições suficientes de tempos e espaços para os professores manterem uma formação permanente na perspectiva da educação inclusiva e que lhes assegurem as condições necessárias para atender plenamente as necessidades formativas dos estudantes considerados público da educação especial. Portanto, é imprescindível que a formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva seja um tema recorrente, que segundo Franco (2018, p. 20), "[...] deve garantir a ressignificação no seu papel de ensinar, de suas práticas, da escola e da educação, em geral.

Políticas de formação permanente: reflexões no contexto da educação inclusiva

Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), diferentes países, incluindo o Brasil, têm instituído políticas em seus sistemas educativos na perspectiva da educação inclusiva, como marco referencial para que todas as pessoas, indistintamente, tenham seus direitos assegurados à educação escolar. Nela, encontramos orientações que tratam sobre a importância da formação de professores em serviço como prática de reconhecer o próprio contexto de atuação e condições para implementar ações focadas na escolarização de estudantes público da educação especial.

Especificamente no Brasil, em 1996, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), fica estabelecido em seu Art. 61, a necessidade de uma formação sólida, com associação de teorias e práticas, também sugeridas na formação em serviço de professores para o exercício da docência, com vistas específicas à educação especial.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008, p.17) o sistema educativo do Brasil ganha visibilidade ao orientar que a atuação do professor com o público da educação especial, "[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área", embora seu texto dê maior destaque a atuação do professor no AEE.

Na mesma direção, tivemos em 2015 a implementação da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, a qual referencia em seu Art. 28, inciso X, a "[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado", que reforça a ideia já contemplada pela PNEEPEI (BRASIL, 2008). Entendemos, contudo, que a formação permanente pode resultar no envolvimento de todos os professores comprometidos com os processos de ensino e aprendizagens de todos

os estudantes, seja atuando em sala de aula regular ou no AEE, com ou sem deficiência, por exemplo.

Ainda que contestada, mas em vigência, a Resolução nº 02 de 2019 (BRASIL, 2019, p. 3) faz menção sobre a "inclusão", na formação docente, a partir da adoção e estratégias e recursos pedagógicos "[...] que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento". Nesse caso, vale salientar que acesso e permanência são aspectos de grande relevância para que todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sejam assegurados em todo o processo de sua escolarização. Por fim, compreendemos com Santiago e Santos (2015, p. 494) que ainda precisamos superar barreiras relacionadas a homogeneização curricular e aos processos avaliativos, os quais classificam os alunos "[...] em uma realidade que, dialeticamente, ao mesmo tempo em que defende práticas educacionais mais justas e democráticas, autoritariamente impossibilita a consideração dos tempos e ritmos individuais". É necessário romper com essa ideia de classificação e homogeneização e reconhecer que o êxito dos percursos de escolarização dos estudantes tem a ver diretamente com a formação de professores e com as condições dadas nas práticas curriculares.

Produtos educacionais: os desdobramentos das pesquisas

Os estudos decorrentes das pesquisas realizadas neste mestrado profissional proporcionaram às professoras pesquisadoras, desenvolver, ao longo de seus próprios percursos de formação docente, produtos educacionais, que ganharam identidade própria, conforme imagens 1 e 2.

A pesquisa de Franciski (2022) resultou no produto educacional intitulado "Guia Pedagógico – Acessibilidade Curricular no Contexto Escolar: As Práticas Pedagógicas Inclusivas" e que traz em suas páginas *online* sugestões de práticas pedagógicas inclusivas que podem contribuir para a acessibilidade curricular, direcionada aos estudantes com deficiência intelectual.

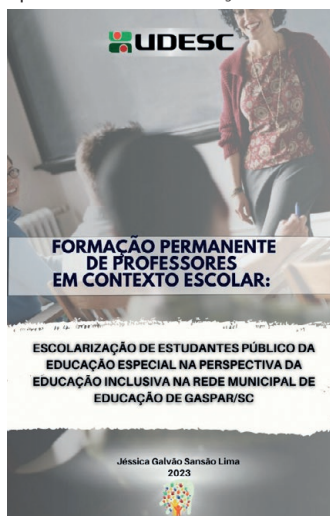
Imagem 1 Produto educacional – Guia Pedagógico.

Fonte: Franciski (2022).

De modo sugestivo, há proposições aos professores de práticas pedagógicas em grupos de estudo focal no contexto da escola, de trabalho colaborativo e docência compartilhada, como práticas curriculares que enriquecem o processo de escolarização de todos os estudantes, em especial, aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Os resultados obtidos pela pesquisa de Lima (2023) direcionaram para a elaboração de uma proposta de *formação permanente para os professores*, na perspectiva da educação inclusiva, a partir das demandas e necessidades levantadas pelos profissionais dessa rede de ensino durante a pesquisa, nomeadamente, "Formação permanente de professores em contexto escolar: escolarização de estudantes públicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de educação de Gaspar/SC".

Imagem 2 Proposta de formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva.



Fonte: Lima (2023).

O termo *formação permanente de professores* se caracteriza pelas ações voltadas para os estudos e práticas realizadas no próprio contexto escolar, notadamente, aquelas que acontecem em serviço e que não possuem um período determinado de início e fim, a partir de situações/temáticas específicas que requerem maior aprofundamento.

A proposta foi organizada em etapas, das quais objetivam atender as necessidades teóricas levantadas pelos professores/participantes da pesquisa, resultante do questionário aplicado, além de criar espaços de troca de experiências/práticas a partir das temáticas estudadas, por meio de oficinas de aprendizagens que poderão ser fomentadas pelas parcerias universitárias e apoio da secretaria municipal de educação de Gaspar/SC.

Destacamos, que ambas as pesquisas, retratam anseios e necessidades formativas de professores da educação básica, as quais foram traduzidas nos produtos educacionais, como atividades inerentes aos resultados obtidos. Com isso temos a expectativa de contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuam diretamente com estudantes considerados público da educação especial, com conhecimento

que resguardam sugestões e orientações de acessibilidade curricular e formação permanente de professores no contexto escolar da educação básica.

Considerações finais

A inclusão escolar tem sido um desafio constante para as escolas da educação básica no Brasil. O fato das políticas de inclusão escolar garantir o direito à matrícula e à permanência de todos os estudantes nas escolas, não esgota a discussão sobre a inclusão escolar do público da educação especial, nem tampouco, da formação permanente de professores que atuam na educação básica. Vimos nestes percursos de formação docente, um espaço de se pensar em como fazer pesquisa com a escola, dadas às inúmeras questões que ainda carecem ser discutidas no campo educacional, mais especificamente, centradas na educação inclusiva,

Contudo, os estudos apontam a necessidade de se criar espaços de formação de professores qualificados, com olhar atento aos percursos de estudantes com limitações significativas e que carecem, em muitas situações curriculares, de adequações e flexibilizações, mantendo o foco no objetivo a ser atingindo nas diferentes aprendizagens.

Dessa forma, espera-se que os produtos educacionais resultantes dessas investigações possam contribuir para a ampliação do debate sobre a formação permanente de professores e para a promoção de espaços de reflexão e aprendizado que valorizem a diversidade humana, a partir de um trabalho colaborativo e da docência compartilhada, com práticas pedagógicas inclusivas, a fim de atingir os objetivos escolares de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Referências

ASSAF, Danielle Lueth. **A Escolarização do Aluno com Síndrome de Down e o Ensino Especializado**. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Edições 70, Lda, Lisboa: Portugal, 2016.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 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). Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 mai. de 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 set. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 23 de setembro de 2021.
- FONSECA, Géssica Fabiely. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva**. 313 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.
- FRAGA, Juliany Mazera. **Professor de Apoio Pedagógico e Estudantes Público Alvo da Educação Especial: Práticas Pedagógicas Inclusivas**. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau – Furb, Blumenau, 2017.
- FRANCISKI, Sonia Mara de Fátima da Silva. **Acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas**. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede – Profei, Universidade do estado de Santa Catarina – Udesc, Florianópolis, 2022.

- FRANCO, Maria da Silva. **Formação continuada de professores para práticas inclusivas**: contribuições da psicologia histórico-cultural. UNIFAL. Alfenas – MG. 2018.
- LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual**: análise da formação na perspectiva docente. UNESP. Marília – SP, 2017.
- LIMA, Jéssica Galvão Sansão. **Políticas e práticas na formação permanente de professores da educação básica na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede – Profei, Universidade do estado de Santa Catarina – Udesc, Florianópolis, 2023.
- MARINHO, Maria Francisca Braga. **Inclusão de Crianças com Deficiências nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública: dificuldades apontadas por professores**. 214 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Puc-SP, São Paulo, 2018.
- PEREIRA, Andréa Carla Bastos. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**: Prática Docentes nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. **Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão**. Educação e realidade, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.
- SOUSA, Kelly Inácia de. **Formação Continuada em Matemática: Diversidade nos Processos Formativos para Professores dos Anos Iniciais**. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Principios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais: Salamanca: Espanha, 1994.
- XAVIER, Maira da Silva. **Acessibilidade curricular: Refletindo sobre o conceito e o Trabalho Pedagógico**. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

■ FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

*Bruna Clok Lemos
Luciano Gamez*

Introdução

133

No contexto da atuação de professores para a educação inclusiva, seja em classes comuns ou em serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é unânime a ideia de que para atender as necessidades educacionais dos alunos são necessários investimentos na formação docente, a fim de provocar mudanças nas práticas escolares que promovam a inclusão e proporcionem um ensino de qualidade que, de fato, inclua todos os alunos, sem exceção. Desde as últimas décadas, as políticas públicas educacionais vêm caminhando em direção a novos paradigmas em relação ao tema "inclusão escolar", principalmente pelo aumento do número de alunos com necessidades especiais, matriculados nas escolas regulares. Oliveira (2014), ao refletir sobre essa temática, destaca que a concepção de Educação para todos surge como uma resposta ao sistema de padrões universais, e diante desse paradigma, grupos antes excluídos dos processos educacionais, hoje passam a ingressar no sistema regular de ensino. No entanto, há questionamentos acerca da qualidade do serviço educacional e das práticas educativas ofertadas atualmente, que se mostram ineficazes dentro das instituições de ensino. A inclusão representa a mobilização da sociedade e das autoridades competentes para receber as pessoas com deficiência e é nisso que as políticas de inclusão se baseiam.

Premissas para Educação Inclusiva

O sistema educacional no Brasil, pautado anteriormente em um modelo de atendimento educacional segregado, tem se voltado, nos últimos anos, para um trabalho denominado de Educação Inclusiva, uma proposta que ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, com a difusão da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Dentro deste contexto, vale lembrar que,

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2007, p.110).

Carvalho, também nos leva à reflexão de que inserir é muito diferente de incluir. Podemos inserir alunos, público-alvo da educação especial em qualquer espaço público, mas garantir sua ativa participação é o que orienta o trabalho de inclusão, possibilitando práticas inclusivas que não favorecem somente o aluno, mas a todos em seu entorno. Os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades dos alunos com necessidades especiais e não o contrário. Portanto, as instituições de ensino devem oferecer opções curriculares que se adaptem aos alunos com capacidades e interesses diferentes (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.33).

Outro documento de base legal que vem dando suporte às práticas inclusivas, é a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que nasce da conferência de Jomtien, local onde se elaborou esse documento, um dos mais significativos mundialmente em educação. Seu objetivo é estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs). Dessa forma, em sequência

à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Na implantação de um novo paradigma de educação inclusiva na política brasileira de Educação Especial, houve registros que mostram a centralidade da formação de profissionais qualificados para a rede de ensino. Tal fato, trouxe um significativo aumento de projetos e novos programas na área de formação continuada, sobretudo na primeira década do século XXI (KASSAR, 2014). Considerando isso, as pesquisas em Educação Inclusiva atribuem especial atenção a essa temática, que se tornou também objeto de debates sobre a formação de professores em campo.

Thousand e Villa (1989) propuseram algumas características para que a escola se torne inclusiva, dentre elas: gastar tempo e energia formando a equipe escolar. Segundo Rodrigues (2008), apenas a formação inicial não é capaz de garantir que o professor possa exercer plenamente suas funções. Libâneo explica, que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p.227).

Sendo assim, se faz necessária uma formação continuada agregada ao trabalho em sala de aula com um modelo adaptado às necessidades de desempenho profissional, que "deve enfatizar a ligação entre a teoria e a prática, sobretudo, proporcionando a oportunidade de tomar decisões pragmáticas e fundamentadas teoricamente" (RODRIGUES, 2008, p.15). Briant e Oliver (2012) enfatizam o quão importante são os recursos humanos e os processos formativos de professores, para que estejam habilitados a enfrentar os desafios do cotidiano escolar, em decorrência

do processo de inclusão. Algumas políticas públicas vigentes orientam a questão da formação na perspectiva da Educação Inclusiva. O artigo 59 da LDBN atesta que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

É importante salientar o modo como a diretriz trata a formação especializada adequada, exigida somente para profissionais contratados para atuação em salas de atendimento educacional especializado e em salas de recurso multifuncional, mas ainda temos os docentes do ensino regular, que não recebem capacitação adequada como assegura a legislação, mas vivenciam singularidades e conflitos de valores dentro das classes comuns com educandos que apresentam necessidades especiais. Segundo Sant'Ana (2005), a ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um grave problema na implantação das políticas de educação inclusiva. Investir na qualificação dos professores não significaria uma solução para todos os problemas da educação do nosso país, mas não podemos desvincular educação de qualidade com a formação continuada docente, sendo, portanto, um grande desafio, nesse contexto, a implementação de ações de formação continuada mais efetivas.

As redes públicas municipais de ensino têm o hábito de ofertar aos professores da educação básica, vez ou outra, momentos de formações continuadas coletivas sobre os mais variados temas. Tais temas devem ser repensados, já que o ingresso dos alunos com necessidades especiais no sistema regular exige cada vez mais preparo dos profissionais em sala de aula. Na década de 1970, os cursos de formação se preocupavam em treinar – no sentido tecnicista – professores com

currículos mais voltados para um ensino técnico. A partir da década de 1980, iniciam-se algumas críticas a respeito dessa visão tecnicista de ensino, os quais eram considerados insuficientes para atender aos reais problemas enfrentados pelos professores sem continuidade na formação (PEREIRA, 2007). Na implantação de um novo paradigma de educação inclusiva na política pública brasileira de Educação Especial, que preconiza o contexto educacional como espaço de oportunidades para alunos com necessidades especiais, houve registros que mostram a centralidade da formação de profissionais qualificados para a rede de ensino. Tal fato, trouxe um significativo aumento de projetos e novos programas na área de formação continuada, sobretudo na primeira década do século XXI (KASSAR, 2014).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, ou seja, de acesso à Educação como um direito. Nela, andam lado a lado igualdade e diferenças, como valores indissociáveis, caminhando para a evolução de propostas que dentro de contextos históricos, buscam a não exclusão do indivíduo, dentro e fora da escola. Sendo assim, as chamadas políticas inclusivas, nada mais são do que estratégias voltadas para a universalização de direitos sociais, políticos e civis. Elas buscam, portanto, aproximar os valores legislativos através da intervenção do Estado com os valores reais existentes na nossa cultura, em um âmbito de desigualdade, enraizada historicamente na nossa sociedade e que precisa ser combatida. Nessa luta, buscam-se a inserção cultural, novas concepções de ensino e espaços de reelaboração de condutas sociais que ainda são discriminatórias.

A perspectiva inclusiva como política educacional sinaliza a possibilidade de buscar novos rumos de transformação da escola e das relações de ensino e aprendizagem, uma tarefa nada simples, visto que traz uma imensa demanda das escolas em relação às ações internas, organização, formação continua de professores e profissionais e novas propostas pedagógicas, trazendo múltiplas implicações para a efetiva construção de práticas escolares inclusivas. As políticas públicas que regulam a educação nacional especificam a necessidade de as instituições de

ensino ofertarem materiais pedagógicos acessíveis, além de significativos e estimulantes, com recursos tecnológicos que potencializam a aprendizagem do aluno.

O documento sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) confere aos professores de sala regular e de educação especial, principalmente aos que atuam em sala de recurso e multifuncional, a incumbência de utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como item suplementar ao processo de escolarização dos alunos. Embora seja necessário que as tecnologias sejam integradas aos processos pedagógicos e ao currículo, elas ainda são escassas na maior parte das instituições de ensino da rede pública. A infraestrutura escolar da rede, nesse contexto, acaba sendo uma fragilidade e um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos docentes.

Além disso, também é uma lacuna, a falta de formação continuada com o objetivo de preparar os professores para operar com autonomia os recursos tecnológicos disponíveis, com coerência pedagógica, sem correr o risco de subutilizá-los como entretenimento (CARVALHO, 2001). Para Carvalho (2001), atualizar a escola, a fim de que ela siga o compasso tecnológico, demanda tempo, investimento e formação inicial e continuada. De acordo com Souza (2011), inspirado nas teorias de Piaget, professores capacitados para usar recursos tecnológicos como instrumentos de mediação, são capazes de provocar situações de desequilíbrio e a retomada de equilíbrio, estimular os processos de assimilação e acomodação e, deste modo, permitir a construção de estruturas cognitivas mais complexas nos escolares, sendo esse um cenário mais adequado para o contexto de ensino e aprendizagem mediado por TIDC.

De todo modo, na perspectiva da inclusão, podemos destacar algumas perspectivas de abertura para um trabalho colaborativo futuro, novas visões sobre a diversidade, o reconhecimento da necessidade de formação continuada e de outras formas do trabalho docente, além da constatação dos progressos alcançados pelos alunos com necessidades especiais. Continuamos a acreditar que o professor precisa permanentemente

refletir sobre sua prática docente, mas jamais devemos dispensar uma reflexão colaborativa dentro da escola. Ao auxiliá-lo a entender melhor as dificuldades de ensino, o grupo não está apenas participando e levantando inovações, mas contribuindo para a (re)construção de saberes escolares, além de sensibilizar o professor para a importância de uma formação permanente (PIMENTA, 2005).

A partir do estudo de referenciais teóricos sobre Educação Inclusiva, verifica-se ser a formação continuada dos professores para a educação inclusiva uma ação imprescindível, a fim de assegurar maior sensação de competência no trabalho pedagógico de professores do Ensino Básico. Porém, será que a formação recebida pelos professores lhes proporciona a sensação de estarem preparados para enfrentar os desafios do trabalho docente na ótica da inclusão? É no contexto dessas inquietações que iniciamos uma pesquisa acadêmica, em fase inicial de desenvolvimento, a fim de compreender quais os principais desafios para a implementação de programas de formação continuada mais efetivos em Educação Inclusiva.

Tendo como base o problema apresentado acima, este capítulo apresenta um projeto de pesquisa que tem como objetivo geral investigar, a percepção que os professores possuem em relação aos processos formativos que são a eles oferecidos, e como se sentem em relação ao desenvolvimento de competências profissionais para o exercício pleno do trabalho pedagógico no contexto da Educação Inclusiva.

Metodologia

A pesquisa, que se encontra em fase inicial, se realiza no âmbito do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), ofertado em rede nacional. Trata-se uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, uma vez que a nossa própria experiência docente desencadeou o problema que norteou este trabalho. Segundo Jardim (2013, p. 7.225), "nos dias de hoje, a etnografia começa a sua pesquisa por perto em busca de desvelar determinados aspectos daquilo que nos parece familiar". Na pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, "mais do que tentar entender

o significado atribuído a determinada prática, o esforço é no sentido de entender como os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular" (GOELLNER et al., 2010, p. 384).

Prevê-se a realização de um estudo envolvendo um grupo de professores em efetivo exercício na Rede Pública de Educação Municipal, utilizando a técnica do grupo focal para coleta de dados. Por meio das narrativas trazidas pelos professores, os dados serão analisados qualitativamente, identificando quais os desafios que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula, bem como outros elementos que contribuam para o desenho de políticas de formação continuada atrelada ao tema Educação Inclusiva, essencial para a efetivação de práticas pedagógicas exitosas, na diversidade.

Considerações finais

Sustentamos a premissa de que a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem está atrelada, entre outros fatores, à qualidade da formação inicial e continuada dos professores. Uma simples revisão de literatura sobre o tema evidencia que muitos são os docentes que afirmam não se sentirem preparados para enfrentar os desafios que se colocam à Educação Inclusiva, lidar com as diferentes singularidades de cada aluno, e criar cenários pedagógicos que integrem as diferentes metodologias de ensino e aprendizagem que atendam adequadamente a grande diversidade de alunos, seja em classes comuns ou em serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (ARRUDA; CASTRO; BARRETO, 2020).

Como resultado final desta pesquisa, espera-se contribuir para proporcionar uma reflexão sobre a educação de qualidade para todos, mas sem descuidar das dimensões individuais no contexto da Educação Inclusiva, que apontam para a necessidade frequente de adaptação de currículos, estratégias de ensino, recursos, parceria com as famílias, entre outros, (VIEIRA; NASCIMENTO, 2019).

Do ponto de vista prático, espera-se que esse estudo contribua para o desenho de novas políticas de formação continuada que permitam, aos

professores, maior sensação de competência profissional no importante trabalho que desenvolvem atrelados à Educação Inclusiva, no ensino regular ou especial.

Referências

- ARRUDA, A. T. F. P.; CASTRO, L. L.; BARRETO, R. F. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.1, n.2, p.1-6, 2020.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.
- CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- GOELLNER, S. V. et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física (UEM)**, v. 21, n.3, p. 381-410, 2010.
- JARDIM, Juliana Gomes. O Uso da Etnografia na Pesquisa em Educação. **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2013, Curitiba. Grupo de Trabalho
- KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno CEDES**, v.34, n.93, p.207-223. 2014

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre eficiência e inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v.28, n. especial, 225-243. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/24611>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PNUD, UNESCO, UNICEF e BANCO MUNDIAL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. In: **Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990**, Jomtien. Documento aprovado na Conferência. Nova York, 1990^a.
- RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac/SP, 2008.
- RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília, v.4, n.2, p.7-16, jul./out. 2008.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; FOREST, M. **Educating all students in the mainstream of regular education**. Baltimore: Paul H Brookes, p.89-104. 1989
- VIEIRA, A. M. D. P; NASCIMENTO, T. G. F. C. A inclusão no ensino superior: uma reflexão. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v.11, n.24, p.54-72, 2019.

■ CURRÍCULO TRANSGRESSOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vera Márcia Marques Santos

Carina Pasini Col

Dayane Regina Masselai

Elisângela Vicente Brandão

Mario Henrique Rodrigues

Considerações iniciais

143

O texto em questão descortina o itinerário acadêmico de um grupo de mestrandas da Linha 03 – Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI/UEDESC. Estes itinerários refletem as surpresas, desconfortos, descobertas, deslocamentos, (re)elaborações conceituais e de práticas docentes.

A turma de mestras em questão iniciou o mestrado em meio ao isolamento social, causado pela pandemia do Covid 19¹. A condição a que ficamos sujeitas, por conta desse isolamento, nos impôs pensar estratégias de aproximação, ainda que estivéssemos distantes geograficamente, embora todas em Santa Catarina: Florianópolis, a capital do estado; Chapecó no oeste do estado; Lages – região serrana; Joinville, ao norte do estado e Balneário Camboriú, uma das praias mais badaladas do nosso estado. Estar próximas mesmo que virtualmente, nos nutria e fortalecia naquele momento de incertezas. Assim, as conversas online semanais foram acrescidas de um grupo de estudos. Seleccionamos textos para uma leitura dirigida. Essa leitura era realizada, tendo como panorama de fundo, questões que problematizavam a leitura da quinzena, considerando as temáticas e títulos seleccionados no contexto de pesquisas em educação inclusiva. Com isso, assim como Santos (2014), ao referir-se

1. A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que assolou a humanidade no ano de 2020.

ao pesquisador, a pesquisadora "não é possível pensar pesquisa ou pesquisador a partir da neutralidade, devido à complexidade e ao dinamismo que a envolve" (p. 43). Desta forma, nos "parece, que a pesquisa, o pesquisador e os pesquisados só fazem sentido na medida em que participam da produção do conhecimento em questão e dele tomam posse" (SANTOS, 2014, p. 43). Foi então, que essa tese que nos mobilizou a pensar possibilidades metodológicas para o processo formativo destas professoras mestrandas, quais sejam, a oficialização do grupo de estudos, que ao final, proporcionou uma carga horária de certificação que foram aproveitadas na comprovação das atividades complementares.

Os títulos foram escolhidos a partir das temáticas: currículo, formação de professores, direitos humanos e educação inclusiva. O primeiro título foi sugerido pela professora orientadora, **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade de autoria da professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense Bell Hooks. Esse texto nos arrebatou de maneira definitivamente transformadora, considerando que a educação como prática da liberdade deva ser um jeito de ensinar e aprender, em que todas podem protagonizar, desde que a pluralidade que perpassa as individualidades humanas seja reconhecida, considerada e respeitada.

Com isso, trazemos aqui a manifestação das Mestras² Dayane Regina Masselay em sua dissertação intitulada "Metacognição dos estudantes da educação de jovens e adultos: contribuições para a formação de professores/as na perspectiva da educação inclusiva"; Carina Pasini Col, com a dissertação "Formação Docente e Educação Inclusiva nas Escolas da Rede Estadual do Município de Chapecó/SC: diálogos necessários", Elisângela Vicente Brandão que nos contempla com a dissertação intitulada "Contribuições conceituais de educação inclusiva para o Projeto

2. Optamos por utilizar o feminino numa menção de reconhecimento a predominância de mulheres na educação básica, ou ainda, uma proposta reparadora, ou de ação afirmativa, relativamente ao discurso hegemonicamente machista dominante na sociedade, onde mesmo nós mulheres sendo a maioria quantitativamente na sociedade, somos identificadas com o termo "homem", quando se refere a seres humanos.

Político Pedagógico na Educação Infantil no Município de Joinville" e o Mestre Mario Henrique, com a dissertação "Educação inclusiva para a diversidade e a prática pedagógica de professores/as na educação básica de uma escola no estado de Santa Catarina".

Para trabalharmos com as dissertações mencionadas, nos apropriamos das temáticas currículo, formação de professores e direitos humanos, com contribuições teórico-metodológico de Hooks (2013), Freire e Faundez (2019), Freire (1996, 2011), Nóvoa (2009), Tardif (2014), Moreira e Candau (2013), Arroyo (2017), Coutinho (2018), Chizzotti (2015, 2020), Thiollent (2011), dentre outros/as

Nesse interm, nos detivemos no conceito de educação inclusiva com foco na diferença, no desigual, no oposto e no diverso, buscando nos aproximar da compreensão dos nossos pares na educação básica, uma vez que, a nosso ver, o conceito é fundamental, quando a defesa de uma escola inclusiva é o que mobiliza docentes e gestão. Percebemos, assim, que nós, professores/as ainda carecemos refletir sobre a nossa práxis. Neste sentido, fazendo-se necessário analisar como ocorre a prática pedagógica para a educação inclusiva, haja vista, as fragilidades que saltam a partir do entendimento do conceito.

Um Currículo Transgressor para inclusão

Para a abordagem de currículo transgressor, nos inspiramos em Bell Hooks, autora e ativista feminista negra que tem escrito sobre a Educação Popular e o Currículo Transgressor em diversos de seus livros e artigos. Ela argumenta que a Educação Popular é uma abordagem que reconhece a importância do saber popular e da experiência cotidiana dos estudantes, ao mesmo tempo em que busca desenvolver habilidades críticas e analíticas para compreender a realidade.

Em seu livro "Ensinando a Transgredir", Hooks (2013) defende a importância de um currículo que valorize a diversidade cultural e que permita que os estudantes se identifiquem com o conteúdo que estão aprendendo. Ela argumenta que, para que a Educação seja inclusiva, é necessário que os estudantes se sintam valorizados e representados

no processo de aprendizado. Ainda aborda a questão da opressão e da marginalização na educação, argumentando que é fundamental que os professores e professoras reconheçam as formas de opressão presentes no sistema educacional e trabalhem para combatê-las. Defende a importância de um diálogo crítico e aberto entre educadores e estudantes, em que ambos possam aprender e ensinar uns aos outros.

O currículo transgressor nos mobilizou e mobiliza, dado o seu objetivo de romper com as estruturas curriculares tradicionais e eivadas de interesses e poderes, que, por muitas vezes, reproduzem preconceitos e estereótipos, com isso, buscando construir um processo educativo mais crítico, reflexivo e democrático. A educação formal deve ser um espaço importante no combate às desigualdades e preconceitos. Nesse sentido, o currículo transgressor deve ser capaz de desafiar as estruturas de poder que perpetuam essas desigualdades que promovem a exclusão social. Portanto, faz-se necessário repensar os currículos tradicionais, considerar a diversidade humana e pluralidade cultural, como ponto de partida para a apropriação e construção do conhecimento, valorizando as experiências e as vivências dos estudantes.

Além disso, o currículo transgressor pode desenvolver a consciência crítica dos estudantes, de modo que eles possam compreender e questionar as desigualdades sociais e as estruturas de poder presentes na sociedade. Para isso, é preciso incluir conteúdos que abordem as questões políticas, econômicas e de classe social, bem como promover o debate e a reflexão sobre essas temáticas.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Masselai (2022) dialoga com a escritora e ativista negra brasileira, Conceição Evaristo, considerando-a como, uma das principais referências teóricas quando se trata de currículo transgressor na Educação de Jovens e Adultos para a inclusão. Ela propõe uma educação que reconheça e valorize as experiências e saberes dos sujeitos que historicamente foram excluídos do processo educativo, como as mulheres negras, pobres e periféricas. Essa perspectiva é fundamental para a construção de um currículo que promova a inclusão e a diversidade.

Masselai (2022), ainda observa que, no contexto da EJA, o currículo transgressor deve ser pensado como uma estratégia pedagógica que promova a inclusão na diversidade, reconhecendo e valorizando as diferentes experiências e saberes dos sujeitos. Implica uma abordagem intercultural, que considere as múltiplas dimensões da diversidade humana, como gênero, raça, classe social, orientação sexual, dentre outras.

Para Col (2022), ao "abordar o conceito de currículo é preciso indagar/entender, o que se ensina nas escolas, qual é a intencionalidade da proposta educacional e que sujeito se quer formar para compor a sociedade" (p. 48). Em diálogo com Ferreira (2013), e considerando as muitas facetas do currículo, destaca que "[...] sua estrutura, funcionamento, metodologias de ensino e currículo, principalmente, ao longo de séculos asseguraram a perpetuação da desigualdade social" (p. 77), observando que no âmbito da educação formal, o ensino não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola, dando ênfase à educação em Direitos Humanos, na medida em que a inclusão pode oferecer condições de acesso e permanência, uma vez considerada as necessidades individuais e coletivas. Assim o currículo, deveria considerar que as propostas pedagógicas necessitam de abordagem plural.

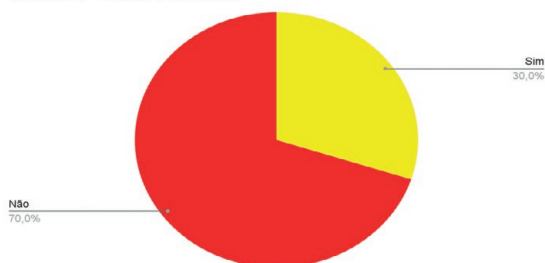
Brandão (2022), ao se referir ao currículo transgressor remete a quão difícil é falar de inclusão em ambientes excludentes, e de como foi importante se perceber em relação às diferenças entre inclusão e educação especial, sabendo que para as duas estão interligadas. Ressalta ainda que após o ingresso no Mestrado em Educação Inclusiva as suas práticas educacionais se tornaram objetivas, em relação às habilidades dos alunos, procurando conhecê-los, evitando focar somente no diagnóstico, ação que anteriormente era pensada e focada nas dificuldades ou na síndrome ou deficiência diagnosticada. Com isso, reitera que o mestrado contribuiu para um olhar inclusivo em relação à criança, como um indivíduo e não como um diagnóstico.

Assim, para que se construa um Currículo que atenda as lacunas da Educação Inclusiva, faz-se necessário ouvir todos que estão de alguma forma inseridos nesse contexto, o educando, a família, professores, profissionais da saúde, dentre outros. Partindo de que a educação deve valorizar os saberes trazidos pelos educandos, pelos professores do ensino regular / especial e profissionais que fazem atendimentos a esses educandos desde a primeira infância, fazendo ponte entre as teorias ministradas em cursos de formação e as práticas dos mesmos (BRANDÃO, 2022, p. 47).

Nesse sentido, ainda observa que "outro ponto importante que deve ser discutido ao se construir um Currículo que possibilite uma educação inclusiva, seria identificar os excluídos da sociedade, mudando a ideia de que ao se falar de uma Educação Inclusiva nos remete somente à Educação Especial" (p. 47). Chama-nos a atenção quando a então mestranda Elisangela Vicente Brandão, interpela o grupo de professoras sobre processos formativos e o marco legal que envolve a educação especial, uma vez que a maioria reduz a educação inclusiva a esta condição, podemos observar no gráfico que segue a percepção dos seus pares, considerando que a pesquisa foi realizada na unidade de educação infantil em que é docente.

Você já participou de algum curso formativo sobre o assunto?

Gráfico 5 - Curso Formativo



Fonte: Brandão (2022, p. 75).

Ainda sobre o currículo transgressor, com a contribuição de Rodrigues (2022), compreendemos que uma prática reflexiva e transgressora, pode transformar a ação docente, ao passo que a análise das mesmas, transpõe paradigmas interpostos pelo sistema educacional, que acabam reafirmando uma realidade de opressão. Nesse contexto, a escola enquanto espaço social de libertação precisa romper com os paradigmas de exclusão e preconceito, na medida em que por meio de suas práticas promove o autorreconhecimento e a valorização das singularidades de cada pessoa. Fazendo-se necessário compreender o currículo enquanto território de disputas, lugar utilizado pela classe dominante para manter o status quo de concepções conservadoras e controladoras, perpetuando sistemas de opressão e dominação. Deste modo, vemos que o currículo transgressor pode transpor essa prática que segrega, separa e afasta, uma vez que pode dar visibilidade a todos/as que compõem a diversidade, a pluralidade escolar.

Nesse sentido Hooks (2013), nos chama a atenção para a real necessidade de transgressão para uma prática libertadora, onde se reconheça a diversidade teórica expressa nas experiências de vida. Desta forma, a autora considera que todas as pessoas levam algum conhecimento para todos os espaços, incluindo as instituições de ensino, e essa pluralidade deva ser respeitada e utilizada como metodologia pedagógica, pois conforme afirma Freire (2011, p. 10) "a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na inferioridade da 'práxis', constitutiva do mundo humano", já que "a práxis, se humana e humanizadora, é a prática da liberdade" (p. 11).

Estas breves reflexões, considerando o que destaca Rodrigues (2022),

É importante refletir sobre o entendimento de que a educação inclusiva, voltada somente para o público da educação especial, é contradizer o que a Constituição Federal de 1988, assegura em seu Art. 205 que "a educação como um direito de todos" pode garantir "o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho". E no seu Art. 206, inciso I, que estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola". Da mesma

forma, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9394/96, no seu Art. 3º que explicita sobre os princípios que será ministrado o ensino em seu inciso I, "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", e inciso XIII, "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida", e inúmeras outras legislações que discorrem sobre esta temática, apontando para marcos reguladores (pp. 23-24).

O currículo transgressor a que nos referimos está intimamente ligado a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), a medida em que "a diversidade como princípio formativo tem sido apresentada como atrelada à educação inclusiva e educação integral, e resulta no enfrentamento desses discursos dominantes homogeneizadores" (p. 56). O que nos permite afirmar que,

em se tratando da dualidade entre educação inclusiva e educação especial é importante refletir que ambas possuem propósitos correlatos, mas são termos que se materializam de formas diferentes no processo educacional, uma vez que a educação especial é um segmento da educação inclusiva, e que a inclusão é direito de todos/as que constituem a diversidade humana (RODRIGUES, 2022, p. 24).

Considerações finais

Destacamos o significado de podermos nos debruçar na necessidade da implementação do currículo transgressor, mesmo percebendo que não é uma tarefa fácil e requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. Garantir na formação docente permanente, assim como de demais profissionais da educação, envolvendo os estudantes e suas famílias nesse processo educativo. E assim será possível construir uma educação mais inclusiva e democrática, capaz de promover a igualdade e o respeito à diversidade humana.

O percurso formativo pode ser um dos melhores meios de acesso a conhecimentos, estratégias eficientes, diversidades de metodologias e

principalmente, a garantia de acesso a materiais teóricos e práticos que auxiliem na busca constante pela implementação de uma educação efetivamente inclusiva. Conforme observa Santos (2011), podemos eleger a escola e, em particular, a sala de aula, como um lugar privilegiado para promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares hegemônicas e as rotinas escolares viciadas por estas concepções curriculares tendem a preservar.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRANDÃO, Elisangela Vicente Brandão. **Contribuições conceituais de educação inclusiva para o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil no Município de Joinville**. 2022. 158 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. PROFEI/ UDESC, 2022.
- CANDAU, V.M; MOREIRA, A.F (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, v.10, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545>.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COL, Carina P. **Formação Docente e Educação Inclusiva nas Escolas da Rede Estadual do Município de Chapecó/SC: diálogos necessários**. Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis/SC, 2022.

- COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2. Ed. Editora ALMEDINA Portugal, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- MASSELA, Dayane Regina. **Metacognição dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: Contribuições para a Formação de Professores/as na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis/SC, 2022.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- RODRIGUES, Mario Henrique. **Educação inclusiva para a diversidade e a prática pedagógica de professores/as na educação básica de uma escola no estado de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis/SC, 2022.
- SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>.
- SANTOS, Vera Márcia Marques. **Pontes que se estabelecem em educação sexual**: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal. 2011. 218 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.
- SANTOS, Vera Márcia Marques. **Educação sexual e sexualidade, intuição e sensibilidade**: referências para práticas pedagógicas de professores

na Educação Básica. Educação: Teoria e Prática, v.24, n. 45, p.40-56, 9 abr. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELINEAMENTOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

■ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E USO DE TECNOLOGIAS

ASSISTIVAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Andreia Nakamura Bondezan
Samanta Jander Chimene Brill
Sandra Salete de Camargo Silva
Tatiana de Lima

157

Introdução

Ao longo do percurso histórico da educação inclusiva no Brasil, há marcos relevantes para a efetivação de políticas educacionais significativas para a escolarização das pessoas com deficiência. Dentre os marcos legais que incorporaram princípios mundiais de defesa de direitos humanos pela inclusão, encontra-se a Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que dispõe acerca do dever do Estado em garantir o acesso à educação, preferencialmente em escolas públicas de ensino regular para pessoas com deficiência, garantindo, portanto, atendimento educacional especializado, de forma gratuita (BRASIL,1996).

Ainda conforme a LDB, os sistemas de ensino assegurarão a escolarização do sujeito de direito da Educação Especial "[...] currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender a suas necessidades" (BRASIL,1996). Tais garantias de acesso à educação provocam desafios para assegurar que tal currículo provoque metodologias de ensino e ferramentas adequadas ao processo de ensino e aprendizagem para e com todos no contexto educacional, bem como critérios e instrumentos necessários para a avaliação de estudantes que apresentam alguma deficiência, em especial a deficiência intelectual (DI), tema principal deste estudo.

Nesse viés, recorreremos a Giroto (2012, p. 9) que identifica, na presença de estudantes com deficiência na sala de aula comum, a necessidade de vasto "[...] conjunto de estratégias e procedimentos de ensino diferentes daquele utilizado em escolas especiais". Esta assertiva remete ao questionamento de que garantir a matrícula do estudante não é suficiente para que o processo de inclusão escolar seja efetivado. Confrontamo-nos à premente exigência da alteração do trabalho que envolve os professores regentes, de apoio, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a equipe pedagógica, o estudante e a família, na busca de compreender suas especificidades e garantir a aprendizagem do aluno. Assim, o objetivo desse estudo consiste em analisar as pesquisas científicas acerca das práticas pedagógicas e do uso de tecnologias assistivas (TA) pelos professores do Ensino Fundamental (EF) no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DI, na rede regular de ensino. Inicialmente, delineamos a pesquisa por meio da revisão integrativa da literatura por meio da busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e subsequente apresentação e discussão dos resultados das buscas realizadas.

Metodologia

O estudo foi realizado por meio da revisão integrativa da literatura. De acordo com Rodrigues; Sachinski e Martins (2022), a revisão integrativa da literatura em pesquisas em Educação permite e contribui para compreensão mais abrangente do tema estudado; e possibilita, por meio das análises, delinear pesquisas futuras. Utilizou-se a base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio das palavras-chave: inclusão escolar; tecnologias assistivas; deficiência intelectual; Ensino Fundamental. As teses e dissertações avaliadas referem-se ao período de 2012 a 2022, as quais têm foco na implementação de tecnologias assistivas com alunos com DI, matriculados no Ensino Fundamental, disponíveis em português.

Para a seleção dos artigos, utilizou-se como estratégia a leitura do título e resumo. Foram excluídos os estudos que não tratavam do tema pretendido ou que não atingiram o objetivo por abordar o público da Educação Infantil.

Após a aplicação dos critérios de busca, foram encontradas 15 dissertações e teses relacionadas à temática de investigação acerca da educação inclusiva e a utilização de tecnologia assistiva com alunos com DI, das quais foram retirados os conceitos preestabelecidos. Dentre as 15 dissertações e teses analisadas, selecionamos duas dissertações que corresponderam aos objetivos propostos da pesquisa. Destas pesquisas, uma em 2019 e, uma mais recente, de 2022. Foi necessária uma segunda busca na (BDTD), por meio das palavras-chave: inclusão escolar; deficiência intelectual; anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram obtidos 29 resultados, dos quais excluimos 27, por não apresentar as informações pretendidas nesta pesquisa. Foram utilizadas uma tese e uma dissertação, sendo a primeira de 2012 e a segunda, de 2022. Desta forma, quatro pesquisas foram selecionadas para este estudo, tendo como critério de seleção: apresentar discussões acerca das práticas pedagógicas e o uso de tecnologias assistivas para a inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I.

Resultados e discussões

As pesquisas selecionadas para este estudo fundamentam o apoio teórico na identificação do que foi produzido de pesquisa sobre a área pesquisada, a saber, a educação inclusiva, buscando alternativas para auxiliar os professores que atuam com alunos com DI, de maneira a efetivar a inclusão escolar. As contribuições elencadas apontam para desafios encontrados pelos professores e sugestões de práticas pedagógicas com a utilização de tecnologia assistiva como ferramenta que pode auxiliar a prática docente numa perspectiva inclusiva. As principais informações das pesquisas selecionadas encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 Pesquisas selecionadas na BDTD acerca da inclusão de estudante com deficiência intelectual e o uso das tecnologias assistivas

Título	Autor	Tese ou dissertação	Data	Palavras-chave
Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Patricia Braun	Tese	2012	Deficiência intelectual, Intervenção colaborativa, Ensino e aprendizagem.
Sala de recursos multifuncionais, tecnologia assistiva e deficiência intelectual: elementos para um novo fazer pedagógico	Sônia Azevedo de Medeiros	Dissertação	2019	Tecnologia assistiva. Aprendizagem. Inclusão. Sala de Recursos. Professor. Deficiência Intelectual (E-book).
Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais	Jéssica Maria de Araújo Neves Góis	Dissertação	2022	Inclusão. Deficiência Intelectual. Jogos digitais educacionais. Matemática. Formação docente.
Multiplataformas e educação (me) de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo	Merielen Carvalho Ferreira Martins	Dissertação	2022	Deficiência Intelectual, Multiplataformas na Educação, Ferramenta Assistiva.

Fonte: Organizado pelas autoras.

As quatro pesquisas selecionadas, Braun (2012); Medeiros (2019); Gois (2022); e Martins (2022), adotam o termo DI e conceituam a deficiência de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual. Abordam as principais leis que assistem a pessoa com deficiência e garantem a inclusão escolar. Por tratar da educação básica e inclusão escolar, os autores supracitados abordaram, nos trabalhos desenvolvidos, a teoria de Vygostky. Também Braun (2012); Medeiros (2019); e Martins (2022) consideraram os escritos de Paulo Freire. Quanto à definição e conceitos de tecnologias assistivas, Braun (2012) e Medeiros (2019) defendem que o uso dessas ferramentas auxilia no processo de inclusão escolar; concordam que os professores que atuam com estudantes com DI, nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, necessitam de formação específica para operar com as tecnologias.

Elencamos duas temáticas para a discussão das referidas pesquisas: conceito de deficiência e especificidades para sua educação; e tecnologias assistivas e práticas pedagógicas.

Todas as pesquisas analisadas utilizaram a Associação Americana de Deficiência Intelectual e desenvolvimento (AAIDD) para definir a deficiência intelectual: "Deficiência Intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia" (*American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), 2011). Citam essa instituição como a que adota o termo deficiência intelectual nos diferentes âmbitos, seja acadêmico, clínico, políticas públicas e educação.

A DI é entendida como um modelo multidimensional, que denota aspectos negativos da funcionalidade pela perspectiva biológica, as limitações intelectuais e de saúde, assim como as limitações que abrangem o convívio e as interações sociais. Segundo Gois (2022), quando nos referimos ao desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem do aluno com DI é mais lenta, se o compararmos a indivíduos sem deficiência.

Importante alinharmos que as dificuldades apresentadas por essas pessoas não as impedem de desenvolver suas habilidades cognitivas, embora necessitem de mediações e intervenções objetivas para avançar no processo de ensino e aprendizagem. Quanto aos alunos com DI, esses necessitam de estímulos e intervenções por parte dos professores para avançar nesse processo:

As ações pedagógicas com esse aluno, dependendo de suas necessidades, precisam ser pensadas desde a sua organização diante da atividade (seleção de qual material usar, como usar) e formas de interagir na sala de aula (durante a atividade, permanência e direcionamento da atenção) aos aspectos curriculares (adaptações conteúdos, objetivos, forma da atividade) (BRAUN, 2022, p.123).

Diante do exposto, compreende-se que os estudantes com DI necessitam de uma abordagem direcionada ao desenvolvimento, que explore e favoreça as potencialidades deles, visto que carecem de metodologias para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, interpessoais e sociais. Os estudantes são sujeitos de direitos, considerados na perspectiva histórico-cultural, como protagonistas da própria aprendizagem. Neste sentido, a escola assume o papel de desenvolvimento da autonomia e confiança dos alunos com DI, por meio da função mediadora entre aluno e sociedade.

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, provoca, na escola, a elaboração de planos de trabalho docente que assegure metodologias, instrumentos e conteúdos essenciais para a escolarização desses sujeitos de direito. As instituições de ensino, na perspectiva da inclusão, devem garantir formação integral dos estudantes e a autonomia dos mesmos, por meio da remoção de barreiras. Para Silva (2020), ao se tratar de um sujeito com DI, na dimensão educacional, compete ao professor verificar quais são as estratégias pedagógicas que melhor favorecem o estudante em seu processo de escolarização.

Vale destacar que a mudança na organização da escola e a propositura de planos com conteúdos essenciais, nos quais se evidenciam adaptações necessárias para atender a estudantes com necessidades específicas, requerem, nas palavras de Vilaronga e Mendes (2014), o planejamento coletivo entre o professor do ensino comum e o professor especializado, com a definição e a distribuição das responsabilidades no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao conceito de tecnologias assistivas, Medeiros (2019, p.33) registra a definição como um "conjunto de artefatos capazes de ampliar, substituir e/ou complementar as funções das pessoas que apresentam deficiência, possibilitando uma vida com autonomia e melhora nas atividades necessárias ao processo inclusivo", e também assegura se tratar de uma estratégia possível de ser utilizada em sala de aula.

Além da TA, outras intervenções pedagógicas consideradas na pesquisa foram as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), conceituadas por Gois (2022) e Martins (2022) como sendo a forma que as crianças têm usado para se comunicar e formar relacionamentos; ambos os autores admitem ser um processo interativo de desenvolvimento cognitivo. Martins (2022) destaca que os avanços tecnológicos contribuem para que a informação seja produzida, sendo necessário apenas escolher o tipo de leitura que se quer para, então, desfrutar de todos os seus benefícios.

As pesquisas revelam como as tecnologias assistivas têm auxiliado os professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Portanto, é preciso formação de professores para atuar com alunos com deficiência intelectual; adequar as metodologias de ensino; adaptar o currículo e o espaço físico escolar; proceder à inserção de tecnologias, entre outras ações, que se preocupem com o desenvolvimento para a independência e autonomia desses alunos.

O estudo de Lourenço (2012) aborda a tecnologia assistiva em atividades com formas geométricas, para ensinar conceitos matemáticos, noção de quantidade, relações espaciais, raciocínio lógico, atividades de alfabetização com letras e números, destacando a possibilidade e necessidade de alfabetizar para atingir a autonomia desses alunos.

O estudo citado enfatiza a necessidade de intervenções por parte do professor, durante o uso das TA com os estudantes, pois os estes, ao se deparar com atividades muito desafiadoras, perdem o foco e a atenção. Esse estudo concorda com outros aqui citados anteriormente ao apresentar a interação dos estudantes, frente às tecnologias com uso de jogos.

Destacamos que a utilização da TA, no contexto escolar, constitui ferramenta na consolidação de práticas necessárias nestes espaços como agente provocador de aprendizagem, sendo que vale destacar a importância de os docentes receberem formações voltadas para esses recursos, "[...] assim os educadores apresentarão segurança para falar e proporcionar o uso dos recursos da TA, com planejamento pedagógico

estruturado e que seja flexível com métodos e objetivos claros" (OLIVEIRA, LIMA e SILVA, 2022, p.29).

Quando se utiliza TA nas salas de aula, é importante ressaltar que há a intencionalidade do docente voltada à aprendizagem dos alunos, a qual necessita ser previamente planejada, observando-se as individualidades dos alunos, como também o acompanhamento dos objetivos desejados, com as metodologias desenvolvidas (MORÁN, 2015).

Para Galvão Filho (2009), todas as estratégias utilizadas visam à funcionalidade, promovem a autonomia, como também a inclusão social. Neste viés, enfatizamos que se faz necessário garantir as melhorias de ensino proporcionadas nos espaços escolares e, por consequência, aos nossos alunos, público da Educação Especial, e que tais mudanças possam beneficiar todos dentro da sala de aula, potencializando habilidades aos mesmos.

Considerações finais

O estudo apresentou a intenção de promover provocações, suscitou questionamentos e dúvidas acerca dos desafios atuais para a garantia do acesso à educação, em escolas públicas de Ensino Fundamental para pessoas com deficiência.

Dessa forma, à luz da coleta e análise consubstanciada acerca dos resultados das pesquisas científicas, consideramos a necessidade da formação dos profissionais da educação em relação às práticas pedagógicas, vislumbrando-se, no uso de tecnologias assistivas (TA) pelos professores do Ensino Fundamental (EF), possibilidades efetivas de aprendizagem significativa para os estudantes com DI, na rede regular de ensino, na perspectiva da inclusão.

Evidenciamos também que a educação especial, na perspectiva da inclusão, apresenta avanços em sua trajetória histórica, entretanto encontramos, ainda, ações excludentes no contexto escolar. Por outro lado, as pesquisas apresentam possibilidade de acesso a conhecimentos e recursos específicos que respaldam o processo ensino e aprendizagem, configurando necessárias mudanças significativas no currículo,

métodos, técnicas, recursos educativos e na organização específica para atender a todos e a todas as estudantes nas suas especificidades humanas.

Ante o exposto, a guisa de provocar outros estudos, consideramos que muitos dos desafios indicados por professores resultam das fragilidades de investimentos na educação e em decorrência da precarização do processo inclusivo. Por meio da formação profissional adequada, aporte teórico e metodológico para apoiar práticas pedagógicas para todos os estudantes, com propostas de utilização de tecnologia assistiva como ferramenta de apoio ao processo de escolarização, numa perspectiva inclusiva, poder-se-á, para além do que estabelece as normativas atuais, vislumbrar, de fato, a inclusão escolar de todas e de todos os estudantes no processo escolar.

Referências

- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. 11ª Edición. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. Editorial Alianza, S.A., Madrid, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10/02/2009.
- BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10337>>. Acesso em: 18/03/2023.
- GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1. ed. Porto Alegre: Redes, 2009. p.207-235.
- GÓIS, J. M. de A. N. **Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais**. 230f. Dissertação

- (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49537>>. Acesso em: 10/03/2023.
- LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- MARTINS, M. C. F. **Multiplataformas e educação (me)de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo**. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – UNINTER. Curitiba, 2022. Disponível em: < <https://repositorio.uninter.com/handle/1/962>>. Acesso em: 13/03/2023
- MEDEIROS, S. A. de. **Sala de recursos multifuncionais, tecnologia assistiva e deficiência intelectual: elementos para um novo fazer pedagógico**. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27189>>. Acesso em: 12/03/2023
- MORÁN, J. de. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>.
- OLIVEIRA, J. G.; LIMA, T. de; SILVA, S. S. de C. A Tecnologia Assistiva e a formação docente com foco na Educação Inclusiva. In: SILVA, S. S. de C.; SACHINSKI, I. **EPEDIN: uma década de percursos, percalços e avanços inclusivos**. Curitiba: Íthala, 2022.
- RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, [S. l.], v.28, p. e40627, 2022. DOI: 10.26512/lc28202240627. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 9 abr. 2023.

- SILVA, S. dos S. V. A. da. **As concepções de professores sobre o uso de jogos digitais com alunos com deficiência intelectual**. Universidade Federal de Itajubá. Pesq., Itajubá, p.12, 2020. Disponível em: < https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2238/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_2020120.pdf>. Acesso em: 12/02/2023.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v.95, n.239. p.139-151, Jan./Abr: 2014.

■ ACOLHIMENTO E ESCUTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Irene Carrillo Romero Beber
Maiby Gisele Wagner*

Introdução

169

O presente capítulo visa discutir a escuta e o acolhimento nos processos de inclusão nos espaços institucionais de vida coletiva. Neste contexto, a escola de Educação Infantil se apresenta como um lugar privilegiado de aprendizagens para as crianças, a primeira infância como um rico processo de desenvolvimento da criança, um tempo precioso de aprendizado para o ser humano, tanto no aspecto cognitivo como no social e motor.

Pensar a educação na infância implica construir espaços de escuta, tempos, ferramentas que oportunizem uma prática educativa inclusiva, uma vez que essa é a porta de entrada das crianças no sistema educacional, o que significa considerar a relevância da formação do humano por meio de um olhar perpassado pela alteridade, em que o outro é visualizado como semelhante detentor dos mesmos direitos e deveres, independente de sua condição social, econômica ou intelectual. Em conformidade com o pensamento de Sterling (2008, p.124), "Desenvolver uma prática educativa voltada à inclusão social certamente envolve inúmeros desafios de ordem objetiva, subjetiva, política, pedagógica, coletiva e individual".

Para Staccioli (2013, p.25), o acolhimento na Educação Infantil é um método de trabalho complexo, que perpassa todo processo educativo e não somente no período de adaptação das crianças, ou seja, as práticas pedagógicas precisam ser constantemente acolhedoras. O autor enfatiza que no acolhimento e escuta, o professor, por vezes, é levado a

questionar-se sobre suas atitudes e consequentemente seus erros, um trabalho colaborativo, no qual o trabalho em equipe é fundamental para a harmonia entre adultos, crianças e a família.

Marcos legais da Educação Infantil inclusiva no contexto brasileiro

Ao analisarmos a história da educação brasileira é possível afirmar que a educação formal da criança de zero a seis anos, nem sempre fez parte das preocupações daqueles que elaboravam as políticas educacionais brasileiras, uma vez que somente na Constituição de 1988, teremos presente a Educação como um direito de todos os cidadãos. Neste texto constitucional pela primeira vez a criança é tida como um ser social de direitos, de políticas públicas. Esse direito desencadeia uma série de ações dentre elas a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996.

É na Educação Infantil que nossas crianças terão seu primeiro contato com uma educação formal, ampliando e complementando a educação recebida no seio familiar e na sociedade. As diretrizes curriculares para a Educação Infantil (2013) estabelecem princípios que orientam quanto ao atendimento e aos procedimentos didático-pedagógicos.

Em termos de direitos humanos e valorização da diversidade, houve muitas conquistas, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde em seu Art. 1º promulga "todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos" e em seu Art. 26º que diz, "toda pessoa tem direito a educação". Essa percepção impulsiona novas ações políticas voltadas para o reconhecimento dos cidadãos enquanto sujeitos de direitos. Assim, através da Organização das Nações Unidas – ONU surgem políticas de educação inclusiva, em oposição às práticas de segregação que promoviam a exclusão social e educacional das minorias.

No que diz respeito a Educação inclusiva, as conquistas foram marcadas por uma trajetória de lutas e reivindicações de setores da sociedade, Laplane, Caiado e Kassar (2016), destacam que a década de 90 foi permeada por movimentos que apresentaram como marco a Conferência

Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia e a Declaração de Salamanca (1994), que teve origem na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha.

No Brasil a Constituição de 1988, será um marco, ao apresentar a criança como sujeito de direitos, e dessa forma passa-se a discutir em termos de educação para todos o tema da inclusão em todas as modalidades de ensino. Em se tratando da premissa legal, ainda que a lei seja clara no que diz respeito à garantia da educação para todos, percebemos que, na prática, nem todos possuem acesso à mesma. A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205 declara que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.160).

Na mesma perspectiva, a mesma legislação garante alguns preceitos para esse direito à Educação, no Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988, p.160).

O século XXI trouxe para a sociedade a inquietação com a democratização das instituições educacionais. A proposta de transformar o espaço escolar acessível a todos os alunos, independentemente de suas classes sociais, econômicas, culturais e biológicas.

Esses movimentos serviram como referenciais e tiveram valiosas repercussões e contribuições na proposta inclusiva na construção de documentos oficiais em vários países, inclusive o Brasil. Um marco legal no país foi a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que traz o comprometimento do país em construir coletivamente as condições para atender de maneira satisfatória a diversidade dos alunos.

Torna-se perceptível que no que se refere à educação, em se tratando de inclusão no Brasil, o problema não é a falta de lei, dado que é vasto o leque de dispositivos legais que garantem a inclusão e o direito da criança de estar na Educação Infantil. Há que se sublinhar que a demanda cresce a cada ano, no entanto, a oferta não cresce na mesma proporção. Temos falta de espaços físicos, profissionais qualificados para atender essa demanda. A universalização do acesso, o aumento do número de matrículas nas escolas impactam a qualidade do ensino.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana (PNE, 2001, p.127). Na prática, é a primeira vez que se empregava o termo escola inclusiva, que consiste no sistema de ensino no qual se possa aplicar os princípios e direitos humanos discutidos internacionalmente sobre igualdade humana, na perspectiva de uma escola na qual todos aprendem juntos respeitando e valorizando as diferenças.

A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) traz para a educação inclusiva, uma concepção de ensino contemporânea cujo objetivo é garantir o direito de todos à educação. Isto implica a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, culturais, sociais, físicas, intelectuais e de gênero dos seres humanos. Sugere a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

A inclusão, o acolhimento e a escuta nos espaços da Educação Infantil

A educação é inerente à vida humana e em um contexto histórico tem sido delegada a ela a responsabilidade no que diz respeito à transformação social. Neste sentido, o homem, na perspectiva de um ser social, na busca por viver em harmonia com seus semelhantes, carece ser educado para tal tarefa, o que faz com que a escola seja compreendida como um espaço privilegiado de educação e produção de saberes (BRANDÃO, 1986).

Se considerarmos que a educação consiste em um mecanismo de transformação de vidas, é imprescindível pensar a escola enquanto espaço de criação, portanto, em uma perspectiva inclusiva, a escola pode ser visualizada como um espaço com capacidade para acolher pessoas singulares, perpassadas de significados e percepções diversas tendo em vista a história de vida de seus atores sociais. Neste sentido, nossa concepção de educação e de inclusão coincide com a compreensão de Paro (2010, p.24), para o qual, a educação "[...] visa à formação do homem em sua integralidade...".

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois vai além do atendimento dos alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, devendo também incluir as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. Ou seja, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, sendo condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (SENEDA, 2018, p.21).

A percepção de Seneda (2018) vem ao encontro do pensamento de Sebastián-Heredero (2016) que considera que é a escola a que tem que se adaptar à criança, e não o contrário. A inclusão pode acontecer independente do âmbito escolar estar inserido com alunos com necessidades educacionais especiais e esse processo precisa ser pensado para todos, compreendendo as diversidades, as vivências, as características e especificidades de todos.

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. (BRASIL, 2013, p.91).

Um olhar atento dos professores para o espaço em que atuam, pode ser um local acolhedor, com mais possibilidades de novas experiências e aprendizados. Dessa forma, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil:

As crianças precisam de relacionamentos consistentes, estimulantes e interativos. O desenvolvimento e a aprendizagem ideais nessa faixa etária são amplamente reforçados quando há processos sociais e relacionamentos recíprocos, responsivos, respeitosos entre elas e os adultos nas práticas ofertadas. É importante que os profissionais que trabalham com essa faixa etária engajem-se em uma cultura de pensamento, reflexão e diálogo sobre as crianças e suas infâncias, tenham um conhecimento profundo e amplo de como elas aprendem e desenvolvem-se, respondendo de maneira que melhor atenda suas necessidades e interesses individuais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.12).

Monteiro (2020, p.28) destaca que "A construção de espaços inclusivos pressupõe que todos os estudantes se sintam acolhidos e atendidos em suas necessidades". E ainda, que este espaço deve ser construído coletivamente e vivenciado no cotidiano, desta forma mantendo uma cultura na escola.

De acordo com Staccioli (2013), ser professor de Educação Infantil exige grande responsabilidade e requer o domínio de competências pedagógicas, metodológicas, culturais, psicológicas e didáticas específicas, além de uma sensibilidade e disponibilidade para a relação educativa com as crianças.

O autor realça o papel significativo do professor em estabelecer relações positivas com as famílias que inspirem confiança e empatia. Essa competência relacional que o mesmo atribui aos professores, também acredita ser fundamental com as crianças, quando compreende a realidade delas, quando realçam suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem, sem ressaltar pontos negativos. Dessa forma, o professor encoraja o sucesso das crianças nos desafios de aprendizagem, desenvolvendo também crianças com personalidades equilibradas. Para Staccioli:

As experiências que as crianças realizam na pré-escola nos diversos âmbitos do fazer e do agir podem adquirir valor cultural e dimensão cognitiva na medida em que forem estimulantes e organizadas em contextos de acolhimento (STACCIOLI, 2013, p.26).

Barbosa (2010) enfatiza que acolher uma criança na escola exige dos professores atenção, competência e sensibilidade nas relações com as crianças e suas famílias. O professor, nesse sentido, acolhe as crianças, proporcionando com que, através do seu aconchego e sua presença, elas possam vivenciar sua trajetória na vida escolar de modo compartilhado com outras crianças e adultos. Para o professor compreender o universo da criança, é preciso estar com elas, observar, escutar, acompanhar seus corpos, seus gestos.

Staccioli (2013) afirma que "Acolher não é submissão aos eventos casuais, mas ao contrário, é reconhecer que a vida real também é cultural [...]". Staccioli (2013, p.29), reafirma neste sentido, que no cotidiano escolar, não há contradição entre acolhimento e ação educativa, pois dentro desse cotidiano que se amadurecem os diferentes campos de experiências, favorecendo a construção do conhecimento.

Para Malaguzzi (2016), a maneira como nos relacionamos com as crianças as influencia e as motiva a aprender. O ambiente harmonioso propicia o desenvolvimento da criança, pois interliga o campo cognitivo com o campo da afetividade, propiciando, dessa forma, também as diferentes linguagens simbólicas (pensamento/ação) como também favorece a autonomia individual e interpessoal. Neste contexto, os valores permeiam a comunicação que é recíproca entre adultos e crianças e garantem a cooperação quando eventualmente surgem problemas tanto no âmbito afetivo quanto no cognitivo; Malaguzzi (In: Edwards; Gandini e Forman, 2016, p.74).

No brincar é que elas aprendem a superar as dificuldades e se preparam para as próximas, de forma lúdica. Quanto mais lúdico for o ensino nessa fase, maior é o aprendizado da criança. As interpretações delas, as direciona para o continuar da brincadeira, de modo que as experiências

se transformam em aprendizado. Os jogos e as brincadeiras recreativas dirigidas devem desenvolver habilidades específicas como a coordenação motora, a orientação espacial, o ritmo, o equilíbrio, a organização temporal, a linguagem e expressão corporal. O brincar pressupõe riscos, certezas e liberdade de tomada de decisões, preparando a criança na construção de saberes, na descoberta do mundo.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida no município de Sinop/MT, buscou-se apreender as concepções e os paradigmas da educação especial e da educação inclusiva na Educação Infantil, mediante investigação sobre o acolhimento no espaço escolar, como prática educativa que articule nos processos de investigação no ensino comum e investigar e compreender como os professores estão sendo preparados para tal ação.

Os dados da pesquisa são resultantes de entrevistas realizadas com servidores do corpo técnico das Instituições mantenedoras da Educação Infantil no município de Sinop/MT, Secretaria de Educação Esporte e Cultura, sendo as participantes: a responsável pelo setor, a assistente e as coordenadoras (setor da Educação Infantil com 6 servidores) e o Setor de Atendimento Educacional Especializado, com as participantes, a coordenadora e as assistentes (com 3 servidores) deste município. Num total de nove participantes que responderam o questionário.

Resultados e discussões

Numa perspectiva inclusiva, o ato de educar buscará atender às necessidades de todos os sujeitos pertencentes ao processo educativo, mediante as reflexões, problematizações, estudos, além da formação continuada que enfoque as diferenças, as deficiências, o preconceito, a exclusão, a normalidade e a anormalidade, que se pode desencadear um processo de construção de um saber com base na igualdade, fraternidade, dignidade e respeito a todos, de maneira igual, mesmo sendo diferentes. (SEBASTIAN-HEREDERO; ROSSI, 2010).

Os dados indicaram que a temática da inclusão de crianças com deficiências no município de Sinop/MT é cada vez mais relevante nos processos de formação continuada dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. Entretanto, há uma necessidade de ampliar a discussão da inclusão na perspectiva do acolhimento.

Ao indagarmos as entrevistadas sobre o conceito de acolhimento na política municipal de inclusão e quais as orientações encaminhadas às instituições de Educação Infantil, as participantes da pesquisa afirmam ser de fundamental importância a acolhida da família e das crianças no espaço escolar por todos os profissionais. O acolhimento seria uma forma amorosa de receber as crianças e sua família, para que estes se sintam pertencentes à comunidade escolar. As participantes são de comum acordo que o acolhimento favorece ações inclusivas no ambiente escolar, como nas falas a seguir:

O "acolhimento" entendido pela literatura, pelos autores como algo que fala de aconchego, de receber o ser tão pequeno ou não, mais de forma única, considerando seu lugar no mundo, na sociedade, na família e principalmente dentro da comunidade escolar.

[...] O setor de educação infantil tem entre suas atribuições orientar da melhor maneira possível as instituições e oferecer formações a fim de estabelecer esses conceitos e torná-los compreensíveis e praticáveis dentro das instituições, embora sabemos que ainda não é um conceito que está totalmente consolidado e que é necessário uma formação mais intensa nessa área.

[...] A partir do princípio de empatia, ações que mostrem o entendimento de acolher, que podem ser manifestados entre ambos os atores, professores/alunos e alunos/alunos o tema passa a ser um agente favorável para a ação inclusiva.

[...] A escola precisa reconhecer os próprios desafios e encontrar estratégias pedagógicas para que práticas discriminatórias sejam superadas por meio de um sistema educacional inclusivo, o que gerará alterações na organização estrutural e cultural do ambiente escolar,

ainda precisamos avançar muito, as escolas da Rede Municipal de Sinop vêm a cada ano buscando melhorias para que todas as crianças sejam bem acolhidas em suas necessidades (p. 1)

[...] O acolhimento também seriam as adaptações do espaço escolar para atender às necessidades das crianças em todos os ambientes da escola. (p. 6)

O acolhimento implica olhar, sentir, estar disposto ao diálogo, que necessita ser conduzido pela escuta sensível, conforme expresso por Freire (1996, p. 45), "[...] escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro".

Na Educação Infantil, a professora tem um papel importantíssimo na vida escolar da criança, pois atua diretamente num período relativamente longo. Na faixa etária de 0 a 6 anos a influência dessa profissional é ainda maior, pois há um laço afetivo nessa relação. Partindo dos estudos de Vygotsky (2007), a criança nessa idade tem uma capacidade maior de aprendizagem, se desenvolve muito mais; por isso, a importância da escola e principalmente do profissional que está atuando para a formação da personalidade da criança. Nesta fase, a educação infantil visa o desenvolvimento integral e a construção da autonomia, bem como a ampliação do desenvolvimento da criança em seus aspectos: físicos, psicológicos, éticos, culturais, sociais e cognitivos, numa complexa interação entre o cuidar e educar.

Para a efetiva realização destas experiências, é necessário que o professor, elabore seu planejamento, criando estratégias de acolhimento das crianças. Parafraseando Antunes (2004), em uma pré-escola de verdade educa-se, ensina-se, transforma-se e modifica-se o ser humano e as primeiras experiências são as que marcam mais profundamente e estas, quando positivas, tendem a avigorar ao longo da vida as atitudes de autoconfiança, de cooperação e responsabilidade proporcionando melhor desenvolvimento para as aprendizagens posteriores (p. 41).

Considerações finais

Finaliza-se destacando o trabalho pedagógico da Educação Infantil como imprescindível na formação das crianças na primeira infância, o que denota uma grande responsabilidade dos educadores nessa etapa da educação. Um profissional atuante que aja na perspectiva de garantir a qualidade de ensino e a aprendizagem, e que juntamente às famílias superem a visão assistencialista, que escute, acolha os direitos das crianças ao seu protagonismo.

A pesquisa indicou a falta de entendimento, de clareza dos profissionais da educação, sobre o tema da inclusão, das necessidades educacionais especiais e a educação especial. O professor precisa refletir de forma crítica sobre sua prática, traçando metas e estratégias para que o ensino seja carregado de significado e para que a aprendizagem seja eficaz. Também devem ser considerados os desafios que essas crianças, como cidadãos, enfrentarão no futuro. O trabalho do professor na Educação Infantil, assim como em todos os níveis de ensino, tem a capacidade de intervenção no mundo, é, portanto, um trabalho marcado por uma responsabilidade social. Um professor marca a história pela sua prática.

Referências

- ANTUNES, Celso. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.17, p.40-55, 2016.
- MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v.4).
- SEBASTIAN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI. Escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELLI, J. L.; SEBASTIAN-HEREDERO, E. e RIBEIRO, P. R. M. **Inclusão e aprendizagem**. São Paulo: Cultura, 2016.
- SENEDA, Elizete Varussa. **O Papel do Gestor Como Articulador do Trabalho Colaborativo no Contexto de Uma Escola Inclusiva – Um Estudo de Caso**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Universidade de Araraquara – Uniara. São Paulo-SP, 2018.
- STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).
- STERING, Sílvia Maria dos Santos. **Ritmos e tons das ações instituintes da educação popular**. Um olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT. Programa de Pós-graduação em Educação. 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

■ DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DAS DISSERTAÇÕES DO PROFEI DAS UNIVERSIDADES DO SUL DO PAÍS

Lizarda Luciano do Carmo

Ismenia Lopes Oliveira

Karen Ribeiro

Introdução

181

O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) é um curso semi-presencial vinculado ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e conta com 14 instituições estaduais e federais de ensino superior, das cinco regiões do país, a saber: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Norte –; Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade de Pernambuco (UPE) – Nordeste –, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Centro-Oeste –, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) *campus* Presidente Prudente e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Sudeste – e Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) – Sul. Está organizado em três linhas de pesquisas: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva e Práticas; Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

De acordo com o portal do programa, tem por objetivo:

[...] desenvolver processo formativo profissional que permita buscar meios para efetivar uma sociedade inclusiva, no sentido de que a escola realize metodologias inovadoras para que os estudantes do eixo da Educação Inclusiva: pessoas com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, população indígena, quilombola, do campo, diferentes gêneros e diversidade sexual, entre outros, possam aprimorar seu potencial e habilidades dentro do ambiente escolar e em seu próprio cotidiano, tanto no contexto social, familiar e profissional (PROFEI, 2023).

Como ingressantes no programa e em processo inicial de orientação e adequação do projeto de pesquisa sobre processo de inclusão escolar na Educação Infantil, as autoras identificaram a necessidade de estudo das dissertações sobre o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), considerando as poucas pesquisas sobre o tema, conforme apontado por Oliveira, Munster e Gonçalves (2019). Neste sentido, a questão orientadora deste capítulo consiste em: como as dissertações das universidades do PROFEI do Sul do país abordam o DUA? Tem por objetivos identificar e analisar essas produções de acordo com a literatura da área. A seguir será apresentado o DUA e suas implicações para a educação inclusiva.

Desenvolvimento

Sebastián-Herederó (2020) enfatiza que sempre foi significativo o empenho para que a pessoa com deficiência tivesse acesso ao currículo geral, porém, atribuía-se todos os esforços de adaptação a elas. Ao final da década de 1980, o foco mudou de direção e passou a ser no currículo e na necessidade de sua flexibilidade a fim de promover a aprendizagem do educando. Dessa maneira, ainda de acordo com o autor, o *Centre of Applied Special Technologies* (CAST), em português Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas, passou a estudar os princípios do DUA e seus benefícios. Sendo assim, à medida que o DUA foi se difundindo, também foi ampliando o interesse pelo conhecimento em como viabilizá-lo.

O autor esclarece que três princípios são fundamentais para a prática orientada pelo DUA: proporcionar modos múltiplos de apresentação; de ação e expressão; e de implicação, engajamento e envolvimento. O primeiro considera as diferentes maneiras do estudante alcançar o conteúdo conforme sua condição e para isso há que se considerar a

diversidade da apresentação de conteúdo de acordo com a língua, cultura, materiais visuais e áudios. O segundo reconhece diversos modos de se alcançar o conteúdo e expressá-lo, como a forma oral, escrita, entre outras possibilidades. Por fim, são reconhecidas diversas maneiras de envolvimento e interesse pelos conteúdos propostos: novos procedimentos, atividades rotineiras, trabalhos em grupo e individual. Esclarece-se que, nas palavras de Souza (2020, p. 245), o "DUA não ignora as práticas pedagógicas existentes, mas promove um olhar àquelas consideradas com potencial, oferecendo ressignificação a todos os alunos".

Em síntese, o DUA considera os estudantes em suas diversidades, possibilitando o acesso ao currículo por meio de estratégias pedagógicas, didática, tecnologia assistiva planejamento, avaliação, recursos, ambiente (PETSCH; SOUZA, 2021), "múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos" (PETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 274). Neste sentido, Oliveira, Munster e Gonçalves (2019, p. 676) salientam a contribuição do DUA na Educação Especial, pois considera "os indivíduos de maneira única e se propõe a pensar nas suas peculiaridades". Trata-se de um significativo recurso para a efetivação da inclusão escolar com um ensino de qualidade, respeitando o direito de todos à educação.

Metodologia

Para atender o objetivo do capítulo, foram levantadas em março de 2023 as produções acadêmicas disponíveis nos *sites* institucionais que constam DUA no título, resumo e/ou palavras-chave. Para localizar os portais institucionais foi utilizado o *site* de busca *Google* com a sigla "PROFEI" e constatou-se que diferentes instituições foram localizadas separadamente. Optou-se então por usar as siglas "PROFEI UNESP", por ser a Fundação para o Vestibular da UNESP – Fundação VUNESP –, responsável pela organização do processo seletivo. Nesta página há a opção "instituições associadas" com os nomes das universidades por região do país com seus respectivos *links*.

Das 41 dissertações defendidas nos programas da UEM, UEPG, UNESPAR e UDESC, foram identificadas três dissertações sobre o tema: uma na

UEPG, da linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Anjos (2022a) –, e duas na UNESPAR da linha Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva – Miskalo (2022a) e Rosalin (2022a). As dissertações e seus respectivos produtos educacionais – Anjos (2022b), Miskalo (2022b) e Rosalin (2022b) – foram lidos na íntegra e organizados de acordo com problema de pesquisa, objetivo, metodologia, principais resultados e produto educacional. Os dados foram analisados conforme a literatura da área.

Resultados e discussões

Com relação ao processo de identificação das dissertações, ressalta-se que os *sites* do PROFEI pressupõem o conhecimento prévio de que está vinculado à UNESP. Observou-se, também, que os *sites* das instituições apresentam organizações gráficas distintas e localização das dissertações e seus produtos educacionais em diferentes opções no menu: UEM em "Dissertações", a UEPG em "Produções acadêmicas", UNESPAR em "Dissertações e produtos intelectuais". No *site* da UDESC consta a opção "Dissertações defendidas" com dados da defesa (nomes da orientanda e da orientadora, título da dissertação, banca examinadora, data, horário e local da defesa), mas sem a disponibilização dos *links* das produções. Um único *site* do PROFEI com menu padronizado, recursos de acessibilidade, poderia facilitar o acesso às informações e produções acadêmicas.

Sobre as dissertações identificadas, Rosalin (2022a) apresenta como problema de pesquisa "Em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais se desvelam conservadoras ou inovadoras?" (p. 18). O objetivo consiste em: "Compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode constituir-se em uma abordagem para a promoção de práticas que desenvolvem a autonomia e a aprendizagem dos estudantes" (p. 18) na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Como procedimento metodológico, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema e entrevistas semiestruturadas com 11 professores da sala de recursos multifuncionais (SMR) das redes de ensino estadual e municipal de uma cidade do litoral do

Estado do Paraná. Foram coletados dados profissionais (formação inicial, área da pós-graduação, tempo de atuação no atendimento educacional especializado (AEE), vínculo funcional), demandas formativas e apresentadas três situações-problema de contexto escolar com a finalidade de investigação sobre a atuação na sala de recursos multifuncionais (SRM) e conhecimento sobre AEE. A análise das entrevistas apontou, entre outros aspectos, que a formação e prática docentes seguem o modelo médico de deficiência; a atuação oscila entre atender as necessidades dos estudantes com deficiência e as expectativas da escola em relação à repetição de conteúdos da sala de aula comum. Identificou-se também a preocupação dos professores com a formação continuada.

Os dados embasaram a elaboração do *ebook* de Rosalin (2022b) na perspectiva da pesquisa colaborativa. Trata-se de um produto educacional autoformativo, organizado em três unidades que abordam práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, princípios e propostas de aulas de acordo com o DUA e as construções à prática pedagógica do professor da SRM.

Miskalo (2022a) apresenta como problema de pesquisa: "Como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores, frente ao educando com DI [deficiência intelectual]?" (p. 17). O objetivo consiste em "compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente" (p. 18). Como procedimento metodológico foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema, pesquisa colaborativa e entrevistas semiestruturadas com dez professores do 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio estadual de uma cidade do Paraná. Foram coletados dados sobre identificação pessoal (sexo, idade) e profissional (tempo de atuação, componente curricular que leciona, formação inicial e continuada); práticas pedagógicas inclusivas realizadas nos princípios do DUA e relacionadas aos estudantes com DI; conhecimentos prévios sobre o tema a partir de situações do cotidiano escolar e identificação de demandas para formação continuada. Os dados foram analisados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Os principais resultados apontam que a formação inicial dos docentes

não contemplou práticas inclusivas, a formação continuada em Educação Especial não possibilitou o estudo aprofundado da DI, e o DUA não foi estudado de maneira satisfatória. Além disso, constatou-se que atuação profissional segue o modelo médico, com foco na deficiência. Diante deste cenário, os docentes manifestam disponibilidade para formação voltada para práticas pedagógicas para estudantes com DI.

Após a identificação da demanda dos professores, foi elaborado o produto educacional em formato de *ebook* autoformativo (MISKALO, 2022b). Este material apresenta instruções de como utilizá-lo e tópicos sobre práticas pedagógicas para estudantes com DI; princípios do DUA; sugestões de planos de aulas dos componentes curriculares (Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática); avaliação de aprendizagem do estudante com DI com definições e sugestões de atividades nesta perspectiva. Destaca-se que os planos de aula foram elaborados na perspectiva do trabalho colaborativo entre a pesquisadora e entrevistados.

A pesquisa de Anjos (2022a) tem como problema de pesquisa:

[...] em que medida um *ebook*, contendo o detalhamento de uma proposta de formação continuada e em serviço pode contribuir para a organização e realização de cursos objetivando a melhoria da qualificação profissional do professor do AEE, em relação à adoção de novas práticas inclusivas e de recursos tecnológicos e metodologias ativas para que a educação seja, de fato, inclusiva? (p. 21).

O objetivo consiste em "analisar as contribuições do *ebook* para um curso de formação continuada e em serviço para professores, atuantes em salas de AEE do município de Castro-PR, embasado no DUA" (ANJOS, 2022a, p. 21) e ensino colaborativo. O procedimento metodológico consiste em pesquisa aplicada que resultou em elaboração do material nos princípios do ensino colaborativo e DUA para formação continuada. A concepção foi realizada a partir do estudo sobre o tema, participação em curso de capacitação e experiência da pesquisadora. Também foi

realizado levantamento do perfil dos 33 coordenadores pedagógicos e nove técnicos educacionais de acordo com a formação e tempo de atuação (formação inicial, formação continuada, tempo de serviço).

O *ebook* de Anjos (2022b) consiste em material de apoio à formação de professores do AEE e da sala de aula regular realizado em 15 horas presenciais e 25 horas em formato remoto via *Google meet*, organizado em cinco encontros sobre educação inclusiva, ensino colaborativo e DUA. Constam definições de acordo com a literatura e documentos legais, bem como indicação de bibliografia complementar, além da apresentação detalhada de cada encontro com conteúdo, objetivos e propostas de atividades. O material foi posteriormente avaliado pelos participantes por meio de questionário. Os resultados apontam para a contribuição do material na formação docente.

Em síntese, sobre o *locus* das pesquisas, todas foram realizadas em escolas públicas do Ensino Fundamental do Paraná, sendo que Rosalin (2022a) indicou a região e Anjos (2022a) mencionou o município. Identificar o local e/ou região do estado preserva identidade dos participantes e pode favorecer o mapeamento da abrangência das pesquisas realizadas no PROFEI.

Sobre os procedimentos metodológicos, a escolha de pesquisa colaborativa e ensino colaborativo para identificação da demanda do corpo docente e elaboração dos materiais estão de acordo com Petsch, Souza e Orleans (2017). Os autores defendem processos formativos pautados em "práticas coletivas e colaborativas, que partam da realidade e das demandas apresentadas pelos professores a partir da realidade escolar", garantindo assim "reflexões e transformações das ações docentes sobre os indícios e possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência" (PETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p.276).

Os *ebooks* têm em comum o aspecto colorido, o uso de imagens, figuras e indicações de textos complementares e destaques em quadros de citações diretas relevantes. Rosalin (2022b) acrescenta também indicação de vídeos e filmes. Miskalo (2022b) apresenta também questionário de verificação de conhecimento para os professores. Estas estratégias favorecem a interação com os leitores.

Miskalo (2022b) apresenta foto da pesquisadora com *link* do currículo lattes e Rosalin (2022b) apresenta foto da pesquisadora e orientadora com resumo de currículo. Estes podem ser importantes recursos de aproximação das pesquisadoras e da universidade com o público-alvo do material.

Destaca-se que, apenas Anjos (2022a, 2022b) seguiu as recomendações de Salton, Agnol e Turcatti (2017), apresentando as descrições das imagens, possibilitando assim o acesso da pessoa com deficiência visual ao material, já que leitores de telas informam conteúdo apenas de imagens descritas.

Sobre a apresentação dos formatos dos *ebooks*, Rosalin (2022b) e Miskalo (2022b) apresentam as capas dos *ebooks* na primeira página e Anjos (2022b) apresenta a capa e folha de rosto com a finalidade do trabalho: produto educacional vinculado à dissertação. Estes elementos poderiam ser padronizados entre as instituições para fortalecer a identidade do programa.

Sobre o público-alvo do *ebook*, embora Rosalin (2022b), Miskalo (2022b) e Anjos (2022b) tenham considerado professores da SRM, do 6º ano e do AEE, respectivamente, o material contempla todos os professores e demais interessados. Esta abrangência segue a base da educação inclusiva, que de acordo com Glat e Blanco (2009), implica a formação do corpo docente, gestores e demais profissionais da educação no sentido de garantir acesso, permanência e sucesso acadêmico para todos os estudantes, em suas diversas condições.

Acrescenta-se que a apresentação dos princípios do DUA na formação de professores proposta pelas pesquisas coaduna com as considerações de Prais e Rosa (2017). As autoras afirmam que por esta via se proporciona conhecimento de estratégias e subsídios capazes de promover o processo ensino-aprendizagem das mais variadas formas, respeitando as especificidades de cada um e contemplando a todos no processo de inclusão educacional.

Ao proporem sugestões de atividades, Rosalin (2022b), Miskalo (2022b) e Anjos (2022b), convergem com os estudos de Petsch, Souza

e Orleans (2017). Os autores afirmam que os professores da Educação Básica são favoráveis à educação inclusiva, entretanto, apresentam como desafio a apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos para entender sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Avalia-se que a disponibilização dos produtos educacionais em *links* distintos das dissertações nos *sites* institucionais facilita o acesso das pessoas interessadas, alcançando assim o objetivo dos materiais: formação continuada docente. Ressalta-se que Anjos (2022a) menciona que também disponibilizou o material nas redes sociais da secretaria municipal, ampliando ainda mais os meios de acesso.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi analisar as contribuições das dissertações defendidas de 2020 a 2022 sobre o DUA nas universidades do Sul do país vinculadas ao PROFEI. Constatou-se que ainda que as pesquisas com os princípios do DUA sejam apenas três e restritas a duas orientadoras, podem ser consideradas significativas, considerando o curto período de existência do programa. Destaca-se que o tema de pesquisa poderá ser também contemplado por outras etapas de ensino, não apenas do Ensino Fundamental. Ademais, o tema pode ser estudado pela linha Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva, pois, conforme investigação realizada por Souza (2020) com livro didático digital acessível, a tecnologia é um importante recurso no DUA.

Embora a descrição da imagem conste na dissertação e produto educacional de Anjos (2022a, 2022b), o mesmo não foi encontrado nas demais. Neste sentido, sugere-se que todas as produções do programa sejam em formato acessível, contribuindo para o amplo acesso às pesquisas e servindo de modelo para os demais programas.

Como este estudo se limitou às produções de uma região do país, indica-se análise das demais regiões. Espera-se que os resultados tenham contribuído para a identificação da produção das instituições contempladas e auxiliado pesquisadores e pesquisadoras.

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 Profissional em Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022a. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3816/1/Adriane%20Gusm%c3%a3o%20dos%20Anjos.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- ANJOS, Adriane Gusmão dos. **Formação continuada de professores**: sala de recursos multifuncionais. Ponta Grossa: Uepg, 2022b. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3816/1/Adriane%20Gusm%c3%a3o%20dos%20Anjos.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.15-35.
- MISKALO, Adriana Ligia. **Educação Escolar Inclusiva**: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educandos com deficiência intelectual. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva), Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022a. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/profei_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FMISKALO%2C%20Adriana%20Ligia%2EDISSERTA%C3%87%C3%83O%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments&ga=1. Acesso em: 06 abr. 2023.
- MISKALO, Adriana Ligia. **Práticas pedagógicas inclusivas e Desenho universal para a aprendizagem de educandos com deficiência intelectual**. Paranaguá: Unespar, 2022b. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/profei_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2Fe%2Dbook%20

AdrianaMiskalo%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments&ga=1. Acesso em: 06 abr. 2023.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Palha e; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p.675-690, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Acesso em: 06 abr. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. diálogos entre acessibilidade e Desenho universal na aprendizagem. In: PLETSCH, M. D. et al. (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho universal na aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p.13-25.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 06 abr. 2023.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Revisão sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v.18, n.4, p.414-423, 2017. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/4086>. Acesso em: 04 abr. 2023.

PROFEI. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#/pos-graduacao/educacao-inclusiva>. Acesso em 03 abr. 2023.

ROSALIN, Mariliz Cristiane. **Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições à prática pedagógica do professor da sala de recursos multifuncionais**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva), Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022a. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/profei_unesp_ar/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FROSALIN%2E%20Mariliz%20Cristiane%2EDISSERTA%C3%87%C3%83O%2Epdf&parent=%2Fpersonal-

%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments&ga=1. Acesso em: 06 abr. 2023.

ROSALIN, Mariliz Cristiane. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: contribuições à prática pedagógica. Paranaguá: Unespar, 2022b. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/profei_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FMARILIZ%2DProduto%20Educatonal%20e%2Dbook%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fprofei%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments&ga=1. Acesso em: 06 abr. 2023.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves: Centro Tecnológico de Acessibilidade, 2017. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais/>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v.26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SOUZA, Izadora Martins da Silva de. Desenho universal para aprendizagem: expectativas para inclusão educacional. In: PLETSCHE, Márcia Denise; ROCHA, Máira Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **Observatório de educação especial e inclusão educacional**: pesquisa, extensão e formação de professores. Rio de Janeiro: NAU, 2020. p.228-246.

■ O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

*Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Tatiana Cristina Vasconcelos*

Introdução

193

O objetivo do presente capítulo é discutir sobre as potencialidades do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no contexto da formação e atuação de professores de Matemática, bem como descrever algumas experiências de formação inicial a partir do DUA.

Consideramos a formação de professores como campo característico de posição ideológica e política que no cerne do movimento da educação inclusiva, qualificado pelo reconhecimento e valorização da diversidade humana nos espaços escolares, assume uma condição imperativa.

Nos últimos anos têm se discutido a formação inicial do professor em virtude das críticas frente ao seu despreparo e inadequação para o exercício profissional (SANDESKI; NORA, 2017). Ambrosetti e Calil (2016, p.215) afirmam que "os cursos de licenciatura não vem formando professores com conhecimentos necessários para enfrentar as demandas e responsabilidades colocadas atualmente ao trabalho docente".

Nesse sentido, reforçamos que a organização do ensino é um dos temas prioritários da agenda da educação inclusiva. Para tanto, destacamos o DUA como "uma das descobertas mais disseminadas na pesquisa educacional" (SEBASTIAN-HEDERO, 2020, p. 742)¹ e que sua implementação na formação docente é promissora, pois "como conteúdo e prática,

1. Tradução e revisão do documento original: *Universal Design Learning Guidelines* – versão 2.0 (CAST, 2011).

pode preencher as lacunas da formação docente [...], no que tange aos subsídios teórico e à prática pedagógica inclusiva" (PRAIS, 2017, p. 68).

O DUA tem como fundamentos os princípios do desenho universal, que nasceu no campo da Arquitetura, na década de 80 do século passado, por Ronald L. Mace. Para o contexto da educação, seu conceito é expandido por Rose e Meyer (2002) através da flexibilização curricular e diferenciação entre acesso à informação e à aprendizagem, que ancora na ideia de um currículo para todos, ou seja, ao incluir alternativas que o torne acessível a todos em uma ampla variedade de contextos.

Apoia-se em princípios da Neurociência, que fornece base sólida de como o cérebro aprende, através de sistemas básicos – redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas, essas associadas, respectivamente, a três grandes princípios, que buscam apoiar, promover opções múltiplas, oferecer vários modos para aprendizagem, a saber: a representação, que busca responder o "quê", orientado pelas diretrizes de percepção, linguagem/expressões e símbolos; a expressão e ação, que procura responder o "como", conduzido pelas diretrizes da ação física, expressão e comunicação e função executiva e o engajamento, que busca responder o "porquê", guiado pelas diretrizes de interesse, esforço/persistência e autorregulação (ROSE; MEYER, 2002).

Nunes e Madureira (2015, p.133) afirmam que esses princípios norteadores do DUA têm por objetivos "[...] minimizar as barreiras da aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos". Todavia, apesar do DUA ser uma abordagem de potencial altamente inclusivo não há espaço para que os seus princípios sejam efetivados em virtude da ausência de uma cultura inclusiva (SANTOS, 2015).

Assim, reforçamos a importância de "integrar esses princípios nos cursos de formação inicial, bem como nos de especialização, no sentido de ensinar os docentes a funcionarem de forma mais eficiente nos contextos inclusivos" (NUNES; MADUREIRA, 2015, p.139 apud COUREY et al., 2012).

Componente curricular "Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva"

Inicialmente, torna-se relevante tangenciar o que entendemos sobre Educação Matemática. D'Ambrosio (2012) diz que a "educação" é um sistema de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo fundado pelos grupos culturais e Godoy (2015) declara a "matemática" como prática social e cultural. Destarte, a Educação Matemática é um campo da pesquisa educacional, com base interdisciplinar, que se constitui como repertório teórico e prático para o entendimento, explicação e representação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino.

Para Manrique e Viana (2021, p. 34), a Educação Matemática tem amadurecido no que se refere aos tópicos da inclusão e diversidade, o que expressa uma tendência "adotando como lente nas suas pesquisas a possibilidade de focar a diversidade humana, uma tendência importante e digna de reflexão no panorama brasileiro". Kranz (2015, p.102) diz que "as diferenças entre os alunos passam a ser entendidas como uma riqueza no e para o processo". Diante do exposto, o que entendemos sobre Educação Matemática Inclusiva?

É nesse lugar que definimos a Educação Matemática Inclusiva como práxis que envolve a dialética do conhecimento teórico e prático, específico (matemático) e técnico (didático-pedagógico) que instrumentaliza a atividade educativa e política na perspectiva da participação e aprendizagem do coletivo de estudantes, reconhecendo e valorizando a singularidade de cada indivíduo.

Na sequência, apresentamos algumas das impressões potenciais sobre o DUA no contexto da formação inicial do professor de Matemática, com base na prática profissional do segundo autor deste artigo, ao longo dos últimos 10 anos, como formador em uma Instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica², no alto sertão da Paraíba. Também, através da for-

2. Em 29 de dezembro de 2008, várias instituições federais de ensino foram transformadas, por força da Lei 11.892/2008, em Institutos Federais. O Art. 8º da lei supracitada estabelecia

mação em exercício no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), com pesquisa de mestrado, intitulada: "Formar para Incluir" A interface entre a Educação Matemática Inclusiva e o Desenho Universal para Aprendizagem, sob a orientação da primeira autora deste artigo.

Desde 2017, como docente da componente curricular "Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva", no curso de Licenciatura em Matemática, temos buscado promover um ambiente que favoreça o aprimoramento do diálogo através do caráter multidisciplinar da Educação Matemática Inclusiva.

A referida componente curricular é ofertada no oitavo semestre do curso e tem 67 horas de carga horária. Dentre suas atividades, os estudantes do curso realizam leituras, discussões de referenciais teóricos e metodológicos, planejam práticas de ensino de Matemática para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio da educação básica na perspectiva da educação inclusiva.

Neste sentido, apontamos a ação do planejamento com base no DUA como perspectiva para a construção de um currículo inclusivo, ou seja, que possa potencializar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças nos diversos espaços escolares.

Fiatcoski e Góes (2020, p. 21) afirmam que a "perspectiva do DUA está sendo utilizada na Educação Matemática Inclusiva de forma tímida". Muzio, Cassano e Góes (2022, p. 14) ressaltam a "carência nos cursos de formação sobre a temática do DUA". De fato, pois, apesar de a componente curricular supracitada ser ofertada desde 2014 e abordar tópicos referente aos fundamentos e práticas da educação inclusiva, seu planejamento tem sido orientado em aplicar os pressupostos teóricos e metodológicos do DUA recentemente, mais precisamente nos dois últimos anos.

O contato deste autor com o tema é incipiente, data do período pandêmico da Covid-19, através da formação em exercício, com participação em um curso de especialização em Educação Inclusiva, ofertado pelo

aos então criados institutos federais que destinassem no mínimo 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura (BRASIL, 2008).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Contudo, sua materialização tem nos apontado um repertório adequado para pensarmos a diferenciação curricular como estratégia efetiva para participação e aprendizagem escolar que considera a singularidade do estudante em um ambiente coletivo.

Roldão (2010, p.239) diz que "'diferenciação' não é 'desigualização' de metas, situa-se antes no plano dos processos de acender e construir as aprendizagens de todos, para o que há que aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didático e a organização do desenvolvimento do currículo".

Destarte, o planejamento didático-pedagógico da componente curricular "Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva" passa a incluir a matriz dos princípios orientadores do DUA (CAST, 2011) como instrumental de referência e planificação da prática pedagógica inclusiva, pois "podem ajudar qualquer professor ou gestor que planeje unidades didáticas ou desenvolva currículos (objetivos, métodos, materiais e avaliações) para minimizar barreiras, assim como otimizar os níveis de desafios e ajudas" (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p.735).

O DUA no contexto da formação inicial do professor de matemática: algumas impressões potenciais

O professor não pode modificar a Matemática para torná-la mais acessível, porém, pode diversificar meios e modos das práticas pedagógicas em sala de aula. Inspiradas pelos princípios do DUA, seu planejamento pode potencializar novas formas de envolvimento e alternativas que não sobrecarregue o trabalho docente. Para Santos (2015, p.20), o DUA oferece uma estrutura que ajuda professores a diferenciar suas instruções por meio de objetivos cuidadosamente articulados e materiais, métodos e avaliações individualizados.

Dito isso, o planejamento como parte intrínseca ao ensino, que expressa ação para o exercício da docência, assume seu mérito na programação da formação inicial de professores. Assim, à luz dos pressupostos do DUA, orientado pela personalização da flexibilização do currículo pedagógico e em consonância com as necessidades do coletivo de estudantes, esse referencial, de caráter intencional, circunstanciado e

fundamentado, pode problematizar experimentos didáticos frente ao acesso e acessibilidade ao currículo e a aprendizagem a todos.

No que concerne o *design* educacional da componente curricular, segue o tipo de *design* instrucional aberto de Filatro (2008). Para a autora, essa tipologia envolve um processo mais artesanal e orgânico. Ademais, o processo de aprendizagem é privilegiado em detrimento do produto e que ação educacional propõe uma aprendizagem de caráter dinâmico e flexível, ou seja, "privilegia a personalização e a contextualização" (FILATRO, 2008, p. 20).

Seu desenvolvimento tem sido estruturado em dois momentos, nomeadamente: ambientação e imersão. A figura³ a seguir ilustra o *design* formativo proposto e desenvolvido ao longo dos dois últimos semestres (2022.1 e 2022.2) com o retorno das atividades presenciais, após dois anos de ensino remoto emergencial⁴.

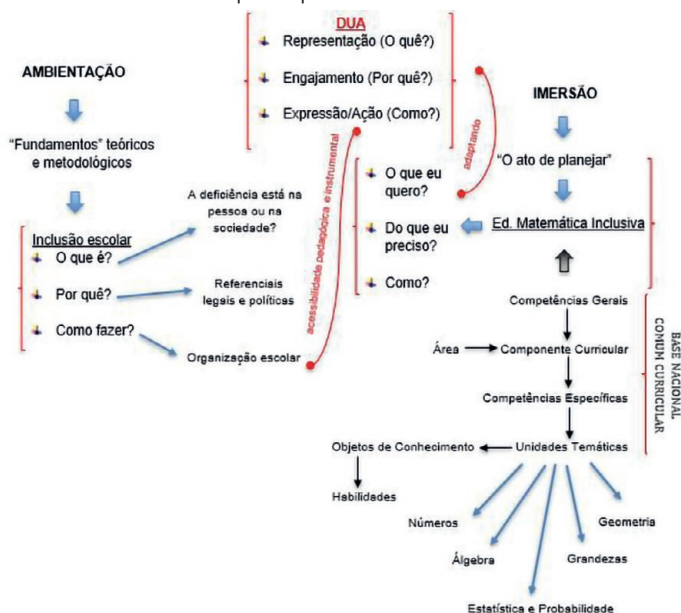
3. Descrição da imagem: Desenho de dois momentos de uma ação formativa. Do lado esquerdo a primeira etapa, intitulada "Ambientação" e do lado direito a segunda etapa, intitulada "Imersão". A partir da expressão "Ambientação" uma seta em cor azul indica o tópico sublinhado "Fundamentos teóricos e metodológicos". Na sequência outra seta em cor azul indica o tópico sublinhado "Inclusão escolar". Abaixo três marcadores coloridos com as expressões "O que é?", "Por quê?" e "Como fazer?" estão agrupados por uma chave em cor vermelha. Para cada expressão uma seta de espessura fina em cor azul indica outras expressões: A deficiência está na pessoa ou na deficiência? Referenciais legais e políticas e Organização escolar, respectivamente. A partir da expressão "Imersão" uma seta em cor azul indica o tópico aspadado "O ato de planejar". Na sequência outra seta em cor azul indica o tópico sublinhado "Educação Matemática Inclusiva". Ainda, outra seta em cor azul que aponta para esquerda indica três marcadores coloridos, com as expressões "O que eu quero?", "Do que eu preciso?" e "Como?". Nesta etapa são usadas chaves em cor vermelha. Abaixo uma seta em cor cinza aponta para o tópico sublinhado "Educação Matemática Inclusiva", com informações separadas por setas de espessuras finas em cor preta: Área, Competências Gerais, Competências Específicas, Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades, respectivamente, e delimitadas por uma chave em cor vermelha e a expressão "Base Nacional Comum Curricular" em caixa alta, na vertical, de baixo para cima. A partir da expressão "Unidades Temáticas" partem cinco setas de espessuras finas em cor azul para cada uma as palavras: Números, Álgebra, Estatística e Probabilidade, Grandezas e Geometria. Das duas etapas partem uma linha em espiral em cor vermelha para o topo da imagem e centralizada. A primeira espiral com a expressão "acessibilidade pedagógica e instrumental" e a segunda espiral com a expressão "adaptando", ambas em cor vermelha, convergem para o termo "DUA", sublinhado, em caixa alta, em cor vermelha. Abaixo três marcadores coloridos, com as expressões "Representação (O quê?)", "Engajamento (Por quê?) e "Expressão/Ação (Como fazer?) estão delimitados por duas chaves em cor vermelha. Fim da descrição.

4. Formato no qual o processo de ensino e aprendizagem se efetivou por meio da mediação tecnológica, justificado pela excepcionalidade gerada pela pandemia de Covid-19.

A *ambientação* tem como propósito apresentar repertório que contemple os principais fundamentos e práticas em educação inclusiva desde (O que é inclusão escolar?) um panorama dos paradigmas na sociedade contemporânea, do sacrifício à inclusão social; (Por que inclusão escolar?) processos, políticas e sistemas até (Como fazer a inclusão escolar?) as premissas da organização escolar.

A *imersão* deve favorecer a proximidade com o exercício da profissão docente através do ato de planejar, orientado pela abordagem do DUA, e a autoavaliação através da reflexão com ação. Em todo o processo formativo, as produções estão pautadas nas dimensões de acessibilidade⁵ pedagógica e instrumental.

Figura Design formativo da componente curricular "Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva" com base nos princípios do DUA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

5. Sasaki, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. Araraquara/SP: Larvatus Pro-deo, 2019.

Das experiências formativas com base no DUA, considerando a heterogeneidade dos espaços escolares ao planejar o ensino, destacamos a importância do alinhamento dos percursos coletivos e individuais, dos conhecimentos prévios e escolares e das experiências pessoais e escolares como reforço às expectativas de aprendizagem, o que favorece a flexibilidade no exercício do planejamento.

Também, que o universo de alcance da prática pedagógica é ampliado quando há intencionalidade de equiparar oportunidades a partir da diversificação de materiais didáticos e oferta de múltiplas possibilidades para representação da aprendizagem, em virtude das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ademais, na ação de planejamento da prática pedagógica, a inserção dos princípios do DUA como estratégia formativa pode contribuir para o fortalecimento de uma cultura do coletivo, da colaboração nos espaços escolares, tencionando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem para todos.

Em síntese, os espaços formativos orientados através da planificação do DUA representam um ambiente pedagógico robusto e pleno de significados, pois permite perspectivar transformações curriculares inclusivas, experienciar um processo de autogestão da prática pedagógica, problematizar ações para uma aprendizagem equitativa, reconhecer e valorizar a diversidade e fortalecer a promoção de uma cultura de inclusão escolar.

Considerações finais

Com base nos princípios do DUA, este estudo registra algumas impressões acerca do planejamento da componente curricular "Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva", que assume caráter transversal, a partir da problemática da inclusão escolar, no *locus* da formação inicial do professor de Matemática, em uma Instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Logo, permite defender que a promoção de espaços formativos na perspectiva inclusiva potencializa a feitura de processos reflexivos comprometidos com um olhar sensível às diferentes demandas de

aprendizagem em detrimento do paradigma da formação centrada no aprender a fazer.

Também, se os pressupostos teóricos e metodológicos do DUA forem contemplados durante o percurso formativo do professor, esses contribuirão para o aperfeiçoamento de atitudes pedagógicas com dimensões ampliadas, em relação à autonomia, criticidade e processo reflexivo e ampliação das possibilidades adequadas de incluir os estudantes no espaço escolar.

Dito isto, seguimos com uma pesquisa de Mestrado Profissional que busca investigar "Como a abordagem do DUA pode contribuir para o processo formativo do futuro professor de Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva?" através do planejamento e desenvolvimento de "episódios" que se caracterizam por "frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora" (MOURA, 2004, p.267) e orientados pela mediação pedagógica e o uso das TDIC. A exemplo: *Episódio I* – Pechakucha⁶ acessível, do termo japonês || significa "bate-papo"; *Episódio II* – Infografia⁷ acessível como uma nova forma de integrar texto e imagem; *Episódio III* – #Podcast⁸ acessível e *Episódio IV* – Matriz dos princípios orientadores e descritores do DUA.

6. É um gênero discursivo multissemiótico em plena expansão em diferentes países e já com alguma inserção no Brasil. Sua estrutura composicional é formada por vinte *slides*, que são projetados, automaticamente, por vinte segundos cada um, para atingir um tempo total de seis minutos e quarenta segundos. Assim, consiste em uma apresentação dinâmica e objetiva por meio de desenho, fotografia, número, cor, movimento, palavras-chave, ou seja, em geral, não apresentam textos escritos longos (MEDEIROS, 2021).

7. Consiste na adequação da informação textual aliada à iconicidade, à estética e à tipografia. Seu planejamento compreende três aspectos orientadores, a saber: informação, significado e formatação. A linguagem infográfica potencializa o pensamento crítico e criativo, o que reflete na participação ativa e no exercício de competências cognitivas, relacionais e produtivas (ALVAREZ, 2012).

8. A taxonomia de Carvalho, Aguiar e Maciel (2008) compreende seis dimensões: tipo (expositivo/informativo, feedback/comentário, instruções/orientações e materiais autênticos); formato (áudio, vídeo com locução ou apenas vídeo, videocast, screencast e enhanced podcast); duração (curto entre 1 minuto até 5 minutos; moderado, 6 minutos a 15 minutos; e longo, mais de 15 minutos); autor (docente, discente e outros participantes); estilo (formal ou informal) e funcionalidade (informar, divulgar, motivar, orientar entre outras possibilidades).

Referências

- ALVAREZ, A. M. T. **A infografia na educação**: contribuições para o pensar crítico e criativo. 2012. 313f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p.215-236.
- CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, p. 96-109, 2009.
- CAST. **Universal Design for Learning guidelines**. version 2.0 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).
- FIATCOSKI, D.; GÓES, A. Desenho universal para aprendizagem e tecnologias digitais na educação matemática inclusiva. **Revista Educação Especial**, v.34, e13/1-24, 2021.
- FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education, 2008.
- GODOY, E. V. **Currículo, cultura e educação matemática**: uma aproximação possível? Campinas: Papirus, 2015.
- KRANZ, C. R. **O Desenho Universal Pedagógico na Educação Matemática Inclusiva**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 (Coleção Contextos da Ciência).
- MANRIQUE, A. L.; VIANA, E. A. **Educação matemática e educação especial**: diálogos e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2021 (Coleção Tendências em Educação Matemática)
- MEDEIROS, P. K. S. de. **Pechakucha**: gênero discursivo multissemiótico. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2021.

- MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formativa. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004, p.257-284.
- MUZZIO, A. L.; CASSANO, A. R.; GÓES, A. R. T. Desenho Universal para Aprendizagem na práxis de professores de Matemática no Paraná. **Linhas Críticas**, v.28, e45296, p.1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45296>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n.2, p.126-143, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- PAULO, F. S.; DICKMANN, I. (Orgs.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. Chapecó: Livrologia, 2020 (Coleção Paulo Freire; v.2).
- PRais, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2017.
- ROLDÃO, M. A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v.17, n.18, p.230-241, 2010.
- ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**. Universal Design for Learning. Virginia: Ascd, 2002.
- SANDESKI, M. M.; NORA, C. J. D. Prática de ensino nas universidades: análises e propostas na formação docente. In: BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; AQUINO, V. (Orgs.). **Formação de professores e práticas educativas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, p.103-118.
- SANTOS, M. P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem. In: Renata MOUTINHO, R.; ALVES, L. M.; CAPELLINI, S. A. (Orgs.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2015, v.1, p.17-27.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Universal Design Learning Guidelines. Revisão de Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, out.-dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN-4LpLgv5C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

■ PLANEJAMENTO COLABORATIVO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADES PARA INCLUSÃO

*Daiana Aparecida Teles Vieira Lima
Vanessa Tavares Brito Pinheiro
Josiele Regiane Grossklaus Senff
Sandra Salete de Camargo Silva*

205

Introdução

A educação inclusiva movimentou discussões e estudos em diversos espaços da sociedade contemporânea. No contexto da educação no Brasil, ressaltamos a presença de marcos significativos e decisivos no movimento pelos direitos à escolarização de pessoas com deficiência, embora a segregação e a exclusão desses sujeitos persistam nos ambientes educacionais. Desta forma, a pesquisa objetivou discutir o contexto de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como os desafios e possibilidades para a elaboração de um planejamento colaborativo, aliado à documentação pedagógica como instrumento que visa contribuir com as aprendizagens dos estudantes da Educação Especial Pública, especificamente nas salas de aulas comuns das escolas públicas do Paraná. Assim, o trabalho baseia-se numa rede colaborativa, com o intuito de garantir um currículo acessível a todos os estudantes da Educação Especial, pública ou não. Apresentamos uma abordagem qualitativa, exploratória, bibliográfica, com aporte bibliográfico. Diante do exposto, os resultados conduzem para a possibilidade de formação continuada que permite, aos professores, a efetivação de um planejamento colaborativo, respaldado pela documentação pedagógica, efetivando-se, assim, o processo responsável e participativo da escolarização do público da educação especial.

Marcos significativos de direitos à escolarização das pessoas com deficiência

Dentre tantos desafios na educação atual, o processo inclusivo configura-se como ponto de convergência e divergência, pois movimenta discussões e estudos em diversos espaços da sociedade contemporânea. Neste sentido, apresentamos, por meio de uma abordagem qualitativa, exploratória e com aporte bibliográfico, um breve estudo do planejamento colaborativo e da documentação pedagógica como possibilidades para a efetivação da inclusão. Assim, à luz da análise crítica, objetivamos tecer uma reflexão acerca do aporte teórico-metodológico para a articulação colaborativa de uma proposta de planejamento inclusivo.

Ressaltamos que, no contexto da escolarização das pessoas com deficiência, ocorreram diferentes visões sobre esse processo histórico de construção de diversas culturas. Nos percursos de práticas excludentes e discriminatórias, a inclusão de pessoas com deficiência passou por períodos e marcos sociais que serviram como aporte para o desenvolvimento de estudos no campo da educação e na defesa dos direitos humanos.

Um dos marcos para superação das práticas excludentes refere-se à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); documento mundial determinante para alavancar ações e políticas públicas em defesa dos sujeitos excluídos.

Em consonância aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, citamos, como marco legal, frente à inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, tendo como objetivo fundamental garantir a educação como direito de todos (BRASIL, 1988).

Também destacamos marcos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, que incitaram reflexões e políticas comprometidas em promover a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente das suas especificidades.

Partindo dessa premissa, o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo, universalizar o Ensino Fundamental no país e investir

em sistemas educacionais inclusivos, reforçando, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1990). Todavia, no ano de 1996, a Educação Especial foi contemplada com um capítulo específico (Capítulo V), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, estabelecendo a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, indicando a necessidade de os sistemas de ensino promover as adaptações/flexibilizações dos currículos, a fim de se contemplar as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (LEITE; MARTINS, 2012).

A fim de garantir as disposições legais da Constituição Federal de 1988, assim como as condições indicadas pela LDBEN, nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001, faz referência ao desenvolvimento de programas educacionais, estabelecendo metas e objetivos em prol de uma educação inclusiva, compreendendo um importante marco nas políticas públicas no âmbito da inclusão.

Em janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13/146 (BRASIL, 2015), a qual abrange os princípios da equidade, diversidade, flexibilidade, oportunidade e participação. A referida Lei "[...] organiza, em uma única lei nacional, como um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias [...]" (SETUBAL; FAYAN, 2016, p.14).

Diante da importância do percurso histórico e legal que marca o processo de inclusão de pessoas com deficiência em nosso país, na perspectiva da universalização e da democratização do sistema de ensino pensado para e na diversidade, existem demandas a serem consideradas quanto à concepção de escola inclusiva.

Mesmo diante dos avanços na legislação, ainda é possível nos depararmos com práticas segregadoras e/ou excludentes no ambiente escolar. Neste cenário, observam-se dificuldades em compreender a

relevância do processo de inclusão, o motivo da existência deste tipo de prática, as contradições nas formas de efetivação e reflexão sobre avanços históricos e organizativos com vistas à educação inclusiva. De acordo com Miranda (2003, p. 6), "[...] A classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais".

Partindo dessa premissa, a realidade educacional revela a discrepância entre os dispostos nas políticas apresentadas e a prática pedagógica no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial que, apesar da presença de várias leis comprometidas com a inclusão, as relações de estigma baseadas em preconceitos ainda persistem.

O Planejamento colaborativo como estratégia para a inclusão escolar

Objetivando fortalecer o processo de inclusão, destacamos o planejamento colaborativo como uma estratégia para a garantia não apenas da matrícula, mas também do acesso ao currículo e à aprendizagem a todos os estudantes.

Nesse cenário, Marin e Braun (2013, p. 52) apontam que "[...] a presença de alunos com diferenças significativas em seu processo de aprendizagem gera, entre outras demandas, a necessidade de práticas pedagógicas para ensinar e responder ao desafio da diversidade [...]".

Destacamos que, educar para a diversidade se caracteriza como uma prática desafiadora, exigindo conhecimentos diversificados para atender às especificidades dos estudantes (GONÇALVES, 2006), convém, inclusive, ressaltar que esta responsabilidade não deve se caracterizar como exclusiva do professor do ensino comum ou do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse viés, há a necessidade da mudança de paradigma no sistema de ensino, de modo a se estabelecer a colaboração entre todos os profissionais envolvidos na escolarização dos alunos, público da educação

especial, tendo em vista as trocas de experiências e saberes (RABELO, 2012) como forma de articular e enriquecer a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, como identifica Capellini (2004), não existe ainda uma cultura colaborativa nas escolas, apesar de estas estarem sendo "apontadas na literatura estrangeira como promissoras no processo de inclusão escolar [...]" (CAPELLINI, 2004, p.85). Isto evidencia que a construção desta cultura colaborativa nos sistemas de ensino é um processo de extrema importância; sendo que o trabalho individualizado no interior da escola não apresenta respostas reais para o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência (MENDES, VILARONGA, 2014).

O trabalho baseado numa rede colaborativa, juntamente ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem sendo "apontado como parte de um conjunto de propostas efetivas para a inclusão escolar por muitas pesquisas já desenvolvidas no Brasil" (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2018). Melhorar as práticas inclusivas e proporcionar um avanço no processo de inclusão de modo geral, por meio do planejamento colaborativo, centraliza-se, nas palavras de Marin e Braun (2013, p.53), no "[...] propósito [de] garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores".

Cumprе ressaltar que esse propósito será somente efetivado com a parceria e o trabalho colaborativo, do qual o professor do ensino comum é conhecedor do currículo, juntamente ao professor AEE que detém o conhecimento das práticas e estratégias de diferenciação curricular, de maneira que todos possam trabalhar juntos em prol de um planejamento colaborativo, buscando o ensino e aprendizagem de todos. Assim,

[...] professores de Educação Especial e do ensino comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que alunos PAEE¹

1. PAEE – Público-alvo da educação especial (VILARONGA; MENDES, 2017).

alcancem melhores desempenhos. As experiências internacionais e nacionais relatam que este trabalho conjunto tem possibilitado a muitos alunos o acesso ao conhecimento e o direito a aprender e, não somente 'socializar' o espaço da sala comum (VILARONGA; MENDES, 2017, p.20).

Portanto, podemos afirmar que o planejamento colaborativo entre professor do AEE e professor de ensino comum possibilita o compartilhamento de conhecimentos que se refletem em práticas pedagógicas inclusivas, além de um currículo acessível, contemplando a diversidade no ambiente escolar.

A documentação pedagógica como instrumento facilitador da aprendizagem dos estudantes da Educação Especial Pública

De acordo com Zerbato (2021), as pesquisas relacionadas à inclusão escolar estão sendo direcionadas para o desenvolvimento de práticas inclusivas e mais universais, favorecendo, desta forma, o ensino para todos, ao invés de se focar em estratégias individualizadas. Em outra pesquisa de Zerbato (2018, p. 41), Porter (1997) contribui com o seguinte entendimento:

As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais [...]. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos.

Dessa forma, pensando-se coletivamente, é possível melhorar e tornar o ensino mais acessível para todos, reduzindo-se, num primeiro momento, a necessidade de individualizar o planejamento, levando recursos para dentro da sala comum, pois:

A individualização, no sentido de diferenciação pedagógica, consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno. No entanto, vale ressaltar que essa ação não tem efeito exclusivo sobre o aluno em processo de inclusão, pois, embora alguma estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira. [...] tal adequação acaba favorecendo outros que, ao se apoiarem nos suportes oferecidos, passam a entender melhor o que está sendo ensinado. (MARIN; BRAUN, 2013, p.55).

Diante disso, precisamos pensar em instrumentos que tornem a escola em um espaço inclusivo, que garanta não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Para isso, é fundamental que os currículos sejam adaptados/flexibilizados, de acordo com as necessidades de cada estudante. Neste sentido, Capellini (2018) apresenta o conceito de adaptação curricular como um caminho diferenciado de acesso ao currículo, permitindo ao estudante progredir nos conhecimentos escolares.

Assim, apresentamos a documentação pedagógica como um instrumento que pode contribuir com as aprendizagens dos estudantes, público da educação especial. Estratégia pedagógica que surgiu, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial, na tentativa de formar uma geração comprometida com a educação de crianças e jovens e com maior participação das famílias, valorizando-se a escuta da criança (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020).

A documentação pedagógica pode ser entendida como todo tipo de material produzido pelo estudante, no dia a dia do espaço escolar, como imagens, desenhos, escritas, vídeos, histórias, entre outros (ALTIMIR, 2020). O processo de documentação é capaz de dar visibilidade às aprendizagens dos estudantes, pois permite ao professor refletir sobre a prática e sobre os processos de aprendizagem de cada um. A partir da prática da documentação, será possível organizar o trabalho

pedagógico, direcionando as metodologias para atender às especificidades de cada aluno.

A documentação pedagógica apresenta três funções, favorecer o diálogo entre a escola, as famílias e a comunidade escolar; acompanhar a vida escolar dos estudantes; e proporcionar a reflexão sobre a prática pedagógica (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020).

A prática de documentar o dia a dia da sala de aula torna-se uma ferramenta na prática pedagógica do professor, pois permite a reflexão e a reorganização de todo o processo educativo. Com este movimento, será possível ao professor rever suas práticas, metodologias utilizadas, avaliar os resultados, transformando o exercício pedagógico sempre com o objetivo final de contribuir com a aprendizagem dos estudantes com deficiência; e, conseqüentemente, favorecer o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes da sala de aula:

Os documentos (registros) criados pelos professores e professoras, e também pelas crianças, podem se constituir em matéria-prima a ser compartilhada com os/as colegas, base para a discussão, ressignificação e avaliação das práticas. [...] A documentação transparente convida as famílias para participarem diferentemente da educação dos(as) filhos(as) (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020, p. 10).

Para o sucesso do processo de documentação, é fundamental que o professor esteja disposto a dialogar sobre a sua prática pedagógica, refletindo sobre os processos, compreendendo as críticas como um processo de aperfeiçoamento da mesma.

Bonas (2020) apresenta a documentação como uma ferramenta que proporciona conhecer e explorar o mundo, refletindo sobre a prática pedagógica, no sentido de aperfeiçoá-la.

Portanto, a documentação pedagógica surge como grande desafio para as escolas, principalmente para o professor, visto que a mesma propõe o repensar da própria prática pedagógica do professor. Destacamos que, se bem-aceita, a mesma poderá se tornar uma aliada importante

no processo de ensino e aprendizagem, propiciando uma educação de qualidade, com a formação crítica e a autonomia dos estudantes, dando visibilidade aos processos de aprendizagem de todos.

O processo de documentar é uma arte, logo "não busca uma solução definitiva, não fecha portas, nem descobre verdades únicas, mas abre possibilidades e amplia horizontes" (BONAS, 2020, p. 81).

Para finalizar, documentar requer escuta dos estudantes. Para Galar-dini e Iozzelli (2020), documentar é valorizar a voz dos estudantes e de todos os envolvidos no processo educativo, a fim de transmitir cada momento da aprendizagem.

Considerações finais

Ressaltamos a importância de um planejamento colaborativo para atender à diversidade de cada um de nossos alunos, com práticas universais de ensino como forma de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos, removendo-se barreiras para participação de todos no processo ensino-aprendizagem.

A documentação pedagógica pode ser utilizada como importante instrumento para dar visibilidade às aprendizagens dos estudantes, com e sem deficiência. Ela também poderá contribuir para tornar a escola visível a sua comunidade e às famílias, proporcionando a clareza do processo de aprendizagem que estiver sendo desenvolvido.

Faz-se necessário, portanto, repensar as práticas pedagógicas, de modo a valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes. Só assim, a escola possibilitará a todos, com ou sem deficiência, o protagonismo e a autonomia que possibilitam ao indivíduo se relacionar, atuar com e na sociedade em que está inserido.

Referências

- ALTIMIR, D. Escutar para documentar. In.: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. 3 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BONAS, M. A arte do pintor de paisagens. Algumas reflexões sobre a documentação. In.: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. PARECER CNE/CEB 17, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília: Brasil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BRASIL. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2003.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: linha de base. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais->

- de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 28 mar. 2023.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 300f. (Tese de Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Estadual de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.
- GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 136 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2006.
- IOZZELLI, S.; GALARDINI, A. L. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- LEITE, L. P. MARTINS S. E. S. de O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p 49-64.
- MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Disponível em: https://www.academia.edu/8963954/história_deficiência_e_educação_especial_1. Acesso em: 30 mar.2023
- RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2012.

- SETUBAL, J.; FAYAN, R. A. C. (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 28p.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v.95, n.239, p.139-151, jan./abr. 2014.
- VIRILONGA, C.A.R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v.4, n.1, p.19-32, 2017.
- ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.47, 2021.

■ EDUCAR PARA INCLUIR E INCLUIR PARA EDUCAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Carla Soriano Lago Carvalho
Kátia Regina Pereira de Aguiar
Iris Maria Ribeiro Rocha*

Introdução

217

O presente trabalho originou-se da problemática que questiona como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Tem a assertiva de que uma criança com deficiência deve ser matriculada em idade escolar adequada nesse nível de ensino para que ela tenha a mesma oportunidade de se desenvolver que qualquer outra criança. De acordo com Bruno (2006) a inclusão está subordinada à possibilidade de adaptação dessa criança com deficiência ao grupo, à socialização e não da severidade e do nível de comprometimento intelectual.

Nessa direção e com esse propósito, observa-se como as práticas pedagógicas para promover a inclusão da criança com deficiência estão se desenvolvendo em um ambiente escolar, no caso, na Escola Amigos para Sempre que fica localizada na Zona Rural da Cidade de Bragança, no estado do Pará. Tem como meta avaliar que ações podem ser mais efetivas na visão de uma professora que atua em sala de aula com crianças com deficiência que precisam de adaptação. Portanto, o objetivo é responder como efetivamente se dá o processo de inclusão dessas crianças com deficiência a partir da prática docente nessa escola de Educação Infantil, dessa professora.

Esta pesquisa tem cunho qualitativo e descritivo, pois de acordo com Vergara (2003 p.56) "Este tipo de pesquisa se faz quando se busca descrever uma dada realidade, por se tratar de uma fonte direta de estudo procurando descrever a realidade, descobrir, classificar e interpretar um

fenômeno". Ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa tem a riqueza de se pesquisar dados que não são quantitativos, que tem respostas variadas quando se trata de pesquisa humana sem se poder quantificar valores, crenças e dados que não são causa e efeito. Ela poderá servir de fonte de pesquisa para outros alunos, profissionais da educação, assim como para que os profissionais da escola na qual o trabalho foi realizado.

Estes registros permitiram fazer uma análise das informações registradas com base nos autores estudados, Vergara, Oliveira, Gil, Bruno e outros. Apresentam-se as contribuições em termos de propostas que venham nortear ações inclusivas para subsidiar o trabalho de educadores e estudantes interessados na educação da criança com deficiência.

Desenvolvimento

A Escola Amigos para Sempre atende toda a população em idade escolar da comunidade São José, assim como as comunidades vizinhas com a Educação Infantil com 72 (setenta e dois) estudantes e o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano 137 (cento e trinta e sete) estudantes. Conta com quinze (15) professoras e tem um quadro técnico composto de nove (9) funcionários. O planejamento fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação a qual realiza um planejamento com uma proposta unificada para todas as escolas do Município.

Foi com esta nova organização de planejamento que a pesquisa aconteceu, dentro de tentativas de aplicação e adequações do conhecimento da Especialização de Educação Infantil ofertado pelo governo federal, na assertiva de contemplar a proposta da Secretaria de Educação e na perspectiva de promover a inclusão de crianças com ou sem deficiência no interior de um ambiente escolar que ainda caminha para ser um espaço inclusivo. A escola possui uma Sala de Recursos Multifuncionais, mas não funciona por falta de equipamentos.

A experiência relatada neste capítulo é a de uma professora de Educação Infantil da Escola em referência. A turma é de Nível I, composta por crianças de quatro e cinco anos, num total de 27 (vinte e sete), com onze meninos e dezesseis meninas, todos com quatro anos completos.

Dentre estes alunos, estão duas meninas com deficiência física as quais merecem uma atenção especial aqui, por necessitarem de adaptações referentes à acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e a terceira criança apresenta características de deficiência intelectual com parecer neurológico.

A maior dificuldade no relato da professora foi em conduzir um grupo de crianças numeroso, já que nos primeiros meses de aula, não teve professor adjunto, um segundo professor, que o município dispõe, caso a turma tenha alunos com deficiência e possua mais que 25 alunos. Como a escola não tem uma organização para receber as crianças neste período de adaptação, recebe todos de uma só vez. Não existe um planejamento para este momento, e esta falta de planejamento, segundo a professora gera sentimento de medo e desconforto para as crianças e suas famílias. Oliveira (2010) considera importante a elaboração de uma proposta pedagógica que considere os sentimentos vividos por crianças no momento que entram e saem da escola.

No decorrer do primeiro bimestre, todos os alunos tiveram uma boa evolução de aprendizagem, sendo que Clara ainda não adquiriu conceitos básicos, nem mesmo os concernentes a sua higiene pessoal, pois depende da professora para desenvolver estas tarefas na escola.

Metodologia

A investigação iniciou com uma revisão bibliográfica de autores que discutem o tema, uma vez que o conhecimento teórico foi fundamental para a verticalização da temática. Na sequência, foi importante para a coleta de dados, da prática docente, a experiência das professoras, o Plano de aula e Registro de observação de atividade. Posteriormente, procedeu-se o confronto dos objetivos previstos com o que foi efetivamente alcançado nas tarefas realizadas.

A pesquisa realizada na escola Amigos para Sempre, tendo como foco a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Baseando-se nas experiências e vivências de Educadora Infantil. As principais fontes de informações para este trabalho foram duas crianças com deficiência

e uma com suspeita de deficiência que estão inclusas em uma turma de nível I da Educação Infantil. Para a realização deste estudo foi proposto observar, registrar e avaliar dois aspectos do desenvolvimento destas crianças dentro do meu ambiente de trabalho. Aspectos estes que me permitiram analisar de que maneira as práticas são concernentes à inclusão da criança com deficiência.

Para a realização do trabalho de inclusão, inicia-se o relato de experiências com a criança com o nome fictício de Nani. É uma menina de quatro anos. De acordo com relatos da mãe, sua deficiência física foi sequela de uma medicação indicada na época da gravidez. Para a família de Nani foi muito triste ver que sua filha tinha uma deficiência, pois isso fez com que a família passasse por um momento de luto. A deficiência de Nani afetou seus membros inferiores, pernas e pés, e membros superiores, especificamente, a mão direita os quais seus dedos foram os mais comprometidos. As expectativas referentes à sua aprendizagem sempre foram positivas, pois acreditaram que ela seria capaz de superar a deficiência e se desenvolver normalmente como as outras crianças.

A segunda criança alvo deste relato é Maria, com deficiência física, quatro anos, primeira das duas filhas da família. Ao começar a andar tornaram-se mais frequentes os seus problemas, pois a mesma não tinha equilíbrio sobre suas pernas e caía com facilidade. Sua família procurou ajuda médica e Maria foi diagnosticada com deficiência física. Neste momento, a grande preocupação da família não era referente à deficiência, em ela ser diferente, mas sim a preocupação em custear o tratamento, que para a família era impossível. Ao completar a idade escolar, a família procurou a escola mais próxima de sua residência para matriculá-la por acreditar que Maria seria capaz de desenvolver suas habilidades e por observar que ela apresentava uma inteligência bem mais avançada que as demais crianças de sua idade.

O terceiro caso, que a pesquisa destaca, é o da Clara. É uma criança que possui várias características de uma criança com deficiência intelectual. Apresenta dificuldades na fala, pouco desenvolve as atividades em sala, não interage com seus colegas, tem constante variação de

humor e personalidade, quando contrariada, faz-se de indiferente e não atende a ordem ou chamados. Sua principal dificuldade está na área da aprendizagem

Resultados e discussões

O primeiro aspecto a considerar-se neste capítulo refere-se à aprendizagem das crianças pesquisadas. Este estudo revelou que a capacidade que as duas crianças com deficiência física possuem em relação à aquisição de conhecimento se equipara com as adquiridas pelas demais crianças.

Esse resultado está direcionado ao trabalho, ao planejamento e elaboração de planos de aulas que envolveram os aspectos que contemplem as necessidades específicas da faixa etária aproveitando a potencialidade de cada um onde cada possibilidade de aprendizagem foi considerada. Assim como enfatiza Bruno (2006) que as ações de brincar, fazer e resolver problemas, realizadas pelas crianças, favorecem o conhecimento e o pensar, gradativamente complexos; o que possibilita maneiras distintas de entender o mundo à sua volta.

Para que as crianças adquirissem conhecimento e aprendizagem dentro das propostas curriculares apresentadas a turma, adaptações foram necessárias, algumas dentro do currículo desenvolvido em sala e outras durante a realização de meus planos de aula. Nani é uma das alunas que necessita de adaptações que contribuam para sua aprendizagem como o engrossador de lápis e a tesoura adaptada, pois sua deficiência não permite que utilize a tesourinha e o lápis escolar comum. Por este motivo, foi necessária uma adaptação na tesoura para Nani.

Até aquele momento não havia percepção durante as aulas de que Nani não fazia uso da tesoura. Uma maneira de não deixá-la sem participar da atividade era a adaptação e com dois bastões de cola quente a professora modificou a tesoura comum. Para alegria de Nani e emoção da professora em proporcionar tanta felicidade com uma atitude tão simples.

Vivendo esta experiência o currículo deve ser pensado para todos com suas especificidades. Em se tratando de uma criança com deficiência

este currículo deve ser bem articulado, planejado de acordo com as necessidades de cada criança. Estas adaptações são formas criativas de resolver problemas funcionais simples que permitirão com que as crianças com deficiência tenham a mesma oportunidade de aprendizagem que as demais crianças.

Referente à aluna com deficiência intelectual, a situação difere uma vez que esta não acompanha a turma nos aspectos observados: aprendizagem, participação e interação. O que demanda uma atenção especial nas atividades pedagógicas, alimentação e higiene pessoal. O aspecto cognitivo de Clara é bastante diferenciado das demais crianças, pois demanda um tempo maior de aquisição das informações e em alguns casos não consegue absorver estas informações.

No entanto, não são os aspectos negativos que se destaca em Clara, pois, em meio as suas limitações, existe uma criança com seus próprios conhecimentos, com suas histórias de vida, com sua identidade própria, uma criança que é afetuosa e carinhosa e é baseado nestas informações que me desafio a educá-la. Bruno (2003) afirma que a criança com necessidades educacionais especiais precisa ser vista de forma mais humana e não apenas por suas limitações.

Para que Clara acompanhe os demais colegas, atividades diferenciadas são oferecidas a mesma, porém isso só ocorre após Clara tentar realizar a mesma proposta oferecida para a turma. Lembrando que dentre os alunos que não tem deficiência, existem crianças que também não conseguem acompanhar o nível de aprendizagem das demais crianças. Assim, mesmo Clara tendo várias características de deficiência e apresentando dificuldade em realizar determinadas tarefas, podemos observar que algumas crianças também apresentam certas dificuldades, principalmente em relação às atividades de leitura e escrita.

De acordo com o texto de Oliveira (2010, p. 13) "A avaliação da aprendizagem é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca pelo professor de melhores caminhos para orientar as crianças" devendo ser considerado pelo seu aspecto de análise evolutiva integral da criança. Dessa maneira, toma-se como base, esta informação para

relatar, o processo de avaliação das crianças com deficiência, alvo dos estudos. A professora optou por fazer um relatório evolutivo das crianças com deficiência, baseado em observações, registros por fotos, filmes, portfólios de atividades e desenhos. Por entender que são formas de avaliação processual que contemplam o processo de desenvolvimento integral da criança.

Considerações finais

Este estudo revelou durante sua trajetória que a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, na instituição citada ocorre paulatinamente. Muitas coisas ainda precisam mudar iniciando pelos aspectos atitudinais e pedagógicos dos profissionais da escola. As propostas apresentadas estão baseadas na compreensão de que a criança se apropria do mundo por meio de várias linguagens que se expressam em brincadeiras, jogos, dinâmicas, projetos com música. Tudo isso se reflete no desenvolvimento e na aprendizagem destas crianças.

A inclusão da criança com deficiência na educação infantil está voltada para uma garantia de direitos, de matrícula, de acesso à educação de uma maneira geral. Não condiz com uma visão de escola inclusiva, ou uma organização de um espaço inclusivo, porém não se tem dúvidas que quando a criança com deficiência tem acesso à escola em sua idade escolar normal, que é na Educação Infantil, esta criança se desenvolve, consideravelmente, perante as demais com acesso à escola em uma idade/série distorcida.

Pode-se afirmar também que a formação de professores contribui para a vida profissional e mudanças em relação à organização do trabalho pedagógico. Estas mudanças vieram reafirmar uma nova concepção de criança, considerada ser global e sujeito de direitos. Assim, aspectos pouco valorizados por uma escola que visa apenas o conhecimento da leitura e a da escrita, foram tendo resultados positivos, dentro da escola.

As mudanças não dizem respeito a uma organização da escola enquanto instituição de ensino, mas sim a um esforço que se dá em buscas por informações e conhecimentos, possibilitando a execução

de um trabalho mais inclusivo e a busca por desenvolver uma proposta que se volte para a criança de modo geral, contemplando suas especificidades e necessidades.

Referências

- BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.
- BRUNO, Marilda Morais Garcia. **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRUNO, Marilda Morais Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1, n.2, p.56-67, ago./dez. 2008.
- GIL, Antonia Carlos; **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas, São Paulo, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. O currículo na Educação Infantil. O que propõe as Novas Diretrizes. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**, Belo Horizonte. Novembro de 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes. 7. ed. São Paulo, 2007.

Aline Pedro Feza

Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI/ UNESPAR Campus Paranaguá. Professora de apoio em sala de aula pela Prefeitura Municipal de Maringá.

E-mail: alinefeza86@gmail.com

Lattes <http://lattes.cnpq.br/1028803403946189>

Ana Paula da Silva Zulianelli

Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná– UNESPAR– Campus Paranaguá e docente da Educação Básica Anos Iniciais no município de Umuarama-PR.

E-mail: anapaula.silva@edu.umuarama.pr.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4258445783216058>

Andreia Nakamura Bondezan

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada do Centro Ciências Humanas e da Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Paraná (UNESPAR) e do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

E-mail: andreia.bondeza@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9661846112727279>.

Bruna Clok Lemos

Mestranda pelo PROFEI na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Formada em Pedagogia e também em Letras – Português/Inglês e possui especialização em Gestão Escolar. Docente na rede municipal de Sumaré e no município de Santa Bárbara d'Oeste.

E-mail: bruna.clok@unifesp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4413500973684262>

Carina Pasini Col

Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da Escola de Educação Básica na Rede Estadual de Santa Catarina.

E-mail: carinapcol@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5000473518738096>

Carla Soriano Lago Carvalho

Mestranda em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Educação Especial/ Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Libras pela faculdade Kurios. Docente na Modalidade de Educação Especial, Instrutora e Intérprete de Libras na rede estadual de ensino, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

E-mail: carlasoriano100@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9794913626341066>

Cléia Demétrio Pereira

Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutora em Ciências da Educação (UMinho) e Mestra em Educação (UFSC). É docente do Departamento de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da UDESC/CEAD, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: cleia.pereira@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4158706306265559>

Daiana Aparecida Teles Vieira Lima

Docente efetiva do Município de União da Vitória. Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR.

E-mail: vdaiana16@yahoo.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3207806446284514>

Daiane Olchanheski Emiliano

Mestre em Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na Secretaria Municipal de Educação – Ponta Grossa e Elite Rede de Ensino, em Ponta Grossa.

E-mail: daianeolcemiliano@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1837882260433346>

Daniela Nascimento Ferreira

Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Psicopedagoga, Psicomotricista e docente do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Centro Estadual de Educação Especial de Cae-tité (CEEEC) pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

E-mail: dan.ie.ferreira@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8798025991117425>

Dayane Regina Masselai

Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente no 1º Segmento da EJA no município de Bal-neário Camboriú/SC.

E-mail: dayanereginaasselai@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3772605162324837>

Elisangela Vicente Brandão

Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente na sala de recursos do ensino fundamental (AEE), no município de Joinville/SC.

E-mail: elisangelavbrandao@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1711011039174880>

Elizangela Gehrke Silva

Graduada em Normal Superior-UEMS, Graduada em Artes Visuais-U-NIP. Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Arte Educação, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Institucional. Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Professora da Rede Municipal de Ensino.

E-mail: elimatheus2009@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3430779509840674>

Flávia Belini Querino Martins

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professora efetiva de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Mundo Novo/MS. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

E-mail: flaviabqmartins@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4571388246248730>

Gabriela Maria Dutra de Carvalho

Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em Ciências da Educação (UMinho) e Mestra em Educação (UDESC). É docente do Departamento de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da UDESC/CEAD, do Programa de Mestrado

Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: gabriela.carvalho@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3436731231705656>

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau, especialização em Educação Especial – linha de concentração Deficiência intelectual pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM); Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede – PRO-FEI/UEM; Professora Orientadora no Programa Residência Pedagógica – subprojeto Pedagogia (alfabetização); Coordenadora do Projeto de Extensão "Atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais" e Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII).

E-mail: garalencar@uem.br

Irene Carrillo Romero Beber

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do desenvolvimento de Santa Catarina (UDESC). Docente na Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem e no Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

E-mail: irene.beber@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1698138121810539>

Iris Maria Ribeiro Rocha

Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Psicologia pela Universidade CEUMA. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professor, saberes e práticas de Ensino – GEPS. Coordenadora do Laboratório de Ensino do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão. Professora do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão e professora colaboradora do Mestrado Profissional em educação Inclusiva da UEMA.

E-mail: iris@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

Ismenia Lopes Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Eliseos (FCE). Mestranda em Educação Inclusiva na Universidade de Ponta Grossa (UEPG). Docente na Prefeitura de Ferraz de Vasconcelos-SP.

E-mail: 1100122015027@uepg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2779019123627244>

Jéssica Galvão Sansão Lima

Professora na Prefeitura Municipal de Gaspar. Mestra em Educação Inclusiva no Mestrado Profissional em Rede – PROFEI (UDESC), Pós-graduada (especialização) em Neurociência com ênfase em Aprendizagem (FAVENI) e graduada em Pedagogia pela (UDESC).

E-mail: jessicagalvaosansao@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3695054411047690>

Josiele Regiane Grossklaus Senff

Docente efetiva do Estado de Santa Catarina e do Município de Porto União-SC. Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR.

E-mail: josiele.r.grossklaus@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8927052436349202>

Karen Ribeiro

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação e mestra em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

E-mail: karenribeiro@uepg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1678509191676237>

Kátia Regina Pereira de Aguiar

Mestranda em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Concursada pela Secretaria de Estado de Educação, e pela Secretaria Municipal de Educação de Bragança do Pará (SEDUC/SEMED/PARÁ), Docente em Atendimento Educacional Especializado.

E-mail: katiakgjb@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8028229135414342>.

Kele Aparecida de Souza

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2022). Graduada em Pedagogia pela UNEMAT, Campus de

Sinop no ano de 2014. É professora efetiva pela Rede Municipal de Ensino de Sinop – MT desde o ano de 2016.

E-mail: kele.souza@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8157908550806086>

Leila Adrieli Roesler Rohenkohl

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2022). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Sorriso – UNIC, campus de Sorriso, no ano de 2018. É professora efetiva pela Rede Estadual de Mato Grosso na cidade de Sorriso/MT, desde o ano de 2018.

E-mail: leila.rohenkohl@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9103048719858757>

Leila Pessoa Da Costa

Pedagoga, licenciada em Matemática e psicopedagoga, é pós-doutoranda em Educação para a Ciência (UNESP). Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM). Mestre em Tecnologia da Informação, Semiótica e Educação (UBC). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

E-mail: lpcosta@uem.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6883324486751865>

Lizarda Luciano do Carmo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e especialista em Educação Especial e Inclusão pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Mestranda em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Araquari-SC.

E-mail: 1100122017027@uepg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0355865698423398>

Luciano Gamez

Docente do PROFEI na Unifesp. É pós-doutor em Ciências da Educação, pós-doutor em Educação a Distância e e-learning, doutor em Engenharia de Produção, mestre em Engenharia Humana, e graduado em Psicologia. Docente do Curso Superior de Tecnologia em Design Educacional, na Unifesp.

E-mail: luciano.gamez@unifesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5525481700316599>

Magda dos Anjos Silva Giarolo

Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UNESPAR. Docente em Educação Especial no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE – Fazenda Rio Grande – PR. E-Mail: magda.giarolo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3387440498291561>

Maiby Gisele Wagner

Mestra em Educação Inclusiva pelo PROFEI – Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); e pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Sinop (FASIPE). Professora da educação básica na Prefeitura Municipal de Sinop. Email: maiby.wagner@unemat.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7142976612865082>

Mariana Santos de Oliveira Figueredo

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus São Vicente.

E-mail: mariana.figueredo@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3791274617036622>

Mario Henrique Rodrigues

Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente nos anos iniciais do município de Palmeira/SC e Supervisor Escolar, vinculado à rede Estadual de Ensino, atuando como Integrador de Educação na Coordenadoria Regional de Educação de Lages.

E-mail: mhenriquer@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0284555004657229>

Marion Machado Cunha

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop – MT. Licenciado em História. É docente do Curso de Mestrado em Educação Inclusiva (UNEMAT), coordenando o Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Práticas Sociais (GEPTEPS).

E-mail: marion@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3219438851193034>

Nelba Maria Teixeira Pisacco

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Psicopedagoga. Pedagoga. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva na UEPG – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (GEP-Proa).

E-mail: nmtpisacco@uepg.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8629195991955752>

Poliana Acs Teodoro

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2022). Graduada em Pedagogia pela UNEMAT, Campus de

Sinop (2013). É professora efetiva pela Rede Municipal de Ensino de Sinop – MT desde o ano de 2015.

E-mail: poliana.acs@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5071322295958051>

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Doutor em Logística pelo Programa em Rede Bionorte – Biodiversidade e Biotecnologia da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestre em Logística e Pesquisa Operacional pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Matemática (UECE) e Pedagogia (Uninter). Mestrando em Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Docente do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

E-mail: rodiney.santos@ifpb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5342932489671373>

Rosemyriam Cunha

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Docente do curso de Bacharelado em Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná– UNESPAR e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UNESPAR – Campus de Curitiba II, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia NEPIM.

E-mail: rosemyriam.cunha@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0536970443232460>

Roseneide Maria Batista Cirino

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia na UNESPAR, Campus de Paranaguá e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) na UNESPAR.

E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4251118936692913>

Samanta Jander Chimene Brill

Mestranda do Mestrado profissional em PROFEI – EDUCAÇÃO INCLUSIVA pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), especialista, na área de Educação, pela Faculdade de Educação São Luís, e em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná, e atualmente é professora da Rede municipal de educação de Umuarama.

E-mail: samantabrill@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2442686613069038>

Sandra Salete de Camargo Silva

Graduada em pedagogia (UNICENTRO) e direito (UEM), doutora e mestra em Educação (UEM). Professora Associada do Centro Ciências Humana e da Educação do curso de Direito e Pedagogia do Campus de União da Vitória da Unespar e docente permanente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Paraná (UNESPAR).

E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044281324055317>

Sharmilla Tassiana de Souza

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unina (2020). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

E-mail: sharmilla.tsouza@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3339103714613211>

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação

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

E-mail: sfryaegashi@uem.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5273356754482937>

Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski

Professora na Prefeitura Municipal de Chapecó. Mestra em Educação Inclusiva no Mestrado Profissional em Rede – PROFEI (UDESC), Pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional (UniBF) e graduada em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial pela (UNO-CHAPECÓ).

E-mail: soniamarafranciski@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3425664183989598>

Tatiana Cristina Vasconcelos

Doutora em Educação (UERJ), Mestre em Psicologia (UFPB), Licenciada (UFPB) e Bacharela em Psicologia (FIP). É especialista em Psicopedagogia (UCM), em Neuropsicologia (UNYLEYA) e em Avaliação Psicológica (UNIFIP-CG). Atua como docente titular da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, na Graduação e Pós-graduação considerando a interface Psicologia e Educação Inclusiva. Docente do Mestrado PROFEI-UEPB.

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

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2042671665043024>

Tatiana de Lima

Graduada em Pedagogia, mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede Nacional– PROFEI.

E-mail: tatianadelima13@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9401227006406867>

Taynan Alecio da Silva

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de Paranavaí (UNESPAR). Especialista em Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica (FACULESTE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).

E-mail: nanalecio@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0973915053028611>

Vanessa Tavares Brito Pinheiro

Docente efetiva do Estado do Paraná, atualmente atuando no Núcleo Regional de Educação de Curitiba, setor da Educação Especial. Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR.

E-mail: vanessatbp17@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6643320015870100>

Vera Márcia Marques Santos

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação e Cultura (UDESC). Docente do Departamento de Pedagogia a Distância e do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: vera.santos@udesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2653274195094797>

Este livro foi composto em Raleway
pela Editora Autografia e impresso
em papel offset 75 g/m².

A coletânea intitulada **"Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI"** apresenta trilhas do trajeto que envolve processos formativos e práticas de professores em contextos inclusivos, trajetos trilhados na acepção mais realista de que "ao caminhar se faz o caminho" aqui, inclusão, formação, processos e práticas são trajetos de vida de cada situação vivida. Nesse sentido, os autores desta obra, docentes e discentes do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), vinculados à Linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva" se propõem a explicitar textos e contextos, os quais são materializados em tessituras textuais que desvelam a essência de um Programa Nacional que centra as ações formativas nos docentes que atuam na Educação Básica da Rede Pública. Os esforços resultantes de pesquisas concluídas ou em processo dialogam com referenciais teóricos, cujas temáticas relacionam-se à educação inclusiva e direcionam reflexões sobre as práticas vivenciadas pelos professores da educação básica. Os capítulos foram organizados em quatro eixos norteadores **"Educação e diversidade"**, **"Significações e representações: o olhar do professor"**, **"Formação Docente"** e **"Delineamentos para as práticas pedagógicas"**. No primeiro eixo da coletânea, intitulado **"Educação e Diversidade"**, os autores tecem considerações que circundam a ordem neoliberal, os paradigmas de inclusão e o percurso histórico da educação especial e inclusiva. No segundo eixo, **"Significações e representações: o olhar do professor"**, os autores discutem, a partir das perspectivas dos sentimentos, percepções, concepções e significados da docência, os contextos e práticas inclusivas, frente à diversidade presente na escola, e, por vezes, frente aos sujeitos com deficiência. No eixo **"Formação docente"**, o diálogo é engendrado a partir da perspectiva da formação inicial e continuada dos professores. Por fim, no quarto e último eixo, intitulado **"Delineamentos para as práticas pedagógicas"**, os autores explicitam tessituras que perpassam pelas tecnologias assistivas, acolhimento e escuta nas práticas, planejamento e desenho universal para a aprendizagem escolar.

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Roseneide Maria Batista Cirino

Organizadoras

