



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Campus Presidente Prudente

**JANE APARECIDA DE SOUZA SANTANA**

**HISTÓRIA DO CENTRO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ABORDAGEM  
CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus Presidente Prudente

**JANE APARECIDA DE SOUZA SANTANA**

**HISTÓRIA DO CENTRO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ABORDAGEM  
CONSTRUCIONISTA CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Pudente - SP, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Tomoe Moryia Schlünzen.

**Linha de pesquisa:** “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

S232h

Santana, Jane Aparecida de Souza

História do centro de inclusão no ensino superior: abordagem  
construcionista contextualizada e significativa / Jane Aparecida de  
Souza Santana. -- Presidente Prudente, 2021

293 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Elisa Tomoe Moryia Schlünzen

1. Inclusão Digital, Escolar e Social.. 2. Abordagem  
Construcionista, Contextualizada e Significativa. 3. Educação  
Inclusiva. 4. Formação de Professores. 5. Ensino Superior. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências  
e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus Presidente Prudente

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE:** História do Centro de Inclusão no Ensino Superior: Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa.

**AUTORA:** JANE APARECIDA DE SOUZA SANTANA

**ORIENTADORA:** ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

Aprovada com parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em **EDUCAÇÃO** pela comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN (participação virtual)

FCT/UNESP

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (participação virtual)  
UNOESTE/Universidade do Oeste Paulista

Profa. Dra. ANA MARIA OSÓRIO ARAYA (participação virtual)

Departamento de Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA (participação virtual)

Departamento de Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. CÍCERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (participação virtual)

UNIFESP.

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Presidente Prudente, 26 de março de 2021.

## DEDICATÓRIA

*Dedico o presente estudo a minha família: meu marido Eder, aos meus filhos Caroline e Caio Cesar, às minhas netas Ana Laura e Maria Helena e aos meus pais, Otacílio e Neusa.*

## AGRADECIMENTOS

É difícil elencar o rol de pessoas, de raro valor humano, que me ajudaram neste percurso. Não poderia deixar de registrar algumas delas:

Os agradecimentos iniciais vão para o nosso Criador. Obrigado, Senhor, por permitir a realização deste estudo, pois sempre esteve ao meu lado.

À querida professora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Tomoe Moryia Schlünzen, minha orientadora de mestrado e de doutorado. Muito obrigado por me conduzir pelos caminhos da pesquisa.

Agradeço também, de forma especial, a minha família: meu marido Eder, por compreender a minha necessidade de buscar uma maior qualificação educacional e pessoal e estar sempre ao meu lado, aos meus amados filhos Caroline e Caio Cesar e minhas queridas netas Ana Laura e Maria Helena, nora Ingrid e genro Rafael. Que Deus nos permita compensar essa ausência.

Aos meus pais Otacílio e Neusa, com quem aprendi que a vida, embora difícil, de trabalho árduo, compensa ser vivida.

Às professoras Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima e Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, componentes da banca de qualificação, obrigado pela leitura do texto, pelas orientações e contribuições para o enriquecimento do estudo.

À professora Dra. Ana Osório, e ao Professor Dr. Klaus Schlünzen Júnior e demais pesquisadores do CPIDES, minha eterna gratidão.

Aos amigos especiais que fiz ao longo dessa caminhada, Adriana Terçariol, Paula Spolador, Janiele Santos, Odair Estevão e Carlos Silva, Juliana Dalbem, Ana Mayra, Ana Virginia, Fernanda Situkos, Paula Melques, Liliane Santos Machado, Carolaine Santana, Naiara Chierici da Rocha, Aline Alcântara, Jhenifer Vitor, Erickson Vieira, Graziela Cristina Ferreira, Hiago Lopes Aro, Alisson Fernando Coelho do Carmo, Luiza Mitsuko Saito.

Ao especial amigo Erik Rafael Alves Ferreira (in memoriam). Coração gigante, inteligência ímpar.

Ao aluno especial Luciano (in memoriam), que nos deu o prazer de sua convivência durante algum tempo.

## RESUMO

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. **História do Centro de Inclusão no Ensino Superior: Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa**. 2021, 220f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2021.

Esta tese de doutorado vincula-se à linha de pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Parte-se do seguinte questionamento: como as ações desenvolvidas no CPIDES por meio do Grupo de Pesquisa API, a partir da abordagem CCS contribuíram na formação dos estagiários discentes dos cursos de graduação possibilitando subsídios cognitivos, socioemocionais e financeiros para a construção de uma cultura inclusiva? Diante disso, a presente pesquisa teve por objetivo analisar a história e as contribuições do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), estabelecido em uma universidade pública, na formação inicial e continuada de seus discentes por meio da Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS). O CPIDES é um centro com características peculiares e se constitui de um caso único tanto na Universidade Estadual Paulista (UNESP), assim como em relação a outras instituições congêneres. Razão esta que destacamos a relevância desse estudo por meio da tríade: extensão, ensino e pesquisa. Portanto, buscamos por meio desse estudo de caso, uma investigação in situ, para aprofundar a compreensão do caso CPIDES, a partir do histórico e contextualização no cenário local (a universidade) e a partir dos fenômenos observados e documentados, desde a criação, até os dias atuais. O Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), teve sua inauguração oficializada em 08 de abril de 2010, e desde então, vem engendrando estudos para a implementação de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, constituindo-se, ao longo desta última década, em referenciado Centro de pesquisa e formação inicial e continuada para discentes, docentes e pesquisadores. Dessa forma foi realizado o levantamento bibliográfico e documental no acervo interno do CPIDES, seguido da aplicação de um questionário e entrevista a uma amostra dos colaboradores que atuaram no CPIDES. Como resultados, evidencia-se que as experiências vivenciadas pelos discentes, colaboradores e pesquisadores que atuaram no CPIDES, foram desafiadoras e significativas, pois, culminaram no desenvolvimento de habilidades e competências, ocasionado a transformação na prática e na formação dos discentes e dos profissionais da educação para uma sociedade mais inclusiva. A transformação pessoal para um olhar mais inclusivo; a valorização da singularidade das pessoas e de suas potencialidades; a iniciação ao universo da pesquisa; o atendimento aos estudantes com deficiências e síndromes diversas; a utilização de recursos digitais para a efetivação da aprendizagem foram condições mencionadas nos questionários coletados. A pesquisa evidenciou, ainda, que o CPIDES representa um caso único, que utiliza as TDIC, partindo da realidade e singularidade dos estudantes com deficiência, por meio da abordagem CCS, no

contexto de uma universidade pública. Todas as ações e pesquisas desenvolvidas durante os mais de 20 anos pelo CPIDES permitiram concluir que a abordagem CCS trouxe aos mais diferentes contextos de formação, benefícios relevantes para a construção de uma escola inclusiva e possibilidades para o processo de formação inicial e continuada nas diferentes modalidades de ensino. Portanto, o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, como os promovidos pelo CPIDES, pode contribuir para equalizar uma demanda que se expande por cursos de formação inicial e continuada, em especial aqueles voltados para a educação inclusiva. Tais projetos viabilizaram também, como se comprovou neste estudo de caso, a formação de recursos humanos de alto nível, para a efetivação da educação inclusiva almejada.

**Palavras-chave:** Inclusão Digital, Escolar e Social. Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. Educação Inclusiva. Formação de Professores.



## ABSTRACT

**SANTANA**, Jane Aparecida de Souza. History of the Higher Education Inclusion Center: Contextualized and Meaningful Constructionist Approach. 2021, 220f. Thesis. Graduate Program in Education, Universidade Estradiol Paulista. President Prudente/SP. 2021.

This doctoral thesis is linked to the line of research: "Formative Processes, Teaching and Learning" of the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology at the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP). It starts with the following question: how the actions developed at CPIDES through the API Research Group, from the CCS approach, contributed to the training of student interns in undergraduate courses, enabling cognitive, socio-emotional and financial subsidies for the construction of an inclusive culture? Therefore, this research aimed to analyze the history and contributions of the Center for the Promotion of Digital, School and Social Inclusion (CPIDES), established at a public university, in the initial and continuing education of its students through the Constructionist Approach Contextualized and Meaningful (CCS). CPIDES is a center with peculiar characteristics and is a unique case both at the Universidade Estadual Paulista (UNESP), as well as in relation to other similar institutions. This is why we highlight the relevance of this study through the triad: extension, teaching and research. Therefore, we sought, through this case study, an in-situ investigation, to deepen the understanding of the CPIDES case, from the history and contextualization in the local scenario (the university) and from the observed and documented phenomena, from creation to the present day. The Center for the Promotion of Digital, School and Social Inclusion (CPIDES), had its official opening on April 8, 2010, and since then, it has been engendering studies for the implementation of Education, Research and Extension projects, establishing, over the last decade, in a referenced Center for research and initial and continuing education for students, teachers and researchers. Thus, a bibliographic and documental survey was carried out in the internal collection of CPIDES, followed by the application of a questionnaire and interview to a sample of employees Who worked at CPIDES. As a result, it is evident that the experiences lived by students, collaborators and researchers Who worked at CPIDES were challenging and significant, as they culminated in the development of skills and competences, resulting in the transformation in the practice and training of students and professionals at education for a more inclusive society. Personal transformation for a more inclusive look; valuing the uniqueness of people and their potential; initiation into the universe of research; assistance to students with different disabilities and syndromes; the use of digital resources for the realization of learning were conditions mentioned in the collected questionnaires. The research also showed that CPIDES represents a unique case, which uses TDIC, starting from the reality and uniqueness of students with disabilities, through the CCS approach, in the context of a public university. All of the actions and researches developed by CPIDES over more than 20 years allowed us to conclude that the CCS approach brought to the most different formation contexts relevant benefits for the construction of an inclusive school and possibilities for the process of initial and continuing training in different teaching modalities. Therefore, the development of teaching, research and extension projects, such as those promoted by CPIDES, can contribute to equalizing an expanding

demand for initial and continuing education courses, especially those aimed at inclusive education. Such projects also made viable, as proved in this case study, the training of high-level human resources, for the realization of the desired inclusive education.

**Keywords:** Digital, School and Social Inclusion. Constructionist, Contextualized and Meaningful Approach. Inclusive education. Teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Espiral da aprendizagem – Construcionismo.....	29
<b>Figura 2:</b> Triangulação da análise de dados.....	50
<b>Figura 3:</b> Imagem externa do CPIDES.....	96
<b>Figura 4:</b> Placa inaugural do CPIDES.....	97
<b>Figura 5:</b> Atividades de extensão desenvolvidas com os EPAEE.....	116
<b>Figura 6:</b> OA desenvolvidos pelos discentes do API.....	122
<b>Figura 7:</b> Estudantes do CPIDES utilizando os OA em suas atividades.....	124
<b>Figura 8:</b> Interface do Acervo digital da Unesp.....	127
<b>Figura 9:</b> Interface Portal do Professor .....	137
<b>Figura 10:</b> Interface dos Repositórios da Unesp.....	138
<b>Figura 11:</b> Animação inicial – Fazenda RIVED.....	166
<b>Figura 12:</b> Família CPIDES.....	188

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Centros de inclusão em universidades públicas e particulares.....	26
<b>Quadro 2:</b> Discentes participantes com elaboração do texto.....	46
<b>Quadro 3:</b> Aspectos considerados para a triangulação de dados.....	48
<b>Quadro 4:</b> Discentes/estagiários respondentes do questionário.....	52
<b>Quadro 5:</b> Projetos de Extensão Universitária – PROEX.....	126
<b>Quadro 6:</b> Projetos de Extensão Universitária – MEC.....	131
<b>Quadro 7:</b> Projetos Núcleo de Ensino – PROGRAD.....	145
<b>Quadro 8:</b> Projetos PIBID – CAPES/MEC.....	149
<b>Quadro 9:</b> Curso de Formação desenvolvido no CPIDES.....	152
<b>Quadro 10:</b> Orientações apoiadas por agências de fomento.....	157
<b>Quadro 11:</b> Linhas Pesquisa.....	160
<b>Quadro 12:</b> Síntese de Orientações e Atendimentos.....	173

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Demonstrativo de idade cronológica dos participantes da pesquisa.....	53
<b>Gráfico 2:</b> Sexo biológico (Identidade de gênero / Orientação Sexual).....	53
<b>Gráfico 3:</b> Cor ou raça dos participantes da pesquisa.....	54
<b>Gráfico 4:</b> Curso de Graduação.....	55
<b>Gráfico 5:</b> Tipo de graduação.....	56
<b>Gráfico 6:</b> Nível máximo concluído.....	56
<b>Gráfico 7:</b> Foi bolsista em algum projeto.....	175

## LISTA DE SIGLAS

<b>AACD</b>	Associação de Assistência à Criança Deficiente
<b>ABBR</b>	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>API</b>	Ambientes Potencializadores para Inclusão
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BIOE</b>	Banco internacional de Objetos de Educacionais de Aprendizagem
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
<b>CCS</b>	Construcionista, Contextualizada e Significativa
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNE</b>	Educação e o Conselho Educação Básica
<b>CPIDES</b>	Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social
<b>DUA</b>	Desenho Universal de Aprendizagem
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJV</b>	Estar Junto Virtual
<b>EPAEE</b>	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa
<b>FCT</b>	Faculdade de Ciências e Tecnologia
<b>FUNDUNESP</b>	Fundação para o desenvolvimento da Unesp
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>GTI</b>	Grupo de Tecnologia da Informação
<b>IC</b>	Iniciação Científica
<b>IMESPP</b>	Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicadas
<b>IES</b>	Instituto de Ensino Superior

<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCT</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia
<b>NE</b>	Núcleo de Ensino
<b>NEC</b>	Núcleo de Educação Corporativa
<b>OD</b>	Orientadora de Disciplina
<b>OEI</b>	Organização dos Estados Ibero-americanos
<b>AO</b>	Objetos de Aprendizagem
<b>PC</b>	Paralisia Cerebral
<b>PD</b>	Pessoa Deficiente
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional e Bolsa de Iniciação á Docência
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEE</b>	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
<b>PROESP</b>	Projetos do Programa de Apoio à Educação Especial
<b>PROEX</b>	Pró-reitora de extensão universitária
<b>PROGRAD</b>	Pró-reitoria de Graduação
<b>RELPE</b>	Rede Latino-americana de Portais Educacionais
<b>RIVED</b>	Rede Interativa Virtual de Educação
<b>SEE</b>	Secretaria de Educação do Estado
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNOESTE</b>	Universidade do Oeste Paulista

# SUMÁRIO

## I. JUSTIFICATIVA, RELEVÂNCIA E DELIMITAÇÃO.

Apresentação.....	19
Justificativa da Pesquisa.....	25
Questões de Pesquisa.....	30
Objetivo Geral.....	30
Objetivos Específicos.....	30
Organização da Tese.....	31

## II. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

2.1 Caminhos da Pesquisa.....	33
2.1.1 Caracterização Metodológica.....	33
2.2 Ética da Pesquisa.....	39
2.3 Descrição do Universo dos Participantes da Pesquisa.....	39
2.4 Etapas da Pesquisa, Instrumentos e Procedimentos para Coleta, Seleção e Análise dos Dados.....	42
2.4.1 Procedimentos de Análise de Dados.....	47
2.4.2 Participantes na Coleta de Dados.....	50
2.4.3 Procedimentos de Coleta de Dados.....	57
2.4.4 Procedimentos de Análise.....	58

## III. DELINEAMENTO TEÓRICO: FORMAÇÃO E CONCEITOS DE INCLUSÃO.

3. 1 Contexto Histórico da Inclusão Escolar desde a Educação Especial: Marcos Históricos Legais e Política.....	62
3. 2 Educação Inclusiva.....	73
3. 3 Formação Inicial e Continuada de Professores Inclusivo.....	78
3. 4 A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.....	92

## IV. HISTÓRICO DO CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, SOCIAL E EDUCACIONAL (CPIDES).

4.1 A História da existência de um Centro de Inclusão.....	96
--	----



## V. DELINEAMENTO DA TRÍADE DA UNIVERSIDADE E PROJETOS DO CPIDES: DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISE.

5. 1 Delineamento da Tríade da Universidade e Projetos do CPIDES.....	113
5. 2 <b>Extensão</b> (Descrição dos Projetos, Dados e Discussão).....	115
5.2.1 Rede Interativa de Educação (RIVED).....	131
5.2.2 Banco Internacional de Objetos de Educacionais de Aprendizagem (BIOE).....	135
5.3 <b>Ensino</b> (Descrição dos Projetos, Dados e Discussão).....	142
5. 3.1 Projetos do Núcleo de Ensino.....	144
5.3.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.....	147
5.4 <b>Formação Profissional Continuada</b> .....	151
5.4.1 Curso de Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão Escolar (TA).....	151
5.4.2 O Programa Redefor.....	154
5.5 <b>Pesquisa</b> (Descrição dos Projetos, Dados e Discussão).....	156
5.5.1 O Projeto FRIDA.....	158
5.5. 2 Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP.....	159
5.6 <b>Resultados da Pesquisa</b> : O CPIDES no Contexto dos Discentes/Pesquisadores.....	174
<b>Conclusão</b> .....	209
<b>Referências</b> .....	221
<b>Apêndices</b> .....	236
<b>ANEXOS</b> .....	280

# ***I. Justificativa, Relevância e Delimitação***

## Capítulo I – Apresentação, Justificativa Relevância e Delimitação

*Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.*

*Hermann Hesse*

Como forma de contextualizar esse estudo, serão apresentados a seguir: o caminhar pessoal da pesquisadora, justificativa e relevância, questão da pesquisa, objetivos que nortearam a execução e estruturação da tese.

### ***Apresentação***

Os contatos iniciais com o futuro “chão de fábrica”, a escola, desde muito precocemente, revelou-me o quanto a profissão docente é desafiadora. Desde então, já estava anunciado que a minha trajetória profissional exigiria uma sólida formação acadêmica.

Muitos podem ser os caminhos que conduzem uma estudante universitária a determinadas temáticas e campos de atuação. Com a pesquisadora autora dessa tese não foi diferente. Desta forma, é pertinente resgatar esse histórico universitário e acadêmico para introduzir e contextualizar essa pesquisa, uma vez que, o objeto em estudo se entrelaça com essa história.

Para isso iniciaremos com uma breve apresentação da trajetória acadêmica da pesquisadora, e para isso será escrita na primeira pessoa do singular. Em

seguida serão destacados aspectos que justificam e expressam a importância desse estudo. Na sequência serão destacadas as questões de pesquisa e os objetivos que nortearam o desenvolvimento da investigação e por fim é exposto como a tese foi sistematizada.

Durante o período 2002 a 2005, realizei meu curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente.

Nessa ocasião, a Profa. Dra. Ana Maria Martins da Costa Santos (na época conhecida na instituição como Ana Menin)<sup>1</sup>, responsável pela disciplina *Orientação para o Trabalho acadêmico (OTC)*, solicitou que cada discente desenvolvesse um projeto de pesquisa relacionado à uma área da educação de seu interesse.

Lembro-me dela com muito carinho e admiração, Profa. Dra. Ana Menin, de saber inenarrável, sempre foi muito delicada e assertiva na forma de ensinar. As suas aulas eram contagiantes e o jeito simples de traduzir com leveza o arcabouço teórico das disciplinas densas do curso levávamos discentes a mergulhar nas obras e clássicos da Pedagogia. Esta experiência marcou-me profundamente e até hoje trago os seus ensinamentos para a minha prática profissional.

Foi durante esse período e por meio da Profa. Dra. Ana Menin que tive a oportunidade de conhecer a Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e o recém-criado Grupo de Pesquisa Ambiente Potencializador da Inclusão (API)<sup>2</sup> coordenado por ela.

De acordo com as orientações da Profa. Dra. Ana Menin entendi que participar do Grupo de Pesquisa API seria fundamental para que eu desenvolvesse meu projeto de pesquisa na área da educação inclusiva, e compreendesse melhor como ocorriam os processos para o desenvolvimento da inclusão dos estudantes com deficiência.

Ao me tornar membro do Grupo de Pesquisa API, passei a atuar como estagiária no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial

---

<sup>1</sup>A Profa. Dra. Ana Menin aposentou-se da FCT/UNESP. Em contato recente com a docente, houve a autorização, via e-mail, para inserir o seu nome na apresentação desta Tese.

<sup>2</sup> Ambiente Potencializador da Inclusão (API) constitui-se em um Grupo de Pesquisa em funcionamento desde 2002 cadastrado no CNPq.

(PAEE)<sup>3</sup>, que participavam de ações desenvolvidas por esse grupo em espaços cedidos pela universidade.

Em meio aos temas de projetos e pesquisas emergentes e discutidos pelos participantes do Grupo de Pesquisa API, um deles me chamava a atenção. Era sobre a inclusão dos estudantes PAEE no espaço escolar.

Durante os atendimentos dediquei-me de forma supervisionada a buscar estratégias de como incluir tais estudantes no ambiente escolar e garantir-lhes o direito da equiparação de oportunidades e da não discriminação. O meu esforço tinha como objetivo possibilitar que esses estudantes fossem capazes de realizar suas atividades de maneira acessível, e que conquistassem autonomia no espaço escolar.

Os temas da educação inclusiva permeavam o meu universo de pesquisa a partir na minha atuação junto ao Grupo de Pesquisa API. Sendo assim, junto a esse grupo iniciei meus estudos relacionados ao processo de formação de professores e no desenvolvimento de uma cultura inclusiva no contexto escolar. Porém, vale destacar que tais temas já faziam parte do meu interesse de estudo mesmo antes de iniciar a minha graduação em Pedagogia e de me tornar membro do referido grupo, uma vez que, existem pessoas em minha família que fazem parte desse público, e por estar próximo, sempre senti “na pele” o peso de viver em um mundo majoritariamente excludente, retrato de uma sociedade assentada no preconceito e na exclusão.

A partir das atividades realizadas e dos estudos junto ao Grupo de Pesquisa API me envolvi em diversas atividades que me aproximavam os meus estudos teóricos à minha formação prática.

Os primeiros atendimentos realizados foram junto a dois estudantes assistidos. A Raquel<sup>4</sup> de 24 anos, diagnosticada com Paralisia Cerebral, e a estudante Letícia<sup>5</sup>, com 7 anos de idade, diagnosticada com Microcefalia.

As vivências de estudos e de atendimentos realizados contribuíram para a minha formação teórica e prática. Enquanto eu ensinava a Raquel a ler e a escrever,

---

<sup>3</sup> De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, esses estudantes são pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)– atualmente ampliado para Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/S).

<sup>4</sup> Raquel é um nome fictício a estudante assistida.

<sup>5</sup> Letícia é um nome fictício a estudante assistida.

ao mesmo tempo buscava estratégias para trabalhar com a Letícia, diante da qual os recursos pedagógicos se tornavam gigantescos devido ao seu porte pequeno, a sua delicadeza e fragilidade. Essa experiência me provocou a urgência em me aprofundar nesta área do conhecimento.

Após concluir o curso de graduação, cursei (2005 e 2007) uma Pós-Graduação Lato Senso oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria no âmbito da Educação Especial. Como conclusão, apresentei a monografia intitulada “Desafio Docente na Inclusão do Deficiente Intelectual em Sala de Aula”. Durante esse curso, tive a oportunidade de assumir o cargo de professora universitária em uma instituição privada e de coordenadora de atividades pedagógicas na mesma instituição.

Este foi um tempo de profundas reflexões referentes à prática docente que acontecia tanto no meu cotidiano, quanto observando os desafios vivenciados pelos meus colegas. Foi então possível observar que o que ocorria na prática nem sempre se alinhava ao que era apresentado como solução na produção científica da área. Este aspecto instalou em mim profundos questionamentos. Ao passo que contribuíam de forma significativamente para a minha formação, também me instigava a buscar respostas para tantos desafios vivenciados.

O meu envolvimento nos projetos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa API e os atendimentos realizados junto aos estudantes assistidos me fizeram refletir sobre o quanto eu ainda precisava me especializar para contribuir com o oferecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A partir de 2008 assumi mais um novo desafio e somado as funções que exercia junto ao Grupo de Pesquisa API, passei a desenvolver atividades como tutora e depois como formadora em cursos a distância na área da Surdez e na área da Tecnologia Assistiva<sup>6</sup>.

A partir de 2010 com a inauguração do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Social e Educacional (CPIDES) que congregava os projetos do Grupo de Pesquisa API e sediava os atendimentos dos estudantes assistidos, assumi a coordenação e orientação dos estagiários oriundos de diversos cursos de graduação

---

<sup>6</sup>Programas de Formação na área da educação inclusiva financiados pelo Ministério da Educação.

da Universidade. Estagiários que assim como eu fui um dia ao me vincular ao Grupo de Pesquisa API.

A partir destas vivências amadureci o interesse em desenvolver pesquisas para colaborar e ampliar os conhecimentos nesta área. Assim, senti a necessidade de me titular e construir uma carreira como pesquisadora. Em 2011 surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação na FCT/Unesp.

Nesta ocasião, novas perspectivas se juntaram às temáticas que já pertenciam aos meus interesses de pesquisa. Assim, impulsionada pela urgência em aprofundar os meus conhecimentos acerca da promoção de uma cultura inclusiva, desenvolvi a minha pesquisa intitulada “Análise das disciplinas de Libras nos cursos de formação inicial e Pedagogia”, por meio da qual investiguei como a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi incorporada no currículo do curso de formação inicial de professor na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em atendimento ao que dispõe o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Os resultados obtidos durante aquela pesquisa demonstraram que uma parcela majoritária das unidades de ensino pesquisadas não está em consonância com o que é preconizado no referido Decreto, quer seja pela inexistência da disciplina, pela carga horária oferecida insuficiente, e ainda pelo ementário, pelo conteúdo programático, pela nomenclatura da disciplina, pela avaliação e pelos objetivos destoantes daquilo que é minimamente estabelecido em Decreto para a formação do (a) professor (a).

Em se tratando do processo de inclusão educacional de estudantes surdos (as), existe consenso de que o reconhecimento de Libras e a regulamentação por meio do Decreto acima mencionado foram fundamentais, principalmente, pelo fato de preverem a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura. Entretanto, os dados que emergiram da referida pesquisa revelaram que a força do Decreto, apesar de bem-intencionado, não se mostrou suficiente para que cursos pesquisados estivessem preparados para cumprir todas as demandas estabelecidas.

Entre os anos de 2013 e 2016, atuei como tutora e orientadora no Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)<sup>7</sup>.

A minha trajetória formativa permaneceu contínua e em serviço, em constante investimento de tempo e estudo em minha atuação como professora universitária e pesquisadora na área da educação inclusiva.

Portanto, a experiência vivenciada pela pesquisadora em atuar no Grupo de Pesquisa API, e por extensão no CPIDES, foi extremamente desafiadora e significativa, pois exigiu o desenvolvimento de habilidades e de competências enquanto docente, gestora e pesquisadora, trazendo impactos na formação dos estagiários do CPIDES (discentes da FCT/Unesp) para uma sociedade e uma escola inclusiva.

Como membro do Grupo API e coordenadora dos estagiários do CPIDES (discentes da FCT/Unes) sempre com muita alegria e com a certeza de que esta luta vale a pena ser vivida, desenvolvi diversos trabalhos. Dentre eles destaco: orientação e formação dos estagiários para a realização dos atendimentos; o desenvolvimento e apresentação de estratégias de ensino-aprendizagem para os estudantes PAEE, assistidos nos projetos desenvolvidos no CPIDES; a organização dos recursos pedagógicos e tecnológicos voltados a atender os pressupostos da educação inclusiva; a manutenção e organização do contexto histórico em que o CPIDES foi consagrado, ou seja, a partir do Grupo de Pesquisa API; a organização do espaço físico do CPIDES para os atendimentos de forma adequada; as constantes pesquisas no que se referem às políticas educacionais de inclusão com vistas a promover a melhor formação aos estudantes PAEE (estudantes assistidos) e aos estagiários (discentes da FCT/Unesp).

O processo vivenciado ao longo desses 20 anos passa como um filme em minha mente. Ao relatar todo esse caminhar profissional, que iniciou com a atividade de estagiária ainda na graduação, constato que a chegada ao doutorado, se tratou de um grande ciclo, onde cada etapa foi fundamental e importante, vivenciada e superada com persistência e pulsos acirrados.

Foi durante esse percurso que aprendi a “olhar” para o diferente, a buscar e conquistar igualdade de oportunidades, favorecendo a qualidade no ensino para os

---

<sup>7</sup> Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) onde foram ofertados sete cursos de especialização semipresencial em Educação Especial e Inclusiva.



estudantes PAEE. Por meio desse processo compreendi o real significado (ou talvez eu deva dizer sentido) da educação inclusiva.

Cada momento, cada palavra, cada troca de experiência, assim como o sentimento de pertencimento, o desejo de melhoria, a alegria e a ansiedade foram cruciais para meu crescimento enquanto pessoa, educadora e pesquisadora.

Ao lembrar cada um dos estudantes PAEE assistidos e que conquistaram seus sonhos e desejos, e dos estagiários (discentes da FCT/Unesp) que se formaram e realizaram pesquisas vinculadas ao Grupo de Pesquisa API/CPIDES, percebo o quanto a minha trajetória se entrelaça aos projetos e histórias das pessoas que passaram pelo Grupo de Pesquisa API/CPIDES.

Como membro ativo do Grupo de Pesquisa API/CPIDES desde a concepção, sempre nutri o anseio de apresentar e revelar “oficialmente” o processo histórico e as ações desenvolvidas por meio dos projetos. Dentre os diversos aspectos relevantes, sentia um grande interesse em analisar os impactos na formação dos estagiários que por ali passaram e assim como eu modificaram tanto as suas vidas, quanto suas perspectivas diante da inclusão dos estudantes PAEE.

Ao acompanhar os relatos, notei que alguns destes estagiários não apresentavam um bom índice de aproveitamento no curso de graduação, muitos se sentiam como “um estranho fora do ninho” diante dos coordenadores de cursos, de docentes e colegas de turma. Contudo, todos afirmavam, em uníssono, que quando começavam a fazer parte do Grupo de Pesquisa API/CPIDES, se sentiam protegidos e acolhidos, as angústias e os medos desapareciam. De fato, a inclusão acontecia nesse espaço, e ali entre nós.

Perante o exposto, o tema que discuto e que dará *corpus* à Tese ora apresentada versa sobre a história do Grupo de Pesquisa/CPIDES, do qual faço parte desde a sua concepção até os dias atuais. Para expressar e justificar a relevância dessa tese a seguir serão apresentados alguns dados.

### **Justificativa da Pesquisa**

Em busca de verificar as contribuições dessa pesquisa para a comunidade acadêmica e científica, foi realizada uma análise tendo como referência os descritores: “Centros de inclusão”; “Centros digitais para inclusão”, “Laboratórios universitários para inclusão”; “Centros de pesquisa em inclusão”, tanto em banco de

dissertações e teses, repositórios de universidades públicas e particulares e agências de fomento, quanto na rede mundial de computadores (a exemplo do Google Acadêmico).

A partir desse levantamento revelou a existência de 07 (sete) Centros<sup>8</sup> ou laboratórios que realizam atendimentos a estudantes com deficiência em universidades públicas ou privadas.

No Quadro 1 apresentamos uma síntese da identificação desses centros, localização e os respectivos objetivos envolvidos em suas ações. Os referidos centros destacados desenvolvem trabalhos voltados à inclusão de pessoas com deficiência dentro de instituições de ensino superior. Destes, 6 abordam ações voltadas à inclusão social, reabilitação ou estimulação de estudantes PAEE. Constatou-se que somente um centro ressaltou, em seus objetivos, a produção de interface com grupos de estudo, pesquisa e extensão. Não se localiza, nas informações disponibilizadas por tais centros informações específicas acerca da formação inicial e continuada de profissionais para a Educação Inclusiva.

**Quadro1-** Centros de inclusão em universidades públicas e particulares.

<b>Centros e Instituições</b>	<b>Objetivo</b>
Laboratório de Educação Inclusiva (LEDI). Universidade Estadual de Santa Catarina	Produção interfaces com diversos grupos de estudo, pesquisa e extensão da UESC, objetivando a divulgação das ações inclusivas, a ampliação de conhecimentos referentes a inclusão social das pessoas com deficiência, a proposição de ações pontuais no âmbito da acessibilidade às pessoas com deficiência.
O Projeto Somos 21. Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte	O projeto Somos 21 realiza atendimentos de estimulação motora e cuidados respiratórios, orientação às famílias de crianças com trissomia do 21, no intuito de promover o desenvolvimento motor, respiratório e cognitivo dos indivíduos de forma a inseri-los na sociedade.
Programa Rompendo Barreiras. Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Lutas pela Inclusão são direcionadas àqueles que têm alguma deficiência e almejam um ensino universitário com igualdade de condições de acesso e permanência.
Projeto de Extensão Universitária Natação para Todos. Universidade Estadual de Londrina	O projeto oferece prática de natação gratuita para crianças cadeirantes ou que apresentam alguma deficiência motora, visual, auditiva ou neurológica, uma vez por semana, na piscina aquecida do Centro de Educação Física e Esporte (CEFE).

<sup>8</sup> Aqui não se afirma que em território nacional não existam outros importantes centros de inclusão. Mas, o uso dos descritores ou temas anteriormente elencados direcionou a localização desses sete centros ou laboratórios em questão.

Centro Interdisciplinar de Atenção à Pessoa com Deficiência. Pontífice Universidade Católica de Campinas	O centro em questão, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da PUC-Campinas, oferece vagas para alunos voluntários, em <i>atividades que ocorrem na Universidade, podendo ser aproveitadas como horas complementares e estágio supervisionado</i>
Projeto Curupira. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Promoção da Acessibilidade e Educação Inclusiva nos Campi do IFAM e oferece na Instituição o Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Centro de Reabilitação. USP de Ribeirão Preto	Atuando nas áreas de Reabilitação Física, Visual, Auditiva, Intelectual, Ostomia e Múltiplas Deficiências, além da dispensação de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção e auxílios ópticos.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021)

Em que pese os relevantes trabalhos realizados junto às comunidades locais, esse número inexpressivo (em termos quantitativos) sugere que a criação e manutenção de um Centro de pesquisas com o objetivo de formar estudantes para a inclusão digital, escolar e social de pessoas com deficiência, é ainda incipiente, necessitando de uma ampliação para atender a demanda nacional.

O levantamento inicial sobre os centros demonstra a necessidade de analisar o histórico de criação do CPIDES, que agrega o pioneirismo no desenvolvimento de projetos com vistas à formação inicial e continuada de estudantes e profissionais para trabalhar com a educação inclusiva, de acordo com a abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS), condições estas que impulsionam os processos investigativos e desenvolvimento dessa tese. Embora a abordagem em questão tenha sido objeto de investigação de uma gama significativa de trabalhos acadêmicos durante os anos de 2005 a 2020, sendo elas 35 pesquisas em nível de Mestrado e 16 pesquisas em nível de doutorado, totalizando 51 pesquisas concluídas e, atualmente, há 10 teses de doutorado em fase de construção ou conclusão (Apêndice 3). Vale ressaltar, que a quantidade de pesquisas aqui mencionadas 20 delas, refere-se aos estudantes que iniciaram as atividades como estagiários no CPIDES. Sendo oportuno, para a justificativa do presente estudo, destacar os principais aspectos que norteiam a sua concepção.

A abordagem CCS definida por Schlünzen (2000) sugere uma inversão de papéis entre os estudantes e professores. A partir de um tema de seu interesse, o estudante desenvolve um projeto. Esse processo é mediado pelo professor, que propõe discussões e troca de informações auxiliando o processo de

desenvolvimento dos alunos, proporcionando meios, recursos e orientações para que o estudante atinja seus desejos e objetivos. Consideramos importante salientar o comprometimento profissional para o desenvolvimento da abordagem CCS, para que o processo de mediação aconteça com eficiência.

Para o emprego da abordagem CCS considera-se fundamental a iniciativa de investir em projetos que favoreçam a configuração de um sistema de ensino a partir do desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e na investigação dos aspectos que norteiam e atenda a uma nova forma de ensinar e aprender.

Por meio do desenvolvimento do projeto utilizando os recursos das TDIC o estudante aprende realizando atividades para a resolução de um problema real. Com estas ações, abre-se a possibilidade para a construção do conhecimento, onde o professor atua possibilitando a formalização e sistematização do conteúdo (conceito) dentro do contexto envolvido, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

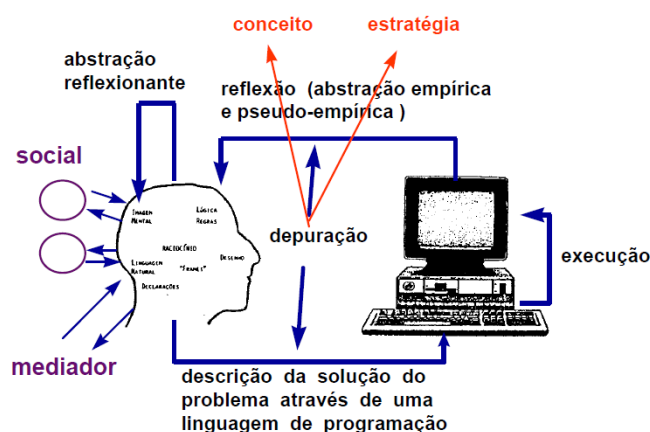
Em relação aos aspectos significativos, Schlünzen (2000) explica que primeiro, o professor deve estar atento no desenvolvimento do projeto, que os estudantes irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares. Para tanto, faz-se necessário aproveitar o momento para mediar a formalização desses conceitos empregados no conteúdo, desta forma, que os estudantes possam atribuir significado ao que está sendo aprendido. A autora acrescenta, que cada estudante atuará conforme suas habilidades e principalmente a partir do seu interesse, resolvendo o problema de acordo com aquilo que mais se identifica e atribui significado. Contudo, deve ser considerado e valorizado as diferenças individuais de cada estudante.

Em síntese a abordagem CCS validada por Schlünzen (2015) como uma abordagem, que promove condições mais concretas para que os estudantes atuem no desenvolvimento de projetos. Por meio dessa abordagem são proporcionadas situações desafiadoras para o desenvolvimento da aprendizagem, onde a interação entre os estudantes e destes com o professor se faz indispensável.

A abordagem CCS foi concebida a partir da teoria Construcionista de Papert (1994), que tem como princípio o uso do computador, utilizando-se da linguagem LOGO, para a construção de um produto que seja do interesse do estudante, como por exemplo: uma figura, animação, um infográfico, textos, vídeos, entre outros.

Neste processo o estudante utilizando recursos da TDIC desenvolve algo tornando-se construtor ativo de sua aprendizagem, desenvolvendo o seu pensamento computacional. Essa ação ocorre por meio da espiral de aprendizagem, conforme explica Valente (1988), onde o estudante descreve – executa – reflete – depura – descreve novamente, tendo o professor e seus pares mediando este processo de construção (figura 1).

**Figura 1** – Espiral da aprendizagem - Construcionismo



Fonte: Valente (1998, p. 43)

Entende-se a partir de Schlünzen et al. (2020) que esta abordagem é contextualizada, porque o tema do projeto parte da vivência e contexto do estudante. A partir dessa definição o professor fará a mediação dos processos educativos focando nas habilidades e competências que o estudante possui.

Conforme orienta Schön (1992), neste processo o professor precisa estar disposto a gerar um ciclo de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão sobre a ação. Portanto, o trabalho com projetos utilizando-se as TDIC empregadas a essa abordagem propõe um novo papel para o professor. Esse papel ultrapassa os limites da transmissão de informações, sua principal atuação é mobilizar a formação do autoconhecimento, social, política, emocional, afetiva e cognitiva, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades que os estudantes possuem.

O desenvolvimento da abordagem CCS estimula os processos reflexivos e elaboração crítica sobre as ações realizadas dentro de projetos e do contexto que este permeia. Aspecto esse que motiva o desenvolvimento envolvendo interesses individuais e coletivos.

Com base nestes pressupostos observamos que a abordagem CCS pode ser considerada como um caminho norteador para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e inclusivo.

Dessa forma, ao longo destes 20 anos, os atendimentos realizados aos estudantes PAEE assistidos por meio dos projetos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa API, e da realização dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelos estagiários e pesquisadores vinculados aos projetos vinculados ao grupo e fomentados no CPIDES tem como base a abordagem CCS.

### **Questões de pesquisa.**

Diante do que foi apresentado, a questão norteadora desta pesquisa é: como as ações desenvolvidas no CPIDES por meio do Grupo de Pesquisa API, a partir da abordagem CCS contribuiu na formação dos estagiários discentes dos cursos de graduação possibilitando subsídios cognitivos, socioemocionais e financeiros para a construção de uma cultura inclusiva?

Após a delimitação da Tese proposta e da demarcação da questão que orienta esta pesquisa, os seguintes objetivos foram estabelecidos:

### **Objetivo Geral**

Analisar a história e as contribuições do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), estabelecido em uma universidade pública, na formação inicial e continuada de seus discentes por meio da Abordagem CCS.

### **Objetivos Específicos**

- Levantar os fundamentos teóricos que sustentam os projetos desenvolvidos no CPIDES e a relação com a formação inicial e continuada dos discentes nos processos de Ensino, Pesquisa e Extensão
- Estabelecer o delineamento metodológico que permeou o estudo da pesquisa em tela, permitindo a análise das contribuições teóricas e práticas para o processo formativo inclusivo dos discentes, segundo a abordagem CCS.

- Analisar os projetos desenvolvidos no CPIDES e a participação discente relativa aos processos de ensino, pesquisa e extensão, verificando como tais projetos contribuíram para a atuação profissional.

## Organização da Tese

Para melhor compreender e atingir os objetivos propostos para essa pesquisa, e desenvolvimento da tese foram delineados os seguintes capítulos:

- **Capítulo I: Justificativa, Relevância e Delimitação**, foram apresentados meu caminhar pessoal e acadêmico e que me levou a enveredar pelos caminhos da pesquisa, seguido da introdução, apresentando a justificativa e os objetivos gerais e específico do estudo.
- **Capítulo II: Delineamento Metodológicos da Pesquisa**, para o desenvolvimento da pesquisa em tela, são descritos os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa, contemplando o método de investigação e a contextualização em que se insere o percurso desta Tese.
- **Capítulo III: Delineamento Teórico: Formação e conceitos de inclusão**, trará um delineamento teórico da pesquisa, versará sobre a consolidação desta abordagem CCS por meio de estudos teóricos e empíricos sobre o tema, discutirá sobre a formação inicial e continuada de professores no CPIDES e como os projetos de extensão resultaram em pesquisas.
- **Capítulo IV: Histórico do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Social e Educacional (CPIDES)**, serão apresentados, discutidos e analisados os resultados que revelam o caminho percorrido por meio do tripé (Formação, extensão e pesquisa) pela equipe do CPIDES, por meio de produção bibliográfica e dos projetos realizados.
- **Capítulo V. Delineamento da Tríade da Universidade e Projetos do Cpides: desenvolvimento, resultados e análise.** Trará os projetos desenvolvidos por intermédio dos membros do grupo de pesquisa API, bem como os projetos desenvolvidos no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) as estratégias desenvolvidas para a sua realização.

E, por fim, são apresentadas as **Conclusões** deste estudo e perspectivas futuras.

Passaremos a seguir para o segundo capítulo, e serão detalhados os

procedimentos metodológicos da tese, delineando cada uma das etapas percorridas para apresentar a formação de um centro de inclusão dentro de uma Universidade Pública e como a abordagem CCS foi utilizada em todas as etapas de formação por meio do ensino, pesquisa e extensão.



## ***II. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA***

## **Capítulo II - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Nesta capítulo serão descritos o delineamento metodológico da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que a orientaram para o desenvolvimento, contemplando o método de investigação, a contextualização do campo de estudo, as etapas da pesquisa e os instrumentos de coleta e análise dos dados empregados.

### **2. 1 Caminhos da Pesquisa:**

Essa seção apresenta o delineamento metodológico da pesquisa, contemplado a abordagem, os métodos, procedimentos, etapas e os instrumentos de coleta de dados empregados.

#### **2.1.1 Caracterização do método**

Para atingir os objetivos proposto para esse estudo, buscamos embasamento na a abordagem qualitativa, empregada nessa pesquisa por envolver a obtenção de dados descritivos a partir do contato direto da pesquisadora com o fenômeno estudado e a qual realça mais o processo do que o resultado (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Essa abordagem permite que a pesquisadora interprete os significados de determinados fenômenos e apresentar uma gama diversificada de dados descritivos, compostos por documentos impressos e digitais contido no acervo do CPIDES. Logo, serão consideradas as cinco características básicas que configuram esse tipo de abordagem e sua aplicabilidade neste estudo de acordo com Bogdan e Biklen (1982):

1. A abordagem qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e dados e a pesquisadora como o principal instrumento. Nesse aspecto foram levantadas a partir das instalações e do acervo documental do CPIDES,

informações para a organização do processo investigativo. Considerando que a pesquisadora atua no CPIDES por mais de dez anos, e, é membro do Grupo de Pesquisa API por quase 20 anos, considera-se a sua visão, neste contexto, como privilegiada para a efetivação do estudo, ou seja, como elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, o local se constitui como uma das principais fontes de dados, pois engloba os processos de formação dos estagiários discentes, reuniões do grupo de pesquisa, as experiências compartilhadas, a construção de prática inclusivas junto aos estudantes PAEE assistidos, e ações que evidenciam a aplicação da abordagem CCS em formato de publicações e levantamento de produções científicas produzidas pelo Grupo de Pesquisa API.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos e vários documentos (BOGDAN e BIKLEN, 1982). A imersão da pesquisadora junto ao CPIDES possibilitou o contato direto com uma vasta documentação produzida aos longos desses 20 anos e foi de extrema importância para a construção deste estudo. Esse processo iniciou com o planejamento para coleta e seleção de dados referentes aos projetos desenvolvidos no CPIDES, separando-os por ensino, pesquisa e extensão, além da organização de documentos, como por exemplo, relatórios construídos colaborativamente, voltados para a formação de professores, com a adoção da abordagem CCS.
3. Nessa abordagem, a preocupação com o processo é muito maior do que com o resultado final. Por conseguinte, o interesse da pesquisadora ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (BOGDAN e BIKLEN, 1982). Essa característica foi fundamental para compreender como o CPIDES contribuiu para que os participantes constituíssem em suas práticas, estratégias didáticas-pedagógicas, acessíveis, inclusivas e tecnológicas, por meio da abordagem CCS. Além disso, a análise e descrição desse processo foi importante para averiguar os desafios e as vivências dos estagiários discentes e, finalmente, identificar como a abordagem CCS foi utilizada durante o atendimento dos estudantes PAEE assistidos por meio dos projetos desenvolvidos no CPIDES.

Nesse estudo também foi levado em consideração o significado que os participantes atribuem às situações vivenciadas, considerados nesse estudo como foco de atenção especial do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1982). Para tanto, de acordo com os autores, a tentativa de capturar a perspectiva do participante, na forma como encaram as questões que permeiam o processo de análise. Conseqüentemente, nesse estudo buscou-se conhecer tal perspectiva, com base na análise dos questionários respondidos pelos participantes deste estudo.

Na abordagem qualitativa, a *análise dos dados tende a seguir um processo indutivo* (BOGDAN; BIKLEN, 1982). Nesse sentido, em relação ao CPIDES, partiu-se de premissas ancoradas na abordagem CCS já consolidadas, para atingir conclusões acerca do desenvolvimento dos estagiários e compreender significado das ações do CPIDES nas perspectivas dos participantes da pesquisa, para o contexto pessoal, profissional e acadêmico.

A abordagem qualitativa responde as questões particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Por isso, permeia e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos participantes (estagiários discentes, docentes, pesquisadores e estudantes assistidos), correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos e não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

A partir disso a pesquisa foi alinhada a partir do método do estudo de caso, que segundo Gil (2008) caracteriza como um estudo aprofundado e exaustivo de um ou de poucos objetos, de forma a permitir o conhecimento amplo e detalhado, tarefa essa que seria praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

O CPIDES é um centro com características peculiares e se constitui de um caso único tanto na Universidade Estadual Paulista (UNESP), assim como em relação a outras instituições congêneres. Razão esta que destacamos a relevância desse estudo por meio da tríade: extensão, ensino e pesquisa. Portanto, buscamos por meio desse estudo de caso, uma investigação *in situ*, para aprofundar a compreensão do caso CPIDES, a partir do histórico e contextualização no cenário local (a universidade) e a partir dos fenômenos observados e documentados, desde a criação, até os dias atuais.

A natureza e abrangência da unidade e a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação no trabalho investigado (TRIVIÑOS, 1987). Sendo assim, consideramos que a diversidade de documentos disponibilizados no CPIDES para a coleta propiciou uma análise aprofundada acerca da natureza que compõe a essência desse espaço e ações, bem como abrangência e complexidade diante de sua especificidade.

Tendo como referência Gil (2002, p. 137 a 142) foi definido o seguinte conjunto de etapas para a realização do estudo de caso: A Formulação de Problemas constitui a etapa inicial da pesquisa, que decorre de um longo processo de reflexão e de imersão em fontes bibliográficas adequadas, de forma a garantir que o problema formulado seja passível de verificação por meio desse tipo de delineamento. No que concerne ao CPIDES, entende-se ser oportuno questionar-se: por que a implementação do Centro é importante para a formação inicial e continuada de profissionais para atuarem na Educação Inclusiva, bem como para a comunidade em geral e estudantes atendidos? É o que se pretendeu investigar, com base no levantamento de campo realizado e das pesquisas nos arquivos localizados.

Quanto a Definição da Unidade-Caso, atualmente pode ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura. Os casos também podem ser definidos do ponto de vista espacial (a exemplo de uma comunidade religiosa) ou temporal (como a implantação de um programa de qualidade). Delimitou-se, então, na Unesp de Presidente Prudente, o CPIDES, por ser o único Centro da Instituição local que desenvolve atividades com vistas à Educação Inclusiva na perspectiva CCS. O CPIDES pode ser considerado, pois, na perspectiva de Stake (2000) apud Gil (2002, p. 138 e 139) um estudo de caso intrínseco, que é aquele em que o caso constitui o próprio objeto da pesquisa e o pesquisador almeja conhecê-lo em profundidade, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de alguma teoria.

No que tange a determinação do número de casos, estes podem ser constituídos tanto de um único quanto de múltiplos casos. Costuma-se utilizar um único caso quando o acesso a múltiplos casos é difícil e o pesquisador tem a possibilidade de investigar um deles. Conforme descrição anterior, a opção pela

realização da pesquisa no CPIDES ancora-se ao fato de que se trata de um caso único, com projeção local, regional, nacional e internacional, que adota uma metodologia de ensino peculiar, ou seja, busca potencializar a inclusão digital e social, segundo a abordagem CCS.

Quanto à elaboração do protocolo, contemplam-se as seguintes seções:

- a) visão global do projeto;
- b) procedimentos de campo que envolvem acesso às organizações ou informantes, material e informações gerais sobre procedimentos a serem desenvolvidos;
- c) determinação das questões;
- d) guia para a elaboração do relatório.

Nesse sentido, em relação ao estudo de caso sobre o CPIDES, a elaboração do protocolo foi:

- a) visão global, foram sobre os projetos, levantando os dados qualitativos e quantitativos, verificando o número e a qualidade de projetos que foram desenvolvidos relacionados a extensão, ensino e pesquisa, com o número de beneficiados;
- b) procedimentos de campo que envolveram os acessos aos materiais produzidos, acervos implementados, os relatórios, os contatos com as pessoas que frequentaram o centro, definindo instrumentos e os procedimentos para coleta, seleção e análise dos dados para a realização da pesquisa;
- c) determinação das questões, com vistas nos dados que se desejava obter, para complementar as informações obtidas após estudo dos documentos disponibilizados;
- d) guia para a elaboração do relatório, após se ter uma visão global dos possíveis dados, em análise, montou-se a estrutura da pesquisa e uma apresentação para dialogar com os membros do grupo e verificas os ajustes necessários para uma boa apresentação da tese.

Realizar estas fases para o desenvolvimento da tese teve relevância ímpar, ao passo que colaborou para a viabilização das etapas para a realização do estudo de caso, ou seja, a coleta de dados.

O processo de coleta de dados no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Destaca-se, então, a

utilização de múltiplas fontes de evidência, valendo-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel, pois os dados podem ser obtidos mediante a análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.

Em relação à coleta de dados, para Bogdan (1982, p. 56-65), apud Triviños (1987, p. 134-135), distingue-se os Estudos de Casos histórico-organizacionais em que:

O interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição. A unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc. O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar. Que material pode ser manejado, que está disponível, ainda que represente dificuldades para seu estudo. Isto significa que existem arquivos que registraram documentos referentes à vida da instituição, publicações, estudos pessoais com os quais é possível realizar entrevistas etc. Esta informação prévia necessária é básica para delinear preliminarmente a coleta de dados. (TRIVINOS, 1987)

Em que pese à necessidade de emprego de rigor científico, a vivência enquanto estagiária, tutora, professora autora, formadora, pesquisadora e coordenadora junto ao CPIDES, em especial no grupo Ambientes Potencializadores para inclusão - API há aproximadamente 20 anos, proporcionando-lhe um olhar privilegiado acerca desse período e dos acontecimentos que propiciaram a evolução dos participantes incluídos nesse Centro. Trata-se de uma observação espontânea de quase duas décadas, que pretendeu robustecer o estudo, com a análise de documentos internos ao CPIDES, como contratos e convênios de projetos, ofícios, relatórios, além de questionários com discentes e texto livre não estruturado com egressos.

Em relação à **análise de dados**, os autores esclareceram que o estudo de caso, por valer-se de procedimentos de coleta de dados dos mais variados, o processo de análise e interpretação geralmente envolve diferentes modelos de análise, mas, predominantemente de natureza qualitativa.

As etapas propostas pelos autores finalizam-se com a **redação do relatório**, que atualmente tem se verificado a tendência de apresentação próxima a dos relatórios de pesquisa no programa de Pós-Graduação em Educação da

FCT/Unesp, com partes destinadas à apresentação do problema, à metodologia empregada, aos resultados obtidos e às conclusões.

Trata-se, pois, do produto final de nosso estudo, ou seja, a construção da presente Tese.

## **2.2 Ética da Pesquisa**

A Pesquisa tem autorização ética mediante aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), para que as ações e as pesquisas desenvolvidas no CPIDES fossem descritas e analisadas neste estudo, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja inscrição é CAAE: 67756617.0.0000.5402. Os participantes foram orientados via e-mail sobre os objetivos que se pretendia alcançar com a pesquisa. Sendo a aplicação de um questionário via google Forms, enviado com as orientações previamente juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo assim, todas as possíveis dúvidas foram esclarecidas, assegurando aos participantes a integridade física e moral, de acordo com o CEP.

Foram apresentados os benefícios e a confidencialidade da pesquisa, garantindo que a participação na coleta de dados não acarretaria riscos ou desconfortos ao responderem o questionário. O modelo de Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado pelos participantes desse estudo, encontra-se no apêndice I. As entrevistas com os três sujeitos também seguiram o mesmo protocolo. Apresentam-se, a seguir, o local e os participantes da pesquisa, os materiais utilizados para a sua realização, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados.

## **2.3 Descrição do Universo dos participantes pesquisa**

A pesquisa realizada foi desenvolvida no CPIDES, que aos longos dos anos se tornou um importante Centro de Promoção de Inclusão, contando com a



colaboração de inúmeros profissionais de diversas áreas, todos unidos em busca por um mesmo ideal: a inclusão, a garantia e a permanência do EPAEE no espaço escolar e na sociedade. Além disso, o objetivo principal do CPIDES era possibilitar uma formação inicial e continuada voltada a construção de práticas pedagógicas inclusivas, de acordo com a abordagem CCS.

O público do CPIDES é composto por estudantes de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado, docentes da FCT e escolas parceiras, que por meio de suas ações e pesquisas consolidaram e deram vida a grandes projetos, com resultados que ficaram conhecidos em âmbito nacional e internacional. Possui uma estrutura composta por equipamentos diversos (computadores com recursos de acessibilidade, mobiliários para sala de recurso que foi doada pela SECADI para 12 universidades), materiais pedagógicos em Libras e Braille) disponibilizados por meio de parcerias pelas Secretarias (órgãos públicos) de âmbito Nacional e Estadual.

Esse espaço dentro da Universidade Pública, investe desde sua criação, no desenvolvimento de pesquisas e projetos voltados a utilização das TDIC como recurso e o desenvolvimento de projetos como estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem, elaboração de OA voltados para a educação especial e educação inclusiva, na construção de recursos de acessibilidade, na realização da formação inicial e continuada dos discentes e docentes, tendo como base principal o desenvolvimento da abordagem CCS em ambientes educacionais. Sendo assim, o centro sempre buscou por meio de uma rede de educação inclusiva, pensar em ações voltadas ao público alvo EPAEE e formação acadêmica, científica e profissional dos discentes para atuar em espaços inclusivos.

As formações eram planejadas e realizadas pelos docentes e pesquisadores vinculados aos projetos desenvolvidos no CPIDES, buscando elaborar estratégias metodológicas e pedagógicas voltadas ao processo de inclusão do EPAEE que contribuíssem para a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Os EPAEE atendidos no CPIDES possuíam diversas patologias e síndromes, dentre elas: Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Paralisia Cerebral, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Microcefalia, Altas habilidades, Síndrome de Sotus, Síndrome do 14p+, e Dislexia. O desenvolvimento das atividades ficava sob a responsabilidade dos discentes dos

cursos da FCT/Unesp, sob supervisão docente de especialistas, mestrandos, doutorandos e coordenadores. As ações realizadas permitiram tanto aos EPAEE, quanto aos discentes o desenvolvimento de competências, habilidades cognitivas, afetivas e sociais, oportunizando lhes condições de ser incluídos educacionalmente e socialmente, bem como um desenvolvimento enquanto pessoas e profissionais.

A prática exercida pelos discentes que atuavam no CPIDES, inicialmente, era de AEE junto com os EPAEE, experienciando o potencial da abordagem CCS, com o uso das ferramentas das TDIC e recursos de acessibilidade nos diferentes contextos. Os estudantes desenvolveram conhecimento, habilidades, experiências para atender aos EPAEE assistidos numa perspectiva inclusiva, possibilitando também a eles uma imersão no processo de formação inicial ou continuada, nas diferentes modalidades.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas no CPIDES foram significativas e relevantes para os discentes de graduação que atuaram como bolsistas, bem como para os EPAEE, que participam de atendimentos especializados a partir das intervenções pedagógicas, pois durante os atendimentos, colaboraram na construção da aprendizagem significativa, da conquista de autonomia, do desabrochar de habilidade e potencialidades, possibilitando o seu desenvolvimento na vida escolar e no mundo do trabalho, com a descoberta da sua autoimagem.

Portanto, as ações que nasceram a partir da semente da inclusão sem grandes pretensões, iniciados em um laboratório, no GPSETE, cresceram e desenvolveram no API e culminou na construção do CPIDES. Neste espaço, observava que era possível abrir novos caminhos e rumos para um processo formativo para os cursos de licenciaturas e de formação continuada, oferecendo meios de preparar esses profissionais para atuar com a escola inclusiva, possibilitando uma formação melhor no cotidiano dos EPAEE.

Assim, com a abordagem CCS, usando como estratégias o desenvolvimento de projetos e recursos as TDIC, na formação inicial e continuada de professores pode se tornar mais efetiva a aprendizagem dos estudantes.

Essas ações evidenciadas acima instigaram esta pesquisadora a desenvolver o estudo de caso, com vistas a compreender e registrar todos os fenômenos

realizados, registrados e observados junto ao CPIDES. Com este desejo, a seguir serão definidos os procedimentos metodológicos.

## **2.4 Etapas da Pesquisa, Instrumentos e Procedimentos para Coleta, Seleção e Análise dos Dados.**

Para alcançar os objetivos específicos propostos neste estudo, considerando o objetivo geral, os dados foram coletados em três etapas.

Assim, a **primeira etapa** foi delineada a fim de atingir o primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja: ***Levantar os fundamentos teóricos que sustentam os projetos desenvolvidos no CPIDES e a sua relação com a formação inicial e continuada dos discentes nos processos de Ensino, Pesquisa e Extensão.***

Esta etapa consistiu em dois momentos: O primeiro momento foi crucial para o desenvolvimento da investigação, pois se configurou como pesquisa exploratória, documental e bibliográfica que trouxe a base teórica que sustenta este estudo. Yin (2015, p.15), pontua que a revisão da literatura se faz necessária para um estudo de caso, pois permite “[...] desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico”.

De acordo com Gil (2002, p.41), as pesquisas **exploratórias** têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses e também, com o objetivo de aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiência práticas com o problema pesquisado. (Gil, 1999, p.43).

Para a realização deste estudo utilizamos o levantamento bibliográfico e documental. A seleção de dados realizou-se a partir da escolha dos documentos impressos e digitais e identificação dos projetos, além de buscar na literatura as correntes teóricas sobre formação de professores, no âmbito da pesquisa, ensino e extensão e segundo a abordagem CCS, usando como estratégia o desenvolvimento de projetos e os recursos das TDIC, culminando na elaboração das próximas Seções.

Os documentos selecionados e utilizados para o desenvolvimento da introspecção teórica deste estudo foram coletados a partir a imersão da pesquisadora no CPIDES. Tal imersão permitiu a coleta de uma gama significativa de documentos e materiais (a exemplo dos projetos, relatórios e materiais produzidos) que robusteceram a base teórica para realização do estudo caso CPIDES. Após a identificação e separação do material em questão, foi realizado um estudo exaustivo dos documentos selecionados, o que permitiu a realização da pergunta que norteia a estruturação da presente Tese.

Assim, iniciou-se os estudos por meio da leitura dos itens: período de execução, nível, órgão financiador, objetivos, número de bolsistas e beneficiários de cada projeto (os projetos estão melhor detalhados no capítulo 5), organizando os quadros que sintetizaram os projetos de pesquisa, ensino e extensão, voltados à formação inicial.

Na sequência, elaborou-se ainda, o estudo dos projetos voltados à formação continuada de professores, por meio dos programas junto a Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura (SECADI/MEC) e a Secretaria Estadual do Estado de São Paulo (SEE-SP).

Ainda em relação ao material coletado, direcionou-se um olhar para aqueles projetos voltados às pesquisas financiadas por órgãos de fomento (CAPES, FAPESP, CNPq, PROESP, FUNDUNESP).

Foi possível verificar naquele primeiro momento, que as propostas abordadas nos projetos embasavam as pesquisas desenvolvidas, cujas temáticas enfatizavam a Formação Inicial e Continuada de Professores, Formação de Professores na modalidade presencial e a Distância, bem como o ensino híbrido. Estas formações abordavam temas como, Educação Especial e inclusiva, Práticas Inclusiva, uso das TDIC, TA e Recursos de Acessibilidade, abordagem CCS, esses temas contribuíram para construção de uma base teórica própria.

Foi observado nos documentos estudados um discurso que vai além do conhecimento teórico e prático, pois é necessário que o professor em fase inicial e continuada conheça o funcionamento e a caracterização da Educação Especial e Inclusiva, visando alcançar a inclusão na rede regular de ensino, bem como, os recursos oferecidos pelas TDIC, descobrindo o potencial que elas oferecem em um ambiente de aprendizagem CCS.

O segundo momento, que contempla a fase **descritiva e análise** refere-se ao segundo objetivo específico: ***Analisar os projetos desenvolvidos no CPIDES e a participação discente relativa aos processos de ensino, pesquisa e extensão, verificando como tais projetos contribuíram para a sua atuação profissional.*** Para averiguar os projetos desenvolvidos e sua influência na formação inicial, concebidos por meio dos processos de ensino, pesquisa e extensão, fez-se necessário localizar através de leituras e resgatar em ordem cronológica todos os projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como verificar como os projetos contribuíram na atuação profissional dos discentes. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Com intuito de tirar a subjetividade da pesquisadora e completar as informações levantadas, foi elaborado um **questionário**, no aplicativo Google Forms, que se encontra no apêndice II. Com o link do questionário, foi enviada uma mensagem explicando a natureza da pesquisa, a sua importância e a necessidade de obter as respostas, junto foi também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice I), garantindo os procedimentos éticos para validar a pesquisa, bem como o sigilo das informações. Vale esclarecer que o objetivo da aplicação desse questionário foi verificar se as experiências e vivências no CPIDES, analisando se impactou de alguma forma na formação inicial e continuada dos discentes e quais conceitos de inclusão aprenderam.

No questionário disponibilizado no aplicativo Google Forms as questões eram abertas e fechadas, de forma a abranger o contexto dos sujeitos com olhares diferentes sobre ambientes inclusivos. De acordo com Ribeiro (2008), o questionário garante o anonimato e objetividade nas repostas.

Triviños (1987) considera que o questionário fechado também pode ser utilizado na pesquisa qualitativa. Para o autor, o pesquisador desta linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com os seus traços gerais, como as atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, etc. Assim, o texto livre e não estruturada, ou fechada, pode ser um meio do qual precisamos para obter as certezas que nos permite avançar em nossas investigações.

O questionário para Gil (1999, p.128), pode ser definido “como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Por meio do questionário, buscou-se coletar informações imprescindíveis para a caracterização individual dos respondentes, a exemplo da idade, sexo biológico, dados concernentes à formação acadêmica, fomento à pesquisa, participação em projetos, bem como de cunho de formação inicial e continuada e de percepção de conceitos teóricos afetos ao CPIDES.

Após a elaboração do roteiro desses questionários, contemplando 15 (quinze) questões, o questionário foi submetido a 05 (cinco) juízes<sup>9</sup>, com titulação mínima de doutorado na área de educação, para a verificação da pertinência das questões abrangidas e, após depuração, chegou-se ao modelo final e foi enviado para os discentes.

Para complementar ainda as informações obtidas pelo questionário, utilizou-se de outra técnica de coleta de dados, ou seja, a elaboração de um texto aberto e não estruturado. Nele foi solicitado o seguinte: **Fale sobre as contribuições do CPIDES em sua formação pessoal e profissional.** Elaboraram e restituíram o texto aberto e não estruturado, três discentes em que o perfil se encaixava no Quadro 2.

Considerou-se a necessidade de se adicionar estes dados pelo fato de observar-se que o Centro era um local de evolução pessoal e profissional. Ou seja, sendo uma ruptura do seu fluxo natural, de discentes que sentiam no CPIDES um local de apoio e que lhes foi dada a oportunidade de um crescimento profissional ou de modificar a sua atuação. A solicitação, contemplando o texto aberto não estruturado, ocorreu por meio do correio eletrônico, cujo conteúdo produzido encontra-se no apêndice III.

A escolha dos discentes para elaborar o texto se deu por permanecerem no CPIDES em apenas um período da sua formação, quando comparado com a participação dos demais, ou seja, ficaram somente no período da graduação ou do mestrado ou do doutorado, mas atuando também junto ao grupo API. Uma breve descrição de sua evolução está descrita no Quadro 2.

---

<sup>9</sup> Juízes são peritos na área do construto. (PASQUALI, 1999)

**Quadro 2** - Discentes participantes com elaboração do texto.

<b>NÍVEIS E IDENTIFICAÇÃO</b>		
<b>Graduação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
<b>Estudante número 1</b>	<b>Estudante número 2</b>	<b>Estudante número 3</b>
Iniciou como estudante de graduação nos projetos de iniciação científica, Rived e BIOE. Atuou nas atividades de extensão realizando atendimentos aos EPAEE. Atualmente é um docente de uma universidade pública federal, bolsista Produtividade em Pesquisa (PQ) e atua como pesquisador em contextos nacional e internacional. Sendo referência na sua área de atuação.	Estudante de universidade particular de ensino, com pouca referência na área de formação. Veio participar do API, pois buscava por conhecimentos voltados à inclusão e formação de professores. Logo mais foi aprovado no processo seletivo do mestrado, sendo membro atuante do API e, ao finalizar o mestrado, foi cursar o doutorado numa conceituada Instituição de ensino, com referência na área de inclusão. Hoje é considerado um pesquisador renomado da área da Educação Especial e Inclusão.	Professora da FCT/Unesp, iniciou como tutora do curso a distância de aperfeiçoamento em TA, passando a ser formadora, autora e finalmente coordenadora. Foi membro do grupo API e realizou o seu doutorado com a orientação de um dos docentes que atuam no CPIDES. Atualmente é coordenadora nacional do programa de mestrado Profissional em Rede em Educação Física.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021)

Vale esclarecer que inicialmente se tinha como ideia colher um número maior de informações das pessoas que passaram pelo CPIDES, todavia, na etapa

anterior já havia sido aplicado um questionário que contemplou parte dos objetivos da pesquisa. Assim, a elaboração do texto pelos selecionados entrou como recurso para complementar o que se tinha conseguido levantar por meio do questionário e confrontar esses dados através da triangulação de análise dos dados, que terá ênfase no próximo item.

#### **2.4.1 Procedimentos de análise de dados.**

A análise dos dados coletados referentes aos questionários do aplicativo Google Forms foi realizada buscando uma triangulação de dados, onde se buscou concatenar as respostas com as informações disponíveis na literatura especializada, o mesmo ocorrendo com o texto aberto não estruturado.

A análise e interpretação dos dados levantados no CPIDES foram realizadas considerando o problema e os objetivos que nortearam a pesquisa, o levantamento a partir de uma linha cronológica sobre os projetos realizados no centro, bem como a atuação dos graduandos, pós-graduandos e docentes, relacionando com a bibliografia estudada.

Lüdke e André (1995) evidenciam que, a tarefa da análise implica, num *primeiro momento*, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Já num *segundo momento* essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Assim, a organização dos dados, observando essas tendências e padrões, bem como a reflexão sobre a base teórica que sustentou esse estudo, possibilitou a definição de estratégias que nortearam a análise dos dados.

Como exposto anteriormente, as etapas e os instrumentos utilizados durante o desenvolvimento desta pesquisa foram considerados para analisarmos os dados obtidos: levantamentos de todos os projetos e documentos, questionários dos discentes e textos abertos e não estruturados passaram pela triangulação de dados.

Essa triangulação é definida por Azevedo *et al* (2013), como:

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativo (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados [...] seu objetivo é contribuir



não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões (AZEVEDO et al, 2013, p.4).

Triviños (1987) destaca que a técnica da triangulação objetiva abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, partindo dos princípios de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

O autor afirma que na técnica da triangulação o interesse do pesquisador deve estar dirigido para os seguintes aspectos: Processos e produtos centrados no sujeito<sup>10</sup>, Elementos produzidos pelo meio do sujeito e Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica.

Em relação ao estudo de caso CPIDES, o quadro abaixo sintetiza a observância desses aspectos na elaboração da triangulação de dados.

**Quadro 3** – aspectos considerados para a triangulação de dados

<b>Aspectos</b>	<b>Salientado pelo autor</b>	<b>Especificidade desta pesquisa</b>
Processos e produtos centrados no Sujeito	Averiguar as percepções do sujeito (formas verbais), através de entrevistas e questionários, principalmente, e os comportamentos e ações do sujeito, mediante, de forma fundamental, a observação livre ou dirigida.	O uso de questionário com questões fechadas e abertas, texto aberto e não estruturado e a observação livre da pesquisadora.
Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que tem incumbência em	Documentos (internos, relacionados com a vida peculiar das organizações e externos, que têm por	Documentos internos do CPIDES, contratos e convênios das parceiras que viabilizaram os

<sup>10</sup> Respeitado a denominação original adotada pelo autor.

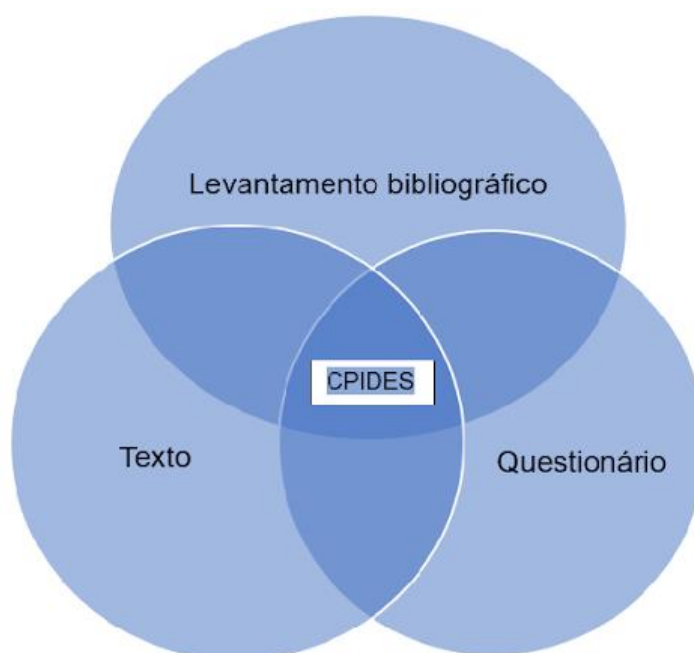
seu desempenho na comunidade	objetivo, principalmente, atingir os membros da comunidade em geral).	projetos, relatórios, ofícios, memorandos.
Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito	Elementos relacionados ao modo de produção da sociedade.	Promoção da inclusão social, digital e escolar, em detrimento ao modelo econômico e social vigente, que privilegia a homogeneidade, a padronização e a meritocracia.

**Fonte:** Colunas 1 e 2 adaptadas da esquematização de Triviño (1987, p. 140).

A triangulação de dados nos impulsionou a produzir múltiplas informações, as quais visaram colaborar para a mesma descoberta, que de acordo com Yin (2015, p.125), “com a convergência de evidências, triangulação dos dados ajuda a reforçar a validade do constructo do seu estudo de caso”.

Para ilustrar como se deu a triangulação de dados desse estudo utilizamos a figura abaixo:

**Figura 2** – Triangulação da análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto até o momento nesta Seção, pergunta-se o que é esperado com a obtenção dos dados coletados junto ao CPIDES (fonte documental), da Revisão da Literatura, do questionário aplicado e das entrevistas respondidas.

Através da triangulação desses dados, esperou-se responder à grande questão que norteia a realização do estudo: A existência de um centro de pesquisa em uma universidade pública, que tem como objetivo promover a inclusão escolar, digital e social, segundo a abordagem CCS, potencializa a aprendizagem e a formação dos seus discentes, articulando teoria e prática? Em que medida a participação de discentes e docentes no CPIDES efetivamente impactou para a sua formação inicial e continuada e uma visão ampla acerca da Educação Inclusiva e a compreensão do significado de diversidade na inclusão.

#### **2.4.2 Participantes na coleta de dados**

Os participantes desse estudo são estagiários, pesquisadores, professores ativos ou egressos vinculados aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como os que atuaram como tutores, formadores, autores e coordenadores nos cursos de formação inicial e continuada.

Em levantamento realizado junto aos arquivos do CPIDES, chegou-se ao total de 90 (noventa) estagiários que passaram (ou ainda permanecem) pelas/nas instalações do Centro. Para tanto, elaborou-se, então, uma tabela simples com os dados concernentes ao nome e endereço eletrônico dos 90 estagiários. A totalidade desses estagiários fora convidada, por correios eletrônicos, a participar da pesquisa, respondendo aos questionários no formulário Google Forms.

Todavia, daquele universo inicial, somente 17 estagiários responderam ao questionário, ou seja, 18,88%. No Quadro 4 é possível observar a quantidade de estagiário por nível de escolaridade que atuam ou atuaram:

**Quadro 4** - Discentes/estagiários respondentes do questionário

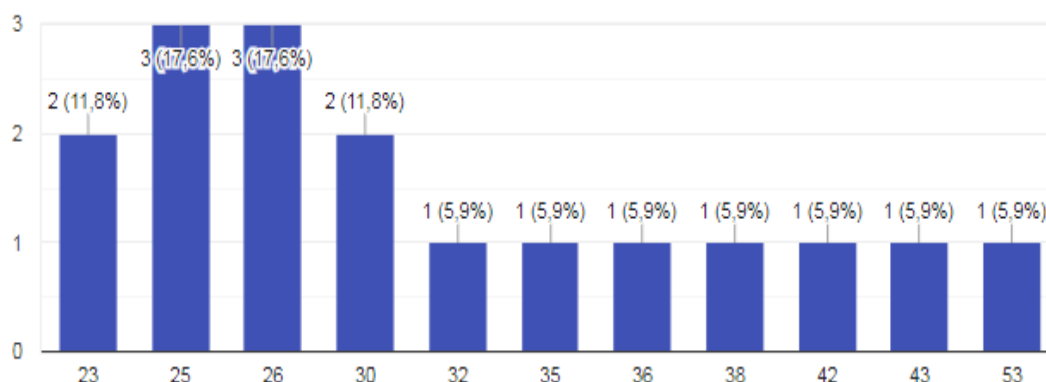
Quantidade de alunos	Formação acadêmica
Graduandos	11
Bacharelandos	01
Mestrandos	02
Mestres	01
Doutorandos	02
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para um melhor conhecimento dos participantes da pesquisa que responderam o questionário sobre o seu perfil, encontram-se nas respostas das questões 1 a 6, concedidas pelos respondentes no apêndice II deste estudo, sendo utilizados para a caracterização dos participantes.

Iniciando uma introspecção nos dados respondidos, conforme demonstrado no Gráfico 1, observa-se que tais estudantes encontram-se na faixa etária entre os 23 (vinte e três) e 53 (cinquenta e três anos) de idade, dos quais 10 (dez), ou seja, 58,82 % possuem até 30 anos, compondo uma população respondente relativamente nova.

Gráfico 1- Demonstrativo de idade cronológica dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

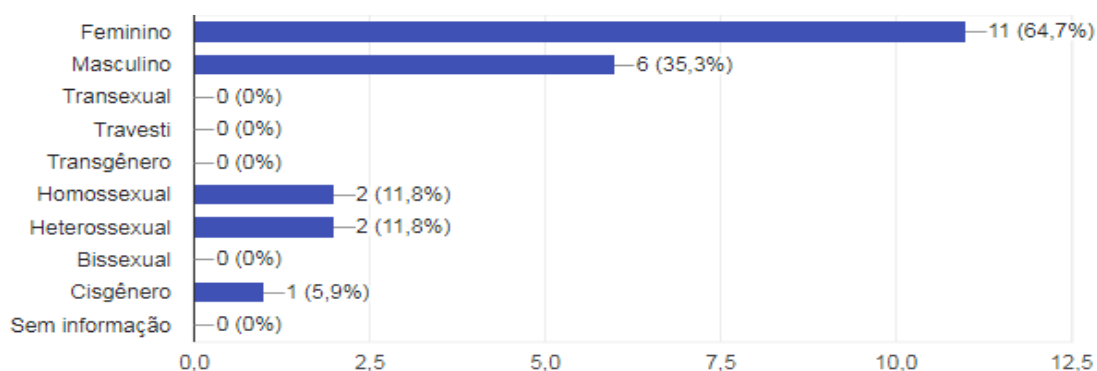
Em relação à informação sobre o sexo (Identidade de gênero/Papel de gênero e orientação sexual), de acordo com o Gráfico 3, os respondentes assim se auto identificaram: 11 (onze) do sexo feminino (64,71%) e 06 (seis) masculinos (35,29%).

Dois se identificam como homossexuais e outros dois como heterossexuais. Um respondente se identificou como cisgênero<sup>11</sup>.

O formulário contemplou as seguintes identidades: Feminino, Masculino, Transexual, Travesti, Transgênero, Homossexual, Heterossexual, Bissexual, Cisgênero e sem informação. Constata-se, desta forma, que dentre os participantes, a identidade de gênero feminina apresenta-se como majoritária.

”

Gráfico 2 -Sexo biológico (Identidade de gênero / Orientação Sexual)

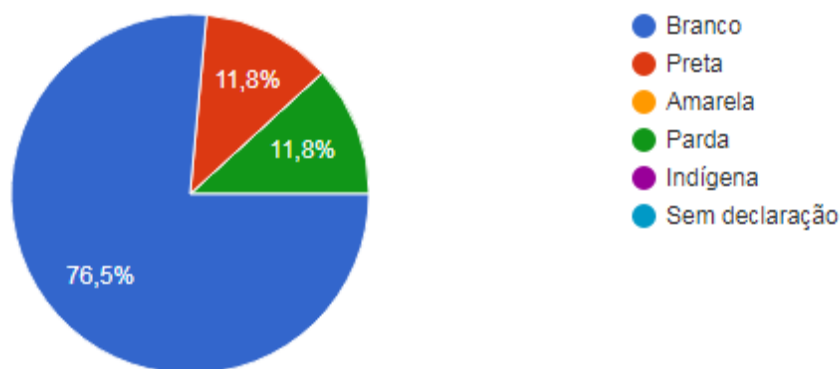


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação à cor ou raça autodeclarada pelos 17 respondentes, 13 se declararam de cor branca (76,5 %), 02 de preta (11,8%) e 02 de parda (11,8%). Assim, observa-se no Gráfico 4 que o perfil dos estagiários respondentes é representado por uma população majoritariamente feminina e branca.

Gráfico 3 - Cor ou raça dos participantes da pesquisa

<sup>11</sup>Relativo a ou que tem uma identidade de gênero idêntica àquela que foi atribuída à nascença, por o posição a transgênero (ex.: *pessoas cisgênero*). Dicionário PROBERAN da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/cisg%C3%AAnero>> Acesso em 07 de agosto de 2020.



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Estudo desenvolvido por Santana (2006) no campus da FCT/Unesp, realizado por amostragem, revelou que a Instituição era composta, naquela ocasião, por estudantes majoritariamente do sexo feminino. Em relação à cor ou raça, a pesquisa indicou que, da amostra estudada, 74,07% compunham a cor ou raça branca, 14,2% parda e 6,17% preta.

Ainda que o estudo em comento tivesse como cerne a inserção do aluno negro no Ensino Superior, é possível supor, em tempos hodiernos, que a presença mais expressiva de estudantes do sexo feminino e cor ou raça branca no CPIDES se justifique por efetivamente ser a maioria dos estudantes desse campus universitário.

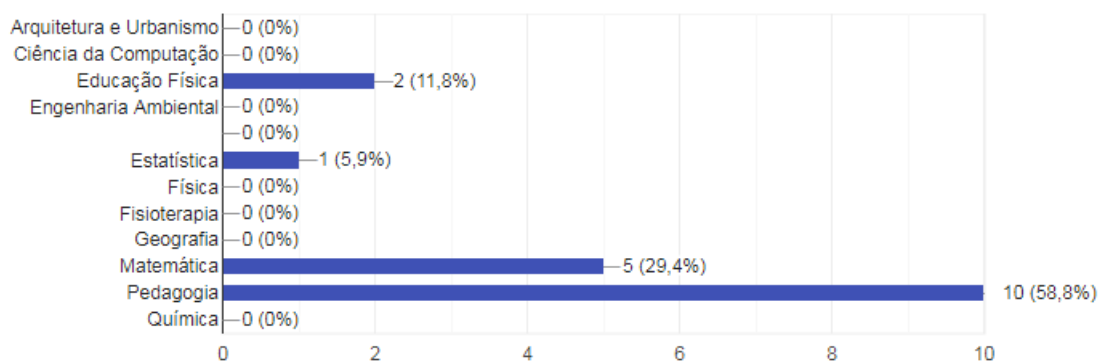
Quanto ao quesito graduação dos respondentes, constata-se que somente um aluno cursava bacharelado (Estatística) e a maioria, ou seja, 94,1% eram estudantes dos cursos de Licenciaturas (Educação Física, Matemática e Pedagogia). Consideramos que tal dado revela grande coerência, uma vez que, os cursos de Licenciatura, embora que de forma ainda incipiente, vem ofertando disciplinas a exemplo de Libras, Educação Especial e Inclusiva, o que eventualmente poderia promover um maior interesse do graduando em aprofundar os conhecimentos na área.

Fernandes et al (2007), descreveram que no plano de legislação para o Ensino Superior, a Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994, já recomendava a inclusão de disciplina obrigatória que versasse sobre os aspectos éticos-políticos da

integração das pessoas portadoras<sup>12</sup> de necessidades educativas especiais nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Do total de estudantes, 64,70% eram de cursos de ciências humanas e 35,30% de ciências exatas, conforme detalhado no Gráfico 5. Sendo que a 10 são do curso de Pedagogia e 05 de Licenciatura em Matemática.

Gráfico 4 - Curso de Graduação.

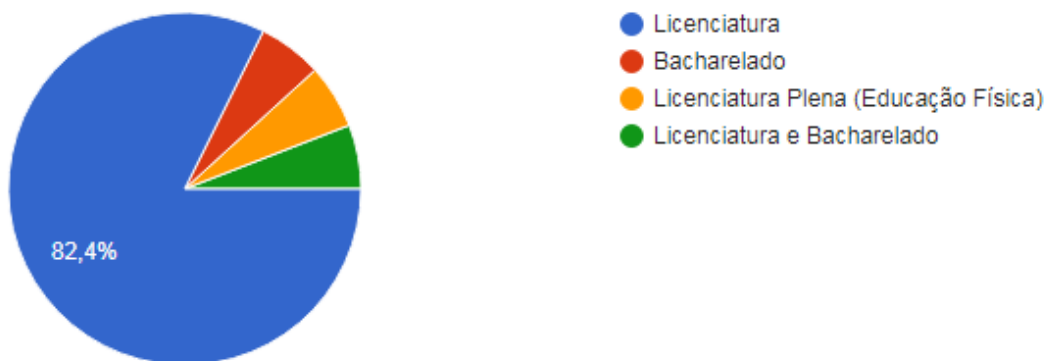


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ainda em relação ao perfil de formação individual, de acordo com o Gráfico 6, 14 respondentes indicaram Licenciaturas (82,4%), 1 Bacharelado, 1 Licenciatura plena e 1 Licenciatura e Bacharelado.

Gráfico 5 - Tipo de graduação

<sup>12</sup> Mantido a denominação original utilizada pelos autores. O termo vigente adotado pela literatura especializada é Pessoa com Deficiência.

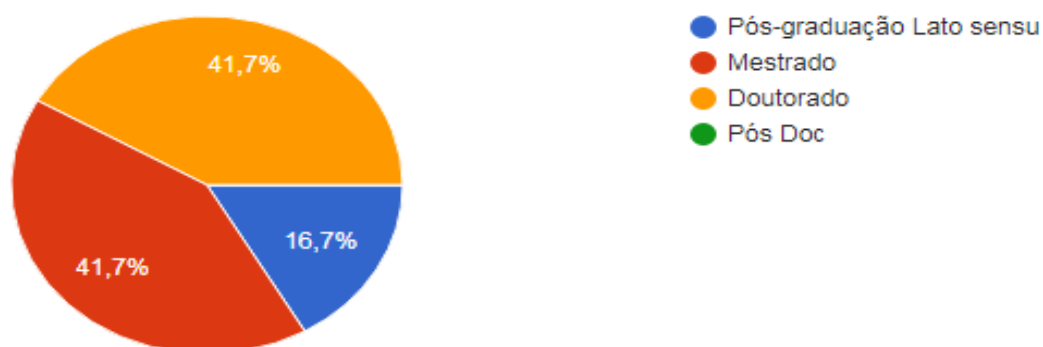


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Interpelando-se sobre o ano de formação na graduação, observa-se que cinco se formaram entre os anos de 2001 a 2010, onze entre os anos de 2011 a 2020 e um estagiário tem os estudos em andamento.

Em relação à questão 5.3 (Gráfico 6), do total de respondentes, a maioria prosseguiu nos estudos (ou ainda continuam), pois dois deles haviam cursado pós-graduação lato sensu (11,76%), cinco Mestrado (29,41%) e cinco Doutorado (29,41%). Observa-se que, do total dos respondentes, 70,58% prosseguiram nos estudos em nível de pós-graduação, sugerindo fortemente que o vínculo mantido com o CPIDES estimulou e oportunizou que direcionassem um olhar mais acurado para a pesquisa, em especial aquelas vinculadas à Educação Inclusiva e/ou abordagem CCS. Dos 17 discentes respondentes do questionário, 10 deles desenvolveram ou desenvolvem pesquisa de mestrado ou doutorado com as temáticas em questão. Do coletivo de respostas, somente cinco estudantes permaneciam em nível de graduação.

Gráfico 6 - Nível máximo concluído.



Fonte: Elaborado pela autora (2021)



A questão 5.4 guarda relação com a anterior, já que, questiona o ano de conclusão do nível máximo de ensino. Em relação aos 12 respondentes, temos que 8 (66,7%) terminaram o nível máximo de ensino nos últimos quatro anos, entre os anos de 2017 e 2020.

Temos na sexta questão, informações sobre o período em que estiveram estagiando no CPIDES. Esse quesito apresenta respostas de períodos diversos, mas uma parcela significativa (6 estudantes) iniciou as suas atividades de estágio no ano de 2012, por exemplo, e ainda continuam pesquisando, como aluna de Doutorado em Educação, a guisa de esclarecimento. Correspondem desta maneira, a um total de 35,29% de estudantes que estão realizando pesquisa no CPIDES há quase uma década, sendo que um dos respondentes esclareceu que está no CPIDES “desde o início”.

Para a construção da presente Seção, adotou-se como abordagem a pesquisa qualitativa, que nas considerações de Apollinário (2004) lida com fenômenos, prevendo a análise hermenêutica dos dados coletados. Nessa perspectiva, dá-se importância, então, a questão alusiva à interpretação dos textos, do sentido das palavras. Em relação ao CPIDES, conforme já abordado na Seção específica de Delineamento metodológico, buscou-se interpretar os dados, o sentido das palavras, expressas nos diversos documentos coletados e utilizados para a elaboração deste estudo.

Na perspectiva de Marconi & Lakatos (2008, p. 269):

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento. (MARCONI & LAKATOS, 2008, p. 269)

Elucidativas, também, são as considerações de Rodrigues e Limena (2006, p. 90) acerca do que seja a abordagem qualitativa, assim definindo:

Quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos

psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias. (RODRIGUES e LIMENA, 2006, p. 90)

Minayo (2002) assevera que a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

### **2.4.3 Procedimentos de coleta de dados**

Quanto à técnica de coleta de dados, a pesquisa realizada é de cunho documental e também bibliográfico.

Severino (2007) esclarece que a pesquisa documental se caracteriza como fonte de documentos no sentido amplo, contemplando além de documentos impressos, também outros tipos de documentos, como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Assim, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, sendo ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador desenvolve sua investigação e análise.

A proposta de analisar o desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão implementados junto ao CPIDES, na perspectiva da Educação Inclusiva, segundo a abordagem CCS, demanda a realização de uma busca acurada em documentos e projetos afetos ao centro, consistindo em uma pesquisa documental.

Para Lakatos & Marconi (2003), na pesquisa documental, a fonte de coleta de dados restringe-se a documentos, escritos ou não, constituindo-se o que denomina de fontes primárias, podendo ser realizadas no momento em que o fato ocorre, ou depois.

No que tange à pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2003) justificam que contempla toda bibliografia já publicada em relação ao tema estudado, a exemplo de publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias e teses, tendo como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Nessa mesma obra, o autor elenca algumas Fontes Bibliográficas, quais sejam: livros de leitura corrente (obras literárias ou de divulgação); livros de referência informativa ou remissiva (dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques); publicações periódicas (jornais e revistas); além de impressos diversos.

O próprio autor aponta a diferença entre as pesquisas documental e bibliográfica, senão vejamos:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

Desta forma, a coleta de dados para a elaboração desta Seção contou com a manipulação e separação de documentos internos ao CPIDES, a exemplo de contratos, convênios e acordos celebrados, projetos, relatórios, além de material bibliográfico da literatura especializada.

#### **2.4.4 Procedimentos de Análise**

A análise de resultados privilegiou o método de análise documental, que para Cechinel et al (2016) inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, com a realização de exame e crítica, sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.

A coleta e avaliação preliminar dos documentos referentes ao CPIDES, consistiu na primeira etapa da realização da pesquisa, conforme já registrado no item acima.

Temos em Cellard (2008) as considerações que o documento escrito representa fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais, sendo muito relevante na reconstituição referente a um passado relativamente distante, além de frequentemente se constituir como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.8) indicam que:

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p.8)

Descritos os procedimentos de coleta (fonte documental, da Revisão da Literatura, do questionário aplicado e das entrevistas respondidas) e análise de dados, passa-se aos resultados da pesquisa detalhado no capítulo 5.

***III. Delineamento Teórico:  
Formação e conceitos de  
inclusão.***

### **Capítulo III - Delineamento Teórico: Formação e conceitos de inclusão.**

Esse capítulo consiste em apresentar e discutir os referenciais teóricos que embasaram os temas como: Reflexões sobre o processo histórico da inclusão escolar desde a educação especial: marcos históricos legais e política e formação inicial dos discentes e continuada dos docentes nos processos de ensino na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), Schlünzen *et all* (2020). Estes temas estão relacionados à educação inclusiva que é a base epistemológica do CPIDES, para tanto foram recuperados e discutidos textos científicos que discutem os temas pesquisados.

#### **3.1 Contexto histórico da inclusão escolar desde a Educação Especial: Marcos históricos Legais e Política.**

Para a compreensão sobre como formar educadores para uma escola inclusiva, necessita entender como ocorreram os marcos legais no decorrer da história, necessitando assim apresentar as concepções e realizar reflexões sobre esta construção. Vale esclarecer que apesar das importantes fases que o processo inclusivo passou, desde a segregação até a política de 2008, ou seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), discussão sobre o tema tornou-se intensa a partir da década de 1990. Os principais pontos que passaram a fazer parte dessa discussão neste período, relacionados à educação especial, foram às práticas inclusivas, a formação inicial e continuada de professores de modo a torná-los aptos a trabalhar com esse novo público, bem como, as abordagens teóricas e metodológicas, bem como os recursos que poderiam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, visando o acesso e a permanência.

Assim sendo, iniciamos essa pesquisa com uma breve diacronia sobre a inclusão escolar a fim de contextualizar a pesquisa desenvolvida e conhecer o contexto histórico da inclusão escolar desde a Educação Especial em momentos de segregação e integração.

As políticas públicas na área da Educação Especial, iniciadas a partir de 1854, foram marcadas por medidas pontuais e fragmentadas, denotando o descaso com essa modalidade de ensino. A história das pessoas com deficiência é constituída por ações excludentes, e atitudes segregadoras que perdurou por muito tempo, e apenas na segunda metade do século observam-se o surgimento de movimentos que cogitam ações em aceitar esses “sujeitos” em ambientes menos segregados.

Somente na década de 1950, foram realizadas intensas campanhas, ações e serviços educacionais públicos voltados para as pessoas com deficiência. Todavia tais ações não foram o suficiente para avançar no atendimento destas pessoas. Diante da situação caótica e pouco envolvimento do Estado, movimentos comunitários foram se organizando na implantação de redes de escolas especiais privadas de caráter filantrópico, segregando as pessoas como deficiência.

Jannuzzi (2006) aponta que a filantropia foi instituída antes que houvesse uma manifestação do poder público da época, vindo a acontecer no final do século XIX com a criação das primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas.

Nessa perspectiva, as organizações filantrópicas foram criadas com o objetivo de oferecer tratamento especializado às vítimas de pólio e pessoas com sequelas motoras. Tal ação deu origem aos primeiros centros de reabilitação brasileiros direcionados ao atendimento de pessoas acometidas por poliomielite, como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) fundada em 1950; a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), criada em 1954; o Instituto Baiano de Reabilitação (IBR) (LANNA JÚNIOR, 2010, p.20).

O lado negativo dessa história se dá com o fortalecimento e a expansão dos serviços filantrópicos sem fins lucrativos voltados a pessoa com deficiência, que na visão de Romero (2006), a configuração inicial da política de Educação Especial no

Brasil se caracteriza pelo afastamento do Estado na promoção e consolidação de uma educação direcionada às pessoas com deficiência.

Como vimos nas reflexões acima, além da dificuldade de garantir o direito da pessoa com deficiência em ambientes comuns, os entraves nas políticas públicas de implementação e execução tornam-se também um dificultador, em que o Estado se exime da responsabilidade de assumir para si o compromisso com a Educação Especial.

[...] embora em certa medida essas deliberações tenham acenado para uma sistematização nacional da oferta do serviço especializado, tal oferta já sofria os **entraves políticos da implementação pública desses direitos**, o que desencadeou outras formas de provimento desses serviços. Isso significa que, concomitantemente às deliberações provenientes do poder estatal, houve expressiva participação das esferas particulares privadas, especificamente da sociedade civil, na viabilização da oferta especializada de ensino. Isto certamente sinaliza o reflexo da insuficiência dos órgãos públicos em prover as adequadas condições em todo o território nacional, desencadeando-as e consolidando-as. Destarte, a garantia desses direitos se deu principalmente pelas vias do atendimento privado representado pelo assistencialismo e filantropia geralmente destinados às esferas das camadas populares, e pela oferta de atendimentos especializados particulares, aos níveis socioeconômicos mais favorecidos (ROMERO, 2006, p. 18). (grifo do autor)

Todavia, a educação especial foi se constituindo como uma modalidade de ensino paralela ao ensino regular, em que os estudantes eram integrados e não incluídos. Assim, embora no mesmo espaço, as crianças e jovens não estavam inseridas em um mesmo contexto por possuírem necessidades educacionais distintas.

Mantoan (2003) discute que a inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular e, também, o conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar às salas de aula do ensino regular. A distinção entre inclusão e integração esclarece que as escolas precisam passar por uma transformação, para que possam acolher todos os alunos em diferentes níveis de ensino (MANTOAN, 2003).

Assim, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial do MEC apresenta as seguintes considerações sobre o processo de inclusão:



A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (MEC, 2001 p. 20).

A visão que se tinha na fase da integração era que os estudantes precisavam se adaptar ao formato da escola tradicional, ou seja, aquele que conseguisse acompanhar as atividades propostas para o ensino regular, permanecia nessa modalidade de ensino. Esse formato de ensino prevê somente a mudança no estudante, deixando de haver a mudança na escola como um todo.

A despeito dessas iniciativas, consideramos a década de 70 o marco decisório e político para educação especial, principalmente após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Pois nessa ocasião, as escolas tentaram aceitar alguns estudantes com deficiência em salas de aulas especiais, na tentativa de integrar todos no processo educacional regular e formal.

O CENESP, conforme Mazzotta (1999, p. 56),

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1o e 2o graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial.

O CENESP foi responsável por instituir no País uma política educacional realizada de forma sistematizada para a educação especial. Tal órgão ficou

responsável em direcionar metas e ações que promovessem a integração dos estudantes da educação especial, e propor projetos de formação para professores e requerer a implantação de classes e escolas especiais.

Esse período ficou conhecido na história da Educação Especial como paradigma da Integração, que permaneceu durante aproximadamente 30 anos. Naquele modelo, o aluno que devia se adaptar às regras e normas da escola, ou seja, a escola não buscou transformações e muito menos mudança estrutural ou pedagógica para receber aqueles alunos. No que se refere aos movimentos de integração escolar, Mantoan (2003) define que a integração “pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Tal paradigma se modificou muito tempo depois, com a introdução de novas demandas políticas, sociais e educacionais, que culminam com a construção de uma cultura inclusiva. Percebemos a construção dessa cultura inclusiva na medida em que as escolas públicas e privadas vêm tomando, quanto à organização escolar, mudanças no princípio democrático da educação para todos, o preparo com o material com ênfase no desenvolvimento das habilidades e potencialidades do estudante com deficiência, na formação dos professores e das perspectivas que se abrem a educação escolar e a implantação de projetos inclusivos (MANTOAN, 2015).

Então, mesmo de forma tardia, o órgão responsável pela educação passou a compor programas, projetos e ações voltadas a fim de implementar no país uma Política Nacional e Educação Especial para o atendimento de pessoas com deficiência e lançou campanhas em prol da pessoa com deficiência, objetivando a sensibilização da sociedade para essas pessoas. O resultado dessas campanhas (prevista na constituição de 1988) foi a conquista da educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Encontramos também um significativo avanço na composição das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da Educação Especial no Sistema Nacional de Educação.

Desde a Constituição de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N.º 5292/71, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994, no que se refere aos direitos das Pessoas com Deficiência (PD), passaram a ser consideradas como sujeitos com direitos, inclusive à educação.

Esse conjunto de políticas, leis e decretos reforçaram o direito ao atendimento da pessoa com deficiência no âmbito escolar e o dever do Estado em oferecer o financiamento de recursos humanos, tecnológicos, pedagógicos para que os estudantes com deficiência pudessem frequentar o ensino regular.

Internacionalmente, a Declaração de Salamanca (1994), impulsionou questões relativas às diferenças e aceitação pela sociedade, evocando que a todos devem ser dados o direito de acesso e permanência em escolas regulares, devendo estas modificar-se ou adaptarem-se no sentido de acolher a pessoa com deficiência em todos os sentidos.

Nesse sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em decorrência à Conferência de Jomtien, que aconteceu na Tailândia, assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, assim como, para pessoas com deficiência, objetivando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade (PERONI, 2003, p.94).

O Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, por sua vez estabeleceu metas para o cumprimento dos acordos firmados em Jomtien (BRASIL, 1993).

Todavia, mesmo com a proposta de uma educação para todos, para Krawczyk (2000), as “conquistas” da reforma educacional dos anos de 1990 ficaram reduzidas apenas ao acesso, à possibilidade de colocar as crianças na escola. Pois os sistemas educacionais inclusivos deveriam ir além da inclusão dos alunos com deficiência, enfatizando uma mudança organização estrutural das escolas, formação

de professores, adoção de estratégias e práticas que contribua com a diversidade existente no espaço escolar.

Na mesma década a palavra integração passou a ser substituída pelo termo *inclusão*, em que a escola precisaria ser transformada para possibilitar a convivência entre pessoas diferentes, de modo que todas frequentassem o mesmo espaço, no ensino regular.

Mantoan (2003), esclarece que a distinção entre inclusão e integração é que as escolas precisariam passar por uma transformação, para que pudessem acolher todos os alunos em diferentes níveis de ensino. Brasil, (1994), assevera além dessas mudanças, o ensino que atuasse de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, com participação na aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, disponibilizando serviços e recursos para as atividades de atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade nos ambientes educacionais, formação de professores para áreas especializadas, acessibilidade nos transportes, mobílias, arquitetônicas, nas comunicações e informações.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 vem reafirmar em seu quinto capítulo, nos artigos 58, 59 e 60, inciso IV, um feito inédito, pois apresenta um artigo específico sobre Educação Especial, que reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância, e, com suas alterações, garante às pessoas com deficiência, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta de um ensino de qualidade para todos. Além disso, prevê, *em seu artigo 48, § 2º, que a Política de Atendimento Educacional Especializado, deverá ser “feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”* (MEC/SEESP, 2001 apud BRASILIA, 2010, p.14).

A política de serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE foi criado em 2001, reforçado pelo Decreto Lei nº 3956/2001 e estimulado pelas orientações emanadas na Convenção de Guatemala, que mencionava o conceito de diferenciação ou preferência. Uma vez, que o AEE oferece às pessoas com deficiências, a garantia para a promoção da integração social ou o desenvolvimento das mesmas, desde que a diferenciação não limite o direito à igualdade.

Em consonância com a política do AEE, a Resolução Conselho Nacional de Educação e o Conselho Educação Básica (CNE/CEB) n.º 02/2001 Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Originária do Parecer N.º 17/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituídas, visaram contribuir e ratificar o compromisso com a Educação Especial evidenciado na Lei N.º. 9.394/96 (artigos 58, 59 e 60, capítulo V) oferecendo maior ênfase aos serviços especializados no atendimento às necessidades educacionais especiais. Uma vez que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiência (BRASIL, 2010, p.15).

Esse serviço de Atendimento Educacional Especializado foi criado em 2001, reforçado pelo Decreto Lei n.º 3956/2001 e estimulado pelas orientações emanadas na Convenção de Guatemala, que mencionava o conceito de diferenciação ou preferência. O AEE oferece às pessoas com deficiências, a garantia para a promoção da integração social ou o desenvolvimento das mesmas, desde que a diferenciação não limite o direito à igualdade.

A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto n.º 5626/2005, que regulamenta Lei n.º. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes (BRASIL, 2011).

Embora consigamos observar avanços na perspectiva educacional que agora considera imprescindível a adequação de métodos, recursos, estratégias de ensino e currículo para promover uma educação de qualidade, observamos um forte discurso que classifica educação para as pessoas com deficiência e estudantes considerados “normais”. Nesse contexto, Freire (1996) vem dizer que: “a inclusão não é uma utopia, e sim uma oportunidade a ser realizada, desde que todos nós iniciemos uma luta contra nossos preconceitos e formas mais mascaradas de práticas de exclusão”. É fundamental que professores, alunos considerados “normais” e o Poder Público cumpra cada qual o seu papel de instância crítica da realidade e a escola de formadora de cidadãos que possam participar da vida em comunidade.

Nesse sentido, a educação especial se organizou historicamente para substituir a escola comum, sua organização consistia em formar grupos por deficiência, número menor de aluno, currículo e ensino adaptado sempre com objetivo de substituir a escola pública. Diante desse contexto, a educação especial não tinha uma identidade própria, pois era vista como substituta do ensino comum. Contrária a essa concepção, o atual formato de educação especial perpassa todos os níveis de ensino e tida como modalidade de ensino. Disponibiliza o AEE é um serviço que identifica, elabora e reorganiza os recursos próprios desse atendimento. O AEE também complementa e/ou suplementa a formação do estudante com vistas a sua autonomia e independência dentro da escola e fora dela.

A convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil por meio do Decreto Lei nº 3956/2001, reforça o serviço de Atendimento Educacional Especializado, estimulado pelas orientações emanadas na Convenção que mencionava que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das demais pessoas e define que toda prática de diferenciação entre as pessoas é considerada discriminatória. A Convenção de Guatemala apresenta uma reinterpretação da Educação Especial, que deve ser compreendida no contexto do AEE, caracterizada pela diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Diante do exposto, surgiu a preocupação com a inserção dos estudantes na sala de aula regular, em uma perspectiva de ensinar tudo a todos, sem distinção, atendendo as diferenças entre os estudantes, considerando suas necessidades e potencialidades. Mantoan (2003) destaca que o direito a educação para todos não se limita a cumprir apenas o que está na lei e aplicá-la, mas também assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses estudantes, e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender as necessidades educacionais de todos.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 destacou que, o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade<sup>13</sup> humana.

---

<sup>13</sup> Diversidade, nesse estudo fica entendida como as diferenças entre cada estudante.

Em 2003, atendendo o que foi proposto na Declaração de Salamanca, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial – SEESP lançou um Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com objetivo de transformar sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, e promover a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantia do direito de acesso de todos à escolarização à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade. (BRASIL, 2010, p.14).

Contudo, não se pode negar a eficácia da implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que por meio da formação de gestores multiplicadores levantaram ações e estratégias a respeito da construção de sistemas educacionais inclusivos, com vistas a criação de condições necessárias para promoção da diversidade e aceitação da diferença.

Em 2006, um e significativo acontecimento em relação às pessoas com deficiência foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (esse documento foi resultado de intensos debates e discussões ocorridas entre os anos de 2001 a 2006, sua finalização se deu por meio da aprovação em Assembleia Geral da ONU, esse resultado é fruto das reivindicações e organizações de ativistas de direitos humanos) que surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (BRASIL, 2007).

Já em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivo de reafirmar a agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, a partir de dois eixos: a implantação de salas de recursos e a formação docente no atendimento especializado e acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares.

E por último, em 2008 a PNEEPEI, trouxe como princípio essencial a ideia de que os sistemas de ensino deveram organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreça a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais dos estudantes (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, a Educação Especial definida na PNEEPEI, tem como objetivo assegurar a inclusão de estudantes com deficiência (transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação). Essa política como uma modalidade de ensino, preconizava que o AEE deveria perpassar todos os níveis e etapas da educação, que atua de forma complementar ou suplementar ao ensino

regular. Assim, possibilitando a participação no processo de ensino e aprendizagem nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial a educação infantil até o ensino superior, disponibilizando serviços e recursos para as atividades de atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade nos ambientes educacionais, formação de professores para áreas especializadas, acessibilidade nos transportes, mobílias, arquitetônicas, nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p.1).

Todavia, esse documento foi reformulado em 2014 e ratifica a educação inclusiva por meio do PNE, que traz no seu bojo metas ousadas, mas possíveis de serem realizadas de acordo com os nossos governantes. Como por exemplo: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), que são com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Nestes sentidos, buscando garantir o AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 15).

A PNEE-PEI se intensifica durante a década de 1990, em meios a diversos discursos, conferências, declarações e convenções que colaboraram para a democratização e o acesso das minorias à educação, concebendo o “marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica”. Foi um período caracterizado por transformações decorrentes do crescente processo de globalização. (TORRES, 2001, p.77).

Portanto, diante do exposto podemos observar que foi reconhecida a necessidade de um sistema de ensino voltado ao público diverso, com a democratização da escola para todos, repensando suas práticas com objetivo de atender às diferenças de todos os estudantes em uma sala de aula regular. Compreendemos também as lacunas existentes na formação do professor para o desenvolvimento de práticas inclusivas, para isso a Universidade entrou nesse universo com a proposta de curso de formação.

Entretanto, os dispositivos legais implantados discutidos anteriormente que amparam a inclusão escolar não foram suficientes para a construção de uma escola



adequada em oferecer um ensino de qualidade para todos. Ainda estão muito presentes as práticas que excluem aqueles com deficiência.

A partir da perspectiva da inclusão escolar proposto pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), pode ser entendida como prática que possibilita a participação e aprendizagem significativa de todos os estudantes em um mesmo ambiente. Sendo assim, a Educação Inclusiva é um tema que ainda deve ser compreendido, refletindo como isso ocorre ou quais são os pontos que devem ser discutidos.

### **3.1 Educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva tem sido pauta de discussão em diversos cenários científicos voltados ao ensino e se configura como um paradigma educacional relacionado ao acesso à educação para todos e à garantia de oportunidades de aprendizagem que reconheçam e valorizem as diferenças de cada estudante. Assim, como prevê a Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Interamericana (BRASIL, 2001a).

Esses documentos além de propor a educação inclusiva como meta a ser atingida pelas políticas educacionais dos diferentes países, discutiu-se também a questão da igualdade entre todas as pessoas, mesmo na diversidade e equidade de oportunidades. Sendo assim, de acordo com documento elaborado na conferência de Jomtien, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a exclusão é um produto advindo das desigualdades sociais e educacionais e, portanto, é necessário combatê-la por meio dos princípios da Inclusão.

Essa nova condição promoveu mudanças significativas na formação de professores, uma vez que, o sistema educacional brasileiro passa a direcionar as suas políticas públicas no sentido de atender aos compromissos. Assim, segundo Santos (2002), na medida em que a proposta de Educação Inclusiva passava a incorporar as políticas públicas no sistema educacional, iniciam-se os primeiros

experimentos voltados à mudança curricular nos cursos de Pedagogia e Universidades.

Nesse contexto de mudança, o Brasil ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmou esse compromisso, e deu visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Desde então, instalou-se um processo de profundas transformações no sistema educacional brasileiro, que teve como desdobramento, mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva. Embora a legislação tenha se adequado aos objetivos da educação inclusiva, parte nossos estudantes permanecem em ambientes de ensino ainda segregados ou integrados.

Fonseca (1995, p. 210): “No passado, a Educação Especial e toda a sua superestrutura apontava o dedo de acusação para a criança deficiente. No futuro, provavelmente, teremos de apontar para o sistema de ensino”. O autor se refere a questão central da inserção do estudante com deficiência no ensino regular. A obrigatoriedade da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. A aceitação desses estudantes pelo professor e o seu empenho em realizar um bom trabalho são alicerces para construção de uma escola inclusiva.

Segundo Schlünzen (2015), embora a preocupação com a inclusão tenha ganhado dimensão após a PNEEPEI, a necessidade de incluir todos os estudantes em um mesmo contexto, oferecendo-lhes condições para desenvolver sua aprendizagem de acordo com suas potencialidades, a prática pedagógica adotada na escola ainda não consegue incluir como deveria ser de fato, ou seja, valorizando a diferença.

Para haver uma mudança nesse cenário que ainda conserva práticas excludentes, e que atenda a todos, é necessário haver mudança, de paradigmas, concepções e práticas, em que o professor precisa buscar alternativas para desenvolver um trabalho que valorize a diferença entre os estudantes. Refletir aqui sobre a realidade do ensino, hoje é fundamental para que se consiga planejar e desenvolver novas ações que atendam às necessidades vigentes do espaço escolar, valorizando as competências e habilidades de seus docentes e discentes como salienta Schlünzen *et al* (2020).

Do ponto de vista de Rodrigues (2006) o conceito de inclusão, no âmbito da educação, implica em rejeitar a exclusão de qualquer estudante da comunidade escolar. Desse modo, o autor afirma que os espaços escolares que consideram a Educação Inclusiva devem atuar no desenvolvimento de políticas, culturas e práticas que considerem as peculiaridades e valorizem cada estudante.

Dessa forma, a essa exclusão pode ser minimizada, caso haja mudanças na escola, principalmente no que tange às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, ou seja, é preciso repensar a prática e desenvolver um trabalho que atenda às necessidades atuais dos estudantes em termos de equiparação de oportunidade e que valorize o seu potencial humano.

Ainda no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 prevê que os sistemas de ensino devem garantir aos EPAEE métodos, recursos e organização específica para atender suas necessidades.

Como mencionado anteriormente, entre às políticas educacionais, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) se configura como um importante marco em defesa da Educação Inclusiva. Conforme Mantoan (2003), é dever das escolas de promover condições de acesso e permanência a todos os estudantes, a partir do respeito à dignidade da pessoa humana e da exclusão de qualquer forma de preconceito e discriminação. Além desses preceitos, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu capítulo III, seção I da Educação. apresenta como um dos princípios norteadores para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, incisa V).

Apesar disso, mesmo com a proposta de uma educação para todos, se o acesso e permanência dos estudantes já haviam sido assegurados, a preocupação agora não estava na quantidade de oferta, mas na qualidade do ensino e da aprendizagem. De acordo com os princípios da educação inclusiva, a escola deve atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, oferecendo um

ensino de qualidade com vistas ao seu pleno desenvolvimento. Schlünzen e Santos (2016), apontam a necessidade de mudança no ambiente escolar para a valorização do estudante, usando a tecnologia para favorecer a sua construção do conhecimento.

Essas transformações previstas pelas políticas educacionais em busca de um sistema educacional inclusivo têm sido amplamente debatidas pela pesquisadora Mantoan (2006), que destaca que o direito à educação para todos que não se limita a cumprir apenas o que está na lei e aplicá-la, não apenas assegurar o acesso, mas também a permanência e o prosseguimento do estudo desses estudantes, e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender as necessidades educacionais de todos.

Faz-se necessário também, além das transformações acima elencadas, repensar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula, onde o professor deve buscar materiais e recursos apropriados, propondo ações significativas aos estudantes que possibilitem a sua participação no desenvolvimento da aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário realizar uma série de mudanças, afirma Mantoan (2003).

Nessa perspectiva, Schlünzen (2000, p. 50) afirma que:

(...) faz-se necessário uma mudança profunda na Educação que está pautada no método tradicional de ensino, no sentido de incentivar a aprendizagem, criando-se um ambiente propício onde o aluno possa realizar suas atividades e construir o seu conhecimento. Estas mudanças implicam também em alterações que envolvem currículos, postura e papel do professor e do aluno e o desenvolvimento de novos instrumentos, estratégias ou metodologias).

Assim, a escola que almejamos hoje, que tem por objetivo propor um ensino de qualidade, é aquela que desenvolve um ensino flexível, em que são pensados e construídos novos instrumentos, métodos e estratégias com intuito de incluir a todos.

Segundo Zabala (1998), o ensino de qualidade é aquele que forma o indivíduo para a vida em sociedade e, sendo assim, esse ensino deve contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante. Isso requer domínio de conteúdos disciplinares, dos procedimentos adotados para resolução das atividades e mudança de atitudes para o reconhecimento e valorização das diferenças.

Nessa mesma perspectiva, Sartoretto (2013) destaca que a inclusão só é possível onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ser reconhecidos e respeitados, que são capazes de produzir segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades.

A Declaração de Salamanca (1994) se constitui-se um dos documentos de grande relevância no que se refere à inclusão, trazendo importantes repercussões nas políticas de educação, pois além de ressignificar a forma de ver a pessoa com deficiência, estigmatizada historicamente em razão das características físicas, intelectuais ou sensoriais diferenciadas, nos permite repensar também a necessidade de transformar o espaço escolar para que atendam a todos os estudantes.

Neste sentido, cita-se o diferencial dos projetos desenvolvidos no Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), atendendo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que enfatiza a necessidade das instituições de ensino, que atuam numa perspectiva inclusiva, que devem desempenhar o papel de acolhedoras, que reconhecem e valorizam as diferenças. Diante do exposto, o CPIDES se enquadra nesse perfil, ao atender seus EPAEE e familiares de uma forma acolhedora e humanizada, bem como formar seus discentes a desenvolver atividades e pesquisas voltadas a educação especial, promovendo práticas educativas inclusivas proporcionando o acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem do estudante.

Segundo Mantoan (1997), a inclusão, significa estar com o outro e cuidar uns dos outros, que se traduz em convidar pais, estudantes e membros da comunidade para ser parte de uma nova cultura, de uma nova realidade, juntar-se a novos e excitantes conceitos educacionais (tecnologia da informática, pensamento crítico, educação cooperativa).

Portanto, o princípio da educação inclusiva, em que a escola deve atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, oferecendo um ensino de qualidade com vistas ao pleno desenvolvimento, provocou uma mudança na função da escola desde a organização das condições de acesso aos espaços, as informações, a comunicação, entre outros. Assim, perpassando pelos recursos pedagógicos e inaugurando um momento de transição que colocou para os gestores das políticas públicas, uma nova concepção de escola que parte do pressuposto de

que esta instituição é o local privilegiado para promoção da aprendizagem e valorização das diferenças para ocorrer de fato à inclusão, e não apenas de instrução e transmissão de conteúdo como preconizado na legislação (BRASIL, 2007).

Em resumo, reconstruir a escola comum e implementar princípios da escola inclusiva requer mudanças que podem iniciar pela legislação que orienta, necessitando que a comunidade educacional seja executora de ações. Assim, necessita repensar as práticas pedagógicas, reorganizando o espaço escolar, reconstruindo uma visão globalizadora do currículo, para o uso das tecnologias e acessibilidade e ressignificar a relação professor e estudante. Neste sentido, para Schlünzen e Santos (2016), a autonomia faz parte da educação inclusiva, permitindo a liberdade de cada ser em formação planejar a realização das atividades, identificando formas de resolução de problemas, por meio do levantamento de hipóteses e buscando meios de confrontá-las e validá-las durante o momento de aprendizagem, usando como estratégia pedagógica o trabalho com projetos.

Diante desse contexto, pode-se afirmar que a política de inclusão e as práticas inclusivas são inerentes à formação inicial e continuada dos discentes para que estejam preparados e ofereçam uma educação de qualidade por meio de práticas educativas que atendam os desejos de nossos estudantes, para a necessidade de mudança no ambiente escolar (SCHÜNZEN, 2000). Por isso, passamos discutir a tal formação no próximo item.

### **3.2 Formação Inicial e Continuada de Professores Inclusivo**

Embora o cenário recente em que ocorrem as discussões acadêmicas acerca da necessidade da formação inicial e continuada de professores não sejam efetivamente atuais, a produção de pesquisas voltadas a essa temática vem se consolidando somente nas três últimas décadas.

Nesta perspectiva Libâneo (2015) esclarece que nestas últimas décadas ganharam destaque no Brasil estudos sobre a formação de professores, seguindo uma tendência mundial de investigações em torno desta temática, chegando a

constituir o maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação. Desta forma, não se pode considerar o estudo da formação de professores como algo incipiente.

Nesta linha de raciocínio, segundo Libâneo (2001, p. 80)

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural a alfabetização tecnológica, a super informação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

Contudo, vivemos em um mundo cheio de transformações principalmente no âmbito escolar, precisamos trabalhar com o sujeito real e atual. Que exige do professor uma participação mais ativa e gerar participação nos sujeitos com os quais convive.

Para Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas e que contribuam para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos saberes e dos valores.

Complementando esta linha de raciocínio, Freire (2010) reflete sobre a importância do professor em “estar no mundo, com o mundo e com os outros”. Assim, que a formação docente não acontece apenas no processo inicial, mas ela deve acontecer onde o professor estiver, pois ela é contínua e permanente levando em consideração as necessidades de seus estudantes. Para Schlünzen *et al* (2020), a formação necessita passar por ações, obtendo resultados, que por sua vez permitam ter reflexões sobre eles, de forma que leve o sujeito em formação pensar sobre o fazer pedagógico.

Pesquisadores como Nóvoa, (1992), Schön (1995) e Tardif (2010) também têm intensificado debates em torno do papel do professor e suas transformações ao

longo da história da Educação, discussões essas que se tornam latentes nos cursos de Licenciaturas e nas Instituições de Ensino que formam professores.

Assim, esses embates voltados à formação de professores, seja ela inicial e continuada, constituem-se como campo privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, mas como concepção e a implementação de preposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços, com ênfase sobre o “papel do professor” e sobre o “ser professor” e sobre a “prática que ele deve desempenhar”.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento crítico e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, que implica num investimento pessoal, buscando construir uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nesse sentido, abordarmos a formação inicial de professores como aspecto fundamental para a atual organização, sobretudo, será necessário desenhar um novo modelo de professor, muito mais discutido do que verdadeiramente incorporados nos espaços de formação de professores. Esse novo modelo propõe ir além de se articular teoria e prática e de transmissor de conhecimentos, e passa a ser visto como profissional reflexivo, que busca aliar em seu trabalho docente, atividades práticas que atenda às singularidades dos estudantes. A prática, não é considerada apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas de reflexão e de construção de novos conhecimentos, o que condiz com a formação de um professor pesquisador-reflexivo (NÓVOA, 2011).

O que se observa que nessa linha, permitiria que graduando, pudesse atuar e refletir, possibilitando a formação do professor inclusivo.

Entre essas discussões, ofertar qualidade na preparação dos discentes e dotá-los de competências pedagógicas qualificando-os para atuar de forma eficiente em salas de aula é pauta entre os estudiosos contemporâneos da área, possibilitando que eles pudessem ser formados dentro de um contexto e compreendendo os conceitos estudados, como enfatiza Schlünzen (2000). Nosso olhar para a formação de professores nessa seção nos remete a evidenciar a



importância de mudanças efetivas das práticas por meio de um novo fazer pedagógico.

Diante do exposto, para avançarmos em nossas práticas, é preciso compreender que esse processo de formação é de extrema importância na concepção de saberes científicos, que colocam estudante como protagonista da ação pedagógica do professor, dentro do processo educacional. Pois no modelo convencional de ensino, o professor estava à frente do processo de ensino e aprendizagem do aluno, transmitindo conhecimentos que eram recebidos de modo passivo. Já a escola atual procura investir no estudante como protagonista de desenvolvimento e do processo de aprendizagem.

Essa nova forma de conceber a formação do professor, possibilitando mudanças no seu saber/fazer docente o coloca no cerne das discussões das políticas educacionais, apontamentos como repensar a formação e sua atuação em todas as dimensões.

Dessa forma, Freire (2001) destaca que os saberes necessários estão entrelaçados com a prática, mas a ultrapassam. Assim, a prática pedagógica que valoriza as diferenças é, com certeza, um elemento chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação ao homem e sociedade. Isso só será possível a partir de um novo modelo de formação, aquele que se desprende das amarras do tradicionalismo como detentor máximo do saber, o coloca numa posição de aprendiz (professor), devendo mudar a sua lógica, compartilhando saberes a partir dos desejos e das necessidades de seus estudantes baseada na pedagogia que valoriza as diferenças e possibilita a equidade de oportunidades.

Encontramos também em Schön (1988, p. 91) a seguinte reflexão:

[ ] na formação de professores, as duas grandes dualidades para a introdução de um *practium reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practium* cujo objetivo é aplicar á pratica quotidiana os princípios da ciência aplicada (Schön ,1988, p. 91).  
(grifo do autor)

Essa prática reflexiva mencionada pelo autor é pouco compreendida pelos professores, pois são pensadas no processo final de sua formação, ou até mesmo pensadas de forma fragmentada de sua ação pedagógica.

No entanto, nos dois momentos de formação (na formação Inicial e continuada) tem buscado esforços, na criação de dimensões que considere meios para a construção do pensamento crítico, buscando construir sua identidade. Schlünzen *et all* (2020), aponta que na formação inicial há uma necessidade de mudança de substância, pensando na formação do licenciando para a escola e não para a universidade e na continuada, realizar uma formação para o contexto em vez de levar técnicas prontas que não se encaixam no cotidiano escolar.

Para compreender melhor o conceito de Formação Inicial e Continuada, enquanto processo de formação de professores, julgamos significativo buscar em alguns pesquisadores renomados que tratam do conceito para tal formação e sua importância para o desenvolvimento do ensino.

Os autores como Shulman (1986), Gauthier (1998), Tardif (1996), Lessard (2001), Pimenta (2002) e Nóvoa (2011) enfatizam que a base para o conhecimento e a construção dos saberes docentes se constrói durante o desenvolvimento da prática docente, essas ações poderão contribuir para a construção de uma identidade profissional dos professores.

Nos ensaios de Tardif, (2002, p.36) observa-se:

[...] a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36)

A princípio, se faz necessário fazer uma distinção significativa à compreensão dos modelos de formação propostos historicamente, que se trata da diferenciação entre dois tipos de formação: *a inicial e a continuada*. Segundo Ferreira (2006), a

*formação inicial* refere-se àquela oferecida a estudantes que ainda não são professores e não necessariamente atuam na docência em escolas ou outras instituições educacionais. É o tipo de formação realizada por universidades, faculdades, que confere a certificação legal para docência na educação básica. Já a formação continuada, refere-se à situação do profissional que possui formação para atuar na docência na educação infantil, ensino fundamental e médio. Estes por sua vez participam de eventos promovidos por instituições de ensino superior, secretarias de educação ou órgãos da comunidade, com o intuito de aperfeiçoamento teórico e/ou prático ou mesmo conhecimentos específicos necessários as novas demandas educacionais.

Dentro da perspectiva da formação inicial e continuada, afinal, quem é e como se forma um professor? Ainda na Instituição de Ensino, durante a formação inicial, o estudante futuro professor fica submerso ao amontados de disciplinas pedagógicas com ênfase em diversas correntes teóricas, que se distancia cada vez mais da prática.

Já Caumo (1997) acredita que os professores deixam “de simplesmente repetir ou de reproduzir conhecimentos que não lhes pertencem, para realizar possibilidades contidas na utopia. Saltam da ação de manejo de conhecimento para a construção de finalidades, ativando na capacidade de pensar enquanto aprendem a fazer” (p.102). É a partir do momento que os professores se comprometem com sua realidade, atuando e refletindo sobre a mesma que constroem a sua prática.

Segundo Nóvoa (2009), os Pioneiros da Escola Nova, em 1932, já proclamavam que todos os estudantes fossem inseridos nos espaços escolares. Que o novo modelo de Escola teria como foco a aprendizagem, autonomia e diferenciação pedagógica. Todavia, as escolas estavam organizadas de uma maneira que o formato de ensino não favorecia a aprendizagem, afinal não refletiam sobre quais ações eram pensadas para que o estudante aprendesse de fato e conquistasse sua autonomia.

Nóvoa (2009, p 12), ainda apresenta a seguinte discussão:

[...] Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens,

mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Hamze (2011) afirma que o professor ao vivenciar o século XXI, observa-se que a construção dos saberes passa a ser dominada por novas tecnologias, no espaço e no tempo, e a formação do professor torna-se efetivamente, cada vez mais importante no processo educacional. O Professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo.

A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação. Mais que isso, segundo Libânio (2001), em seu livro a “Arte de formar-se”, é um investimento pessoal de busca de conhecimento.

Nesse sentido, postula o autor que a figura do professor é fundamental para a promoção das aprendizagens, além da construção de processos inclusivos e o respeito à diversidade. Além disso, afirma que para que o ensino ocorra realmente, precisamos propor ações nas escolas, ambientes educativos desde a organização do espaço à arquitetura, pensar em um currículo que seja coerente com a nova realidade. Ou seja, a era digital, o acesso do conhecimento imediato, aprendizagem cooperativa, valorizar a ideia da ciência da descoberta por meio de ações práticas e o conhecimento como centro de tudo.

Com o passar dos anos e com os estudos apresentados, percebeu-se que a melhoria no processo de ensino, dependia quase que totalmente da formação inicial deste profissional, prevista na Constituição de 1988, pois além de assegurar a educação como um direito social, como direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 2010).

Aliado a isso, também se discutia sobre a necessidade da formação dos professores em múltiplas dimensões. Sendo assim, as diretrizes que norteiam os cursos de formação de professores vêm mudando ao longo dos anos e as disciplinas voltadas ao ensino de formação de professores propriamente dita vêm se tornando

cada vez mais importantes, pois com as modificações dos cursos de Licenciaturas que formam professores, passaram a incluir a prática pedagógica como parte da carga horária na matriz de seus cursos.

As reflexões dos teóricos até o momento apontam que ainda precisamos de transformações na formação inicial de professores, quanto à valorização da prática do professor em sala de aula, principalmente no que diz respeito a proporcionar a contextualização pedagógica, ou seja, o novo professor deve ser formado para atender as exigências e aos desafios que o aguardam no espaço escolar, visto que:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBANEO, 1999, p. 230)

Sendo assim, passa ser necessária a reflexão sobre questões relacionadas à importância da formação continuada para a ação dos professores do ensino regular. Com base nessas demandas de se formação para o contexto escolar a formação continuada do professor, apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à:

condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBANEO, 1999, p. 227).

Para Tardif (2002) e Nóvoa (2009), a formação continuada é de extrema importância ao longo da carreira docente, devido às necessidades dos professores que não sanadas ainda na formação inicial, visto que a educação passa por constantes mudanças, fazendo com que o docente atenda a muitas especificidades no cenário educacional. Uma delas é a dificuldade encontrada pelo professor no

desenvolvimento de estratégias de ensino que possibilitem a participação e aprendizagem de todos os estudantes em sua formação.

Portanto, segundo Imbernón (2010) nas últimas décadas do século XX têm que ser realizado diversos programas de formação continuada de professor. Observa-se que problema esteja no tipo de formação que os professores recebem, uma vez que, as escolas continuam no mesmo formato. Ao relacionar a formação docente e mudança na escola, o autor afirma que:

Já não estamos nos últimos trinta anos do século XX, período em que muito se avançou, mas sim, no século XXI são tempo diferentes para a educação e para formação [...]. Quando olho em volta dos pátios das escolas, dos institutos ou dos cafés das universidades, vejo pouca mudança (p.14).

Ainda em Imbernón (2010) que evidencia que os processos formativos não precisam fornecer apenas conhecimentos, mas, principalmente habilidades e atitudes que possibilitem a formação de profissionais críticos e reflexivos, declarando que:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto avaliação do que se faz e por que se faz (p. 47).

Nesse sentido, as formações, desenvolvidas em uma perspectiva inclusiva, procuram “ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino [...]” (MANTOAN, 2003, p. 42).

Ao se desvencilhar de um paradigma tradicionalista de educação, a inclusão escolar pressupõe a constituição de propostas formativas que considerem o contexto educacional vigente.

Para autora:

a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação (MANTOAN, 2003, p. 44).

Assim, a autora confirma que a formação continuada deve enfatizar a importância do professor, tanto em sua atuação na construção do conhecimento como na constituição de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, devido a extensão territorial do Brasil, bem como a urgência para a formação de acordo com as altas demandas por processos formativos e por própria força de lei, a Educação a Distância (EaD) é uma das modalidades de educação que pode atender a urgência e as necessidades do país, com seu crescente e exitoso emprego em diversas iniciativas nos âmbitos nacional e internacional.

Para conceituá-la, Moran (2008) define “educação a distância como o processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 2008, p. 1). De acordo com o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Schlünzen Junior (2009) e Barros e Guerreiro (2019) evidenciam que, no âmbito da EaD, as TDIC disponibilizam um conjunto de recursos que possibilitam um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo. Destacam ainda que a EaD oferece formas alternativas de formação, potencializando a reflexão e a inovação das abordagens pedagógicas, democratizando o ensino e o acesso, rompendo assim, com modelos tradicionais de ensino.

Segundo Moran (2009), apesar do preconceito na área de formação em relação ao ensino na modalidade a distância, pelo simples argumento de que é necessário o encontro presencial entre o professor e o estudante, a EaD desempenha papel fundamental para atender a formação de uma sociedade cada vez mais complexa e com processos insuficientes na educação que envolvem contextos diversos, principalmente ao considerarmos a grandeza do Brasil. O autor chama a atenção ainda para um aspecto no que se refere a EaD, pois para que atenda as expectativas, existe a necessidade dessa modalidade de educação oferecer recursos e estratégias pedagógicas pautadas em qualidade, centradas no estudante, afirmando que há inúmeras instituições que acabam por focar os interesses na EaD apenas como algo lucrativo.

No entanto, quando a EaD é bem planejada, elaborada, executada e avaliada, pode se configurar como uma modalidade de educação com propostas que podem favorecer a inclusão, conforme aponta Schlünzen *et al* (2020). Nesse sentido, Rios (2018) evidencia que os cursos oferecidos a distância devem ter características próprias. Ao considerarmos a Educação Inclusiva, existe a necessidade de implementar ações formativas com base na perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e na inclusão pedagógica (Rios, 2018), considerando os aspectos organizacionais e estruturais. As etapas de planejamento, construção e execução devem ser desenvolvidas com vistas a uma perspectiva inclusiva, a fim de evitar a adaptação do ensino, o que não se sustenta nos pilares da inclusão. É necessário que os princípios que envolvem a inclusão estejam impregnados na equipe que planeja e implementa as ações formativas, para que todos possam atuar em uma perspectiva inclusiva, que é pautada pelo respeito e valorização das diferenças (MELQUES, 2017).

Assim como na EaD, segundo Horn (2015), o modelo *blended learning* ou aprendizagem híbrida (combinação do virtual com o presencial) também é uma



estratégia de ensino que realiza a articulação das atividades presenciais e remotas, usando ferramentas digitais. O ensino nesse contexto busca proporcionar espaços e atividades flexíveis, integrando a Educação e a tecnologia, nos quais os estudantes as desenvolvem de maneira virtual e preferencialmente de forma colaborativa por meio de recursos digitais. Por sua vez no presencial, o estudante e os professores interagem entre si, dando sequência aos processos de reflexão desencadeados em sua interação virtual e a formalização e a sistematização de conceitos podem, portanto, ocorrer nos dois momentos.

Nesse sentido, considerando ao exposto, a formação continuada de professores no modelo híbrido pode contribuir para o processo pedagógico de professores, além de favorecer o aprimoramento acadêmico e uma formação em rede para os docentes. As modalidades presencial e de EaD, bem como o ensino híbrido, cujas ações seguem os princípios de qualidade pedagógica, foram vivenciadas em projetos de formação idealizadas junto a equipe do CPIDES.

Partindo desse princípio, essa pesquisa propõe evidenciar as contribuições de um ensino reflexivo, no contexto da formação inicial, subsidiados pelas atividades em conformidades sobre os pilares da educação superior: ensino, pesquisa e extensão, no centro. Assim, procurou-se preparar os discentes, para atuar na prática, partindo de suas vivências, aliado o estudo teórico, permitindo que haja reflexão sobre as atividades práticas. Neste sentido, possibilitando que eles estejam imersos nos diversos processos de formações, procurando formá-los articulando a teórica com a prática, possibilitando que ambas ocorram em conformidade com as situações vivenciadas por cada discente.

Neste sentido, entende-se ser oportuno esclarecer acerca da importância desses três pilares nas Instituições de Ensino Superior, desde a formação dos estudantes, no desenvolvimento das pesquisas, na formação docente, para a sociedade em geral.

Segundo Moita e Andrade (2005), o ensino, pesquisa e extensão formam um tripé obrigatório nas universidades. Embora distintos entre si, são indissociáveis e têm sido fundamental na formação dos profissionais com habilidades em diferentes áreas, ampliando-se para uma visão mais crítica da sociedade.

À guisa de reflexão inicial, entende que tal indissociabilidade está preconizada no artigo 207 da nossa carta magna<sup>14</sup>, a saber: “*As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”.

Os autores Brant e Larocca (2009) defendem que o ato de pesquisar implica um processo de aprendizagem intenso e criativo. A esse respeito, é necessário lembrar que, para muitos mestrandos, a pós-graduação representa o primeiro contato com as exigências próprias da pesquisa científica. Não se ignora que, em nossa realidade, a escolaridade de grande parte dos estudantes é pautada pela mera transmissão/reprodução de conhecimentos e que muitos estudantes chegam à pós-graduação inibidos quanto às suas possibilidades criativas, pesquisando sem ter nenhum ou pequeno contato com o campo pesquisado.

Os excertos a seguir foram extraídos do documento digital da Universidade de São Paulo (USP) que define sobre: Ensino, Pesquisa e Extensão, apresentando definições e conceitos.

A USP no Ensino, na Pesquisa e na Extensão (Conhecendo a USP e o que a Universidade Oferece aos Alunos, Pesquisadores e Comunidade Externa)<sup>15</sup>, trazem importante definição para o que seja ensino, pesquisa e extensão. **Ensino** é o processo de construção do saber, com apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. **Pesquisa** é o processo de materialização do saber a partir da produção de novos conhecimentos baseado de problemas emergentes da prática social. **Extensão** pode ser entendida como processo educativo, cultural e científico, de intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da sociedade (p.13).

No que concerne à extensão, tem-se importante indicativo no item VII do artigo 43, parágrafo VII da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) sobre as finalidades da Educação Superior: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

---

<sup>14</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

<sup>15</sup> [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4097657/mod\\_resource/content/1/Tema%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4097657/mod_resource/content/1/Tema%201.pdf), acessado em 10/01/2021.

Assim, a extensão pode ser entendida como processo educativo, cultural e científico, de intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da sociedade. Segundo Santos (2004, p. 17), é possível dizer que:

[...] desde sempre, as formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objeto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade (Santos, 2004, p. 17).

Kourganoff (1990) complementa a definição da USP informando que, pesquisa é o conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos que objetivam a descoberta de novos conhecimentos, a invenção de novas técnicas, bem como, a exploração ou a criação de novas realidades.

O ensino, pesquisa e extensão têm sido fundamental para formar profissionais com habilidades em diferentes áreas e com uma visão mais crítica da sociedade.

Segundo Tardif (2001), as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor na universidade: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores.

Efetivamente, nos anos de 1990 a 2000, surgiram inúmeras ações de ensino, pesquisa extensão direcionadas não só para produzir conhecimentos acerca dos professores e dos seus “saberes e fazeres”, como também para formá-los a partir de uma nova concepção. As instituições de formação de professores, era uma perspectiva e destaque para a ação docente: [...] constatamos que as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores. (TARDIFF, 2001, p.16).

Diante do exposto, procurando possibilitar melhor formação para os discentes de graduação que chegavam ao CPIDES, para o desenvolvimento de suas primeiras

atividades, eles são envolvidos nos projetos de extensão voltadas para o acompanhamento dos EPAEE, com o intuito de fornecer-lhes atividades práticas e contato com o público que deseja desenvolver as atividades de ensino e pesquisa. Com estas atividades, tem a possibilidade de executar práticas pedagógicas e compreender como ensinar usando recursos pedagógicos e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Posteriormente, podem avançar e envolver-se em pesquisas em nível de iniciação científica (IC), processos formativos (na modalidade presencial ou a distância e no ensino híbrido), prosseguindo no âmbito acadêmico. Além disso, podem dar continuidade à pesquisa na Pós-graduação e nos projetos, buscando por um aprofundamento maior e ampliação dos saberes, dando sequência assim a formação continuada, de acordo com a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, idealizada e validada por Schlünzern (2000; 2015).

Essa realidade é bastante discutida no CPIDES e no grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão (API), pelos pesquisadores e acadêmicos de graduação envolvidos nos projetos de ensino, extensão e pesquisa, possibilitando a união por uma mesma causa, a inclusão, digital, escolar e social dos EPAEE.

Para melhor compreender como foi organizada o conceito da abordagem CCS, passamos a compor um item que versará sobre ela.

### **3.2 A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.**

A abordagem CCS foi utilizada em todas as etapas de formação expressas nos projetos de pesquisa, ensino e extensão, sempre numa perspectiva de proposta de aprendizagem pensada para o processo de incluir pessoas com deficiência. A proposta teve origem a partir da tese de Doutorado intitulada: *Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas*”, desenvolvida por Schlünzen (2000).

A pesquisa realizada estabeleceu novas práticas pedagógicas junto a professores da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), usando

como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos para criar um ambiente CCS, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiências. Na ocasião a pesquisadora, utilizou como estratégias de ensino recursos inovadores, como o computador e a tecnologia que foram utilizados como potencializadores para a aprendizagem daqueles estudantes.

A abordagem defendida por Schlünzen (2000), subentende a construção da aprendizagem a partir do contexto e, conseqüentemente, considerando a realidade e necessidades dos estudantes, acrescentando significado aos conteúdos e conceitos que se pretende ensinar.

O ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido. (SCHLÜNZEN, 2000, p. 83)

Nesta proposta, as tecnologias são utilizadas com recurso pedagógico, possibilitando que estudantes com ou sem deficiência e, fazendo ou não uso de recursos de acessibilidade, utilizem um mesmo percurso pedagógico, para construir algo do seu interesse.

Em 2015, por meio da Tese de Livre Docência intitulada “*Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*”, da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, o ambiente CCS se ampliou para uma abordagem, validando-a para a formação desde a educação infantil até a profissionalizante, possibilitando o desenvolvimento das habilidades e competência em todos os níveis de ensino. Segundo Schlünzen (2015), a abordagem CCS proporciona o desenvolvimento da reflexão e elaboração crítica sobre as ações, por meio de projetos reais e motivadores, partindo dos interesses individuais dos participantes envolvidos. Nesse sentido, a abordagem sugere que as tecnologias sejam utilizadas para a realização de atividades,

resolução de problemas, ou desenvolvimento de projetos que representem um contexto e um significado para os estudantes (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Assim, estudos e pesquisas realizadas à luz desta teoria, a CCS, como por exemplo de Schlünzen et al (2020), puderam comprovar que os estudantes que participam de atividades contextualizadas passam a ser mais participativos, pensam, criam, se expressam e aprendem brincando, de maneira significativa.

Desta forma, podemos vislumbrar perspectivas de transformação para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de EPAEE e também no âmbito da formação inicial e continuada de professores, cuja as experiências desses cursos de formação de professores, cuja abrangência da abordagem CCS extrapolou limites geográficos.

Portanto, evidencia-se que a abordagem CCS, que teve seu nascimento como ambiente, foi consolidado como abordagem sempre esteve presente nos momentos de formação no CPIDES.

Agora convido-os a conhecer o CPIDES desde de sua criação até os dias de hoje.

## ***IV. Histórico do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Social e Educativa (CPIDES)***

## Capítulo IV - Histórico do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Social e Educacional (CPIDES)

Esta seção discorrerá sobre o processo de criação e de formalização do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Social e Educacional (CPIDES), o seu papel na formação dos discentes que auxiliaram e auxiliam no desenvolvimento das atividades e o seu contexto social e acadêmico a partir da abordagem CCS.

Figura 3 -Imagem externa do CPIDES



Fonte: Acervo CPIDES (2021)

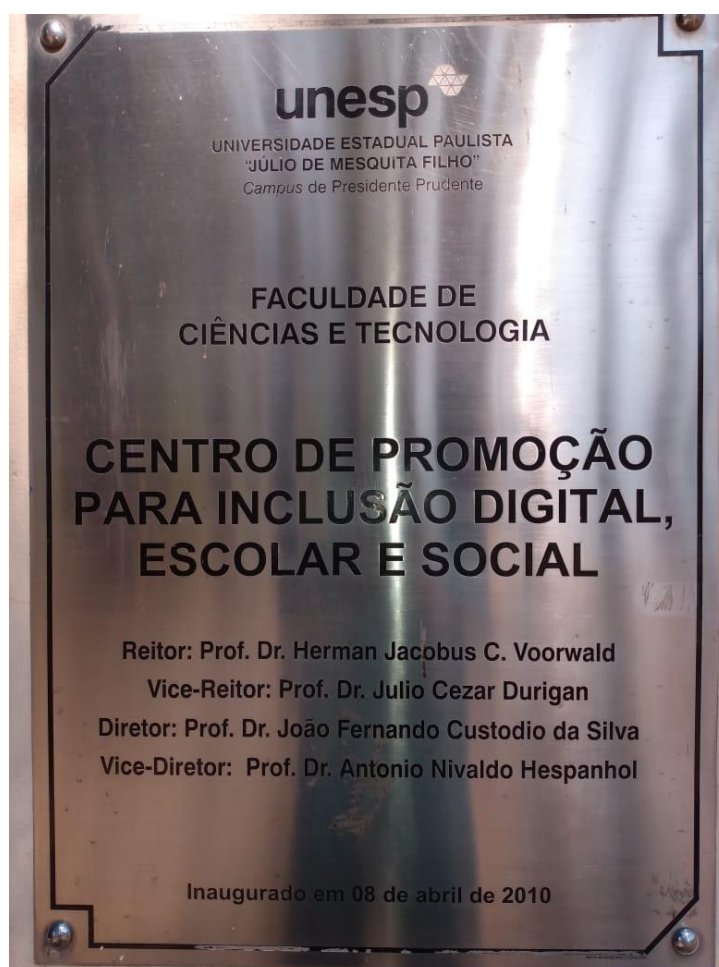
### ***4.1 A história da existência de um centro de inclusão.***

O Centro de Promoção para Inclusão Digital, Social e Educacional (CPIDES), localizado na Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) UNESP, câmpus de



Presidente Prudente, oficialmente à Rua Roberto Simonsen, 305 é um local de atendimento a estudantes com deficiência e desenvolvimento de pesquisas voltadas à formação inicial e continuada de estagiários, pesquisadores e professores.

Figura 4: Placa inaugural do CPIDES



Fonte: Acervo CPIDES (2021)

Desta forma, a Tese que se propõe é: *a existência de um centro de pesquisa interna a uma universidade pública, que tem como objetivo promover a inclusão escolar, digital e social, segundo a abordagem CCS, potencializa a aprendizagem e a formação dos seus discentes, articulando teoria e prática.*

Vale mencionar que em 1996, por meio de uma iniciativa do “Projeto Estendendo o Horizonte: Educação e Tecnologia” financiado pela IBM do Brasil, a orientadora da pesquisa e o Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior, adquiriram um laboratório de informática equipado com 16 computadores nas dependências da

UNESP. Este projeto foi empreendido pelo Grupo de Pesquisa e Suporte em Educação e Tecnologia (GPSETE). As atividades desenvolvidas até o ano de 2000 estavam relacionadas a formação de educadores para o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem e, em 2001, os atendimentos aos EPAEE começaram a acontecer no laboratório do GPSTE. Estas foram reconhecidamente bem-sucedidas e os desdobramentos destas ações culminaram, em 2003, no cadastramento do grupo junto ao CNPq, ocasião na qual recebeu o nome de Ambientes Potencializadores da Inclusão – API.

O Grupo de Pesquisa API prosseguiu com o objetivo de promover estratégias para a inclusão digital, social e escolar de EPAEE e, desde a sua concepção, trabalha na direção de impulsionar uma cultura escolar inclusiva na perspectiva da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), da qual trataremos mais adiante. Desta forma, quando me integrei ao API, este havia sido recentemente estabelecido e se encontrava em plena atividade.

Os bons resultados demonstrados pela equipe do grupo de pesquisa API em seu trabalho junto aos EPAEE geraram interesse na comunidade e, diante disso, a procura por parte de pais e professores de estudantes com deficiência por atendimento especializado foi se intensificando paulatinamente. A esta altura, os espaços utilizados para os atendimentos já não eram suficientes para atender a demanda de vagas para novos estudantes.

Assim sendo, a coordenadora do API e os colaboradores idealizaram e empregaram esforços para a construção de um centro que atendesse um número maior de EPAEE, ampliando também o número de estagiários e estudantes advindos dos 12 cursos de graduação da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente. Nesse momento, o desejo da equipe que se formava era de aliar as atividades de pesquisa, ensino e extensão, por meio da criação de um centro que oportunizasse aos discentes dos cursos de graduação e pós-graduação o desenvolvimento de atividades de extensão, docência e pesquisas.

O centro, desde a sua inauguração em 10 de abril de 2010, com prédio próprio, consagrou-se com a sigla de CPIDES e, desde o início, está vinculado ao Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API). O CPIDES vem desenvolvendo suas pesquisas voltadas à inclusão educacional, social e digital do EPAEE, bem como, promovendo a formação inicial e continuada de profissionais

da Educação há 11 anos e a sua história passa a ser oficialmente documentada a partir da escrita deste documento.

A partir da minha participação em projetos e em demais atividades desenvolvidas pelo CPIDES, fui apresentada à abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), de autoria de Schlünzen (2000), orientadora da tese ora apresentada, e com quem estabeleci uma parceria de confiança, dedicação e eterna gratidão. A abordagem CCS foi elaborada pela Dra. Elisa Schlünzen durante o seu programa de doutorado e defendida em 2000, sob a orientação do Prof. Dr. José Armando Valente desde 1997.

Esta abordagem, em seu estágio inicial, era tratada como sendo um ambiente CCS favorável para despertar o interesse dos estudantes e o motivar a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir e a depurar as suas ideias (SCHLÜNZEN, 2000). Ao longo dos 15 primeiros anos de pesquisas teóricas e empíricas, discussões e reflexões acerca do tema, houve entendimento de que, na verdade, não se tratava apenas de um ambiente CCS, mas seria na realidade uma abordagem CCS, uma forma de trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva. Tal alteração se concretizou em 2015, com a defesa da livre docência apresentando e analisando como a abordagem CCS pode ser implementada nos processos formativos, nos projetos de extensão e nas pesquisas educacionais (SCHLÜNZEN, 2015).

Durante todo este processo de consolidação da abordagem CCS, eu tive o privilégio de desenvolver as minhas primeiras atividades de extensão e de pesquisa ao lado de pesquisadores em formação e de pesquisadores experientes que alinhavam os estudos a esta abordagem. Desta forma, este convívio e parceria com os membros do CPIDES contribuíram de maneira significativa para meu processo de formação pessoal e profissional, além de se tornar uma fase marcante em minha vida. O trabalho desenvolvido com os estudantes atendidos no CPIDES levou-me a refletir sobre os diversos aspectos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, dentre eles, o potencial que existe em cada um de nós, já que, a Educação em uma perspectiva inclusiva busca valorizar as diferenças e a abordagem CCS visa potencializar as habilidades e as competências de cada um, bem como abrir possibilidades para os discentes da FCT/Unesp.

Em outras palavras, as experiências vivenciadas no CPIDES, com ênfase na abordagem CCS, demonstram que o potencial e as habilidades dos estudantes podem ser aflorados por meio do desenvolvimento de práticas educacionais que

valorizam as diferenças e proporcionam a construção do conhecimento de forma significativa. Muitas dessas reflexões eram vivenciadas e discutidas em reuniões do Grupo de Pesquisa API, pois os debates contavam com a participação de discentes, pesquisadores, profissionais e colaboradores que desenvolviam projetos e pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, sempre defendendo as temáticas voltadas à inclusão digital, escolar e social do EPAEE, à Educação a Distância e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), segundo a abordagem CCS.

Nesta direção, o meu interesse centrava-se, então, em estudar e em implementar a abordagem CCS nos atendimentos realizados aos EPAEE no CPIDES. Eu e a equipe de pesquisadores permanecíamos dedicados em adotar a abordagem CCS, que usava como estratégia pedagógico o desenvolvimento de projetos. Dessa forma, não apenas o meu desempenho como pesquisadora, mas também o desenvolvimento de todos os participantes do CPIDES foi gradualmente sendo consolidado.

Foram 92 estagiários que se tornaram pesquisadores e chegaram à pós-graduação, o que gerou a defesa de 19 pesquisas em nível de Mestrado e 14 pesquisas em nível de doutorado, totalizando 11 pesquisas concluídas e, atualmente, há 04 teses de doutorado em fase de conclusão. Em andamento vale destacar que a quantidade de pesquisas aqui mencionadas se refere aos estudantes que iniciaram as suas atividades como estagiários no CPIDES.

O prédio atual do CPIDES, teve sua inauguração oficializada em 08 de abril de 2010, e vem engendrando desde então, estudos para a implementação de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, constituindo-se, ao longo desta última década, em referenciado Centro de pesquisa e formação inicial e continuada para discentes, docentes e pesquisadores, que por meio da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e tem viabilizado a formação local de profissionais para a Educação Inclusiva.

O CPIDES conta com extenso material para leitura, catalogação e pesquisa, a exemplo de contratos e convênios quer sejam municipais, estaduais ou federais, inclusive internacionalmente, para a viabilização de projetos de pesquisa, ensino e extensão, além de ofícios, memorandos, comunicações internas, que auxiliam a descortinar a importância do Centro para a comunidade científica, acadêmica,

educacional e sociedade em geral. Esse levantamento de fontes primárias consistiu na primeira etapa de nossa investigação metodológica.

O estudo realizado demonstra que o CPIDES da FCT/Unesp é um caso único, por ser pioneiro no desenvolvimento de projetos com vistas à formação inicial e continuada de estudantes e profissionais para trabalhar com a Educação Inclusiva, de acordo com a abordagem CCS, impulsionando esta pesquisadora a aprofundar a investigação na temática. No item seguinte será tratado sobre o delineamento metodológico da pesquisa.

Como já registrado anteriormente, o CPIDES aos longos dos anos se tornou um importante Centro de Promoção de Inclusão, contando com a colaboração de inúmeros profissionais de diversas áreas, todos unidos em busca por um mesmo ideal: a inclusão, a garantia e a permanência do EPAEE no espaço escolar e na sociedade. Além disso, o objetivo principal do CPIDES era possibilitar uma formação inicial e continuada voltada a construção de práticas pedagógicas inclusivas, de acordo com a abordagem CCS.

O público do CPIDES é composto por estudantes de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado, docentes da FCT e escolas parceiras, que por meio de suas ações e pesquisas consolidaram e deram vida a grandes projetos, com resultados que ficaram conhecidos em âmbito nacional e internacional.

Sua estrutura é composta por equipamentos diversos (computadores com recursos de acessibilidade, mobiliários para sala de recurso, que foi doada pela SECADI para 12 universidades) e materiais pedagógicos em Libras e Braille) disponibilizados por meio de parcerias pelas Secretarias (órgãos públicos) de âmbito Nacional e Estadual.

Esse espaço dentro da Universidade Pública, investe desde a criação, no desenvolvimento de pesquisas e projetos voltados a utilização das TDIC como recurso e o desenvolvimento de projetos como estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem, elaboração de OA voltados para a educação especial e educação inclusiva, na construção de recursos de acessibilidade, na realização da formação inicial e continuada dos discentes e docentes, tendo como base principal o desenvolvimento da abordagem CCS em ambientes educacionais. Sendo assim, o centro sempre buscou por meio de uma rede de educação inclusiva, pensar em

ações voltadas ao público alvo EPAEE e formação acadêmica, científica e profissional do discentes para atuar em espaços inclusivos.

As formações eram planejadas e realizadas pelos docentes e pesquisadores vinculados aos projetos desenvolvidos no CPIDES, buscando elaborar estratégias metodológicas e pedagógicas voltadas ao processo de inclusão do EPAEE que contribuíssem para a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Os EPAEE atendidos no CPIDES possuíam diversas patologias e síndromes, dentre elas: Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Paralisia Cerebral, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Microcefalia, Altas Habilidades, Síndrome de Sotus, Síndrome do 14p+, e Dislexia. O desenvolvimento das atividades ficava sob a responsabilidade dos discentes dos cursos da FCT/Unesp, com supervisão docente de especialistas, mestrandos, doutorandos e coordenadores. As ações realizadas, permitiram tanto aos EPAEE, quanto aos discentes o desenvolvimento de competências, habilidades cognitivas, afetivas e sociais, oportunizando lhes condições de ser incluídos educacionalmente e socialmente, bem como um desenvolvimento enquanto pessoas e profissionais.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas no CPIDES foram significativas e relevantes para os discentes de graduação que atuaram como bolsistas, bem como para os EPAEE, que participam de atendimentos especializados a partir das intervenções pedagógicas, pois durante os atendimentos, colaboraram na construção da aprendizagem significativa, da conquista de autonomia, do desabrochar de habilidade e potencialidades, possibilitando o desenvolvimento na vida escolar e no mundo do trabalho, com a descoberta da sua auto imagem.

Portanto, as ações que nasceram a partir da semente da inclusão sem grandes pretensões, iniciados em um laboratório, no GPSETE, cresceu e desenvolveu no API e culminou na construção do CPIDES. Neste espaço, observava-se, que era possível abrir novos caminhos e rumos de um processo formativo para os cursos de licenciaturas e de formação continuada, oferecendo meios de preparar esses profissionais para atuar com a escola inclusiva, possibilitando uma melhor formação no cotidiano dos EPAEE.

Assim, com a abordagem CCS, usando como estratégias o desenvolvimento de projetos e recursos as TDIC, na formação inicial e continuada de professores pode se tornar mais efetiva a aprendizagem dos estudantes.

Essas ações evidenciadas acima instigaram esta pesquisadora a desenvolver o estudo de caso, com vistas a compreender e registrar todos os fenômenos realizados, registrados e observados junto ao CPIDES. Com este desejo, a seguir serão definidos os procedimentos metodológicos.

A história do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES)<sup>16</sup> teve seu início marcado pela criação do Grupo de Pesquisa e Suporte em Educação e Tecnologia (GPSETE), por meio de um projeto que na ocasião aliava Educação e Tecnologia, e resultou no financiamento de um laboratório de informática e conquista de uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Este contexto foi ampliado mais tarde para o Núcleo de Educação Corporativa (NEC) consolidado, em 2001, por meio do projeto: “Formação de Agentes Multiplicadores parceiros na Empresa: do Presencial para o Virtual”, com financiamento da FAPESP.

Foi nesse espaço que foram gestadas as primeiras pesquisas voltadas ao avanço no processo educativo do EPAEE, por meio da abordagem CCS, tendo como estratégia o desenvolvimento de projetos e usando as TDIC.

Durante a evolução das primeiras pesquisas, já se refletia sobre a importância do processo de formação dos discentes, cujo o foco estava no processo de ensino e nas formas de aprender dos estudantes, contestando a aprendizagem por meio transmissão de informações, memorização e ênfase nos resultados aprendidos em sala de aula. Discussão nesse sentido já encontrava arrimo nas reflexões de Freire (1987), ao discorrer sobre a educação bancária, onde o docente depositava o conhecimento no aluno, mero receptor.

As discussões acerca da formação inicial e continuada de professores no Brasil, não é recente, mas começa a se avultar na década de 90, diante também de

---

<sup>16</sup> A construção da narrativa desta Seção contempla, também, a vivência da autora deste estudo, que desde o ano de 2002 vem desenvolvendo atendimentos e pesquisas junto ao grupo Ambientes Potencializadores para Inclusão (API), tendo acompanhado a idealização, construção e evolução do CPIDES.

demandas suscitadas com o advento da Lei nº 9.394/96, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A Lei em questão indicou em seu texto que o processo de formação de professores precisa estar fundamentado em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas, reconhecendo os valores e os direitos da humanidade, além de dispor sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Gatti (2008) alerta para o fato de que a partir de meados da última década do século passado ocorreu uma exponencial expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada no Brasil, sendo que a Lei n. 9.394/96 veio provocar em especial os poderes públicos quanto a essa formação.

Em curto espaço de tempo, a demanda de EPAEE atendidos pelos discentes<sup>17</sup> no GPSETE foi se ampliando substancialmente. Com o aumento do número de estudantes público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto discentes da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp), quanto o espaço físico, tornaram-se insuficientes. Iniciou-se, então, pelos idealizadores do projeto<sup>18</sup>, a busca por colaboradores e apoio financeiro, para a construção de um centro de inclusão.

Buscava-se por um local amplo para alocar mobiliário, os pesquisadores, os atendimentos e as pesquisas que surgiam. Assim o CPIDES teve sua consolidação em 2010, intensificando-se ainda mais a realização de extensão comunitária dirigida aos EPAEE, por meio de estratégias digitais, sociais e educacionais e de formação de educadores, culminando em pesquisas, muitas delas reconhecidas e premiadas nacionalmente e internacionalmente, as quais serão apresentadas adiante<sup>19</sup>.

Em relação à infraestrutura, o CPIDES aloca-se nas instalações da FCT/Unesp, ocupando uma área de 373,58 metros quadrados, projetada para favorecer aos pesquisadores, o desenvolvimento das atividades de pesquisas para o

---

<sup>17</sup> Discentes nesta pesquisa referem-se aos estudantes de graduação ou pós-graduação que estiveram vinculados ao CPIDES, na condição de bolsistas e colaboradores voluntários.

<sup>18</sup> Informações fornecidas pelos docentes por ocasião das reuniões mensais com os discentes do grupo API e orientandos de Mestrado e Doutorado, e que também estarão presentes em outros pontos desta Seção.

<sup>19</sup> A título de exemplo ilustra-se com o desenvolvimento do objeto de aprendizagem: Fazenda Rived, premiado em concurso, conforme descrição em item posterior desta seção.



uso da TDIC, e elaboração de estratégias e produtos que apoiem o processo de ensino e aprendizagem.

O CPIDES é coordenado pelos idealizadores do centro, e conta com equipe de professores da Unesp, estudantes de pós-graduação e graduação, profissionais de educação, os quais são discentes bolsistas ou voluntários dos projetos de ensino, extensão e pesquisa da Unesp, que serão apresentados no adiantar dessa seção.

A realização de pesquisas e ações extensionistas, proporcionaram o contato dos discentes com os estudantes EPAEE, por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas e o uso de recursos das TDIC O grupo sempre buscou por meio de uma rede de educação Inclusiva, realizar a formação de Professores no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e acessibilidade, utilizando a abordagem CCS.

Conforme descrito no capítulo anterior, os estudantes atendidos<sup>20</sup>, diagnosticados com diversas patologias e síndromes, dentre elas: Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Paralisia Cerebral, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Microcefalia, Altas habilidades, Síndrome de Sotus, Síndrome do 14p+, e Dislexia, ficavam sob a responsabilidade dos discentes (alunos de diversos cursos de licenciatura da FCT/Unesp) sob supervisão docente e de especialistas, mestrandos e doutorandos.

No decorrer do desenvolvimento dessas atividades foram observadas que as dificuldades de incluir os EPAEE estavam relacionadas à abordagem metodológica praticada nas escolas, que ambicionava que “todos” deveriam saber tudo, seguir um mesmo tempo, ritmo de aprendizagem e caminhos, promovendo na escola uma homogeneização em um contexto com seres heterogêneos.

Mantoan (2004) faz importantes considerações sobre a ação de aprender e de ensinar, esclarecendo que aprender é uma ação humana, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente da condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. Para autora, o ensinar, por sua vez, é um

---

<sup>20</sup> Atendidos: Utiliza-se esse termo para os alunos com deficiência que são atendidos no CPIDES.

ato coletivo e homogêneo, que o professor realiza, disponibilizando a todos um mesmo conhecimento.

Desde o início das atividades do CPIDES, buscou-se realizar um atendimento humanizado, que respeitasse o tempo individual e o potencial de cada EPAEE atendido. Assim, com o objetivo de conhecer tais estudantes e verificar seus interesses, os discentes partiam de um levantamento de informações iniciais (entrevista de anamnese com a família, consulta a diagnóstico, entrevista com o estudante para compreender seus desejos e interesses e elaborar um Planejamento Individualizado) para realizar as intervenções práticas pedagógicas junto aos EPAEE. Assim, respeitava-se a questão da individualidade no aprender, mas da coletividade ao ensinar.

A partir do planejamento elaborado periodicamente, indicava-se a quantidade de dias e horários em que os atendimentos educacionais especializados seriam realizados, visando alcançar a inclusão social, digital e educacional, desejada pelos EPAEE.

Por meio dessas ações práticas, os discentes buscavam aliar a pesquisa ao seu objeto de estudo, e com o uso de recursos diversificados, como a consulta de livros, revistas, documentos, periódicos, registros impressos sobre os temas centrais apresentados, e o perfil de cada EPAEE, para compreender como ocorre a aplicação das políticas públicas voltadas a inclusão.

Estes estudos serviram de base para construção das pesquisas científicas com resultados positivos e contribuições para a formação continuada de professores das secretarias (Presidente Prudente e Presidente Bernardes) e diretoria (Regional de Presidente Prudente) parceiras, discutidas e refletidas por pesquisadores envolvidos no grupo de pesquisa Ambientes Potencializador para Inclusão (API).

Por meio das reflexões realizadas no API, vislumbraram-se possibilidades de que professores da classe comum pudessem ser formados e realizassem em suas práticas a abordagem CCS, para que os EPAEE fossem melhor incluídos no ambiente escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) previa e ressaltava os direitos de acesso, participação e

permanência dos EPAEE em todos os níveis e modalidades de ensino. Essas ações orientavam sobre a importância do planejamento e da organização de recursos e serviços que atendam às necessidades educacionais dos alunos, a fim de que, de fato, tenhamos uma escola de qualidade para todos. (BRASIL, 2008).

Eram elaborados relatórios semanais, analisados pela coordenadora das atividades desenvolvidas com os EPAEE e por pesquisadores do Grupo API, que atuavam no campo da Educação Especial e Inclusiva, buscando a formação dos participantes em termos científicos e técnicas de ensino que permitissem a articulação do trabalho proposto à formação inicial ou continuada desses participantes.

No que tange aos recursos pedagógicos e tecnológicos disponibilizado pelo CPIDES, os equipamentos como computadores com recursos de acessibilidade, mobiliários para sala de recurso e materiais pedagógicos em Libras e Braille, eram disponibilizados por meio de parcerias pelas Secretarias (órgãos públicos) de âmbito Nacional e Estadual. Promovia também, naquela ocasião, a oportunidade de implementação de pesquisas com vistas à geração de conhecimento, na formação de professores da rede pública e regular de ensino, além de fomentar a iniciação científica de graduandos, bem como aprofundar a introspecção teórica e prática de pesquisa de mestrandos e doutorandos, com ênfase na rede de inclusão escolar.

As pesquisas desenvolvidas no centro buscavam evidenciar que a Inclusão é possível, que o público alvo EPAEE necessitava de uma abordagem metodológica que proporcionasse aprendizagem desses estudantes. Quando se envolvia os discentes nesse processo, buscava-se, também, formar profissionais comprometidos por meio de uma nova “práxis,” uma prática pedagógica que promovesse a inclusão dos EPAEE.

Segundo Mantoan (2006, p. 9) “... a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças”. Tal concepção, não exclui ou menospreza a importância de os alunos aprenderem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, todavia, reforça a necessidade de pensarmos em estratégias inovadoras de ensino que contemplem

os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, de modo que todos aprendam.

Durante as formações e planejamentos realizados pelos docentes e pesquisadores, buscava-se elaborar estratégias metodológicas e pedagógicas que contribuíssem para a construção de ambientes educacionais inclusivos. Segundo Schlünzen (2015), era necessário possibilitar que as habilidades e competências de cada estudante fossem estimuladas. Essas estratégias, tinham como base a abordagem CCS no processo de inclusão do EPAEE.

A pesquisa de doutorado defendida por Schlünzen (2000) amplia-se com o desenvolvimento de seus estudos para a tese de Livre Docência (2015), suscitando reflexões de como o professor deve se orientar buscando novos conhecimentos e técnicas, pois passa a lidar com a mudança, a dúvida, o conflito, a dificuldade, despertando assim as potencialidades e as habilidades dos envolvidos no processo, trazendo possibilidades para o fazer pedagógico inclusivo dos professores que ancoravam-se nos pressupostos da abordagem CCS.

Os pressupostos da abordagem CCS estão baseados no *Construcionismo*, porque as TDIC são usadas para a construção do conhecimento a partir da construção de objetos palpáveis; sendo *Contextualizada* porque os projetos/atividades construídos são emergentes de situações do contexto dos estudantes, tornando-se *Significativa* porque os estudantes constroem o conhecimento de acordo com o significado atribuído aos conceitos que eles se deparam, ou seja, são formalizados e sistematizados com auxílio do mediador pedagógico.

A proposta é constituída de práticas inclusivas que despertam o interesse do estudante e o motivam a pesquisar, descrever e a refletir, depurando suas ideias mediante a adoção de novas práticas e estratégias de trabalho.

Essas estratégias podem ser potencializadas mediante o uso de recursos tecnológicos, a exemplo dos computadores e mídias digitais. A respeito das tecnologias no processo pedagógico, Valente (1999) já enfatizava que a utilização do computador poderia ser feita tanto para a continuação da transmissão da informação para os alunos, reforçando o processo instrucionista, quanto para a

criação de condições para o estudante construir o conhecimento por meio da criação de ambientes de aprendizagem.

Nesse intuito, as ações realizadas no Centro, por meio da abordagem CCS, aliada ao uso das tecnologias, permitiu aos EPAEE atendidos, o desenvolvimento de competências, habilidades cognitivas, afetivas e sociais, dando-lhes condições de serem incluídos socialmente e também no mundo digital.

Com base nestes pressupostos, eram realizadas reflexões sobre como formar os educadores de modo a favorecer a inclusão dos EPAEE na sociedade e no ensino regular, utilizando-se inclusive dos meios digitais. Assim, abrem-se possibilidades para compreenderem o seu entorno, sendo protagonistas de suas vidas, colaborando para compreensão de que são os sujeitos<sup>21</sup> da construção do próprio conhecimento.

Como ressalta Mantoan (2003, p. 12) “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos, e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural”. Os trabalhos realizados pela equipe CPIDES ao longo dos anos contribuíram para difundir a utilização de recursos que pudessem ser vistos como facilitadores para promover a inclusão escolar e social, assim suprimindo dificuldades de aprendizagem ocasionadas por diferentes motivos, sejam eles de caráter orgânico ou ocasionados por fatores sociais. Na abordagem, procura-se oportunizar que as potencialidades e interesses de cada pessoa envolvida no processo formativo seja aflorado, por compreender que dessa forma valorizamos todos e possibilitamos uma aprendizagem significativa.

Os projetos elaborados e realizados no CPIDES, tinham o envolvimento dos participantes do grupo de pesquisa API, que constituíram-se em verdadeiros atores e protagonizaram as transformações e evolução do Centro. As experiências vivenciadas por tais atores no CPIDES, resultaram em inúmeras propostas no âmbito dos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Esse tripé tem sido fundamental para formar profissionais com habilidades em diferentes áreas. Exemplifica-se com aqueles discentes que promoveram projetos científicos para

---

<sup>21</sup>Manteve-se a palavra “sujeito” por ser frequentemente utilizada por Jean Piaget na construção da teoria construtivista. Para aprofundar a investigação sobre o tema, sugere-se a leitura da obra: PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

habilidades voltadas ao uso das TDIC, Formação inicial e continuada de professores na modalidade presencial e a distância, Educação Especial e Inclusiva.

Como já mencionado anteriormente, os atores referem-se aos estudantes de Graduação (discentes), docentes da FCT e escolas que abriram as portas para a realização das atividades (tornando-se parceiras) estudantes de Mestrado e de Doutorado, que por meio de suas pesquisas contribuíram para consolidar os projetos que serão apresentados no item próprio desta seção. Cita-se como exemplo, os discentes que iniciaram as atividades como discentes no CPIDES, desenvolvendo AEE junto com os EPAEE, testando e uso da abordagem CCS, empregando as ferramentas das TDIC e recursos de acessibilidade nos diferentes contextos, ações que foram fundamentais para a sua formação e para contribuir para a construção de uma escola inclusiva, ou seja, abrindo possibilidades para o processo de formação inicial ou continuada, nas diferentes modalidades.

O quadro de atores que participaram do CPIDES organizava-se na seguinte estrutura:

- Equipe Administrativa e acadêmica: Professores Coordenadores (Docentes da FCT/Unesp), responsáveis pela organização administrativa e orientações de estudantes de pós-graduação.
- Equipe Pedagógica: Estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), que atuavam na escrita e análise dos projetos e organização dos relatórios, bem como orientação dos discentes no planejamento das atividades junto ao EPAEE.
- Equipe Tecnológica: Estudantes de graduação e pós-graduação, que operacionalizavam o suporte nos Sistemas e Aplicações e Manutenção nos Hardwares e Impressoras.
- Equipe Web: Estudantes de graduação e pós-graduação, responsáveis pelo suporte, pesquisa, desenvolvimento de Web e Sites CPIDES.
- Entre outros.

Desta forma, cada membro vinculava-se à equipe que possuía maior afinidade para auxiliar e desenvolver suas atividades de docência, extensão e de pesquisas. Assim, o CPIDES foi se fortalecendo cada vez mais como “lócus” de pesquisa, sendo lapidado, pelas mãos dos que chegavam até o centro unindo esforços, e assim, formando uma rede de aprendizagem.

Os resultados dessas pesquisas, descritos no decorrer desse capítulo, proporcionaram o desenvolvimento de práticas inclusivas que promoveram mudanças significativas no espaço escolar, configurando-se num cenário de possibilidades de se articular ensino, pesquisa e extensão.

Definido os atores, as relações, vivências e dinâmica do centro, no próximo item serão apresentados os projetos realizados ao longo dos 20 anos de existência do CPIDES, integrados aos pilares da universidade: extensão, ensino e pesquisa.

***V. Delineamento da Tríade  
da Universidade e  
Projetos do Cpides:  
desenvolvimento,  
resultados  
e análise.***



## **Capítulo V - Delineamento da Tríade da Universidade e Projetos do CPIDES: desenvolvimento, resultados e análise.**

Apresentam-se a seguir os projetos desenvolvidos no espaço do CPIDES, por intermédio dos membros do grupo de pesquisa API, bem como os projetos desenvolvidos no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) as estratégias desenvolvidas para a realização, segundo a abordagem CCS, que utilizaram como estratégias pedagógicas o desenvolvimento de projetos e uso dos recursos tecnológicos e a participação discente relativa aos processos de ensino, pesquisa e extensão, de modo a verificar como tais projetos contribuíram para a formação e atuação profissional.

### **5. Delineamento da Tríade da Universidade e Projetos do Cpides**

Inicia-se a construção deste item, refletindo acerca da importância da tríade (ensino, pesquisa e extensão) nas Instituições de Ensino, desde a formação dos estudantes, no desenvolvimento das pesquisas, na formação docente, para a educação inclusiva com vistas a abordagem CCS.

Segundo Moita e Andrade (2005), o ensino, pesquisa e extensão, formam um tripé obrigatório nas universidades. Embora distintos entre si, são indissociáveis e têm sido fundamentais na formação dos profissionais com habilidades em diferentes áreas, ampliando-se para uma visão mais crítica da sociedade.

A guisa de reflexão inicial tem-se que tal indissociabilidade está preconizada no artigo 207 da nossa carta magna<sup>22</sup>, a saber: "*As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB) trata a Universidade a partir desse tripé. O que se espera

---

<sup>22</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

é que ela cumpra a função social de formar profissionais e cidadãos; proporcionar a produção do saber e cultivar pesquisas nas áreas do conhecimento científico, tecnológico e cultural.

Os autores Brant e Laricca (2009) defendem que o ato de pesquisar implica em um processo de aprendizagem intenso e criativo. A esse respeito, é necessário lembrar que, para muitos mestrados, a pós-graduação representa o primeiro contato com as exigências próprias da pesquisa científica. Não se ignora que, em nossa realidade, a escolaridade de grande parte dos alunos é pautada pela mera transmissão/reprodução de conhecimentos e que muitos estudantes chegam à pós-graduação inibidos quanto às suas possibilidades criativas.

As definições abaixo apresentadas, são extraídas do documento digital “Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão: Definições e Conceitos”. A USP no Ensino, na Pesquisa e na Extensão (Conhecendo a USP e o que a Universidade Oferece aos Alunos, Pesquisadores e Comunidade Externa)<sup>23</sup>, traz a seguinte definição para o que seja ensino, pesquisa e extensão.

Ensino é o processo de construção do saber, com apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Pesquisa é o processo de materialização do saber a partir da produção de novos conhecimentos baseado de problemas que emergem da prática social.

Extensão pode ser entendida como processo educativo, cultural e científico, de intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da sociedade.

Para Kourganoff (1990), pesquisa é o conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos que objetivam a descoberta de novos conhecimentos, a invenção de novas técnicas bem como a exploração ou a criação de novas realidades.

No que concerne à extensão, tem-se relevante indicativo no item VII do artigo 43 da LDB (**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**), sobre as finalidades da Educação Superior: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

---

<sup>23</sup> [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4097657/mod\\_resource/content/1/Tema%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4097657/mod_resource/content/1/Tema%201.pdf)

Para Libâneo (2006) o ensino tem como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar, e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos através desse processo.

Para Domingui et al (2013), ensino, pesquisa e extensão são os pilares da Instituição de Ensino Superior, complementando-se, na medida em que a extensão fornece material para a pesquisa e campo para o ensino, tendo, também, o papel de formar cidadãos, pois age diretamente na sociedade que circunda a Instituição.

Cabral (2002), ao comentar a extensão e a formação universitária, enfatiza que:

A extensão universitária é eixo chave do ensino universitário comprometido com os problemas da sociedade, é um campo especializado de intervenção para a construção do saber. Teoria e prática são elos indissolúveis na produção de conhecimento que podem ser efetivadas pelos alunos fortalecendo a formação universitária e ao mesmo tempo, busca trazer respostas a problemas sociais existentes na sociedade. (CABRAL, 2002, p. 8)

O ensino, pesquisa e extensão têm sido fundamentais para formar profissionais com habilidades em diferentes áreas e com uma visão mais crítica da sociedade.

Discorrido brevemente acerca da tríade em comento, passa-se a discutir de forma específica as contribuições de cada projeto desenvolvido em nível de extensão, ensino e pesquisa no CPIDES.

### **5. 1. Extensão (descrição dos projetos, dados e discussão)**

Discorrido brevemente acerca da tríade extensão, ensino e pesquisa, bem como a compreensão da abordagem CCS que permeou as atividades do CPIDES, passa-se a discutir de forma específica as contribuições dos principais projetos desenvolvidos.

Em um processo histórico, as atividades relacionadas ao uso das TDIC com os EPAEE, iniciaram em 2001, com uma pessoa adulta com paralisia cerebral (PC) e deficiências múltiplas (paralisia cerebral intrauterino, visão subnormal, descontrole motor, deficiência intelectual), que participou de instituições especializadas, mas

com pouco avanço no processo de alfabetização. As atividades voltadas junto a estudantes com deficiências, em diferentes ambientes, como a universidade e a escola, com apoio das tecnologias digitais, por meio da abordagem CCS. Era elaborado planos de Ação individualizados, considerando as especificidades dos estudantes EPAEE, buscando meios de articular esses planos ao uso de tecnologias digitais.

Nos próximos anos, expandiu-se o acompanhamento individual para estudantes com diversas deficiências (sensoriais, motoras e intelectuais). Em passo acelerado, em um ano, já contávamos com aproximadamente 16 EPAEE em atendimento, diante da positividade do trabalho realizado, nos anos seguintes, mais de 50 estudantes por ano eram atendidos, envolvendo escolas também.

Para a realização destes acompanhamentos, contávamos com discentes dos cursos de graduação que realizavam semanalmente acompanhamentos com os EPAEE no ambiente informatizado dentro da Universidade, como pode ser observado na Figura 5. Esses acompanhamentos inicialmente tinham como base observar as potencialidades dos referidos estudantes para selecionar, desenvolver e utilizar os recursos de alta e/ou baixa tecnologia com os EPAEE acompanhados, tendo em vista analisar o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Figura 5 - Atividades de extensão desenvolvidas com os EPAEE



Fonte: Acervo digital do CPIDES

A atividade prática dos discentes ocorria por meio do contato direto com os EPAEE, o desenvolvimento de seu potencial levaram-os a refletir que o professor não é mais o detentor do conhecimento, pois precisa compreender como ocorre a aprendizagem de seus estudantes e como mediar as inúmeras informações

disponíveis, permitindo uma formação significativa. Além disso, com o objetivo de que os estudantes consigam utilizá-las de forma crítica em prol da construção do conhecimento e necessidades, pois como conforme Gadotti (2003, p. 115), “hoje as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem”, possibilitando reflexões para a construção do conhecimento.

Essas experiências eram compartilhadas com as professoras do AEE das escolas parceiras por meio de oficinas pedagógicas formativas, em que o foco era o desenvolvimento do potencial dos estudantes em atendimentos e o processo de inclusão dos EPAEE na rede regular de ensino, permitindo uma formação teórica sobre a vivência dos discentes.

Nessas formações, também era dialogado, além da inclusão, o conjunto de políticas que reforçavam o direito ao atendimento EPAEE no âmbito escolar e o dever do Estado em financiar o recurso necessário, procurando proporcionar uma formação social e política.

Pois de acordo com os princípios da educação inclusiva, a escola deve atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, oferecendo um ensino de qualidade com vistas ao pleno desenvolvimento. Esse paradigma da inclusão escolar, provocou uma mudança na função da escola e inaugurou um momento de transição que colocou para os gestores das políticas públicas, uma nova concepção de escola que parte do pressuposto de que essa instituição é o local privilegiado da inclusão social, e não apenas de instrução e transmissão de conteúdo, estas ações ampliavam a cada dia a visão dos discentes em formação.

A Declaração de Salamanca proclama (1994):

(...) “O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagem severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. ”

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 orienta práticas educacionais a partir do processo de integração, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem “[...] *condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais*” (BRASIL, 1994a, p. 19). Foi esta política que orientou a modalidade em âmbito nacional e ajudou a construir as bases que sustentariam a reestruturação que viria nos anos seguintes acompanhando as tendências mundialmente divulgadas, que até então orientava a atividade dos membros do CPIDES.

Diante do exposto, é possível verificar que temos uma vasta legislação que orienta e norteia ações para desenvolver sistemas inclusivos de educação. Entretanto, não podemos construir um sistema inclusivo somente pela força da legislação, mas essas legislações ajudavam a compreender o caminho que deveria ser percorrido.

Neste sentido, os discentes da FCT/Unesp vivenciaram as atividades semelhantes a um professor do AEE, buscando compreender como trabalhar com os EPAEE, buscando a construção de um ambiente educacional com base nas estratégias de ensino, pesquisando sobre recursos pedagógicos e digitais e como aplicá-los, possibilitando uma formação com base na abordagem CCS.

Era possível perceber, também, que as pesquisas realizadas proporcionaram o desenvolvimento de práticas inclusivas e promoveram mudanças significativas no espaço escolar das unidades parceiras, que eram aliadas no desenvolvimento do projeto, em conformidade com relatos que constam com mais detalhes na Seção 3, deste documento.

As ações descritas nos projetos e desenvolvidas entre as escolas municipais/públicas e Universidade, se configuraram num cenário de possibilidades de se articular ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, os dados desenvolvidos durante a execução dos projetos de extensão e docência evidenciarão a ação mais comum entre eles, a busca pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à Inclusão, bem como a construção de ambientes educacionais, com ênfase na abordagem CCS e no atendimento ao EPAEE.

Esses eixos norteadores contribuíram para a formação dos estudantes estagiários provenientes dos diversos cursos de graduação, garantindo assim a construção de um ambiente inclusivo.

No decorrer do desenvolvimento dos projetos, os discentes, passaram a ocupar não só um lugar de observador, mas também assumiram a figura de um pesquisador, pois no transcorrer das atividades o contato inicial com o EPAEE acompanhado era realizado mediante um diagnóstico prévio, que envolvia questões sobre o saber particular e a história de vida desse aluno. Essas observações eram anotadas e confrontadas com os resultados obtidos durante as atividades diárias, com a finalidade de nortear o trabalho realizado.

Para validar esses estudos, no decorrer das atividades, os estudantes realizavam pesquisas e estudos teóricos sobre autores que discutiam as deficiências do EPAEE e o processo inclusivo, aprendiam sobre diferentes práticas, e se aprofundavam nas Leis, Diretrizes e os direitos da Pessoa com Deficiências contidos nas políticas públicas, enfim buscavam construir alternativas que pudessem contribuir com as especificidades do aluno acompanhado.

Os resultados desses trabalhos eram discutidos semanalmente nas reuniões juntamente com a coordenação, professores orientadores e estagiários, com o objetivo de trocar experiências entre os pares, definir e replanejar novas ações que se faziam necessárias.

Esta prática configurava-se como momentos de formação muito ricos, pois ao se discutir os atendimentos realizados pelos estagiários, realizavam-se um trabalho de imersão seguido de reflexão na ação e no desenvolvimento social e digital dos estudantes acompanhados.

Esses momentos são apontados por (SCHÖN, 2000), como trocas de experiências e vivências por meio do fazer, pois não se pode ensinar ao estudante aquilo que necessário ele saber, porém, pode-se instruir:

“Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 25).

Com intuito de ampliar a troca e possibilitar que as questões refletidas com a coordenação e estagiários, essas discussões eram ampliadas mensalmente com os membros do grupo de pesquisa o API. Este momento era rico, pois contávamos com a presença e colaboração de especialistas (professores de sala de aula regular, professores de AEE, profissionais com formação específica na área da Educação Especial, psicólogos, fonoaudiólogo, fisioterapeutas) e acadêmicos (graduandos, pós-graduando) que com a sua visão traziam as suas experiências teóricas e práticas e, contribuía para o avanço das atividades dos membros envolvidos no CPIDES, bem como a resolução para as dificuldades e dúvidas, quanto às estratégias de trabalho com o EPAEE. Foi nesses momentos de trocas, compartilhar e experiência e estudos que a pesquisadora vivenciou os primeiros passos para a transformação, como acolher e ensinar estudantes com deficiência com olhar para seu potencial e habilidades.

Além da parceria com a PROEX e PROGRAD que contribuíram financeiramente no processo de formação dos estagiários, tivemos a participação de outros projetos, que tiveram como órgão de fomento a CAPES, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC e Fundação para o desenvolvimento da Unesp (FUNDUNESP).

Um dos projetos significativos para a formação dos graduandos, foi o realizado com o fomento da Rede Interativa de Educação (RIVED,) Fazenda RIVED: Um dia de compra, foi um dos projetos financiados pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), que tinha como objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, em forma de Objetos de Aprendizagem (OA). Esse projeto era resultado das mudanças no âmbito educacional, devido a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na sociedade e adoção das mesmas pelos estudantes em sua vida diária.

O contato direto com esses novos recursos tecnológicos impactou severas mudanças no dia a dia do estudante atendido no CPIDES, ocasionando uma série de transformações no modo de pensar e de se relacionar e rapidez do acesso ao conhecimento. Segundo Levy (1999) para atender a demanda de educar nesta



perspectiva, o papel da escola e do professor precisa ser repensado e modificar-se: a prática pedagógica passa a ser orientada a partir do aluno, a fim de promover sua aprendizagem, e não mais ocupar-se da grade curricular (LEVY, 1999).

Embora ainda haja certa oposição por parte de algumas escolas em acolher e integrar a TDIC em seu currículo e no contexto dos estudantes, muitos pesquisadores (VALENTE, 1999, ALMEIDA, 2004, FARIA, 2004, GUIMARÃES, 2007) apontam que as contribuições são positivas e significativas quanto ao conhecimento e assim reduz a lacuna existente na formação e prática de muitos professores.

Por intermédio do grupo de pesquisa API, foi realizada a parceria por meio convênio entre a Unesp com a Universidade Federal do Ceará (UFC), envolvendo o campus de Presidente Prudente e Bauru, tendo como objetivo dar oportunidade aos profissionais e discentes da universidade em produzir softwares educacionais denominadas Objetos de Aprendizagem (OA). A Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)/Unesp atuou no projeto no desenvolvimento de OA desde 2004 até o encerramento em 2007. A equipe desenvolveu e implementou aproximadamente 25 Objetos de Aprendizagem distribuídos entre as áreas da Matemática, Física, Química, Educação Física e Educação Especial, para a produção dos OA, ilustrado na Figura 6. Havia a divisão de três equipes (Pedagógico, Tecnológico e Design) que ficavam responsáveis pelo seguinte:

- Design Pedagógico: documentos onde eram explicitadas as primeiras ideias sobre a elaboração de um OA;
- Roteiro: composto pelo detalhamento das telas, sobre os ambientes, personagens, e a forma do objeto, detalhes importantes para equipe de implementação;
- Guia o Professor: documento orientador sobre o uso do OA e sugestões de ensino ao professor.
- Desenho, imagens e animação das figuras;
- Implementação o OA.

**Figura 6** - OA desenvolvidos pelos discentes do API



Fonte: Acervo do CPIDES

Segundo Tarouco (2003), Objetos educacionais (OE), que englobam os OA podem ser definidos como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que podem ser reusados para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (learning object), geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vistas a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado.

Esse mesmo autor visa ainda que, a tecnologia de informática e comunicação atualmente permite criar material didático usando multimídia e interatividade que tornam mais efetivos os ambientes de ensino aprendizagem apoiados nas TIDC.

Dessa forma, a proposta era contribuir com a aprendizagem das disciplinas de educação básica, por meio de conteúdos digitais, visando melhorar o aprendizado dos estudantes. Esse tipo de ensino poderia proporcionar aos estudantes a aprendizagem associada a situações do seu contexto, relacionando-os com conceitos explorados por meio dos Objetos de Aprendizagem (OA), podendo levá-los a construção de novas estruturas de aprendizagem.

Ao fazer parte da equipe de produção, mais especificamente da equipe pedagógica (na qual está pesquisadora atuou na construção do design pedagógico), construção do roteiro e guia do professor, buscou-se atender características como: a aprendizagem de conceitos; o contexto e o significado para a aprendizagem; o

feedback; o registro das ações e da interação do estudante com o OA; acessibilidade; a formação de futuros professores e avaliação formativa.

Durante a execução do projeto, a equipe pôde participar de cursos de extensão, em eventos científicos, em cursos para ter acesso a repositórios, estudar e ler documentos oficiais e artigos para o aprofundamento na construção do objeto e na definição de conteúdo.

Definido o conteúdo, a equipe, principalmente a pedagógica refletia sobre a melhor forma de abordá-la, visando sua construção com objetivo de contribuir para a uma aprendizagem contextualizada e significativa, de acordo com os princípios da abordagem CCS, pois essa estratégia dava abertura ao estudante em usar a TDIC na construção do conhecimento, partindo de seu contexto e interesse.

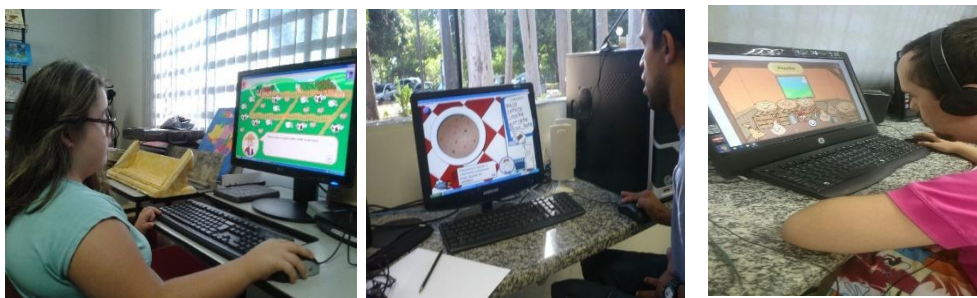
Essas experiências proporcionaram à equipe, principalmente aos discente a oportunidade de um refinamento maior, seguido de uma depuração para eliminar possíveis erros, por meio de reflexões, colocando-se no lugar de cada estudante atendido, como eles reagiriam diante do manuseio do OA que estava em processo de construção e quais a contribuições que ele traria, provocando o processo de descrição – execução – reflexão - depuração e descrição defendidas por Valente (ALMEIDA, 2000; VALENTE, 1999). Segundo os autores, a prática do professor deve ser permeada de uma reflexão constante sobre as ações pedagógicas utilizadas para atingir os objetivos propostos inicialmente.

Encontramos também em Schön (2000, p. 25), a seguinte afirmação: “o papel primordial da reflexão do professor sobre sua ação pode possibilitar mudança no processo de ensino e aprendizagem”. O processo de reflexão valoriza a competência que pode ocorrer antes, durante e depois da ação do professor. Esse conhecimento deve englobar o que ocorreu no conhecer-na-ação (antes: conhecimento anterior), na reflexão-na-ação (durante: refletir e mudar) e na reflexão-sobre-a-ação (depois: refletir e poder mudar).

Com isso, é importante destacar que após a implementação dos OA, iniciava-se a fase de teste, ficando sob responsabilidade da equipe Pedagógica apresentar e aplicar dos OA junto aos estudantes das escolas públicas, assim como durante conforme pode ser observado na Figura 7. A principal finalidade era de analisar se os objetivos quanto à aprendizagem dos conteúdos abordados atenderiam ao

esperado, pois a intenção da equipe era que os OA fossem utilizados como recurso para o aprendizado realizado na escola ou pelo menos complementar. Ou seja, que o professor tomasse esse recurso como algo que pudesse enriquecer suas aulas, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem diferenciada, significativa e contextualizada.

**Figura 7:** Estudantes do CPIDES utilizando os AO em suas atividades.



Fonte: Acervo do CPIDES

No desenvolver do projeto, observou-se que os OA contribuíram com a aprendizagem, bem como buscou integrar à sociedade as novas tecnologias. Sendo assim, obteve-se um melhor aprimoramento quanto aos conteúdos desenvolvidos, tendo um significado importante para os discentes em formação.

Dessa forma, todo esse processo de pesquisa tinha um caráter de atividades de extensão para os iniciantes estudantes de graduação e pesquisa mais aprofundada para estudantes de pós-graduação, permitindo o desenvolvimento de procedimentos de pesquisas na área pedagógica e tecnológica. Os estudantes envolvidos evoluíram como educadores e pesquisadores, pois eles deram continuidade aos estudos nos âmbitos acadêmico e profissional. Pode-se afirmar que, além da experiência, da pesquisa e dos conteúdos disciplinares dos OA, eles adquiriram outras habilidades, como a de trabalhar em equipe, planejar, elaborar suas aulas mediadas pela tecnologia promovendo uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e interativa.

Um outro projeto importante desenvolvido no CPIDES, foi o Banco Internacional de Objetos de Educacionais de Aprendizagem (BIOE) na formação de nossos discentes alunos de graduação, que testavam esses objetos nos estudantes

atendidos. O BIOE é um repositório criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e disponibiliza diversos recursos para serem empregados em todos os níveis de ensino. Esses recursos são de livre acesso e se apresentam em uma gama diversificada de objetos educacionais (OE), nacional e internacional, destinados a todas as áreas do conhecimento e modalidades.

Esse repositório educacional, segundo Ruas (2012), foi criado com o intuito de auxiliar os professores a inserir e utilizar as tecnologias digitais no desenvolvimento de suas aulas. Segundo a autora, o BIOE foi disponibilizado a partir de 2008 pelo MEC e contou com parcerias, tais como:

- Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT),
- Rede Latino-americana de Portais Educacionais (RELPE),
- Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI),
- 06 Universidades brasileiras.

O acesso ao OE nesses repositórios pode ocorrer de forma isolada ou em coleções, basta estar conectado à rede mundial de computadores. Ao acessá-lo, o professor encontrará diferentes recursos digitais educacionais denominados OE nos seguintes formatos: hipertexto, animações, simulações, vídeos, mapas, experimentos práticos e imagens. Estão disponibilizados de forma gratuita, e, em três idiomas (Português, Inglês e Espanhol). Vale lembrar que todos os materiais disponibilizados possuíam uma licença de uso solicitada junto aos titulares dos direitos autorais.

As atividades da equipe responsável pela catalogação dos OE eram a pesquisa e busca por objetos educacionais, a construção de diretrizes para catalogar, analisar e indexar os recursos digitais, avaliação da qualidade da descrição, descrição no idioma dos recursos submetidos e os preenchimentos dos metadados e submissão pelas IES. E o MEC, por sua vez, encaminhava os recursos ao um órgão de avaliadores (interno e externo), caso a avaliação fosse positiva era autorizada a publicação.

Vale destacar que a participação dos membros do API foi coordenada pelos docentes líderes do grupo e as reuniões, planejamentos e pesquisa eram realizados no CPIDES, pois o prédio tinha uma sala equipada com a tecnologia necessária só para a equipe do BIOE. Alguns testes já eram realizados ali mesmo junto aos

EPAEE que recebiam atendimento especializado e necessitavam de recurso pedagógico para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem e na autonomia.

O contato desta pesquisadora com os OE nas atividades junto aos alunos atendidos foi de extrema importância, uma vez que, utilizar as ferramentas tecnológicas no ensino vai além de uma mera tendência ou modismo.

Foi possível perceber que esses recursos são instrumentos favoráveis à produção do conhecimento nas mais diversas áreas, pois proporciona a inclusão de modelos científicos aos ambientes escolares, conseqüentemente, a formação de novos ambientes de aprendizagem.

Para deixar os OE ainda mais afinados e verificar a sua eficácia, os mesmos foram inseridos na construção de aulas, que eram postadas no Portal do Professor, sob a coordenação da equipe pedagógica.

O Portal do Professor<sup>24</sup>, por sua vez, é um espaço de troca de experiência entre professores ensino infantil, fundamental e médio, que foi lançado em 2008 pelo MEC em parceria com MCTI. Além dessas trocas, é um espaço de formação de professores, cujo objetivo era enriquecer a prática pedagógica dos professores, pois as atividades são mais lúdicas e apresentam uma diversidade de recursos tecnológicos que deixam a aula interativa.

O Portal do Professor é definido pelo MEC (2008), como um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho docente. O portal é alimentado com conteúdos e sugestões de aulas de acordo com o currículo de cada disciplina.

Com base nessas experiências vivenciadas pelo grupo da FCT/Unesp, o NEaD<sup>25</sup>/Unesp deliberou junto à reitoria a implementação de um Acervo Digital da Unesp, disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br>, desenvolvido pelo Grupo de Tecnologia da Informação (GTI) do referido Núcleo.

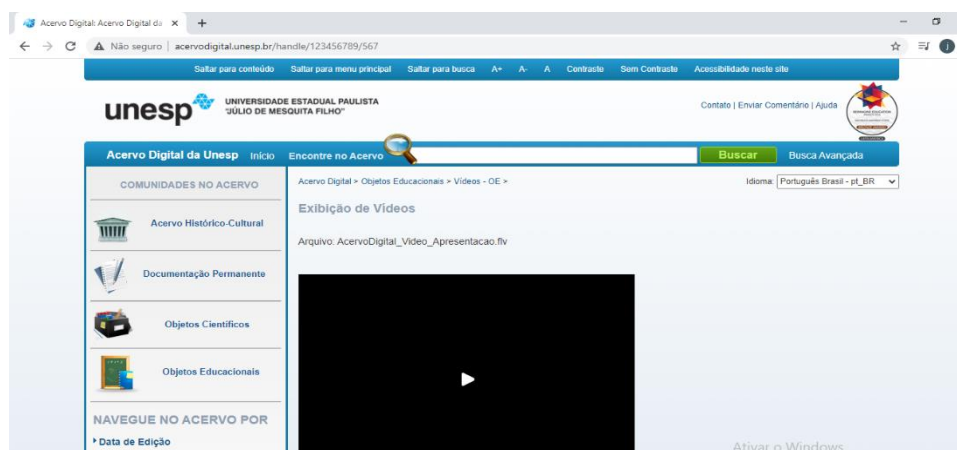
---

<sup>24</sup>O acesso aos Objetos de Aprendizagem e Educacionais ainda estão no repositório do Portal do Professor.

<sup>25</sup> Com o crescimento da educação a distância (EaD) desenvolvidas na Unesp e o constante incentivo dos órgãos governamentais para o aprimoramento desta modalidade de ensino, foi criado em 2009 o Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Entre as funções do Núcleo estão a organização, administração, implementação e avaliação dos projetos que envolvem o uso de tecnologias no ensino, sejam eles na forma de cursos de extensão, graduação ou pós-graduação

Esse acervo tinha como finalidade, disponibilizar ao público materiais de suporte ao ensino, bem como organizar e catalogar as produções científicas em quatro grupos: Acervo histórico-cultural, documentação Permanente, Objetos Científicos e Objetos Educacionais. Na Figura 8 segue a interface do Acervo Digital da Unesp.

**Figura 8** - Interface do Acervo digital da Unesp.



Fonte: Unesp; Nead, 2011

De acordo com Melques (2013), ao discutir a utilização da tecnologia na educação, é necessário transgredir os fatores estéticos que a tecnologia proporciona, bem como, o professor deve levar em consideração as possibilidades e as limitações destes recursos, para que possa elaborar estratégias adequadas que proporcionem a construção do conhecimento, uma vez que é o mediador do processo (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

Com o cenário relatado de atividades desenvolvidas no CPIDES no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, observa-se contribuições importantes para a formação dos discentes e docentes envolvidos, cujos destaques serão apresentados a seguir.

Pode-se considerar que as atividades de extensão promovidas pelo CPIDES têm sua gênese no ano de 2001, por ocasião dos atendimentos iniciais da primeira estudante atendida no grupo GPSETE. Tratava-se de estudante adulta com paralisia

cerebral e deficiências múltiplas<sup>26</sup>. Gradativamente, com a ampliação da demanda, passou-se a ofertar o acompanhamento individual para outros estudantes com deficiência. Em curto espaço de tempo, aproximadamente quatro anos, o grupo, já atendia e acompanhava mais de 50 estudantes por ano.

Os discentes passaram a realizar semanalmente acompanhamento de estudantes EPAEE. Esses acompanhamentos tinham como base observar as potencialidades dos referidos estudantes para selecionar, desenvolver e utilizar os recursos de tecnologia com os estudantes acompanhados, tendo em vista analisar o desenvolvimento de sua aprendizagem. Já se adotava naquele momento os pressupostos da abordagem CCS. Concomitante, a esses trabalhos de atendimento se expandia os projetos de extensão universitária. Essas experiências eram compartilhadas com as professoras do AEE das escolas parceiras por meio de oficinas pedagógicas formativas.

Neste âmbito, os discentes da FCT/Unesp vivenciavam as atividades semelhantes à de um professor do AEE, buscando compreender como trabalhar com os EPAEE.

Em continuidade as ações do GPSETE, no ano seguinte, com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (Proex) da Unesp, viabilizaram-se a execução de projetos para acompanhamento educacional dos EPAEE, por meio das TDIC, utilizando-se a abordagem CCS. O Quadro 5, indica o período de desenvolvimento dos projetos, além da quantidade de discentes bolsistas e respectivos cursos aos quais estavam vinculados.

**Quadro 5** - Projetos de Extensão Universitária – PROEX.

<b>Período/ Número de bolsistas</b>	<b>Título</b>	<b>Cursos</b>
Março/2005 a dezembro/2011 20 bolsistas	O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para proporcionar a Inclusão Social, Digital e Educacional de Pessoas com Necessidades Especiais	Pedagogia, Matemática, Estatística e Geografia
Março/2013 a	Implementação de ferramentas de	Pedagogia,

<sup>26</sup> Está inserido no apêndice 4 um histórico resumido da participação dessa estudante junto ao CPIDES, que se inicia em 2001, mas que ainda é atendida no centro.



dezembro/2018 08 bolsistas	acessibilidade em Objetos Educacionais (OE) para a Educação Inclusiva	Matemática, Ciência da Computação
Março/2016 a dezembro/2018 02 bolsistas	A inclusão digital, social e escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial mediante o uso de tecnologias digitais	Pedagogia e Estatística
Março/2017 a dezembro/2018 04 bolsistas	Acessibilidade em Objetos Educacionais (OE) e Tecnologia Assistiva para a Educação Inclusiva	Pedagogia, Matemática, Ciência da Computação
Março 2018 a dezembro/2019 02 bolsistas	Análise e aplicabilidade de Objetos Educacionais (OE) e Tecnologia Assistiva (TA) para contribuir com a inclusão educacional e social de EPAEE	Pedagogia e Geografia

Fonte: Elaborado pela equipe do CPIDES

Diante da observação acurada no Quadro 4, constata-se a participação de estudantes de graduação de diversos cursos de licenciaturas e pós-graduação.

Embora não esteja relacionado nesse quadro, compuseram também o projeto pesquisadores, professores da rede municipal e estadual, equipe tecnológica e mais de trezentos estudantes com diversos tipos de deficiências atendidos.

O Quadro 1 demonstra que o CPIDES se constituiu um local privilegiado de formação, de pesquisa, de ensino e extensão, pois com a viabilização dos projetos descritos, buscou-se a construção de um ambiente educacional com base na abordagem CCS e com ênfase no trabalho pedagógico que viabiliza a inclusão social, digital e educacional dos atendidos. As pesquisas realizadas proporcionaram o desenvolvimento de práticas inclusivas e, em conformidade com relatos que serão inseridos em item posterior desta seção, promoveram mudanças significativas no espaço escolar das unidades parceiras, que eram aliadas no desenvolvimento do projeto.

As ações descritas nos projetos e desenvolvidas entre as escolas municipais/públicas e Universidade, se configuraram num cenário de possibilidades de articular ensino, pesquisa e extensão. Assim, o Quadro 1 resume informações sobre a execução dos projetos de extensão, mas a ação mais comum entre eles é a

busca pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à Inclusão, bem como a construção de ambientes educacionais, com ênfase na abordagem CCS e atendimento ao EPAEE.

Foram esses eixos norteadores que contribuíram para a formação dos estudantes de licenciaturas provenientes dos diversos cursos de graduação, garantindo assim a construção de um ambiente inclusivo.

No decorrer do desenvolvimento dos projetos, os discentes passaram a ocupar não só um lugar de observadores, mas também assumiram a figura de um pesquisador, pois no transcorrer das atividades o contato inicial com o aluno acompanhado era realizado mediante a um diagnóstico prévio, que envolvia questões sobre o saber particular e a história de vida desse aluno.

Essas observações eram anotadas e confrontadas com os resultados obtidos durante as atividades diárias, com a finalidade de nortear o trabalho realizado.

Para validar esses estudos, no decorrer das atividades, os discentes realizavam pesquisas e estudos teóricos sobre autores que discutiam as deficiências do público-alvo e o processo inclusivo, a exemplo de Mantoan (2003) e Schlünzen (2000), aprendendo sobre diferentes práticas, e se aprofundavam nas Leis, Diretrizes e os direitos da Pessoa com Deficiências contidos nas políticas públicas, enfim, buscavam dominar assuntos os pressupostos teóricos da educação especial e inclusiva e construir alternativas que pudessem contribuir com as especificidades do aluno atendido.

As discussões promovidas e os resultados obtidos eram socializados com o grupo de pesquisa API, quando se contava com a colaboração de especialistas e acadêmicos que auxiliavam nas eventuais dificuldades e dúvidas, quanto a estratégias de trabalho com o EPAEE.

Além da parceria da PROEX que ajudou financeiramente no processo de formação dos discentes, o grupo contava com o apoio de outros projetos, que tiveram como órgão de fomento as Secretarias de Estado e Fundações do MEC, que podem ser observados no Quadro 6.

**Quadro 6** - Projetos de Extensão Universitária – MEC.

<b>Período</b>	<b>Título</b>	<b>Bolsistas</b>
2004 a 2008 SEED	RIVED – FÁBRICA VIRTUAL	18 alunos de graduação e 04 de pós-graduação
2008 a 2012 SEED	BIOE – Localização, Catalogação e Tradução de objetos Digitais Educacionais	17 alunos de graduação, 01 de pós-graduação e 04 docentes

Fonte: Elaborado pela equipe do CPIDES

Nos próximos subitens desta seção, serão descritos os projetos RIVED e BIOE mencionados no Quadro 6, cuja sua compreensão é importante para o entendimento da articulação com as atividades envolvendo os EPAEE.

### 5.2.1 Rede Interativa de Educação (RIVED)

A Rede Interativa de Educação (RIVED) foi um dos projetos financiados pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). Esse programa, da extinta Secretaria de Educação a Distância – SEED, tinha como objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, a exemplo dos Objetos de Aprendizagem (OA). Os conteúdos elaborados eram voltados a estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da Informática às novas abordagens pedagógicas. (MEC, 2015).

Em artigo elaborado por Balbino (2001), aparece a seguinte definição para Objetos de aprendizagem:

Objetos de Aprendizagem são definidos como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem. Exemplos de tecnologia de suporte ao processo de

ensino e aprendizagem incluem aprendizagem interativa, sistemas instrucionais assistidos por computadores inteligentes, sistemas de educação à distância, e ambientes de aprendizagem colaborativa. Exemplos de objetos de aprendizagem incluem conteúdos de aplicação multimídia, conteúdos instrucionais, objetivos de aprendizagem, ferramentas de software e software instrucional, pessoas, organizações ou eventos referenciados durante o processo de suporte da tecnologia ao ensino e aprendizagem". (BALBINO, 2001, p. 1)

Esse projeto, que propunha um novo recurso digital, foi resultado das mudanças no âmbito educacional, devido a inserção das TDIC na sociedade e adoção de tais recursos pelos estudantes atendidos em sua vida diária, ou seja, esses representavam novos artefatos tecnológicos pensados e construídos com intuito de envolver cada vez mais esse público.

O contato direto com esses novos recursos tecnológicos impacta severas mudanças no dia a dia do estudante atendido e do professor, ocasionando uma série de transformações no modo de pensar e de se relacionar e rapidez do acesso ao conhecimento.

Embora haja certa oposição por parte de algumas escolas em acolher e integrar a TDIC em seu currículo e no contexto de seus estudantes, muitos pesquisadores (VALENTE, 1999 ALMEIDA, 2004, FARIA, 2004, GUIMARÃES, 2007) apontam que as contribuições são positivas e significativas quanto ao conhecimento colaborando para reduzir a lacuna existente na formação e prática de muitos professores.

Diante disso, o RIVED fazia parte dos investimentos realizados para disponibilizar aos professores materiais pedagógicos por meio da TDIC na busca por uma educação contextualizada, permitindo ao discente uma atuação mais ativa no seu processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, por intermédio dos grupos de pesquisa API, foi realizada a parceria com a UNESP-Campus de Presidente Prudente, que tinha como objetivo dar oportunidade aos profissionais e discentes da universidade em produzir softwares educacionais denominados Objetos de Aprendizagem.

Diante disso, a FCT/UNESP atuou no projeto desde 2004 até o encerramento (2008). A proposta inicial era desenvolver e implementar 12 Objetos de Aprendizagem distribuídos entre as áreas da Matemática, Física, Química, Educação Física e Educação Especial, para a produção do OA.

No CPIDES foram desenvolvidos aproximadamente 30 objetos de aprendizagem voltados para a educação com todos os recursos de acessibilidade e que contaram com a participação de discentes da Unesp, estando disponíveis gratuitamente por meio de portais educacionais<sup>27</sup>, com foco também na formação inicial e continuada, e em serviço dos professores que são realizadas nos âmbitos da pesquisa, ensino e extensão, conforme pode ser observado em Schlünzen *et al* (2020).

Havia a constituição de três equipes para a produção dos objetos: A primeira responsabilizava-se pelo Design Pedagógico (documentos onde eram explicitadas as primeiras ideias sobre a elaboração de um OA) e também o roteiro (composto pelo detalhamento das telas do OA, sobre os ambientes, personagens, e a forma do objeto); a segunda era a equipe de implementação (que construía o OA) e finalmente a que elaborava o Guia do Professor (documento orientador sobre o uso do OA e sugestões de ensino ao professor).

Dessa forma, a proposta era contribuir com a aprendizagem das disciplinas de educação básica, por meio de conteúdos digitais, visando melhorar o aprendizado dos estudantes. Esse tipo de ensino poderia proporcionar aos estudantes a aprendizagem, associada a situações do seu contexto, relacionando-os com conceitos explorados por meio dos OA podendo levá-los a construção de novas estruturas de aprendizagem.

Ausubel (1968) baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual a organização e integração de aprendizagem se processam. Para ele, o fator que mais influência a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias.

As equipes já mencionadas para a produção de OA buscavam atender características como: a aprendizagem de conceitos; o contexto e o significado para a

---

<sup>27</sup> Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), Portal do Professor e Acervo Digital da Unesp.

aprendizagem; a opinião; o registro das ações e da interação do estudante com o OA; acessibilidade; a formação de futuros professores e avaliação formativa.

Durante a execução do projeto, a equipe podia participar de cursos de extensão, participação em eventos científicos, cursos para ter acesso a repositórios, estudo e leitura de documentos oficiais e artigos para aprofundamento na construção do objeto, definição de conteúdo, leitura.

Definido o conteúdo, a equipe pedagógica refletia a melhor forma de abordá-lo, visando sua construção com objetivo de contribuir para a abordagem CCS, pois essa estratégia dava abertura ao estudante<sup>28</sup> em usar as TDIC na construção do conhecimento, partindo do contexto e interesse.

Essas experiências proporcionaram à equipe a oportunidade de um refinamento maior quanto a prática, seguido de uma depuração para eliminar possíveis erros, por meio de reflexões, colocando-se no lugar de cada estudante (atendido), diante da imersão no contexto, para verificar como eles reagiriam diante do manuseio do OA que estava em processo de construção e quais as contribuições que ele traria, provocando o processo de descrição – execução – reflexão - depuração e descrição defendido por Valente (ALMEIDA, 2000; VALENTE, 1999). Segundo os autores, a prática do professor deve ser permeada de uma reflexão constante sobre as ações pedagógicas utilizadas para atingir os objetivos propostos inicialmente.

A intenção da equipe era que os OA fossem utilizados como recursos complementares ao aprendizado realizado na escola, e quanto esse recurso seria um instrumento que pudesse enriquecer as aulas do professor, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem diferenciada, construcionista, significativa e contextualizada.

Outro ponto relevante é o que a aplicação dos OA nas unidades escolares públicas foi de extrema importância para o desenvolvimento inicial dos objetos, em especial para avaliação. Assim, para o sucesso e qualidade dos OA, foi imprescindível a presença dos estudantes da área pedagógica, tecnológica e de

---

<sup>28</sup>Utiliza-se aqui a expressão estudante para se referir a todos os estudantes que eventualmente utilizavam o OA em seu processo de ensino e aprendizagem. No CPIDES os OA desenvolvidos eram utilizados pelos discentes durante as atividades com os estudantes assistidos.

design, pois sempre refletiam sobre a qualidade dos conhecimentos específicos utilizados nos OA.

Dessa forma, todo esse processo de pesquisa tinha um caráter de formação inicial e continuada, uma vez que permitiam aos discentes de graduação e pós-graduação o desenvolvimento de procedimentos de pesquisas na área pedagógica e da tecnologia, o que era estendido aos professores da rede regular envolvidos no projeto. Muitos desses estudantes deram continuidade aos estudos em âmbito acadêmico. Pode-se afirmar que além da experiência da pesquisa e dos conteúdos disciplinares dos OA, eles adquiriram outras habilidades, como a de trabalhar em equipe, planejar, elaborar suas aulas mediadas pela tecnologia promovendo uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e interativa.

### **5.2.2 Banco internacional de Objetos de Educacionais de Aprendizagem (BIOE)**

Dando continuidade à análise dos projetos desenvolvidos no CPIDES, passa-se a discutir a importância do Banco internacional de Objetos de Educacionais de Aprendizagem (BIOE) na formação de nossos estudantes. O BIOE é um repositório criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e disponibiliza diversos recursos para serem empregados em todos os níveis de ensino. Esses recursos são de livre acesso e se apresenta em uma gama diversificada de Objetos Educacionais (OE), destinado a todas as áreas do conhecimento.

Segundo Tarouco (2003), Objetos Educacionais (OE) podem ser definidos como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que podem ser reusados para apoiar a aprendizagem.

Sete Universidades Brasileiras foram selecionadas para participar do Edital nº 2 lançado pelo MEC (chamada pública para seleção de projetos), dentre elas a FCT/Unesp, iniciando-se em 2008 a construção do BIOE.

Esse repositório educacional, segundo Ruas (2012), foi criado com o intuito de auxiliar os professores a inserir e utilizar as tecnologias digitais no desenvolvimento de suas aulas. Segundo a autora, o BIOE foi disponibilizado a partir de 2008 pelo MEC, e contou com parcerias do Ministério da Ciência e

Tecnologia (MCT), Rede Latino-americana de Portais Educacionais (RELPE), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e algumas universidades brasileiras.

O acesso ao OE nesses repositórios pode ocorrer de forma isolada ou em coleções, basta estar conectado à rede mundial de computadores. Ao acessá-lo, o professor encontrará diferentes recursos digitais educacionais denominados como OE nos seguintes formatos: hipertexto, animações, simulações, vídeos, mapas, experimentos práticos e imagens. Estão disponibilizados de forma gratuita e em três idiomas, em Português, Inglês e Espanhol. Vale lembrar que todos os materiais disponibilizados possuíam uma licença de uso solicitada junto aos titulares dos direitos autorais.

Ficou sob responsabilidade da FCT/Unesp a seguintes áreas: Matemática, Física, Química, Geografia, Educação Ambiental. Além dessa equipe, disponibilizávamos de profissionais formados em diferentes idiomas, que auxiliavam na catalogação dos recursos em espanhol e inglês.

Os OE eram catalogados por uma equipe de estudantes da FCT/Unesp sob a coordenação de alguns docentes. Esse procedimento era organizado da seguinte forma: Os discentes inicialmente localizavam, selecionavam e catalogavam na internet (seleção livre em sites de busca como o Google) recursos educacionais e os avaliavam de acordo com alguns protocolos, quanto aos aspectos pedagógicos e a pertinência do recurso para cada área, de acordo com os níveis de ensino previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Assim, as atividades da equipe responsável pela catalogação dos OE, eram a pesquisa e busca por OE, na construção de diretrizes para catalogar, analisar e indexar os recursos digitais, avaliação da qualidade da descrição, descrição no idioma dos recursos submetidos e os preenchimentos dos metadados e submissão pelas Instituições de Ensino Superior (IES). E o MEC, por sua vez, encaminhava os recursos a um órgão de avaliadores. Caso a avaliação fosse positiva era autorizada a publicação.

Vale destacar que as reuniões, planejamentos e pesquisa eram realizados no CPIDES, pois o prédio tinha uma sala equipada com tecnologia necessária somente para equipe do BIOE. Alguns OE já eram utilizados ali mesmo, nos estudantes que



recebiam atendimento e necessitavam de recurso pedagógico para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem e autonomia.

O contato desta pesquisadora com os OE nas atividades junto aos alunos atendidos foi de extrema importância, já que, utilizar as ferramentas tecnológicas no ensino vai além de uma mera tendência ou modismo. Foi possível perceber que esses recursos são instrumentos favoráveis à produção do conhecimento nas mais diversas áreas, pois proporciona a inclusão de modelos científicos aos ambientes escolares, consequentemente a formação de novos ambientes de aprendizagem.

Para deixar o OE ainda mais afinado e verificar sua eficácia, foram inseridos na construção de aulas, que eram postadas no **Portal do Professor**, sob a coordenação da equipe pedagógica.

O Portal do Professor (Figura 9), por sua vez, é um espaço de troca de experiência entre professores de ensino infantil, fundamental e médio, que foi lançado em 2008 pelo MEC em parceria com MCT. Além dessas trocas, era um espaço de formação de professores, que tinha como objetivo enriquecer a prática pedagógica dos professores, uma vez que, as atividades são lúdicas e apresentam uma diversidade de recursos tecnológicos que deixam a aula interativa.

**Figura 9** - Interface Portal do Professor.



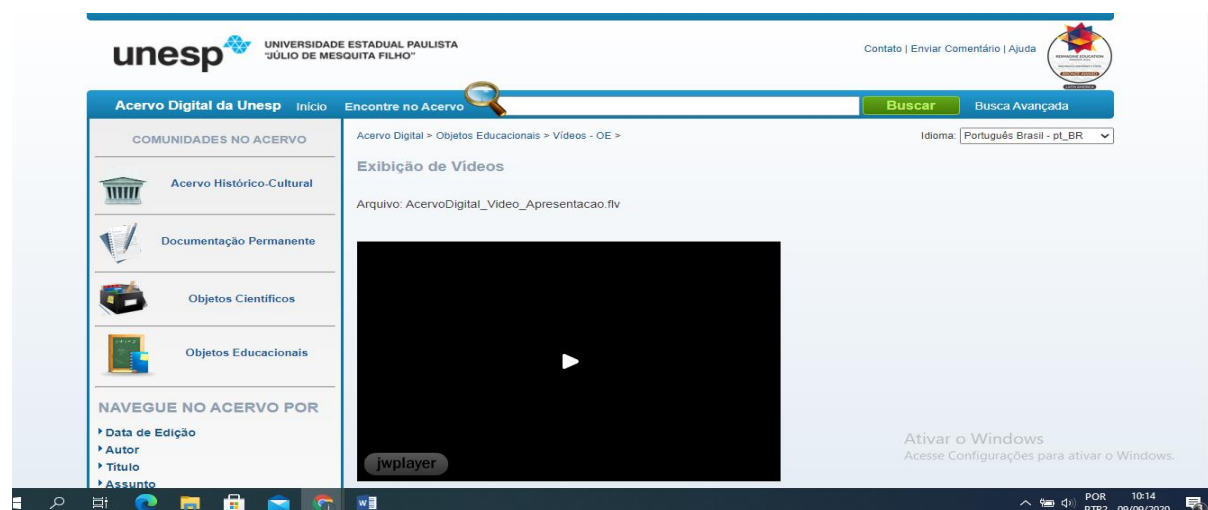
Fonte: MEC; MCTI; 2008b

O Portal do Professor<sup>29</sup> é definido pelo MEC (2008), como um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho docente. O portal é alimentado com conteúdo e sugestões de aulas de acordo com o currículo de cada disciplina.

Com base nessas experiências vivenciadas pelo grupo da FCT/Unesp, o NEaD/Unesp deliberou junto a reitoria a implementação de um Acervo Digital da Unesp<sup>30</sup>, desenvolvido pelo Grupo de Tecnologia da Informação (GTI) do referido Núcleo.

Esse acervo tinha como finalidade, disponibilizar ao público materiais de suporte ao ensino, bem como organizar e catalogar as produções científica em quatro grupos ou comunidades: Acervo histórico-cultural, documentação Permanente, Objetos Científicos e Objetos Educacionais. Na Figura 9 segue a interface do Acervo Digital da Unesp.

Figura 10 - Interface dos Repositórios da Unesp



Fonte: Unesp; Nead, 2011

Esses repositórios, BIOE e Portal do Professor, desempenharam papel significativo para aulas mais dinâmicas, desenvolvendo um ambiente de colaboração entre professor e aluno. Esse é resultado de um novo contexto denominado

<sup>29</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor>

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br>

“sociedade da informação”, em que as tecnologias digitais de informação e comunicação chegam ao contexto social e educacional dos estudantes.

Em decorrência dessas experiências, construída a partir da catalogação dos OE no BIOE e na elaboração de materiais para o Portal de Professores, obteve-se resultado no processo de formação em escolas e da participação em eventos científicos, por parte dos estudantes de licenciaturas envolvidos no projeto.

Na ocasião a equipe pedagógica já possuía um domínio sobre a importância e uso de cada objeto, pois já fazia com propriedade a seleção, avaliação e publicação dos OE, bem como o desenvolvimento e planejamento das atividades por meio da abordagem CCS.

A partir dessas experiências positivas, a equipe foi convidada a atuar em eventos de formação pela UNESP e outras instituições que tinham o interesse em como realizar a intervenção pedagógica dos alunos por meio dos OE. Essa prática se estendeu para algumas unidades escolares (parceiras do projeto), tendo como formadores os docentes da FCT/Unesp. A esse respeito segundo Schlünzen (2020), as experiências demonstram o quanto o uso desses recursos, segundo a abordagem CCS, pode contribuir com o trabalho do professor e com a aprendizagem dos estudantes.

Como destaca Zabala (2010), a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. Afirma também que: O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação.

Portanto, as experiências demonstraram o quanto o uso desses recursos, segundo a abordagem CCS, pode contribuir com o trabalho do professor e com a aprendizagem dos estudantes, pois elucidam de forma lúdica as atividades levando os estudantes a despertarem maior interesse para aprendizagem.

Assim, o CPIDES tem se colocado como uma referência por favorecer a construção de um ambiente educacional pautado na abordagem CCS, com ênfase no trabalho pedagógico que possibilita o afloramento das competências e das habilidades de discentes e EPAEE, viabilizando a inclusão social, digital e educacional dos envolvidos. As pesquisas realizadas proporcionaram o desenvolvimento de práticas inclusivas que promoveram mudanças significativas no espaço escolar, configurando-se em um cenário de possibilidades de articular ensino, pesquisa e extensão.

No decorrer do desenvolvimento dos projetos, os discentes, passaram a ocupar não só um lugar de observador, assumindo o papel de um pesquisador, pois no transcorrer das atividades, o contato inicial com o EPAEE acompanhado era realizado mediante a um estudo prévio, que envolvia questões sobre o saber particular e a história de vida desse estudante.

Essas observações eram registradas e confrontadas com os resultados obtidos durante as atividades, norteando o trabalho realizado. Assim, os estudantes, no decorrer de suas atividades, realizavam pesquisas e estudos teóricos sobre autores renomados na área específica, a exemplo de Mantoan (2003) e Schlünzen (2000) aprendiam sobre diferentes práticas, articulando com as diretrizes contidas nas políticas públicas.

Para elucidar as informações acima, transcrevemos excerto do depoimento de um dos estudantes que efetuaram pesquisa no CPIDES: *“O que aprendi no CPIDES/NEC teve impacto tão profundo em minha formação que até hoje estou ligada a este grupo. Não consigo imaginar como eu seria hoje se não tivesse tido esta vivência”* (D. J. G. P. 2020).

Somada a esses estudos os discentes apresentavam as atividades para os membros do grupo de pesquisa API, contando com a colaboração de especialistas e acadêmicos, possibilitando um processo reflexivo, sendo que as dúvidas dos discentes são analisadas e orientadas quanto às estratégias de trabalho com o EPAEE.

A esse respeito, elucidativas são as declarações de uma das estagiárias do CPIDES, ao asseverar que:

“A partir de tudo que o CPIDES me proporcionou, pude ter acesso a outras formações e conseqüentemente compreender mais sobre a inclusão. E, sim, o CPIDES foi o primeiro passo para a minha trajetória acadêmica e o primeiro passo muito importante que me deu base e me mostrou um caminho a seguir (S. E. B. 2020).

A proposta de trabalho veiculada no CPIDES tem, dentre outras, essa conotação de socializar informações e práticas sobre a Educação Inclusiva, tendo a discente apontado isso em suas considerações, bem como o reconhecimento de que o centro representou um “norte” para o caminho a seguir.

Os resultados são expressos em publicações, como nos relatórios com intuito de formalizar os conteúdos, sendo corrigido por uma pessoa mais experiente ou em um nível de titulação maior. Em termos qualitativos, pode-se afirmar que há melhora significativa na aprendizagem, na atuação profissional, como leitura, escrita e inserção no mundo do trabalho.

Os discentes que demonstravam interesse em desenvolver pesquisas, sob orientação da equipe, submetiam suas pesquisas para agências de fomento. Essas experiências, em termos de aproximadamente 90%, inserem-se em níveis mais elevados de formação, em programas de pós-graduação de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Encerra-se este item com as reflexões da discente (N.C. 2020):

Os atendimentos proporcionaram uma experiência ímpar. Foram aprendizagens significativas relacionadas ao trabalho pedagógico com recursos, estratégias e tecnologias para a o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Desvelou um universo que somente na graduação não seria possível, pois aprendemos de forma muito resumida e rápida sobre as políticas públicas articuladas a inclusão escolar. Com os atendimentos no CPIDES foi possível conhecer uma sala de recursos e todo a sua estrutura e possibilidades de trabalho pedagógico. Outro fator que enriqueceu a minha formação foi o contato semanal com as crianças. Foi um conhecimento humano e intelectual que despertou a sensibilidade, o respeito e a tomada de consciência sobre a diferença que constitui a essência humana (N.C. 2020).

As considerações da discente descrevem com clareza, a importância de proporcionar aos estudantes em geral, o contato com a realização da pesquisa, além da possibilidade de aliar a teoria do que aprendem em sala de aula, na universidade, com a prática, por meio dos atendimentos realizados. Como a própria discente descreveu, a experiência descortinou um universo que somente no curso de graduação, diante da forma condensada em que os conteúdos são ofertados, em relação a inclusão escolar, não seria possível.

### **5.3 Ensino (descrição dos projetos, dados e discussão)**

A formação de Professores tem sido pauta de discussão no campo das políticas públicas educacionais, com ênfase sobre o “papel do professor” e sobre o “ser professor” e sobre a “prática que ele deve desempenhar”.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento crítico e que facilite as dinâmicas de auto formação participada, que implica num investimento pessoal, buscando construir uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Pesquisadores como NÓVOA (1992), SCHÖN (1995) e TARDIF (2010), têm intensificado debates em torno do papel do professor e as transformações ao longo da história da Educação, discussões essas que se tornam latentes nos cursos de Licenciaturas e nas Instituições de Ensino em geral.

Diante da Universalização do ensino, compete ao Estado, a família e a sociedade uma educação de qualidade para todos. A formação de professor deveria buscar ações que possibilitem saberes e práticas inovadoras para o ensino dos estudantes.

Essa nova forma de concepção do professor e do seu saber/fazer docente o coloca no cerne das discussões das políticas educacionais, apontamentos como repensar a formação e sua atuação em todas suas dimensões.

Dessa forma, Freire (2001), destaca que os saberes necessários estão entrelaçados com a prática, mas a ultrapassam. Assim, a prática pedagógica que valoriza as diferenças é, com certeza, um elemento chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação ao homem e sociedade. Isso só será possível a partir de um novo modelo de formação, aquele que se desprende das amarras do tradicionalismo como detentor máximo do saber, e se coloca como protagonista do processo de ensino aprendizagem, compartilhando saberes a partir dos desejos e das necessidades dos estudantes baseada na pedagogia que considere as diferenças.

Encontramos também em Schön (1988) a seguinte reflexão: na formação de professores, as duas grandes dualidades para a introdução de um *practium* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: **“Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practium cujo objetivo é aplicar a prática quotidiana os princípios da ciência aplicada”**. (Grifo do autor)

Essa prática reflexiva mencionada pelo autor é, em geral, pouco compreendida pelos professores, pois são pensadas no processo final de sua formação, ou até mesmo de forma fragmentada da ação pedagógica. No entanto, nos dois momentos de formação (na formação Inicial e continuada) tem-se buscado esforços embasados em políticas educativas, na criação de dimensões que considere meios para a construção do pensamento crítico, buscando construir sua identidade. Pimenta (1999) considera que a construção da identidade docente está vinculada aos saberes da docência (saberes da experiência, da formação e pedagógicos).

Compartilhando dessa ideia, o CPIDES busca promover e fortalecer a formação inicial e continuada dos discentes, por meio de ações que promovam mudanças efetivas nas práticas pedagógicas utilizadas durante o acompanhamento

dos EPAEE. Ou seja, partem da prática, levando-os a refletir sobre os resultados obtidos, para depois formalizá-los em princípios científicos relevantes.

Assim, o centro busca de maneira geral uma formação integral dos discentes, preparando-o para atuar na prática, partindo de uma vivência, aliando o estudo teórico e refletindo essas bases em situações de atividades práticas. Imersos ao processo de formação, busca-se não separar a teórica da prática: as duas vão ocorrendo em conformidade.

Nesse sentido, os discentes de graduação que chegavam ao CPIDES para o desenvolvimento das primeiras atividades de extensão voltadas para o acompanhamento dos EPAEE, acabavam envolvendo-se em pesquisas a nível de iniciação científica (IC), processos formativos, prosseguindo no âmbito acadêmico, dando continuidade à pesquisa na Pós-Graduação e nos projetos de formação, buscando por um aprofundamento maior e ampliação dos saberes, dando continuidade assim a formação continuada.

A construção da abordagem CCS delineou-se como estratégias de investigação num cenário de possibilidades de se articular ensino, pesquisa e extensão, especialmente no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Dessa forma, um dos programas que contribuiu de maneira significativa na formação dos discentes foi o Núcleo de Ensino (NE), que passamos a discutir no próximo subitem.

### **5.3.1 Projetos do Núcleo de Ensino**

O Núcleo de Ensino (NE), programa de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UNESP, tem por metas prioritárias a produção do conhecimento na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O apoio do NE foi significativo e essencial na formação dos docentes participantes do CPIDES, bem como para desenvolvimentos de práticas educacionais nas escolas parceiras e no atendimento dos EPAEE.



Os projetos desenvolvidos em parceria com a PROGRAD, ocorreram entre o período de 2006 até 2019, tendo obtidos resultados significativos, especialmente no que se refere aos procedimentos de formação inicial e continuada de professores. O Quadro 3 sintetiza as informações referentes aos períodos de vigência dos projetos, a quantidade de bolsistas contemplados, os títulos dos projetos, bem como os cursos aos quais estavam vinculados. Todos os projetos individuais estão no Anexo3 para consulta.

**Quadro 7 - Projetos Núcleo de Ensino – PROGRAD.**

<b>Período/ Número de Bolsistas</b>	<b>Título</b>	<b>Cursos</b>
Março/2006 a dezembro/2009 10 bolsistas	A utilização das TIC no Processo de Inclusão	Matemática, Pedagogia, Fisioterapia, Educação Física,
Março/2009 a dezembro/2016 22 bolsistas	Formação Inicial e em Serviço de Professores e o uso de Objetos Educacionais no Processo de Inclusão	Física, Física, Geografia
Março/2013 a dezembro/2016 10 bolsistas	Formação Inicial e em Serviço de Professores para o uso de Objetos Educacionais: perspectivas de inclusão escolar em consonância com a REDE DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP)	Matemática, Pedagogia, Educação Física, Física, Geografia
Março/2014 a dezembro/2017 08 bolsistas	Formação de Professores para o uso de Tecnologia Assistiva em uma Perspectiva de Escola Inclusiva	Física, Engenharia Cartográfica
Março/2017 a dezembro/2018 04 bolsistas	Trabalho colaborativo entre escola e universidade: a promoção de práticas inclusivas por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Física, Pedagogia
Março/2017 a dezembro/2018 02 bolsistas	Formação de Professores em Serviço: Orientações para a Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial na Educação Básica	Estatística

Fonte: Elaborado pelo CPIDES.

Os projetos desenvolvidos objetivavam a promoção de ações para a formação inicial dos discentes dos cursos de licenciatura com vistas ao trabalho colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Privilegiava-se a construção de ambientes educacionais por meio da abordagem CCS, para o desenvolvimento de habilidades e a inclusão digital, social e escolar do EPAEE.

Paralelo a formação que recebiam na sala de aula de graduação, robusteciam sua formação no CPIDES, dando continuidade aos projetos desenvolvidos em salas de aula das escolas parceiras, uma vez que, os projetos financiados pelo NE eram uma parceria entre Universidade e Escola e contavam com a colaboração das secretarias municipais e estaduais (duas escolas municipais e uma escola estadual em dois municípios no interior do estado de SP).

Para o estabelecimento de parceiras junto as escolas estaduais e municipais, utilizava-se os seguintes critérios: número de EPAEE incluídos; o atendimento pela unidade escolar dos pressupostos legais preconizados na política que regulamenta a sua inclusão. O levantamento de dados dessa parceria contribuiu para o planejamento de ações e estratégias pedagógicas para a construção de ambientes inclusivos para atender o EPAEE.

Após, essas reflexões, os discentes realizavam imersão no contexto escolar para observar como vinha sendo realizado a inclusão do EPAEE. Diante dos resultados obtidos, realizavam-se a análise com objetivo de propor intervenções, e programar novas situações de aprendizagem quando fossem necessárias, seguido de debates e discussões junto ao grupo de pesquisa, para um momento de trocas de saberes e experiências. Pode-se afirmar que esse processo, é similar a espiral de aprendizagem de Valente (1984), em um movimento de depuração e reflexão sobre as ações.

Os discentes em processo de formação construía seu referencial teórico, por meio de estudos de bibliografia, que versavam sobre políticas públicas, decretos e legislações vigentes referentes ao direito da pessoa com deficiência, estratégias pedagógicas e processos de formação inicial.

Assim, essas experiências dos discentes em contato com a escola no início de do processo de formação, lhes proporcionaram ganhos significativos, uma vez que, em contato com a prática podiam compreender o funcionamento da escola e

seus espaços, e os desafios que poderiam enfrentar na realização do trabalho, ou seja, situações que contribuíram para o fortalecimento profissional dos discentes, ainda em condição de discentes.

Desta forma, buscaram-se meios de reduzir as dificuldades encontradas, juntamente com os professores, apresentando-lhes como sugestão os materiais utilizados no CPIDES durante intervenções. Esses materiais poderiam contribuir com a escola e também com a prática pedagógica, pois a troca de experiências e os conhecimentos poderiam contribuir de maneira significativa para o crescimento de ambos.

### **5.3.2 Programa Institucional De Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**

O CPIDES estabeleceu parceria com o PIBID, desenvolvido no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes). Nessa parceria, buscava-se a valorização da formação de professores para a educação básica. Propunha-se a imersão dos discentes de graduação dos Cursos de Licenciaturas da FCT/UNESP, com a realidade escolar por meio da relação teoria-prática, desenvolvendo estratégias e ações para a formação inicial dos estudantes do curso de licenciaturas.

Nesse sentido, o debate sobre os programas de formação de professores é de fundamental importância, pois os professores podem desenvolver e vivenciar atividades didático-pedagógicas modificando a prática e a teoria vigente, contribuindo assim para construção de saberes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de

qualidade da educação básica pública brasileira (Holanda et. al (2013) apud Decreto nº 7.219, 2010).

No programa em questão, tanto os estudantes das licenciaturas quanto os docentes da educação básica recebiam bolsas para atuação nas unidades escolares da rede pública. Desta forma, auxiliavam os professores na realização das diversas atividades de ensino, que se voltava a temáticas específicas. Assim, com o uso dos OE, buscava-se o fortalecimento da aprendizagem dos EPAEE, utilizando-se TDIC. A participação dos discentes nesse programa contribui sobremaneira para a sua formação.

Segundo a estudante (J. 2020). *“A experiência com PIBID foi riquíssima e me fez crescer não somente como profissional - futura pedagoga - mas também como pessoa, repensando meus próprios ideais sobre uma sociedade de fato inclusiva”*.

O PIBID, contava com seguinte equipe: o docente (coordenador de área) do curso de licenciatura da FCT/Unesp e de uma professora (supervisora) da rede pública de ensino de Presidente Prudente, responsável por designar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, e acompanhar de perto os estudantes e seus trabalhos nos espaços escolares, por meio de orientações pedagógicas e planejamento de atividades e projetos desenvolvidos na escola.

Entre os anos de 2013 a 2021, 39 discentes passaram a realizar atendimentos aos EPAEE nas escolas públicas municipais, de uma a duas vezes por semana, vivenciando e participando mais efetivamente da rotina escolar, refletindo sobre o processo de inclusão desses estudantes, identificando as dificuldades de aprendizagem e compreendendo as dos professores para trabalhar com esse público. Além disso, semanalmente, era proposta uma dinâmica de orientações pedagógicas, coordenadas por uma professora da rede pública de ensino do município, bolsista do programa, que atuava no AEE e é bolsista do programa.

Nesse sentido, firmou-se uma parceria, inicialmente, com cinco unidades escolares, e atualmente três, conforme pode ser observado no Quadro 8. Nessas escolas, os bolsistas desempenhavam o acompanhamento de mais de dez professores, entre os que atuam em classe comum, no AEE e no atendimento direto

a mais de 30 crianças, entre EPAEE e demais crianças incluídas nas unidades escolares.

**Quadro 8** - Projetos PIBID – CAPES/MEC

<b>Período</b>	<b>Título</b>	<b>N. Bolsistas</b>
2013-2017	O projeto de formação de licenciados: ações conjuntas da universidade pública e da escola de educação básica	15 discentes 1 professor da rede municipal de ensino regular
2018-2019	Artes e Educação Especial e Inclusiva	16 discentes 2 professores: 1 da rede estadual e 1 da rede municipal
2020-2021	Educação Especial e Inclusiva	08 discentes 1 professor da rede estadual de ensino

Fonte: Elaborado pelo CPIDES.

O desenvolvimento dessa parceria permitiu a introspecção dos discentes e a disseminação dos pressupostos da abordagem CCS, que passou a tomar forma e como parte do cotidiano dos bolsistas que passaram a associar a realidade da escola com possibilidades criativas de ensino que, conseqüentemente, contribuíram nas formas de ensinar e aprender dos professores e estudantes nas escolas. Oportunizou, ainda, experiências significativas com o atendimento ao EPAEE, tendo reflexo, assim, na formação dos discentes com vistas à Educação Especial e Inclusiva.

As reflexões da estudante A.V.I.L., inseridas no questionário de subitem subsequente, elucidam a atuação do centro como local de grande importância em sua formação: *“Escolhi o CPIDES, pois queria aprender mais sobre as concepções que envolvem a Educação Inclusiva e como o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial era realizado naquele espaço (A. V. I. L. 2020).*

A experiência do discente em contato com a escola no início de seu processo de formação inicial lhe proporcionou ganhos significativos, pois passou a compreender o funcionamento da escola e seus espaços, e os desafios que poderá enfrentar na realização de futuro trabalho, ou seja, situações que contribuirão para o fortalecimento profissional do discente.

Até o momento, o projeto PIBID tem possibilitado a criação de estratégias de ensino, usando OE e TDIC para que os bolsistas colaborem para o desenvolvimento da aprendizagem dos EPAEE presentes nas salas comuns das escolas parceiras, bem como tem se observado o intercâmbio de experiências entre bolsistas, professores das escolas e docente de licenciatura, podendo desenvolver na prática as aulas sugeridas no Portal do Professor e avaliá-las, articulando os projetos que se complementam diretamente.

Dessa forma, os discentes que finalizavam a graduação e demonstravam interesse, envolviam-se nos processos formativos, prosseguindo no âmbito acadêmico, dando continuidade à pesquisa na Pós-graduação.

De acordo com Arroyo (2010), o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano. É justamente esse intercâmbio que o CPIDES reforça por meio de metodologias aqui já anunciadas: a troca de conhecimentos entre professores e licenciados propondo uma proximidade entre a Universidade e Escola.

Diante do exposto, a imersão dos licenciados no espaço escolar foi vista como ações positivas no processo de formação inicial de estudantes de licenciaturas, pois além de receberem formação em serviço, a reflexão e contato com o ambiente escolar, tiveram a oportunidade de verificar as dificuldades que envolviam o processo de inclusão nas instituições de ensino, mais precisamente com os estudantes EPAEE.

Portanto, as experiências vivenciadas pelos Licenciados no espaço escolar, alinhada as orientações e o desenvolvimento de práticas por meio do PIBID, tem demonstrado que se consegue aproximar a escola e universidade, proporcionando aos bolsistas uma formação diferenciada e sólida, por meio das ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando pesquisa, ensino e extensão.

Assim, o CPIDES, promoveu por meio de parcerias com programas federais e estaduais ações de ensino, extensão e pesquisa para a construção de práticas inclusivas voltadas ao desenvolvimento de habilidades de estudantes, alvo da educação especial; formação inicial e continuada de professores (presencial e a

distância) para educação básica e desenvolvimentos de recursos de baixa e alta tecnologia.

Portanto, os licenciados que buscam o CPIDES como local acolhedor para desenvolvimento de suas pesquisas no início da formação, de maneira geral deram continuidade à formação acadêmica ingressando em cursos de pós-graduações em nível de *latu sensu* e *stricto sensu*. Na sequência passa-se a discutir um dos programas que atuou como instrumento de formação em parceria com Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

#### **5.4 Formação Profissional Continuada**

Firmaram-se, também, outros programas e projetos que serão discutidos nos próximos subitens.

##### **5.4.1 Curso de Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão escolar (TA).**

O curso de TA teve sua primeira edição em 2008<sup>31</sup>, tendo recebido reconhecimento a nível nacional, diante de sua proposta de formação para professores em exercício. Foi um curso de aperfeiçoamento no formato a distância, financiado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC).

As informações referentes ao curso de TA diferem-se, em formato, dos projetos anteriormente apresentados, pois trata-se de um curso específico. O quadro9 ilustra a proposta inicial para engendrar o curso em questão.

---

<sup>31</sup> Entre os anos de 2008 a 2013, realizaram-se seis edições do curso, sendo que as duas iniciais contemplavam carga horária de 120 horas, ampliando-se as seguintes para 180 horas.

**Quadro 9** - Curso de Formação desenvolvido no CPIDES

<b>Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão</b>	
Período de Execução	2008 a 2013
Nível	Extensão/Aperfeiçoamento
Órgão Financiador	Ministério da Educação
Objetivo	Contribuir com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Pessoas com Deficiência (PD) no âmbito da Educação Especial, de forma a complementar o ensino regular por meio da utilização da Tecnologia Assistiva.
Número de Bolsistas	Professores da Unesp: 08; Alunos de Pós Graduação: 07; Profissionais de Educação: 70; Profissionais Técnicos: 05
Beneficiários	4000 Professores da Rede Pública de todo o país
Abrangência Institucional	Campus da FCT/Unesp, sendo que a abrangência na rede pública se dá em todo o país.

Fonte: Elaborado pela equipe do CPIDES.

O público-alvo era composto por professores de classe comum e do AEE da rede pública de ensino, com o objetivo principal de contribuir com a formação continuada de professores que atuavam nas classes comuns do ensino regular da rede pública e para um melhor atendimento do EPAEE. A cada nova edição do curso de TA, buscou-se aperfeiçoar as estratégias que culminaram em resultados positivos, bem como rever, a partir de avaliações aplicadas a cada edição, o que ficou de resultados não satisfatórios e o que poderia ser melhorado.

Em observação preliminar no quadro 9, constata-se que o curso pretendia atender a uma quantidade significativa de cursistas, ou seja, 400. Todavia, temos em Schlünzen et al (2020) a informação de que o curso abrangeu a significativa marca de 246 turmas, 5.832 cursistas em 25 estados. O curso contou, ainda, com a participação de 399 profissionais, a exemplo de Tutor EaD e Presencial, Pesquisador Formador, Pesquisador Autor, Pesquisador Revisor, Coordenador de Curso e Coordenador Tutor.

Certamente, esse número tão expressivo de participantes, e também da equipe formativa, revela que o curso teve importância tanto na formação em serviço de milhares de professores da rede regular de ensino, quanto no aperfeiçoamento da própria equipe de produção.



Para ilustrar as informações acima, transcrevemos excerto do depoimento de um dos membros da equipe que realizaram pesquisa no CPIDES: *“Atuando em cursos de formação na modalidade a distância pude aprofundar meus conhecimentos na área e também conquistar um leque de possibilidades profissionais, como, por exemplo, atuar como Designer Educacional. Tal possibilidade não teria sido possível sem o CPIDES”* (N. 2020).

Os pesquisadores do curso, desenvolveram estudos sobre estratégias pedagógicas e metodológicas para o uso de recursos de TA nas escolas (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020), tendo o conteúdo do curso privilegiado a abordagem CCS, e o uso de recursos de TDIC e TA para subsidiar o trabalho pedagógico, junto ao EPAEE.

Essas estratégias foram aplicadas com os estudantes com deficiência durante os atendimentos pedagógicos realizados no CPIDES. Foi percebida a eficácia da proposta, pois o trabalho trouxe a possibilidade de amenizar as dificuldades de aprendizagem causadas pela deficiência.

Assim, com alcance dos resultados positivos no processo de aprendizagem mediado pela TDIC, os estudantes se sentiram mais preparados para exercerem sua autonomia em atividades antes totalmente dependentes, que a partir de então se tornaram formas de explorar cada vez mais seus potenciais.

Em resposta ao questionário que compõe o presente estudo, o pesquisador S.E.B., assim se manifestou em relação a sua trajetória e atividades desenvolvidas no CPIDES:

Iniciei no CPIDES fazendo Ginástica Laboral com os alunos do NEC. Após, comecei a acompanhar dois alunos com deficiência em um período curto, pois logo assumi a Secretaria do curso de Tecnologia Assistiva e não fiz mais nenhum acompanhamento de aluno. Mas, o pouco período que acompanhei me permitiu conhecimentos que levo até os dias atuais, muitas vezes são destas experiências que cito situações problemas para a formação dos meus alunos atuais” (S. E. B. 2020). Hoje atuo na Educação a Distância, que foi um dos projetos realizados no CPIDES, apesar de não ser explicitamente na área da Educação Especial ou Inclusiva, alguns cursos são desta área que acabo sendo a referência para monta-los. Além, claro que como

professora universitária os cursos deste tema são de minha aderência (S. E. B. 2020).

O curso buscou atender a demanda de formação continuada de professores, por meio de recursos de TA, articulando a teoria e da prática, pautadas na legislação vigente, da educação especial e inclusiva. Vale lembrar que o curso foi consolidado no momento em que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi sancionada em 2008.

O próximo subitem versará sobre o Programa REDEFOR.

#### **5.4.2 O Programa REDEFOR.**

Através do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), a UNESP, em Parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) viabilizou a implementação de cursos de especialização semipresencial em Educação Especial e Inclusiva, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tendo o CPIDES atuado ativamente nessa parceria.

O Programa ofertou cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* nas áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva, oferecidos na modalidade distância (sete cursos de especialização em nível de pós-graduação) com o objetivo de ofertar formação continuada e em serviço para professores de classe comum do ensino fundamental e médio, e também aos gestores, para que aprimorem seus conhecimentos, promovendo o desenvolvimento integral do EPAEE no contexto escolar e, futuramente, garantindo sua inclusão.

A SEE-SP, por intermédio de programas a exemplo do REDEFOR, tem buscado ofertar formação e aperfeiçoamento profissional, por meio das tecnologias, criando condições para uma transformação na prática desses professores e, conseqüentemente, a inclusão de todos os estudantes.

A proposta dos cursos tinha como meta a formação continuada, objetivando não apenas fornecer respostas aos professores, mas de apresentar experiências bem-

sucedidas, levando-os à construção do conhecimento. Postulava fornecer orientações de como promover um ambiente pautado na abordagem CCS de maneira inclusiva, garantindo acesso do EPAEE ao conhecimento, levando em consideração as peculiaridades, bem como, formar professores/gestores para atuar como articuladores no processo de inclusão escolar, promovendo o desenvolvimento dos EPAEE no contexto escolar, afim de que sejam capazes de conhecer, planejar e avaliar. (SCHLÜNZEN, 2014; SCHLÜNZEN, *et al*, 2020).

O que foi possível perceber com essa experiência é que os professores carecem de formação continuada, em nível de especialização, para melhorar seu desempenho como docentes e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes. Também, ao final do curso, com a apresentação dos trabalhos de conclusão de cursos, foi possível refletir sobre a mudança e ainda sobre a experiência que o curso havia proporcionado a cada professor e as transformações em suas práticas e contextos.

De acordo com Imbernón (2000), a formação continuada assume um papel que vai além do ensino que pretende uma atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação voltada para o atendimento de novas tecnologias que demandam do contexto social.

Estudo desenvolvido por Tarumoto (2017) indica na elaboração da tabela 16 (página 12) que o índice de aprovação no curso do REDEFOR foi de 78,48%.

Outro fator importante desse curso foi quanto à acessibilidade, pois os materiais didáticos digitais empregados eram todos com recursos de acessibilidade. Muitos pesquisadores (Anexo1) envolvidos também desenvolveram pesquisas a nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), a partir da vivência e contato com o curso.

Eles apontam nos estudos o impacto que o curso trouxe para a formação inicial e continuada, com a ampliação do diálogo acerca da formação de professores para uma escola inclusiva considerando como recurso metodológico a abordagem CCS, a importância do EJV no contexto dos cursos no formato a distância, a necessidade de recursos digitais com acessibilidade e métodos para avaliação do curso.

## 5.5 Pesquisas (descrição dos projetos, dados e discussão)

Durante as experiências vivenciadas, foram desenvolvidas pesquisas considerando o potencial identificado com a abordagem CCS nos mais diferentes contextos de formação, benefícios relevantes para a construção de uma escola inclusiva e possibilidades para o processo de formação inicial ou continuada, nas diferentes modalidades. A reflexão na ação e sobre ação esteve presente em cada momento de discussão e durante a formação (SCHÖN, 2000).

Schön (2000) também afirma ainda que o conhecimento na ação seja o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito surgido a partir das experiências de cada um.

Além disso, os contextos precisam ser avaliados, estudados e abordados de maneira a entender que na realidade vivenciada é que se encontram as soluções para melhorar o processo educacional. Por fim, o significado que se dá à formação serve tanto para o professor, que compreende a sua importância como mediador e orientador dos processos de aprendizagem, como para o estudante que entende a importância do aprender e como empregar o que aprende para a vida.

Percebeu-se que foi estabelecida uma longa caminhada, em diferentes contextos de formação, em ambientes polissêmicos e com uma diversidade grande de estudantes com ou sem deficiência. Em todos os momentos, as dificuldades foram superadas por meio da própria abordagem CCS, permitindo a avaliação processual, a realização dos sonhos de estudantes, pais, professores e gestores com o estabelecimento de novas perspectivas de trabalho docente, de inclusão escolar, social e digital.

A partir desses indicadores novas pesquisas foram impulsionadas, que deram origem aos novos projetos de extensão já mencionados nessa pesquisa, realizado pelos discentes da FCT/Unesp membros do grupo API, no CPIDES.

Diante disso, a abordagem CCS, estabelecida há mais duas décadas, consolida-se, por meio dos resultados, como uma oportunidade a ser considerada por

gestores e professores comprometidos com uma escola melhor, mais tecnológica, aberta a metodologias de ensino ativas, de qualidade e com uma cultura inclusiva.

Além dos projetos desenvolvidos com os financiamentos da CAPES, Fapesp e CNPq, e também na orientação de pesquisas no nível de Iniciação Científica (IC), Mestrado (MS) e Doutorado (DR), desenvolveu-se, ainda, os projetos Fundo Regional para Inovação Digital na América Latina e Caribe (FRIDA) 2008, e o programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), lançado em 2009 como iniciativa da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal programa objetivava apoiar projetos de pesquisa e de formação na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O Quadro 10, ilustra as agências de fomento mencionadas neste subitem estudado.

**Quadro 10** - Orientações apoiadas por agências de fomento.

<b>Agências</b>	<b>I.C.</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Total</b>
<b>FAPESP</b>	11	3	0	14
<b>CAPES</b>	7	9	5	21
<b>CNPq</b>	16	0	0	16
<b>FRIDA</b>	20	02	0	17
<b>PROESP</b>	0	5	1	6
<b>TOTAL</b>	34	17	6	57

Fonte: Elaborado pela equipe do CPIDES.

O próximo subitem apresentará o projeto FRIDA, desenvolvido junto ao CPIDES.

### 5.5.1 O projeto FRIDA

O projeto FRIDA, no decorrer dos anos de 2007 a 2013, representado pela equipe pedagógica de Educação Especial do Projeto “Objetos de Aprendizagem: formação de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação” tinha como proposta formar professores da rede pública de ensino, bem como estudantes dos cursos de licenciaturas da FCT/UNESP para atuar no processo de educação inclusiva. Tal formação se daria a partir da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mais especificamente por meio da utilização dos Objetos de Aprendizagem (OA) construídos e implementados pela equipe deste mesmo projeto.

Assim, por meio do projeto FRIDA, foram produzidos três OA destinados às Pessoas com Deficiências, mas que também podiam ser utilizados com todos os estudantes em geral.

Os Objetos produzidos seguiam as seguintes temáticas: alfabetização de pessoas com autismo; ensino das operações básicas da matemática para pessoas com deficiência intelectual; produção de textos para todos os alunos do ensino fundamental. Além da produção dos OA, foram realizadas a formação inicial e continuada dos estudantes e professores, distribuídos em três etapas: a) Formação de professores para utilização dos OAs, b) Formação inicial com os estagiários do Grupo de Pesquisa API, e c) Formação em serviço de professores da rede pública de ensino da cidade de Presidente Prudente.

Sendo assim, os discentes participantes do Grupo de Pesquisa API tiveram a oportunidade de participar das formações proporcionadas pelo projeto visando trabalhar de forma diferenciada com estudantes com deficiência. Tais formações tinham como objetivo auxiliar na prática pedagógica daqueles futuros educadores, uma vez que o CPIDES se tornou um espaço privilegiado dentro da Universidade para discutir práticas educativas desta natureza.

Assim sendo, a formação dos discentes também pôde contribuir com a formação de professores que, muitas vezes desconhecia recursos diferenciados que podiam ser utilizados para práticas inclusivas, como o caso dos OA que foi construído por meio do Projeto FRIDA.

### 5.5.2 Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP

Outro programa relevante, que contribuiu para a consolidação do CPIDES, no que respeita à formação de recursos humanos voltados para a produção e realização de pesquisas, foi o PROESP, que apresentava os seguintes objetivos:

O Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP objetiva apoiar projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, voltadas à produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização. (CAPES, 2009)

Os objetivos previstos no projeto puderam ser discutidos e desenvolvidos no grupo de estudo, pois os seus integrantes bolsistas, colaboradores e orientadores, pesquisaram, organizaram e sistematizaram as correntes das áreas pesquisadas, como demonstra o Quadro 11.

**Quadro 11** - Linhas Pesquisa

Título do projeto	Linhas pesquisa
Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.	1. Formação de Professores da Educação Especial, Formação de professores em serviço;
	2. Libras no Ensino Superior, Libras e Currículo, Currículo e Tecnologia;
	3. Objetos de Aprendizagem, Objetos Educacionais, Acessibilidade em Educação a distância;
	4. Ensino de Física em uma abordagem inclusiva.

Fonte: Elaborado pela equipe do CPIDES.

Além dessas formações, o projeto se consolidou numa parceria entre Universidade e Escola, buscando estabelecer um espaço de colaboração entre escola comum e professores que atuam no AEE de municípios no interior do estado de São Paulo.

Os resultados dessa pesquisa apontam que os discentes afinaram seus olhares para atividades com ênfase nas TDIC e compreensão de trabalhos com temas transversais, culminando na elaboração de plano de ensino inclusivos e um maior aprofundamento na abordagem CCS.

Algumas pesquisas viabilizadas pelo programa, tanto de mestrado quanto de doutorado, resultaram na produção de um livro, intitulado *Formação de Educadores: compromisso com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* publicado em 2014 (Schlünzen e Rinaldi 2014).

Essa obra resultou em um compêndio de produções científicas que contribuíram de forma expressiva com o desenvolvimento de ações inclusivas nas escolas. Os pesquisadores até aqui envolvidos traduziram em seus textos uma reflexão crítica sobre o processo de formação de professores em educação especial e inclusiva, considerando vários aspectos que pudessem contribuir na pesquisa, bem como para o amadurecimento enquanto área do conhecimento.

Bueno (2014) esclarece que:

[...] a produção oriunda de mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação pode ser considerada como expressão qualificada dos caminhos que a pesquisa em educação especial e inclusiva tem percorrido, se não nos ativermos a elas como expressões individuais, mas como resultado do trabalho coletivo desenvolvido nos mais diferentes programas, envolvendo suas linhas, grupos e projetos de pesquisa (BUENO, 2014, p. 214).

Portanto, paralelamente às atividades acima desenvolvidas no CPIDES, tal produção contribuiu de forma significativa para o processo formativo de seus discentes, que por sua vez receberam a formação dos professores de AEE da escola parceira.



A história do grupo de estudos API e do CPIDES sempre esteve ligada desde sua concepção ao ensino, pesquisa e extensão sobre a importância do processo de formação inicial e continuada dos estudantes da FCT/Unesp, bem como a busca por estratégias e metodologias de ensino, a exemplo da abordagem CCS. As experiências vivenciadas com estudantes com deficiência remeteram à construção de um aporte teórico e metodológico, voltados à educação especial e Inclusiva e o uso da TDIC como recurso metodológico.

Diante do exposto, podemos afirmar que o CPIDES é um espaço de lutas, conquistas e formação. Na sequência serão discutidos mais conquistas e resultados, expressos por meio de depoimentos de discentes e de informações coletadas nos registros do CPIDES, cujos projetos alcançaram projeção nacional e internacional.

Os projetos de Extensão Universitária (PROEX) promovidos, representados no Quadro nº 5 anteriormente inserido, no quesito fomento/bolsas, demonstram que no período de 2005 a 2019, o CPIDES contou com 36 estudantes bolsistas, concentrados nos cursos de Pedagogia, Matemática, Geografia, Estatística e Ciência da Computação, ou seja, cursos da área de ciências humanas e exatas.

Os títulos dos projetos de Extensão concentraram-se em temas como TDIC, TA e OE com vistas potencializar a inclusão educacional, social e a aprendizagem de EPAEE.

A importância da viabilização de cursos de extensão universitária encontra arrimo nas reflexões de Prado e Freitas (2015), ao considerarem que:

As atividades extensionistas da universidade têm sido entendidas como um importante caminho para a instituição reafirmar seus propósitos e missão. Por meio delas, a instituição de ensino superior comunica-se com a comunidade, expande suas atividades e divulga suas ações. (PRADO E FREITAS, 2015, p. 163)

A respeito da importância das atividades de extensão desenvolvidas no CPIDES e que adicionam valor aos dados apresentados no início desta seção,

temos, na resposta ao questionário do discente A.M.S.S.R.<sup>32</sup> as seguintes considerações:

As pessoas com deficiência sempre estiveram presentes em minha vida escolar e influenciaram minha decisão acadêmica. A única certeza que eu tinha quando decidi cursar Pedagogia era que eu gostaria de aprofundar meus estudos sobre Inclusão Escolar. A professora responsável pela disciplina de Psicologia na Educação convidou representantes do CPIDES para apresentar o centro e atividades desenvolvidas, e a partir daí passei a frequentá-lo e a participar dos grupos de estudos e atividades de extensão. (A.M.S.S.R., 2020)

Sendo o foco do CPIDES a busca pela promoção da inclusão social, digital e escolar, observa-se nas ponderações da discente em questão, que a possibilidade de participar em atividades de extensão, oportunizou o aprofundamento, em seus próprios dizeres, nos estudos sobre inclusão escolar, tendo inclusive prosseguido nos estudos, atualmente cursando doutoramento, na linha de políticas públicas para a Inclusão.

Essa discente assevera no mesmo questionário que:

Participar ativamente das atividades de ensino, pesquisa e extensão oportunizadas a partir das vivências que tive no CPIDES, com certeza, contribuíram para que eu tivesse um olhar mais inclusivo para meus estudantes e sociedade em modo geral. Sou muito grata. (A.M.S.S.R., 2020)

As considerações da discente robustecem a importância do desenvolvimento das atividades de extensão para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

O Quadro 5 anteriormente inserido demonstrou, ainda, que o Projeto PROEX financiou o estudo de 36 discentes. A possibilidade da concessão de bolsas de estudos representa para parcela significativa de estudantes, importante fonte de

---

<sup>32</sup>Em conformidade com o esclarecido no capítulo concernente ao método, a identidade dos participantes será preservada. Indicaram-se as iniciais do nome do respondente apenas para controle do pesquisador. Doravante, utilizam-se apenas as iniciais dos nomes nas citações dos respondentes dos questionários, organizada no software Google Forms.

renda para a manutenção de seus estudos, como é o caso do excerto das respostas ao questionário da estudante J.S.V.A., quando assim se manifestou:

Conheci o CPIDES, através do processo seletivo do pibid quando fui contemplada com essa bolsa e, posteriormente com a minha atuação permanente no centro, também fui contemplada com as bolsas núcleo, proex e pibic. Tive a oportunidade de ser contemplada com todas essas bolsas durante os meus quatro anos de graduação, isso foi de vital importância para a minha permanência em Presidente Prudente. Sem este auxílio de bolsas infelizmente não conseguiria continuar estudando e pesquisando em residindo em Presidente Prudente então deixo aqui meus sinceros agradecimentos aos coordenadores do centro de promoção para inclusão digital escolar e social e claro demais instituições patrocinadoras. (J.S.V.A., 2020)<sup>33</sup>

As considerações da discente em suas respostas são claras em afirmar que, durante os quatro anos em que cursou graduação, esteve vinculada a bolsas de estudo dos projetos do Núcleo de Ensino, PROEX e PIBIC, e que os valores recebidos foram fundamentais para a sua manutenção no município em que se realiza esta pesquisa. Assim, além do importante quesito formação, deve-se levar em conta, a necessidade de viabilizar financiamento para que o discente permaneça e avance na realização de pesquisas. Essas são ações que devem ser promovidas pelas universidades.

A esse respeito, Gadotti (2017) reflete que são as universidades que aprovam as ações de extensão, os programas de bolsa para estudantes, as formas de financiamento da Extensão Universitária e as formas de participação do discente nas ações de extensão.

Esclarecedoras, também, para a compreensão da importância da concessão de bolsas para discentes/pesquisadores, são as considerações nas respostas aos questionários da discente A.A.A., ao esclarecer que:

---

<sup>33</sup> A totalidade dos textos abertos e não estruturados compõe o apêndice 3 do presente estudo. Nos excertos inseridos, mantiveram-se as escritas originais dos discentes.

As bolsas que são concedidas seja as de projetos de extensão ou de iniciação científica que tem como um dos intuitos promover a participação do bolsista em eventos acadêmicos e custeio de recursos para o desenvolvimento da pesquisa, mas no meu caso como de outros colegas que tenho conhecimento, a bolsa não só era utilizada nas questões em relação à pesquisa, mas também para manutenção de custos para estar na universidade e para participar de projetos de pesquisa, inúmeras vezes a bolsa, é fonte de renda para despesas básicas pessoais. Portanto, foram as bolsas que me possibilitaram a permanência dentro da universidade e me permitiu dedicar de forma integral aos meus estudos e a pesquisa, foram graças as bolsas que pude me formar e ter uma bagagem para seguir meus estudos na pós-graduação através das experiências e vivências por meio da pesquisa. (A.A.A., 2020)

A discente descreve claramente que reconhece que as bolsas de estudo concedidas têm a proposta de promover a participação do bolsista em eventos acadêmicos e no desenvolvimento de pesquisas. Não obstante, revelou que, conhece a realidade de outros colegas discentes, que utilizava também para custear despesas pessoais básicas.

Ilustram, finalmente, importância do financiamento dos órgãos de fomento, as afirmações da discente C.S., ao esclarecer que:

De modo geral, as bolsas possibilitaram que eu pudesse me manter ao longo da faculdade com os meus próprios custos como a minha condução até a universidade, meu almoço, a impressão dos meus materiais de estudo, custos estes, que sem o amparo financeiro das bolsas, eu não poderia custear sem exercer alguma outra atividade remunerada. (C.S. 2020)

Da mesma forma que os dois discentes anteriores, C.S. esclareceram que utilizou os recursos da bolsa de estudo para despesas de custeio de transporte, alimentação e materiais escolares e que sem receber tal incentivo, teria que exercer

alguma atividade remunerada, o que certamente prejudicaria ou inviabilizaria, tanto a permanência na instituição, quanto na realização de pesquisas.

Obviamente, os focos principais do CPIDES constituem-se em envidar esforços para propiciar formação continuada e em serviço de profissionais para a promoção da inclusão escolar, digital e social na perspectiva CCS. Mas, para a viabilização do desenvolvimento das pesquisas, a possibilidade do financiamento de bolsas, de Iniciação Científica ou de pós-graduação, representa importante incentivo para a formação inicial e continuada desses profissionais.

Já os projetos de extensão universitária, que obtiveram financiamento das Secretarias de Estado e Fundações do MEC, foram apresentados no Quadro 6. Entre os anos de 2004 a 2012, foram 44 os bolsistas contemplados (alunos de graduação, pós-graduação e docentes), sendo o projeto inicial o RIVED, secundado pelo BIOE.

A equipe do RIVED era composta por 18 alunos de graduação e 04 de pós-graduação, totalizando 22 participantes. Tal equipe ficou responsável pela produção de softwares educacionais, conhecidos como Objetos de Aprendizagem, como mencionado no início desta seção.

Em relação à produção dos objetos de aprendizagem, Schlünzen (2015) esclareceu que:

Com esses OA, os pesquisadores procuraram abordar de forma interativa e contextualizada os conteúdos das áreas as quais as IES eram responsáveis, visando melhorar o aprendizado dos estudantes, uma vez que permitem que eles vivenciem situações do seu cotidiano relacionando-as com os conceitos que são explorados, podendo leva-los a reflexões e chegar assim, à construção do seu conhecimento.

Dos importantes OA desenvolvidos, destaca-se o objeto Fazenda RIVED<sup>34</sup>, ilustrado na Figura 11. De forma lúdica, ambientado numa fazenda, o objeto, em formato de jogo, buscava promover a divulgação de conceitos matemáticos.

Em relação a esse OA, Rocha (2011) esclareceu que tinha a finalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos que embasam a construção do número, propondo para isso, o uso do OA Fazenda RIVED, que serve como base para a construção de número, desenvolvido na FCT-UNESP de Presidente Prudente, disponível no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE).

**Figura 11:** Animação inicial – Fazendo RIVED



Fonte: Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), disponível em: [http://rived.mec.gov.br/atividades/matematica/fazenda/mat1\\_ativ1.swf](http://rived.mec.gov.br/atividades/matematica/fazenda/mat1_ativ1.swf)

Quanto ao BIOE, Schlünzen (2020) esclarece que o seu objetivo é manter e compartilhar recursos educacionais digitais, denominados Objetos Educacionais, para livre acesso à população, em especial a comunidade escolar.

---

<sup>34</sup> De acordo com notícia veiculada no Jornal Unesp, disponibilizado em site oficial, o Objeto de Aprendizagem Fazenda RIVED foi premiado na segunda edição do prêmio: Concurso Objeto de Aprendizagem da RIVE (Rede Internacional Virtual de Educação).

A equipe que desenvolveu o projeto na FCT/UNESP junto ao CPIDES era composta por 17 estudantes de graduação, 01 de pós-graduação e 04 professores da Instituição, totalizando 44 participantes.

Para Mesquita (2012), uma das bolsistas do projeto, tanto o BIOE quanto o Portal do Professor foram medidas adotadas pelo MEC para fomentar a inclusão digital e auxiliar professores em sua prática didática nas escolas. Assim como o RIVED, tais programas foram pensados e construídos como meio de aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos estudantes utilizando-se das tecnologias e serviram como importante atividade do CPIDES para a formação dos futuros professores

Schlünzen (2015) evidencia a importância do programa, uma vez que os materiais disponibilizados têm a concessão de licença de uso dos titulares dos direitos autorais, ou ainda são de Domínio Público, o que possibilita que os objetos educacionais estejam disponibilizados no BIOE não somente para acesso, mas também para *download*. Quando publicou esse estudo, em 2015, a autora informou que naquela oportunidade, a nível mundial, o BIOE contava com 19.842 OE publicados, com mais de seis milhões de visitas por 190 países, dando uma visão panorâmica da importância do desenvolvimento do projeto em questão.

Em relação aos projetos do Núcleo de Ensino, o Quadro 7 apresentou uma síntese e sua importância se ressalta ao passo que tem como metas a produção do conhecimento na área educacional e a formação inicial e em serviço do futuro educador.

O programa, de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) objetivava, conforme já exposto anteriormente, trabalhar com os cursos de graduação no desenvolvimento de práticas educacionais nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a sua melhoria (SCHLÜNZEN, 2015).

Os projetos desenvolvidos vinculados ao Núcleo de Ensino da Unesp beneficiaram a 56 bolsistas, concentrados nos cursos de Matemática, Pedagogia, Fisioterapia, Educação Física, Física, Geografia, Engenharia Cartográfica e Estatística.

Os títulos dos projetos se voltaram em pesquisas sobre formação inicial e em serviço de professores, TDIC no processo de inclusão, além de trabalho colaborativo entre universidade e escola.

Schlünzen (2015) indica que no desenvolvimento das atividades, os bolsistas estiveram integrados ao contexto da escola, observando todos os resultados obtidos, analisando a realização do trabalho, propondo atividades e fazendo intervenções quando possível. Em posse dos dados, esses são utilizados para refletir com o grupo como melhorar os trabalhos desenvolvidos. A autora indica que, por ocasião da publicação desse estudo em 2015, já haviam sido realizadas atividades do Núcleo em mais de 50 escolas, com a concessão de 35 bolsas de estudo.

As atividades do Núcleo de Ensino continuam em vigência, com o desenvolvimento de pesquisas utilizando estratégias pedagógicas segundo a abordagem CCS.

O discente H.L.A. foi membro da equipe do Núcleo de Ensino no biênio 2017-2018, e assim se referiu em relação à importância da participação nos projetos:

É uma experiência que não tem como relatar em poucas palavras, ter o contato com várias realidades diferentes, você se colocar no lugar do outro e buscar junto com ele uma melhora na sua vida de modo geral, sendo pessoal, social ou profissional. Ter esse contato com essas realidades diferentes faz com que a gente começa a enxergar o mundo com outros olhos, como essas pessoas veem tudo ao seu redor e lidam com a vida de uma maneira mais leve e divertida, apesar de todos os problemas que tenham, eles não se tornam maiores que seus sonhos, é algo divino sentir e presenciar isso. (H.L.A., 2020).

As considerações desse discente convidam a retomar reflexões acerca da abordagem CCS. O desenvolvimento do trabalho dos discentes no CPIDES é *Construcionista* porque os discentes, durante o atendimento, constroem seu conhecimento a partir de objetos palpáveis que são empregados nos ambientes de



aprendizagem, tanto no momento da realização dos atendimentos no API, quanto nas imersões nas unidades escolares parceiras do CPIDES; *Contextualizada* porque os projetos/atividades construídos são emergentes de situações do contexto dos estudantes e das escolas em que atuam, e *Significativas* porque os estudantes constroem o conhecimento de acordo com o significado atribuído aos conceitos e vivências que são oportunizadas, ou seja, são formalizados e sistematizados com auxílio do mediador pedagógico.

Com uma perspectiva semelhante aos projetos do Núcleo, o PIBID já descrito no Quadro 8 se operacionaliza no ano de 2013, se estende até a presente data, beneficiando como bolsistas, 39 licenciandos e 4 professores da rede municipal ou estadual de ensino.

Os títulos dos projetos versam sobre “O projeto de formação de licenciandos: ações conjuntas da universidade pública e da escola de educação básica, Artes e Educação Especial e Inclusiva e Educação Especial e Inclusiva”.

Ressalta-se, nesses projetos, a questão de se concatenar teoria e prática. Estabelecer uma relação entre teoria e prática, para os discentes e pesquisadores, parece ser um dos importantes resultados das parcerias e projetos envidados pelo CPIDES.

A esse respeito, manifestou-se também no questionário, o discente D.D.B. (2020): “No CPIDES pude sair da teoria e vivenciar a prática. Estar com os estudantes com deficiência durante os atendimentos me colocou na posição de ensinar e aprender. Foi uma experiência riquíssima que mudou minha vida”.

Em sua percepção, o discente considera importante a relação teoria X prática, e considera que estar com estudantes com deficiência colocou-o em posição de ensinar e aprender, configurando em importante experiência em sua vida.

Nóvoa (1995) considera que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de uma (re) construção permanente de uma identidade pessoal, razão pela qual é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, o que pode ser observado pelos resultados alcançados nos projetos descritos e executados no CPIDES.

O respeito à diversidade é também valorizado na formação dos discentes do CPIDES. O discente J.E.O.E.L. assim afirmou:

As contribuições do CPIDES, pra minha formação pessoal, profissional, foi ela a contribuição esteve diretamente relacionada a maneira que eu entendia sociedade, né? A contribuição dos CPIDES pra mim foi de entender a importância de valorizar as diferenças, que não existem dois grupos, né? Dos com e sem deficiência, mas que cada pessoa tem a sua singularidade e que essa singularidade é o que deve ser considerada pra gente preparar uma aula e pra todas as questões também além da escola, né? (J.E.O.E.L., 2020)

Nota-se que em suas considerações, passou a compreender a importância de valorizar as diferenças, reconhecendo que as pessoas são únicas, singulares, e que tais singularidades devem ser consideradas no momento de elaboração das aulas, mas também numa dimensão que transcende a sala de aula, a escola.

Para Mantoan (2009), as ações educativas inclusivas têm que ter como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que tem sentido para o aluno, pois contempla a subjetividade, construída no coletivo das salas de aula.

Observa-se, com as considerações desse estudante, que sua vivência junto ao CPIDES, o estudo da literatura especializada, as pesquisas e os atendimentos in loco propiciaram uma visão adequada do que seja a Educação Inclusiva, o que possivelmente permeará suas ações pessoais e sua trajetória profissional.

Em relação ao curso de aperfeiçoamento Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão Escolar, são elucidativas as reflexões da discente S.E.L. Perguntada como o curso de T.A., impactou em sua vida profissional e acadêmica, esclareceu que:

Hoje atuo na Educação a Distância, que foi um dos projetos realizados no CPIDES, apesar de não ser explicitamente na área da Educação Especial ou Inclusiva, alguns cursos são desta área que acabam sendo a referência para montá-los. Além, claro que, como professora universitária, os cursos deste tema são de minha aderência. S.E.L. (2020)

Assim, a possibilidade do discente de compor a equipe de desenvolvimento do curso, ampliou seus horizontes de atuação profissional e, mesmo não sendo o objeto principal do trabalho, transformou-se em referência junto aos seus pares, na elaboração de cursos na área de Educação Especial e Inclusiva.

Com o objetivo de ressaltar a importância do curso, que foi oferecido em nível nacional, socializam-se, novamente, informações acerca do total de profissionais envolvidos na produção e oferta do curso, da quantidade de turmas atendidas e do total de participantes, ou seja: foram contempladas 246 turmas, totalizando 5.832 cursistas em 25 estados. Destaca-se, portanto, o alcance e os seus resultados para as comunidades educacionais beneficiadas.

Considerando a formação docente em nível de pós-graduação, o programa REDEFOR resultou na elaboração de sete cursos de especialização, sendo seis deles na área de Educação Especial.

Para melhor dimensionar acerca da importância desse convênio estabelecido, insere-se informação retirada do site oficial do REDEFOR – Rede São Paulo<sup>35</sup> de formação docente:

Entre 2014 e 2016 foram, ainda, desenvolvidos os cursos do Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva, uma parceria entre a SEESP e a UNESP, tendo como objetivo principal a formação continuada dos professores e gestores escolares para o atendimento especializado dos Estudantes Públicos Alvo da Educação Especial – EPAEE, com mais 1.599 educadores envolvidos.

---

<sup>35</sup> <https://www.educacao.sp.gov.br/redefor>

Observa-se, com as informações disponibilizadas pelo REDEFOR, que o convênio estabelecido possibilitou a formação continuada de quase 1.600 professores, na área de Educação Especial ou Educação Inclusiva.

Schlünzen (2020), ao desenvolver a avaliação estatística do desenvolvimento do programa REDEFOR, avalia que em todas as dimensões, o percentual de cursistas que indicaram estarem satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso foi de 85%, indicando a qualidade e os impactos dos cursos ofertados pelo programa e os seus efeitos para a construção de uma cultura inclusiva nas escolas.

No estudo desta autora, estão inseridos diversos depoimentos de participantes dos cursos ofertados sendo que, com base em tais depoimentos, a autora afirma que se podem observar aspectos da abordagem CCS e o EJV na formação desses professores, que era uma das propostas iniciais dos cursos.

Importância ímpar na evolução e consolidação do CPIDES foi o estabelecimento de parceria com a CAPES por meio do projeto PROESP, voltada para a produção e realização de pesquisas, cujo projeto era intitulado: “Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva”. As linhas de pesquisa privilegiada foram: 1 - Formação de Professores da Educação Especial, Formação de professores em serviço; 2 - Libras no Ensino Superior, Libras e Currículo, Currículo e Tecnologia; 3 - Objetos de Aprendizagem, Objetos Educacionais, Acessibilidade em Educação à distância; e 4 - Ensinos de Física em uma abordagem inclusiva (ver Quadro 10).

O Quadro 9, mostra que foram financiadas seis bolsas de estudos de pós-graduação stricto sensu (5 de mestrado e 1 de doutorado) a discentes vinculados ao CPIDES.

A importância do desenvolvimento do projeto se avulta, ao passo que se buscou aliá-lo a outros projetos, a exemplo daqueles Programas vinculados ao CNPq, que acabou se consolidando numa parceria entre Universidade e Escola, buscando estabelecer um espaço de colaboração entre escola comum e professores que atuam no AEE de municípios no interior do estado de São Paulo.

O Quadro 9 registrou as orientações de pesquisas por agência de fomento e matrícula dos pesquisadores.

Foram concedidas 14 bolsas pela FAPESP, 21 pela CAPES, 16 pelo CNPq, 06 PROESP, totalizando 57 bolsas. Desse total, 59,64% das bolsas foram concedidas para alunos de Iniciação Científica, 29,82% para estudantes de mestrado e 10,52% para os de doutoramento. Obviamente, destacam-se os financiamentos para estudantes de Iniciação Científica, pela elevada e relevante demanda de formação inicial. Todavia, como se observa por meio dos projetos implementados junto ao CPIDES, há a presença no Centro de pesquisadores de todos os níveis de ensino, da graduação ao doutorado, o que remete a um importante resultado que é o estabelecimento de um fluxo formativo e de diálogo entre diversos níveis acadêmicos.

A concessão de 57 bolsas de estudo, com trabalhos orientados pela coordenação do CPIDES, muitos deles aprofundando a investigação e aplicação da abordagem CCS nas escolas, com vistas à Educação Inclusiva, ilustra a importância do fomento em pesquisa para a realização de estudos de alto nível.

O quadro 11 sintetiza a concessão de bolsas por projetos viabilizados pelo CPIDES, com respectiva quantidade de bolsistas e de estudantes atendidos.

**Quadro 12** - Síntese de Orientações e Atendimentos

<b>Projetos</b>			<b>Bolsistas</b>	<b>Nível</b>	<b>Atendidos</b>
Núcleo			56	Graduação	201
Proex			36	Graduação	300
Pesquisas de Mestrado 2002-2013			13	Pós-graduação	30
Pesquisas de mestrado 2017- 2021			06	Pós-graduação	30
Pesquisa de Doutorado 2014 - 2022			16	Pós-graduação	100
<b>Total</b>			<b>125</b>		<b>661</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

No total foram concedida 125 bolsas de estudo e o atendimento a 661 estudantes (da rede de ensino ou assistidos pelo CPIDES). Embora não esteja

contemplado no Quadro 11, foram concedidas, ainda, formação e o auxílio para 205 professores da rede regular de ensino.

O Quadro 11 revela desta forma, a importância do CPIDES para a produção de pesquisa, formação inicial e continuada de docentes, para os alunos da Instituição e também para os demais estudantes da rede de ensino e comunidade local.

A esse respeito, a discente A.M.S.S.R. (2020), assim se manifestou no questionário: “[...] O CPIDES floresceu em mim o anseio em querer conhecer e contribuir com a comunidade acadêmica e social inclusiva, contribuindo significativamente com minha formação inicial e continuada”.

As considerações da discente refletem que o CPIDES teve significativa importância em seu processo de formação, tanto inicial quanto continuada, promovendo o desejo de contribuir com a comunidade acadêmica e a formação de uma sociedade inclusiva.

### **5.6 Resultado da Pesquisa: O CPIDES no contexto dos discentes/pesquisadores.**

A análise dos questionários respondidos, têm início no capítulo 2 alusiva ao delineamento metodológico, onde se inseriu no item participantes, dados referentes as questões 1 a 6 do questionário, com respectiva análise, para fins de caracterização dos participantes, razão pela qual as considerações a seguir apresentadas iniciam-se na sétima questão. Responderam ao questionário (Apêndice 3) no Google Forms, 17 (dezesete) participantes (discentes) egressos do CPIDES.

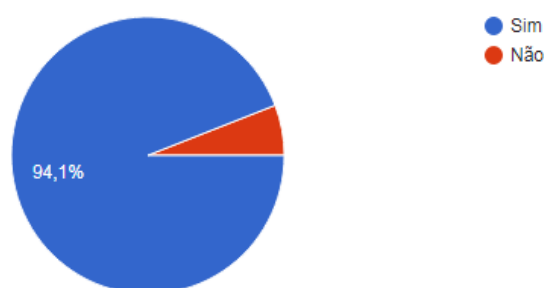
Assim, daremos continuidade análise. A questão número 07, interpela aos respondentes, se ele foi bolsista em algum projeto do CPIDES. Nesse quesito, constata-se que dos 17 respondentes, 16 foram contemplados com bolsa de estudo, ou seja, 94,12%, conforme se observa no Gráfico 1 (capítulo II). Considerando a informação anterior de que parcelas significativas dos respondentes prosseguiram os estudos em nível de Pós-Graduação, é possível supor que a concessão de

bolsas de estudo e o fomento para a pesquisa é fundamental para o prosseguimento dos estudos.

A questão da importância do recebimento da bolsa, tanto para o seu sentido original (efetivamente financiar a realização da pesquisa, a participação em eventos científicos e congressos), quanto para a manutenção dos bolsistas em características básicas, como alimentação e transporte já foram relatados anteriormente.

O Quadro 11 revelou que o CPIDES contribuiu para a concessão de 125 bolsas de estudo, sendo que deste total, 33 direcionaram-se para estudos de pós-graduação *stricto sensu* (19 de mestrado e 14 de doutorado), o que ilustra que, ao passo em que se consolidava como um Centro para a Promoção de Inclusão Digital, Escolar e Social, também contribuía para a formação de recursos humanos de alto nível para a comunidade local e acadêmico-científica.

**Gráfico 7-** Foi bolsista em algum projeto



Fonte: Elaborado pela autora.

As questões 7.1 e 7.2 versaram sobre os projetos desenvolvidos enquanto bolsistas e o período do desenvolvimento das pesquisas. Alguns dos respondentes participaram de mais de um dos projetos. Os projetos com maior participação foram o FAPESP (06), PROEX (05), Núcleo de Ensino (03) e PIBD (03).

Quanto ao período de recebimento das bolsas (questão 7.2), 13 respondentes indicaram período que vão de dois a sete anos, compondo a média simples de 3,92 anos. Esse período, de quase quatro anos, ilustra também o quanto é importante o fornecimento de fomento para a formação dos graduandos e dos pós-graduandos.

Considerando-se uma relação com a questão 5.3, observa-se que a maior média de anos de recebimento de bolsas está entre os discentes que finalizaram pós-graduação lato sensu (5,5) anos, seguida pelos de mestrado (4,25), de graduação (3,2) e finalmente os de doutorado (2,5) anos.

Entende-se, então, a questão número 08 como fundamental para a compreensão do nosso estudo de caso, pois questionam os respondentes as razões que o levaram a procurar o CPIDES (como estagiário) para realizar acompanhamento com estudantes com deficiência, solicitando, ainda, uma justificativa para a resposta.

Colheram-se respostas muito elucidativas e significativas, mas serão apresentadas neste momento, somente duas, quais sejam:

As pessoas com deficiência sempre estiveram presentes em minha vida escolar e influenciaram minha decisão acadêmica. A única certeza que eu tinha quando decidi cursar Pedagogia era que eu gostaria de aprofundar meus estudos sobre Inclusão Escolar. A professora responsável pela disciplina de Psicologia na Educação convidou representantes do CPIDES para apresentar o centro e atividades desenvolvidas, e a partir daí passei a frequentá-lo e a participar dos grupos de estudos e atividades de extensão. (A.M.S.S.R., 2020)

Na verdade, eu procurei o GPSETE em busca da informática educacional, mas as coisas foram evoluindo, criou-se o NEC, e depois o CPIDES e eu acompanhei as mudanças e fui me adaptando às necessidades do grupo. No início havia apenas a Rita depois o projeto foi se ampliando e comecei a acompanhar alguns alunos deficientes. Danila, Pedro Augusto, Gláucia, são alguns dos que eu acompanhei mais de perto. Não foi uma busca, mas algo que aconteceu naturalmente. No final da minha graduação iniciaram-se os projetos em EaD, e eu fui mais para este lado. (D.J.G.P., 2020)

A resposta da discente A.M.S.S.R., anteriormente transcrita, é oportuna para suscitar reflexões sobre a importância do convívio de estudantes com pessoas com deficiências para a adoção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, sendo que os estudos correlatos deveriam ser promovidos em todos os cursos de Licenciaturas.



Encontra-se tais reflexões em Versoza-Carvalho et al (2017), pois asseveram que os cursos de formação de professores deveriam providenciar as contingências necessárias para produzir esses comportamentos denominados “atitudes sociais favoráveis à inclusão”.

O fato de a estagiária ter afirmado que pessoas com deficiência sempre estiveram presentes em sua vida escolar, tendo influenciado em sua decisão acadêmica, desvelam o quanto o convívio com essa população é positivo no contexto ora apresentado. Sugere, ainda, um olhar mais sensível para as diferenças.

Mantoan (2015, p. 35) afirma que “... as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade”.

Em relação ao depoimento da discente D.J.G.P., ilustra em que medida, a inserção de um discente em um centro como o CPIDES, que tem suas ações voltadas para a educação inclusiva, utilizando as TDIC como forma de potencializar a aprendizagem, na perspectiva da abordagem CCS, pode direcionar um novo olhar desse estudante, para a Inclusão das pessoas com deficiência.

A questão 8.1 pergunta se o respondente realizou acompanhamento com estudante com deficiência, sendo que a maioria deles, ou seja, 16 (94,12%) responderam que sim. Também para a questão seguinte, a 8.2, que pede uma descrição dessa experiência de atendimento, considera-se como elucidativas, as exposições das discentes N.C.R., D.J.G.P. e D.D.B., adiante descritas e na sequência comentadas:

Os atendimentos proporcionaram uma experiência ímpar. Foram aprendizagens significativas relacionadas ao trabalho pedagógico com recursos, estratégias e tecnologias para a o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Desvelou um universo que somente na graduação não seria possível, pois aprendemos de forma muito resumida e rápida sobre as políticas públicas articuladas a inclusão escolar. Com os atendimentos no CPIDES foi possível conhecer uma sala de recursos e todo a sua estrutura e possibilidades de trabalho pedagógico. Outro fator que enriqueceu a minha formação foi o contato semanal com as crianças. Foi um conhecimento humano e intelectual que despertou a sensibilidade, o respeito e a tomada de consciência sobre a diferença que constitui a essência humana. (N. C.R. 2020)

As considerações da discente N.C.R. captam, na perspectiva desta pesquisadora, a essência do que seja a abordagem CCS. Em sua fala, observa-se que em sua permanência no quadro de colaboradores do CPIDES, sua formação se deu de forma *Construcionista*, pois, partindo de elementos concretos, como recursos pedagógicos e tecnológicos construíram o seu próprio conhecimento, além de contribuir para a construção do conhecimento dos estudantes assistidos. Também é *Contextualizada*, porque as atividades práticas e teóricas desenvolvidas emergem de situações cotidianas do contexto dos estudantes atendidos e do próprio laboratório de atendimento do CPIDES, e *Significativas* porque, como a própria discente relatou, suas aprendizagens foram expressivas para a sua aprendizagem, bem como o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência atendidos.

Confesso que foi bastante desafiante. Para mim o mais difícil foi aprender a ter paciência para conseguir um pequeno progresso dos alunos. Com a Danila eu consegui ajudar bastante. Ela tinha apenas deficiência física, era adolescente e acredito que consegui ajudar a melhorar sua autoestima. Mantive contato com ela por um bom tempo. Ela foi pra faculdade e depois perdi o contato. Com os demais os avanços foram menores, porém acredito que fiz alguma diferença na vida deles. E isso me deixava bastante feliz. (D.J.G.P., 2020)

A vivência da discente D.J.G.P. no CPIDES possibilitou-lhe o convívio com a diferença e a diversidade. Mantoan (2003) considera que a “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. A transcrição acima ilustra que a discente aceitou o desafio de aprender e ensinar estudantes com deficiência e, que se sentia feliz pela realização desse trabalho.

Foi uma experiência muito enriquecedora de poder vivenciar na prática o trabalho com as pessoas com deficiência. Pude construir uma nova forma de olhar para as diferenças e caminhos possíveis para pensar a inclusão. (D. D. B., 2020)

As considerações de D.D.B. são muito significativas, pois a construção de um novo olhar para as diferenças e a busca por caminhos para se pensar a inclusão, se pode transformar a sociedade. Uma sociedade em que a diferença seja uma

possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas (GENTILI, 2003, p. 54).

Na questão 8.3, inquiriu-se se o respondente sempre se interessou por temas relacionados à Inclusão, tendo a grande maioria, ou seja 14 estudantes (82,4%) esclarecido que sim. Pode-se aqui conjecturar, se o interesse pregresso tem origem em casos de deficiência na família ou pessoas próximas, ou se tais atitudes sociais em relação à inclusão lhes foram inculcadas quer seja na família, na escola ou círculo de convivência. O fato é que esses discentes procuraram o CPIDES, passaram por entrevistas, muitos deles atenderam estudantes com deficiência de forma colaborativa, voluntária, e a maioria deles, aqui permanecem por muitos anos, conforme já descrito acima, o que também é um fator positivo para a consolidação do Centro.

Convidados a responder na questão 8.4, se o CPIDES lhes proporcionou tal oportunidade, 100% dos respondentes asseveraram que sim. Desta forma, vislumbra-se a importância da realização de estágio e pesquisa no CPIDES para a formação inicial e continuada dos respondentes.

Em relação à questão 8.5, perguntou-se aos ex-estagiários se o tema lhes chamava a atenção antes de fazer parte do CPIDES, sendo que a grande maioria, ou seja, 15 estudantes (88,2%) informaram que sim. A resposta para esse quesito guarda grande coerência com as respostas à questão 8.3.

A questão 8.6 pergunta ao estudante se ele considera que aprendeu a gostar do tema após desenvolver as atividades no CPIDES, onde a parcela majoritária, ou seja 14 respondentes (82,4%) esclareceram que sim.

Já a questão 8.7 interpela o respondente se ele considera que o CPIDES lhe oportunizou uma formação voltada para a diversidade, onde se obtém respostas muito esclarecedoras. Ressaltam-se as quatro a seguir elencadas:

Acredito que o CPIDES me oportunizou uma formação voltada para as diferenças humanas que nos caracterizam e devem ser reconhecidas, valorizadas e respeitadas acima de tudo. (A.M.S.S.R., 2020)

Nesse ponto, são significativas as reflexões de Santos (2003, p. 56) ao considerar que: “... temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.” Para Santos (2003), depreende-se daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Sim, com certeza. O CPIDES foi e é fundamental na minha vida profissional e pessoal. Auxiliou-me a evoluir, construir novos conhecimentos e fazer amizades. Sou muito grato aos Professores Klaus e Elisa e a todos que fizeram e fazem parte do CPIDES. A experiência no CPIDES contribuiu para que eu compreendesse melhor o tema da inclusão, diversidade e valorização das diferenças.

Com certeza. Esse aprendizado trago até hoje e se reflete até mesmo na educação de meus filhos. Na convivência com as pessoas. (M.A.M., 2020)

O discente M.A.M. iniciou sua participação junto ao CPIDES no ano de 2012, quando passou a realizar atendimentos junto aos estudantes com deficiência. No adiantar de sua carreira profissional, passou a ser regente em sala de Atendimento Educacional Especializado. Concomitante ao trabalho desenvolvido na rede de ensino municipal aprofundou suas pesquisas em nível de mestrado e doutorado, estando ainda vinculado ao CPIDES, razão pela qual é compreensível a declaração do discente, de que o CPIDES contribuiu para uma melhor compreensão do tema inclusão, diversidade e valorização das diferenças, que junto à abordagem CCS, constituem também pilares de sustentação nas atuações do centro.

O CPIDES é como uma família, você se sente em casa, você tem ferramentas de trabalho, você tem deveres, orientação quando precisar é principalmente você se torna mais humano. O carinho e afeto que adquirimos e mútuo. (E.B. D., 2020)

Nesses mais de dez anos de funcionamento do CPIDES, as instalações prediais, infraestrutura, equipamentos, recursos humanos, materiais didáticos, pedagógicos, livros, recursos audiovisuais, tudo é socializado com todos os participantes dos grupos de estudos e demais colaboradores. Sentir-se em casa, como se referiu o discente, pode ter essa conotação de pertencimento, diante também do perfil democrático e agregador, no sentido positivo, dos coordenadores do centro. Essas considerações do discente são compartilhadas, também, com outros discentes que responderam ao questionário. As experiências de vivência no centro, são socializadas, também, pela discente C.S.G, conforme transcrição a seguir:

Sim, por meio das experiências teóricas, práticas e formativas que pude vivenciar no centro, um dos principais aprendizados, é o de que todos podem aprender, considerando suas especificidades, necessidades, habilidades e, sobretudo, potencialidades. (C. S.G., 2020)

Elucidativas também, para a compreensão do contexto, são as respostas à questão 8.8, onde se pergunta se o trabalho realizado pelo CPIDES, com ênfase no “potencial do estudante”, pode reduzir as barreiras à aprendizagem e a participação de todos os estudantes? Evidenciamos as seguintes respostas:

Considerar o potencial do estudante pode minimizar as barreiras impostas pelo sistema educacional vigente e promover a participação plena de todos na construção de conhecimentos. Por isso, acredito que profissionais que passaram pelo CPIDES precisam ter a consciência de disseminar os conhecimentos absorvidos durante a vivência no centro, a fim de termos uma sociedade cada vez mais inclusiva que saiba valorizar as diferenças. (A.M.S.S.R., 2020)

Carvalho (2004) assevera que as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores, mas, dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais, que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade.

Com certeza, pois, a partir do momento que focamos no potencial do estudante, também afluímos nosso potencial como profissionais e como pessoas, isso influencia diretamente na relação com o estudante, onde a deficiência se torna apenas mais uma característica e deixa de ser uma barreira, e o estudante passa a ser protagonista do seu aprendizado. (A. A. A., 2020)

Quando se pensa na valorização do potencial dos estudantes, (BISCHOFF; SANTOS; MUNCINELLI, 2006, p.114) apontam que se deve levar em consideração que a inclusão não é um processo rápido e fácil. Requer uma preparação adequada e mudanças atitudinais de todos que atuam direta ou indiretamente, sendo necessário um ensino que trabalhe as diferenças e valorize as potencialidades de cada um.

Sim. É um trabalho direcionado a especificidade de cada um, onde o ritmo e a aprendizagem são identificados em parceria com o próprio estudante. Não há padrão pré-estabelecido que caracterize, rotule e exclua o aluno. Ao contrário, planejamos e desenvolvemos um trabalho que valoriza e busca a autonomia e desenvolvimento de acordo e partimos da premissa de que todos aprendem. (N.C.R., 2020)

A respeito da valorização da autonomia, Forgiarini (2012) entende que as pessoas com deficiência devam ser estimuladas a alcançar a autonomia, para que possam sobreviver e conviver de maneira independente na sociedade.

Sim, pois os atendimentos possuem uma metodologia que foca naquilo que o estudante já possui de habilidade e diante disso possui potencialidades. Os atendimentos no CPIDES contribuem para o desenvolvimento dessas potencialidades, na medida em que há um planejamento voltado as necessidades que os estudantes possuem e uma organização que contempla as especificidades e os conhecimentos prévios de cada um. (M.A.M., 2020)

Qualquer estudante quer seja com deficiência ou que não apresente nenhuma necessidade educacional especial, traz consigo, em seu histórico, um conjunto de habilidades e potencialidades, e uma visão de mundo, e tais características tem que ser valorizadas pelo professor na organização dos conteúdos. Freire (1996, p. 139) afirmava que “[...] o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”.

A discente M.A.M. reconhece a necessidade da utilização de uma metodologia que respeite as habilidades e potencialidades dos estudantes, para, então, elaborar um planejamento de aulas voltadas para as necessidades dos estudantes. As mesmas reflexões de Freire (1996) aplicam-se as considerações do discente ESS, que atuou em vários projetos do CPIDES, atualmente realizando Pós-Doutorado.

Pessoalmente penso que sim. Autores tradicionais, como Paulo Freire, já postulavam que devemos "ensinar" aos alunos com o foco em sua realidade pessoal e em seu potencial. Afinal, ninguém é tábua rasa. Desta forma, no CPIDES, partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem, podemos potencializar tais conhecimentos e contribuir para a redução de barreiras na sociedade, tanto físicas quanto atitudinais. Identificar o potencial de cada aluno, independente de eventuais deficiências, e a partir desse potencial, contribuir para ampliá-la a sua aprendizagem, esse é no nosso papel de professor, em qualquer instância da educação. (E.S.S., 2020)

A questão número 8.9, revela conhecimento técnico acerca da temática da Educação Inclusiva, ao perguntar se o respondente considera que existe sucesso quanto à abordagem CCS, utilizada nos atendimentos dos estudantes com deficiência? A totalidade dos respondentes, ou seja, 100% consideram que sim, sugerindo que o estágio supervisionado promoveu nos discentes uma formação inicial.

Justificam tais respostas, na questão 8.9.1, 13 respondentes, das quais se evidenciam:

A abordagem CCS desenvolvida pela professora Elisa Schlünzen e utilizada no CPIDES contribui com o desenvolvimento das atividades planejadas e executadas, e conseqüentemente com a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Pude presenciar, com base nos estudantes que atendi durante meu período como estagiária, que o contato com as tecnologias de modo consciente e partir de um contexto significativo para o estudante, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais claro e conciso para ambos (professor e estudante). (A.M.S.S.R., 2020)

A discente A.M.S.S.R. ressaltou que considera que o trabalho desenvolvido junto aos estudantes com deficiência contribui para sua aprendizagem, e a partir de um contexto significativo torna o processo de ensino e aprendizagem mais claro e conciso. As reflexões da discente vão ao encontro dos pressupostos teóricos da abordagem CCS. Avanços na aprendizagem de estudante assistido, utilizando-se a abordagem CCS, são também relatados pela discente A.A.A., conforme segue:

De todos os alunos que tive a oportunidades de atender, posso afirmar que utilizando a abordagem CCS, conseguimos avanços positivos, mas posso relatar o caso de uma estudante com deficiência visual, onde trabalhamos por meio da abordagem CCS conteúdos de concurso público, onde ela conseguiu sua aprovação, tendo assim seu primeiro emprego, conquistando sua independência financeira. (A. A. A., 2020)



Além das experiências com os atendimentos cito a minha pesquisa de Mestrado em que desenvolvi por meio da metodologia de projetos (uma das metodologias que a abordagem CCS considera) nuances do ensino colaborativo com uma professora de Matemática e uma professora da Educação Especial. Comprovamos uma experiência exitosa de inclusão e aprendizagem na sala de aula comum. (N. C.R., 2020)

As reflexões da discente N.C.R. são relevantes para a compreensão do Estudo de Caso CPIDES, diante da realização de uma pesquisa de mestrado onde se desenvolveu, considerando a abordagem CCS, a metodologia de projetos. A pesquisadora investigou nuances do ensino colaborativo com uma professora de Matemática e outra de Educação Especial. Afirma N.C.R. que sua pesquisa confirmou uma experiência exitosa de inclusão e aprendizagem na sala de aula comum. Os resultados auxiliam na consolidação da aplicabilidade da abordagem CCS, com vistas à promoção da Educação Inclusiva.

Com um estudante que atendi durante um ano e meio, possuía dificuldades em questões lógicas e exatas, mas, era um amante na área de humana e biológica, como leitura de gibis, sobre os animais e aspectos relacionados a ele. Com isso, foi desenvolvido um projeto que através dele seria desenvolvido uma maquete de uma fazenda, os animais produzidos com materiais reciclados. Através dessa maquete, que foi a execução do projeto, foi trabalhada quantidade, distribuição de espaço, noção de distância, reciclagem, meio ambiente e afins. Ao fim da construção, o aluno compreendeu melhor as questões de contagens, noção de espaço, reutilização de materiais etc. Por meio do potencial que ele já possuía, foi sanado as suas dificuldades. (H.L.A., 2020)

Embora o discente H.L.A. tenha respondido à questão 8.9.1 de forma periférica, esta pesquisadora considera que o discente realizou o atendimento ao estudante em questão utilizando a abordagem CCS, uma vez que com base em

objetos palpáveis, levou o estudante a construir o seu próprio conhecimento, partindo de seu contexto e interesse, tornando a aprendizagem significativa, com a compreensão de conceitos da matemática, da física e ambiental.

As questões 8.10 e 8.10.1 perguntam, respectivamente, a quantidade de pessoas que os discentes acompanharam, bem como o nome e patologias dos acompanhados.

Para esses quesitos, obtivemos a respostas de 16 alunos. Dois deles atenderam a uma pessoa, 4 atenderam a 2 pessoas, outros 4 a 4 pessoas e 6 discentes atenderam a 5 ou mais pessoas. Mais da metade dos discentes atenderam a quatro ou mais acompanhados, sugerindo que adquiriram boa base de atendimento por ocasião do estágio supervisionado no CPIDES.

Os dezesseis discentes atenderam, coletivamente, 02 pessoas com Altas Habilidades, 01 pessoa com Baixa Visão, 01 com Deficiência Auditiva, 01 com Deficiência Física, 11 com Deficiência Intelectual, 01 com Deficiência Visual, 02 com Dislexia, 01 com Espondilite Anquilosante, 01 com Microcefalia, 06 com Paralisia Cerebral, 01 com Paralisia Infantil, 10 com Síndrome de Down, 01 com Síndrome de Sotus, 01 com Síndrome do p+14, 03 com Transtorno do Espectro do Autismo, 02 com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, e finalmente 01 acompanhado com Laudo do diagnóstico em elaboração. Temos, então, o atendimento de 46 acompanhados, das mais diversas patologias/síndromes.

A questão 8.10.2 interpela aos discentes, inicialmente, qual era seu principal sentimento com relação ao CPIDES. Muitos respondentes referiram um sentimento de gratidão, mas ressaltam-se os dois a seguir:

O principal sentimento que tive inicialmente foi o de encontrar um local em que a inclusão se fazia presente em todos os sentidos e com todas as pessoas que estavam ali presentes (professores universitários, pós-graduandos, graduandos, estudantes com deficiência). As ideias, pensamentos e ações eram respeitados e valorizados. (A.M.S.S.R., 2020)

Gratidão, por todas as experiências vivenciadas, pelo aprendizado construído, pela oportunidade de ter os professores Klaus e Elisa

como orientadores, pois são pessoas, simples, humildes e humanas. Além de serem referência nas áreas da Educação Especial Inclusiva e Educação a Distância. (M. A. M., 2020)

Desde a implementação do primeiro grupo de estudos, o GPESETE, os coordenadores do projeto foram agregando aos trabalhos desenvolvidos, graduandos, docentes e pós-graduandos com o perfil inclusivo. Foram vários os projetos envidados pelo CPIDES (já apresentados em itens anteriores desta Seção), o que permitiu a participação de dezenas de graduandos, mestrandos e doutorandos, além do atendimento de uma significativa quantidade de estudantes com deficiência.

O vínculo de afetividade dos discentes, muitas vezes se estendia para os familiares dos estudantes assistidos, vínculos esses que permanecem, mesmo com o “desligamento” oficial do discente, por conta de término dos estudos. O sentimento de gratidão externado pelos discentes perpassa pela formação de um sentimento de pertencimento ao centro. A esse respeito, se manifestaram H.L.A. (2020): “No centro me traz o sentimento de família, que ali eu ganhei uma nova família”; D.D.B. (2020): “Tenho saudades, o CPIDES para mim foi e ainda é uma família”; e E.B.D.O. (2020): “CPIDES é como uma família, você se sente em casa”.

Ao se adentrar as instalações do CPIDES, ao lado direito, visualizam-se um mural, representando uma árvore, com as fotografias de alguns dos estudantes atendidos pelo centro. Os estudantes representados pelas fotografias correspondem aos frutos dessa árvore, que foi batizada de “Família CPIDES”. Talvez, um pouco desse sentimento de pertencimento referido pelos discentes, de conceberem o CPIDES como uma família, se compreenda ao refletir sobre essa árvore representada na Figura 12.

**Figura 12 - Família CPIDES**

Fonte: acervo do CPIDES

A questão número 9 pergunta aos respondentes o que o CPIDES/NEC impactou em sua Formação Inicial ou Continuada. Destacam-se, aqui, as seguintes respostas:

Impactou diretamente na minha percepção do que é ser professor, a relação de professor aluno, vai além de ensinar e aprender é preciso compreender o contexto do estudante e valorizar suas potencialidades. (A.A.A., 2020)

As considerações da discente A.A.A. promovem reflexões sobre a formação da identidade do profissional de educação e a sua formação inicial, marcada pelos anos de convivência na universidade, que incide sobre tal identidade. Para Pimenta e Anastasiou (2002) os anos passados na universidade funcionam como uma preparação e iniciação ao processo identitário e também de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas, portanto, a importância do convívio no CPIDES.

Transformou profundamente o meu olhar para a educação. (N. C.R., 2020)

Gadotti (2003), quando reflete sobre o ensinar e o aprender com sentido, chama a atenção para o fato de que a beleza existe em todo o lugar, e que encontrá-la depende do nosso olhar, nossa sensibilidade, nossa consciência, nosso trabalho e nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.

A criação de uma sociedade mais inclusiva necessita dessa profunda transformação de olhar de todos para a educação.

O CPIDES teve grande impacto na minha formação. Foi por meio do CPIDES que comecei a me interessar mais pela área da Educação Especial Inclusiva, pois até então eu fazia parte do Grupo de Estudos em Educação Popular. Foi a partir do CPIDES que tive oportunidade de construir novos conhecimentos sobre a temática da Inclusão, participando de cursos, reuniões, formações, atuando como tutor de cursos a distância, colaborando com projetos como o PIBID, participando e organizando os eventos promovidos pelo CPIDES (Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA) e Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD) e muitas outras experiências positivas. A partir de toda essa experiência e conhecimentos construídos, hoje eu sou Professor de Educação Especial na rede municipal de Presidente Prudente/SP e não me vejo atuando em outra área. O CPIDES me despertou todo esse interesse e identificação com a área e espero contribuir até o final da minha carreira levando sempre os aprendizados construídos no CPIDES comigo. (M.A.M., 2020)

A participação de discentes em grupo de pesquisa é um passo fundamental para a formação dos estudantes em geral. O discente em questão inicia sua participação em grupo de estudo sobre educação popular, que costuma valorizar os saberes prévios das pessoas e suas realidades culturais, construindo novos saberes. Nas considerações do discente, o CPIDES lhe proporcionou a oportunidade de construir novos conhecimentos sobre a temática inclusão, por meio

das atividades do grupo e da participação em simpósios e eventos, culminando em sua atuação profissional atual como professor de Educação Especial. A discente comenta ainda a questão da formação da identidade com a carreira que escolheu, ou seja, a docência.

O que aprendi no CPIDES/NEC tiveram impacto tão profundo em minha formação que até hoje estou ligada a este grupo. Não consigo imaginar como eu seria hoje se não tivesse tido esta vivência. (D.J.G.P., 2020)

Da mesma forma que D.J.P.G., outros discentes também referiam sobre o impacto que o CPIDES representou em suas vidas, além dessa forte ligação que os mantém unidos ao centro, comungando dos mesmos objetivos, ou seja, a busca por uma sociedade mais inclusiva, social e educacionalmente. Não por acaso, três discentes se referiram ao CPIDES como uma família, conforme já descrito anteriormente.

Acredito que o CPIDES tem grande impacto tanto em minha formação inicial quanto continuada, uma vez que atualmente realizo pós-doutorado, com objeto de investigação as Políticas Públicas para a efetivação da Educação Inclusiva. (E.S.S.)

O discente E.S.S. também discorreu sobre o impacto que o CPIDES proporcionou tanto na formação inicial quanto continuada, esclarecendo que continua efetuando pesquisa, em nível de pós-doutorado, investigando Políticas Públicas para a efetivação da Educação Inclusiva. Essas declarações, colhidas no questionário anexado ao presente estudo, foram feitas de forma espontânea pelos discentes. Muitos deles não possuem mais o vínculo oficial com o CPIDES, como é o caso do próprio discente E.S.S., mas o vínculo afetivo permanece, vínculo esse “forjado” e fortalecido com a participação dos discentes nos diversos projetos já

elencados e discutidos, visando à promoção da inclusão social, digital e educacional das pessoas com deficiência, por meio da abordagem CCS.

Já a questão nº 10 investiga quais atividades foram desenvolvidas pelos respondentes no CPIDES/NEC. Várias respostas evidenciam as funções de discentes e atendimento educacional individualizado às pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia, consideramos elucidativa, a seguinte resposta:

Atendimento com dois alunos; bolsista BIOE; assessora e tutora no curso de TA; tutora na disciplina de Libras; tutora no curso de Altas Habilidades/Superdotação. Estudante de Mestrado e Doutorado. (N.C.R., 2020)

A discente N.C.R. exemplifica os casos em que os estudantes aportam no CPIDES para aderirem a um grupo de pesquisa, passam a realizar atendimento individualizado com estudantes com deficiência, aprofundam sua introspecção teórica sobre as “deficiências” desses estudantes para melhor atendê-los, participam de projetos de formação e aprofundam suas pesquisas, cursando mestrado e doutorado na própria instituição (Unesp), sempre com pesquisas vinculadas ao CPIDES. Como visto anteriormente, na questão 5.3, vários discentes do CPIDES prosseguiram nos estudos em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o que sugere fortemente, na visão desta pesquisadora, a importância de Centros de Promoção de Inclusão nas Universidades, quer sejam públicos ou particulares para impulsionar a formação inicial e continuada dos estudantes.

Tais reflexões vão ao encontro da questão número 11, pois 100% dos discentes afirmaram que as atividades desenvolvidas durante o período que atuaram no CPIDES/NEC contribuíram para a sua formação. Como justificativa para essa resposta (questão 11.1) evidencia-se, dentre outras, a seguinte:

Durante o período que realizei atendimentos aprendi a planejar e a desenvolver práticas inclusivas, compreendi conceitos relacionados a Educação Inclusiva e aprendi a pensar em práticas de ensino e de aprendizagem utilizando a abordagem CCS. No que se refere a escrita e acompanhamento dos projetos, tive a oportunidade de compreender como funciona as agências financiadoras e de auxiliar os estudantes de graduação nesse processo. (A.V.I.L.)

As afirmações da discente A.V.I.L. revelam a importância do CPIDES para a sua formação. Relata que durante a permanência no centro, realizou atendimentos a estudantes com deficiência, quando “aprendeu”, em seus dizeres, a planejar e desenvolver práticas inclusivas, além da compreensão dos conceitos afetos à Educação Inclusiva.

Para a expansão das reflexões sobre o Estudo de Caso CPIDES, as considerações da discente A.V.I.L. também tomam vulto, pois menciona que aprendeu a pensar em práticas de ensino e de aprendizagem utilizando a abordagem CCS, objetivo central do CPIDES em relação a formação dos discentes. Atualmente, a discente, ainda vinculada ao CPIDES, cursa doutorado, investigando a formação de professores para Educação Inclusiva no contexto internacional.

Quanto à questão 11.2, onde se solicitou que descrevessem brevemente tal experiência, a respondente mencionada na questão anterior disse: “Foi uma experiência enriquecedora e de muito aprendizado.” A estudante A.M.S.S.R., a esse respeito, assim se manifestou: “Sim. O CPIDES floresceu em mim o anseio em querer conhecer e contribuir com a comunidade acadêmica e social inclusiva, contribuindo significativamente com minha formação inicial e continuada”.

Em resposta ao questionado, as discentes fazem declarações no sentido da experiência ter sido enriquecedora e de muita aprendizagem, e ainda, o florescer do anseio em conhecer e contribuir com a comunidade acadêmica e uma sociedade inclusiva. Sentimentos congêneres foram expressos por discentes no questionário do apêndice 2, robustecendo as impressões desta pesquisadora referindo-se a importância do CPIDES na formação pessoal, profissional e acadêmica dos discentes.



Reflexões fecundas contribuíram para a formação do grupo de estudo embrionário (GPSETE), que se desenvolveu, expandindo-se com a instituição do NEC e desse processo gestacional, surgiu o CPIDES, que evoluiu e se consolidou, contribuindo para a formação inicial e continuada de graduandos, mestrandos, doutorandos, docentes da rede regular de ensino e até docentes da própria instituição, que há muitos anos se agregaram às pesquisas demandas pelo centro.

A questão número 12 contempla informações sobre atividades laborativas dos respondentes, sendo que mais 52,9% (09 discentes) estão exercendo atividade laborativa e 47,1% (08) referiram que não. Em prosseguimento, buscando conhecer o tipo de instituição as quais tais respondentes (atualmente trabalhando) estavam vinculados (questão 12.1), desses 09, 05 estão em instituições públicas de ensino e 4 em instituições particulares de ensino.

Observa-se, então, que o desenvolvimento de pesquisas dos graduandos no CPIDES favoreceu não somente instituições públicas de ensino, mas também particulares, uma vez que, os conhecimentos aqui adquiridos serão certamente socializados em ambas as instituições de ensino, muito possivelmente difundindo os pressupostos teóricos da abordagem CCS.

Dando sequência, onde se investiga o cargo exercido e local de lotação (questão 12.2) temos que as seguintes respostas: Professora de Educação Básica I pela Secretaria Municipal de São José do Rio Preto/SP, Professor de Educação Especial - Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/SP, Professor da rede pública do estado de São Paulo, Professora de Ensino Fundamental, Professora dos cursos de especialização à distância na área da educação da Universidade do Oeste Paulista, Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Clotilde Veiga de Barros e Tutora EAD no Centro Educacional Toledo de Presidente Prudente, Professor de Educação Física nas Prefeituras Municipais de Guapiaçu e Olímpia, Assistente Técnica Pedagógica - IEP3 – FUNDUNESP e Professora Universitária da Faculdade das Américas – FAM, e Professor Doutor. Vislumbra-se, desta forma, que a possibilidade do estágio e a realização de pesquisa oportunizaram a atuação dos antigos discentes, atualmente profissionais da educação, nos diversos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A questão 13 pergunta aos participantes se as atividades desenvolvidas no CPIDES/NEC contribuíram para a sua atuação profissional? Sendo que a grande maioria, ou seja, 16 egressos (94,1%) afirmaram que sim, e somente uma pessoa asseverou que não, sendo possível inferir que tal egresso não vivencia situação cotidiana em que as questões alusivas à Educação Inclusiva sejam objetivo central. A questão seguinte (13.1) solicita uma justificativa para a resposta anterior, sendo que a grande maioria afirmou que sim, e que aprenderam com a prática pedagógica inclusiva, tendo um dos respondentes esclarecido que:

Sim, pois foi a partir dessa experiência que comecei a ter mais interesse pela área e procurei me especializar mais. Além disso, por meio das reuniões do grupo de pesquisa API e contato com os colegas do CPIDES também pude construir novos conhecimentos ao longo dessa trajetória. (M.A.M., 2020)

Mais uma vez, as reflexões de M.A.M. elucidam o impacto que a atuação junto ao CPIDES provocou em sua vida, ao passar a ter maior interesse na área e procurar se especializar, asseverando, ainda, que por meio da participação em grupo de pesquisa, construiu novos conhecimentos em sua trajetória.

Tem-se, novamente, evidenciada a importância da formação inicial e continuada para a formação de profissionais com o perfil inclusivo, o que é corroborado com a interpretação da questão de número 14, que pergunta se atuar no CPIDES/NEC contribuiu para um olhar mais inclusivo da sua parte? Ocasão em que 100% dos respondentes esclareceram que sim. Ao se questionar a justificativa para tais respostas compartilha-se com os leitores duas das quais se acredita serem oportunas para a compreensão do contexto que ora delineamos:

Participar ativamente das atividades de ensino, pesquisa e extensão oportunizadas a partir das vivências que tive no CPIDES, com certeza, contribuíram para que eu tivesse um olhar mais inclusivo para meus estudantes e sociedade em modo geral. Sou muito grata. (A.M.S.S.R., 2020)

A informação de que a passagem da discente A.M.S.S.R. pelo CPIDES colaborou para que tivesse um olhar mais inclusivo, é compartilhada e relatada por outros seis discentes que responderam ao questionário. Esse olhar mais inclusivo representa um passo significativo para o avanço do processo de inclusão.

Ferreira e Guimarães (2003) aludem que o avanço no processo de inclusão ocorre ao se lançar um olhar para as pessoas com deficiência como interlocutoras que desafiam as instituições escolares a inovar suas concepções e práticas pedagógicas em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. As mesmas considerações desses autores aplicam-se as declarações da discente A.A.A., quando diz:

Sim, devido minha atuação no CPIDES, meu olhar ampliou com relação a inclusão, que vai além, da acessibilidade, que incluir também é questão percepção, aceitação e ação. A diversidade e a diferença estão postas e temos muito que aprender com ela. (A.A.A. 2020)

Três discentes egressos do CPIDES, sendo um de graduação, outro de pós-graduação (mestrado) e um terceiro de doutorado, elaboraram texto aberto não estruturado, ocasião em que refletiram sobre o seguinte questionamento: **Você poderia relatar, brevemente, sobre o que o CPIDES impactou na sua formação acadêmica, profissional, pessoal e social?**

Para analisar os textos abertos não estruturados elaborados pelos discentes participantes, buscou-se dividi-los nas seguintes dimensões arguidas na questão que as nortearam, ou seja, formação acadêmica, profissional, pessoal e social.

Inicialmente se debruça nas reflexões do texto elaborado pelo discente W.C.N, o discente inicia a sua narrativa informando que nasceu em cidade pequena, no interior do estado do Paraná. Sua mãe não tinha alfabetização e seu pai, operário de um frigorífico, era analfabeto funcional e durante o Ensino Médio, num maior contato

com a disciplina de Física voltou sua atenção para a área de ciências exatas, ingressando no curso de Engenharia Ambiental da UNESP de Presidente Prudente.

A dimensão **formação acadêmica** é a que mais foi mencionada pelo discente, no total de sete referências. Mencionou inicialmente que: “Ainda no primeiro ano do curso comecei a participar de um projeto de inclusão, a convite da Profa. Elisa que ministrava Introdução à Ciência da Computação”.

Nota-se que as instalações do CPIDES descortinaram para o discente o mundo acadêmico, possibilitando os primeiros passos em direção à realização de pesquisas, que passariam a ser uma constante em sua vida.

Em ato contínuo, o discente informou que: “Trabalhei conceitos relacionados ao meio ambiente com pessoas com Autismo, Síndrome de Asperger, Discalculia e Deficiência Visual e outras necessidades especiais”.

Aqui se registra a possibilidade do discente em trabalhar com pessoas com diversas deficiências ou síndromes, com uma questão que está sendo muito valorizada em tempos atuais, que é a questão ambiental.

É possível considerar nas informações do discente, o uso da abordagem CCS: *Construcionista*, pois, com base no uso de recursos tecnológicos e didáticos palpáveis, além dos aspectos teóricos concernentes às questões ambientais e da Inclusão, o discente construiu o seu próprio conhecimento, colaborando, ainda, para a construção do conhecimento dos estudantes atendidos; *Contextualizado*, porque as atividades realizadas junto aos estudantes consideravam o contexto tanto dos estudantes atendidos, quando das próprias questões ambientais, e finalmente *Significativos*, pois o trabalho com os conceitos do meio ambiente trazem resultados expressivos para aspectos sociais e cognitivos de todos os estudantes.

O discente afirmou também que: “participei do projeto BIOE, com o Professor Klaus, onde fui bolsista durante 4 anos, trabalhando com a produção de recursos digitais na área de Engenharia Ambiental, onde produzimos 4 softwares”.

As considerações do discente ao iniciar o texto aberto não estruturado já registraram sua origem humilde, filho de dona de casa não alfabetizada e de um operário analfabeto funcional. A possibilidade do recebimento de bolsa de estudo durante o período de graduação certamente contribuiu para que duas ações se complementassem: a primeira, no sentido de possibilitar a participação do discente

na realização de pesquisa e em eventos científicos, como o próprio discente mencionou alhures. A segunda ação, dizem respeito a questões de manutenção básica mesmo, como alimentação, transporte e habitação.

O discente informou ainda que:

... fui bolsista durante 4 anos, trabalhando com a produção de recursos digitais na área de Engenharia Ambiental, onde produzimos 4 softwares. Nesse projeto, fui designado coordenador da equipe de Engenharia Ambiental. Nossa universidade foi a única entre as diversas instituições parceiras do Ministério da Educação a ter uma equipe dedicada a essa área do conhecimento.

O início desta Seção já elencou os diversos objetos de Aprendizagem e objetos educacionais produzidos pela equipe CPIDES, em parceria com órgãos de fomento. Esse discente participou ativamente da produção de quatro deles, em concomitância com os atendimentos, inclusive voluntário, que realizava no período. Narra a sua indicação para a função de coordenador da equipe de Engenharia Ambiental, salientando que a FCT/Unesp, na figura do CPIDES, foi a única instituição parceira do MEC a possuir uma equipe exclusivamente dedicada a produção de conteúdo digital para a área de Engenharia Ambiental.

As considerações do discente, abaixo transcritas, vão ao encontro das informações anteriores, pois assevera que: “No final da graduação, ao deixar o projeto, nosso grupo foi o que mais publicou e desenvolveu objetos educacionais voltados à Engenharia Ambiental”.

No adiantar de seu texto, o discente refere que: “Minha iniciação científica no CPIDES e principalmente no NEC/Unesp abririam as portas para a minha trajetória acadêmica. Nesses projetos aprendi muito sobre responsabilidade, parceria, humanidade”.

Essa informação do discente se aproxima de outras reflexões semelhantes, disponíveis nos questionários respondidos (Apêndice 2), pois outros discentes

participantes do estudo também referiram que o centro abriu as portas para a sua trajetória acadêmica, como já descrita anteriormente.

Ainda em questão sobre o que o CPIDES impactou em sua formação acadêmica, o respondente afirmou: “Também desenvolvemos um software que explicava, de maneira interativa, a atividade do 222-Rn de acordo com os materiais de construção escolhidos pelo usuário para compor uma edificação no software”. Embora, esse projeto não tenha sido desenvolvido especificamente junto ao CPIDES, a possibilidade de iniciar a realização de pesquisas no centro, abriu-lhe oportunidade de participar de outros projetos importantes na universidade, como esse que relatou.

A dimensão **formação pessoal** possui quatro referências no texto elaborado. O discente revela que: “Minhas notas durante a graduação se mantiveram bastante razoáveis, bem longe de ser o primeiro da turma. Mas era o aluno da minha classe que mais participei de eventos científicos”.

O discente informa que possuía notas “razoáveis” durante a graduação, mas indica que foi o estudante de sua classe que mais participou de eventos científicos, condição essa potencializada pela participação e realização de pesquisas junto ao CPIDES por quatro anos.

Ainda nessa dimensão, o discente informou que: “Meu interesse pela Engenharia surgiu ainda criança e foi aumentando com o passar dos anos, mesmo sem saber o que era essa ciência. Geladeiras me intrigavam”. Aqui o discente narra uma curiosidade pessoal de quando era criança, sugerindo que essa curiosidade intrínseca das crianças, sobre a engenhosidade das coisas, o levou ao campo das engenharias. Essa curiosidade natural das crianças surge também na seguinte afirmação: “Infelizmente, por falta de internet e livros que pudesse me explicar, eu me contentava com os diagramas simplificados de fábrica colado atrás do refrigerador, já bastante velho e gasto. O verdadeiro entendimento do funcionamento do ciclo de Carnot só veio muitos anos depois”.

O discente revela também que: “Permaneci no projeto até o final da graduação, como voluntário”. O discente descreve aqui, o trabalho voluntário que realizou junto ao centro, que também colaborou para a sua formação pessoal, diante da manutenção dos atendimentos aos estudantes atendidos, fortalecendo os laços

de amizade e afetividade, pois conforme o próprio discente discorreu, realizou atendimentos com estudantes de diversas deficiências e síndromes.

Em relação à dimensão de **formação profissional**, encontramos a única referência: “As pessoas com quem lá trabalhei contribuíram para a pessoa que me tornei e para o olhar inclusivo que faz parte da minha carreira hoje como educador”.

Essa referência ao olhar mais inclusivo, aparece também nas declarações de vários dos discentes que responderam ao questionário, o que demonstra que o CPIDES contribuiu para o desenvolvimento de um perfil mais inclusivo nos discentes que se vincularam aos projetos e grupos de pesquisa. Todavia, na dimensão em análise, se ressalta o fato desse olhar inclusivo fazer parte de sua carreira como educador.

Embora W.C.N.A. não relate em seu texto sua atuação profissional em tempos atuais, acredita-se ser oportuno registrar que o discente pós doutorou-se no ano de 2019, ocupando atualmente o cargo de professor adjunto de uma universidade pública federal.

Quanto à dimensão de **formação social**, o discente fez duas referências. Na primeira, informa que: “Lá conheci outros professores que me convidaram para participar de outros projetos. Assim, paralelamente aos trabalhos de inclusão, iniciei pesquisas na área de Radioatividade Ambiental com a Professora Ana Maria”. O CPIDES oportunizou, de acordo com o discente, a possibilidade de ampliar suas relações sociais, ao ponto de conseguir a participação em outros projetos e pesquisas.

Em relação à segunda referência, esclareceu: “Agradeço a cada um deles pelos momentos incríveis ao longo daqueles anos, em especial D., J., E., prof.<sup>a</sup> T., P., P., R., S. e tantos outros...”. Assim, ainda com vistas à dimensão de formação social, observa-se que o discente cultivou amizades que transcenderam unicamente o campo acadêmico, pois considerou a convivência com outros participantes do CPIDES, como “momentos incríveis”.

As considerações do discente sugerem ter sido importante a sua participação no CPIDES, já que, relatou o acolhido pelo centro, onde permaneceu realizando pesquisas por quatro anos, atendendo a vários estudantes com deficiência e colaborando para a produção de conteúdos digitais para a área de Engenharia

Ambiental, tendo seguido a carreira acadêmica ao concluir a graduação, atualmente se dedicando a docência no ensino superior em universidade pública federal.

Elaborou também o texto aberto não estruturado, considerando o questionamento já apresentado, a discente D.I.P.A.

A dimensão **acadêmica** é a que mais se evidencia no texto, onde se encontra quatro referências. Ao iniciar o relato, a discente disse que: “Foi uma experiência interessante, que contribuiu para meu ingresso no grupo de estudos Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), bem como nas atividades coordenadas pela professora Elisa e professor Klaus”.

A discente relata a forma do ingresso no API, coordenados pelos professores idealizadores do CPIDES, considerando o fato como uma experiência muito interessante.

Em seguida, esclareceu que: “Os professores, a quem sou muito grata por terem me acolhido, trabalhavam em perspectiva colaborativa, na qual todos se envolviam com a elaboração, produção, organização das atividades propostas”. Aspectos do que a discente descreve em seu texto, podem ser encontrados na forma de organização dos trabalhos e atividades desenvolvidas junto ao CPIDES, pois como já apresentado em seção anterior, os discentes são motivados a participar dos projetos de forma colaborativa, com a possibilidade de envolvimento em todo o processo, que perpassa pela elaboração, produção e execução dos projetos, sempre que possível, privilegiando os pressupostos da abordagem CCS.

Ainda nessa dimensão (acadêmica), alude à discente que:

Minha aprovação para o doutorado em 2010 foi muito importante, e com o apoio de várias pessoas do grupo, e orientação do professor Klaus, desenvolvi um trabalho na área da educação a distância, vinculado ao curso de Tecnologia Assistiva, um projeto da professora Elisa, que dividiu comigo a coordenação em três edições.

Nota-se, nas considerações da discente, que ela considera como importante o seu ingresso na pós-graduação stricto sensu (doutorado), pois lhe permitiu o



desenvolvimento de pesquisa, vinculada a um dos projetos desenvolvidos no CPIDES (TA), cuja própria discente auxiliou na coordenação de três, das seis edições desenvolvidas.

Finalizando a dimensão acadêmica, a discente insere em seu texto, as seguintes informações, que também se aplicam, parcialmente, à dimensão profissional:

No que se refere às questões acadêmicas, como docente da Unesp, tive a oportunidade de investir em minha formação, como também encontrar novas possibilidades de crescimento, estabelecer parcerias com outros grupos, participar de eventos, vincular-me a um programa de pós graduação; isso significa mencionar a relevância de pertencer a um grupo, como o Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API).

Essas considerações da discente descrevem que, na condição de docente da Instituição, teve a oportunidade de investir em sua formação continuada, além de encontrar o que denominou novas possibilidades de crescimentos, bem como do estabelecimento de parcerias com outros grupos. Salientou a possibilidade de participação em eventos científicos, e também o seu ingresso como docente de um programa de pós-graduação de mestrado profissional. Finalizou destacando a relevância de pertencer ao grupo API. Esse relato da importância do pertencimento ao API, e aqui se faz uma analogia do pertencimento ao CPIDES como um todo, encontra-se presente nas diversas declarações já colhidas e inseridas anteriormente na construção do texto desta tese.

A segunda dimensão a se considerar é a **profissional**. O último relato inserido no texto produzido, logo acima, embora tenha sido referido pela discente como “questões acadêmicas”, se aplicam, parcialmente, à dimensão profissional, em especial os seguintes excertos: “... encontrar novas possibilidades de crescimento, estabelecer parcerias com outros grupos...” e “... vincular-me a um programa de pós-graduação.”

Para os docentes em geral, mas do ensino superior em específico, à possibilidade de conhecer e eventualmente se agregar em outros grupos de estudo, implicam na possibilidade de ampliação do leque de oportunidades na realização de pesquisas, e processo formativo como um todo. Tanto é que essa própria discente tem coordenado um mestrado profissional na área de Educação.

A próxima dimensão a se considerar, é a **pessoal**. Nessa, a discente fez duas referências. Na primeira delas, disse: “Foram muitos momentos de aprendizado e de convivência pessoal e profissional”.

Nessa afirmação, a discente externa um sentimento pessoal de que sua participação no CPIDES proporcionou momentos de aprendizagem e de convivência pessoal e profissional. Em seguida, afirmou que: “Integrar o grupo foi essencial para minha vida”. Ambas as considerações, tanto na questão da aprendizagem quanto a importância de integrar o grupo API, estão contidas em diversas afirmações semelhantes, fornecidas por discentes nos questionários, o que demonstra que realmente o CPIDES tem essa característica de impactar a dimensão pessoal dos discentes que em algum momento de sua formação se vincularam ao centro.

A dimensão social, que finaliza as considerações da discente D.I.P.A., possui duas referências. Na primeira, a discente afirmou que: “Meu primeiro contato com o grupo, foi em um curso para tutores, a convite de uma ex-aluna do curso de Educação Física, C., no ano de 2008”.

Nota-se o quanto a questão da dimensão social se aflora nas considerações da discente. Embora não esteja mencionado no texto aberto não estruturado, essa ex-aluna referida por D.I.P.A. foi também discente vinculada ao CPIDES, tendo efetuado atividades de atendimento a estudantes com deficiência, bem como participado de alguns dos projetos desenvolvidos, a exemplo do TA. Atualmente essa estudante está vinculada a uma Universidade Pública Federal do estado de São Paulo. O convite, então, abriu a oportunidade para que em curto espaço de tempo, a discente participasse ativamente na coordenação do curso de T.A. como ela mesma referiu, em três das seis edições promovidas pelo CPIDES.

Encerrando essa dimensão (social), a discente refere que:

Nesse contexto, as relações estabelecidas envolveram sentimentos e emoções, que fundamentaram um processo de experiências, compartilhamentos, desafios, conquistas, desapontamentos, processos comuns aos seres humanos, mas que nos fazem refletir o quão essencial é dividirmos espaços e conhecimentos de modo a contribuir com todos, em prol do grupo.

Com muita clareza, a discente relata os sentimentos e emoções que vivenciou junto ao CPIDES, bem como as experiências, compartilhamentos, desafios e conquistas alcançados. No entanto, aborda os desapontamentos, que de acordo com a sua concepção, são sentimentos comuns e afetos aos seres humanos, afirmando que o essencial é socializar espaços de conhecimentos, contribuindo a evolução do grupo. Esses preceitos, embora descritos e apresentados de forma diferentes, são os mesmos postulados pelos idealizadores do CPIDES.

Elaborou texto aberto não estruturado, também, o discente J.E.E.L. No texto, conforme já mencionado, os discentes foram convidados a refletir e discorrer, somente sobre uma pergunta: **Você poderia relatar, brevemente, sobre o que o CPIDES impactou na sua formação acadêmica, profissional, pessoal e social?** A declaração do respondente foi realizada de forma espontânea, relatando somente o que realmente considera como impacto para a sua formação.

A forma como respondeu entrelaça as dimensões de formação acadêmica, profissional, pessoal e social, de maneira que parecem, em suas considerações, indissociáveis. Por se tratar de um breve relato, insere-se a seguir, na íntegra, suas ponderações:

Jane, as contribuições do CPIDES, pra minha formação pessoal, profissional, a contribuição esteve diretamente relacionada a maneira que eu entendia sociedade, né? A contribuição do CPIDES pra mim foi de entender a importância de valorizar as diferenças, que não existem dois grupos, né? Dos com e sem deficiência, mas que cada pessoa tem a sua singularidade e que essa singularidade é o que deve ser considerada pra gente preparar uma aula e pra todas as questões também além da escola, né? Na vida de um modo geral. Mas a principal contribuição do CPIDES pra minha vida pessoal,

profissional e social é de saber que a gente tem que valorizar a potencialidade do outro e não uma dificuldade, não a sua ausência de algo, o que lhe falta. Independente de qualquer que alguém tenha, ela tem uma potencialidade e é essa potencialidade que tem que ser explorada, tem que ser valorizada, tem que ser motivada, né? Tem que ser motivada, enfim. E quando você entende isso acho que as suas relações pessoais, profissionais, sociais, elas tomam outro rumo, né? Elas se encaminham mesmo pra valorização da diferença humana. E pra mim, essa é a maior contribuição de CPIDES na minha vida.

O discente inicia afirmando que a contribuição do CPIDES na sua formação pessoal e profissional está relacionada com a maneira que entendia a sociedade, além de compreender a importância de valorizar as diferenças.

A respeito de valorização das diferenças, Mantoan (2003) esclarece que a visão de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo perpassa pelo exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, sem excluir a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

O discente continua sua narrativa, reconhecendo que não há a existência de dois grupos distintos, os com e sem deficiência, mas que a singularidade das pessoas tem que ser considerada, e que a partir justamente dessas singularidades que as aulas devem ser preparadas, e também para outras questões sociais, além da escola.

A respeito da singularidade, Mantoan (2003) esclarece que o professor não deve procurar eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado almejada pelos que apregoam a falsa homogeneidade das salas de aula, mas antes, devem estar atentos à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.

O discente menciona ainda que considera como principal contribuição do CPIDES para a sua vida pessoal, profissional e social é a valorização da potencialidade das pessoas e não de suas dificuldades, pois quando você entende tal fato, as relações pessoais, profissionais e sociais tomam outro rumo, caminhando para a valorização da diferença humana.

Mantoan (2003, p. 34) afirma que: “Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades”.

Embora também não tenha sido mencionado pelo discente, após conclusão de doutorado, iniciou carreira como docente universitário em uma Universidade pública Federal do estado do Mato Grosso do Sul, onde lidera grupo de pesquisa sobre Educação Inclusiva.

Como arremate deste, acredita-se ser oportuno o estabelecimento de uma “triangulação” de dados que se afluíram entre os instrumentos utilizados para a realização deste Estudo de caso, ou seja, dados sobre os projetos desenvolvidos no CPIDES, o questionário realizado e os textos abertos não estruturados, retomando o problema que norteou a realização do estudo.

O grande problema que se buscou investigar no presente Estudo de Caso é se o CPIDES contribuiu para a formação inicial e continuada dos discentes, com o uso das TDIC, numa abordagem CCS.

Na perspectiva dos projetos, pode-se inferir que sim, pois compulsando a documentação do CPIDES referentes aos projetos desenvolvidos, totalizam dez (PROEX, RIVED, BIOE, PROGRAD, PIBID, TA, REDEFOR, Projetos de pesquisas, FRIDA e PROESP). Tais projetos desenvolvidos tinham como premissa a formação inicial e/ou continuada de professores, por meio das TIDIC, através da abordagem CCS, visando à formação de recursos humanos para a Educação Inclusiva.

Em relação ao projeto PROEX, que se adota como exemplo, Schlünzen (2015) esclareceu que a partir dos diagnósticos realizados, eram idealizadas pelo estagiário bolsista<sup>36</sup>, juntamente com orientador e supervisores, estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas segundo a abordagem CCS.

No questionário respondido, a discente J.S.V.A., que atuou no projeto PROEX, assim se manifestou em relação ao uso da abordagem CCS nos atendimentos aos estudantes com deficiência:

---

<sup>36</sup> Expressão utilizada pela autora do estudo. Nesta pesquisa, convencionou-se considera-los discentes.

Sim, é perceptível os avanços e o sucesso na utilização da abordagem CCS nos atendimentos, me lembro de quando o Dani aprendeu a cor vermelha quando utilizamos guache pela primeira vez. Foi algo tão marcante para ele e para mim, principalmente por conta do momento, a partir desta atividade ele começou a fazer distinção das cores vermelha, amarela, azul e verde e depois começamos a identifica-las ao nosso redor.

As declarações da discente J.S.V.A. ilustram com clareza o potencial da abordagem em questão para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez o atendimento foi realizado de forma *Construcionista*: com o uso de material didático concreto o estudante atendido construiu o próprio conhecimento sobre as cores e sua distinção; *Contextualizado*: porque partiu do contexto de aprendizagem do próprio estudante atendido, que tinha interesse em aprender sobre cores e *Significativo*: com a abordagem o estudante passou a distinguir as cores e a identificá-las nos demais ambientes, trazendo um novo significado para a sua vida.

No texto aberto não estruturado elaborado pelo discente W.C.N., embora não faça referência direta à abordagem em questão, toda a sua narrativa perpassa pelo uso da abordagem CCS, pois a partir da elaboração de recursos digitais e tecnológicos, nos atendimentos diversos realizados, contribuiu para a construção do conhecimento dos estudantes, a partir do próprio contexto, dando significado para tal ação. Significado esse que o discente levou para a própria vida, pois informou que: “Nesses projetos aprendi muito sobre responsabilidade, parceria, humanidade”.

O uso da abordagem CCS nos projetos foi mencionado por vários discentes nas respostas aos questionários, e tem versado no sustentáculo das principais ações envidadas pelo centro, fruto da realização das pesquisas iniciais por Schlünzen (2000), consolidando-se em uma abordagem consistente, que passou a nortear as ações de diversos discentes que pelo centro passou, no cotidiano pessoal, profissional, social e acadêmico.

Em relação à formação inicial e continuada, exemplifica-se com o projeto BIOE, que teve como objetivo, manter e compartilhar recursos educacionais, denominados OE, para livre acesso a população em geral, principalmente a comunidade escolar (SCHLÜNZEN, 2015).

Todo o material catalogado pode ser consultado e “baixado”, diante da cessão dos direitos autorais pelos titulares. O conteúdo catalogado pelo BIOE pode ser acessado pelo Portal do Professor, que disponibiliza um link para acesso. Schlünzen (2015) esclareceu que, com base nas experiências de catalogação de OE no BIOE e na elaboração de materiais para o Portal do Professor, a equipe pedagogia da FCT/Unesp, iniciou atividades de formação em escolas, além da participação em eventos científicos.

Nos questionários respondidos, constata-se que a discente N.C.R. foi bolsista do projeto BIOE. Arguida acerca da contribuição do CPIDES em relação à sua formação, assim se posicionou: “Foram atividades que potencializaram as minhas práticas pedagógicas e aperfeiçoaram minhas experiências profissionais”. A discente, que finaliza os estudos em nível de doutorado, descreve que sua atuação nos projetos do CPIDES potencializou suas práticas pedagógicas, aperfeiçoando as atividades profissionais.

Em seu texto, o discente W.C.N., que também participou da catalogação de OE para o BIOE, destacou a participação dos projetos para a sua formação, informando que foi: “bolsista durante 4 anos, trabalhando com a produção de recursos digitais na área de Engenharia Ambiental” e que: “iniciação científica no CPIDES e principalmente no NEC/Unesp abririam as portas para a trajetória acadêmica”. As considerações desse discente evidenciam a importância do desenvolvimento de pesquisas para a formação inicial dos discentes.

Finalmente, o problema que permeou o estudo menciona o uso das TIDIC para potencializar a aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, utiliza-se como exemplo o próprio grupo de pesquisa API.

Como já mencionado neste estudo, o Ambiente Potencializador da Inclusão (API) é um grupo de estudo que tem o seu funcionamento desde o ano de 2002, consistindo em uma “ramificação” do grupo GPSETE. Nesse grupo, desde então, são efetuados atendimentos semanais a estudantes com deficiência ou síndromes, procurando, por meio das TIDIC, utilizando a abordagem CCS, promover a Educação Inclusiva.

O grupo de pesquisa em questão conta, desde a sua criação, com discentes que realizam os atendimentos, estudantes de mestrado e doutorado que realizam

pesquisas em áreas correlatas, além de docentes da própria instituição, que coordenam e supervisionam as atividades e projetos. Desta forma, as TDIC consistem em uma das ferramentas utilizados no processo de ensino e aprendizagem do CPIDES.

A respeito dos recursos tecnológicos, em questionário, a discente A.A.A., vinculado ao grupo API, assim se manifestou:

Atender os alunos me possibilitou a ter um pensamento crítico em relação aos conteúdos e atividades as serem trabalhadas, aprendi a analisar o contexto do aluno o que para ele é significativo, passei a utilizar diversos recursos como, por exemplo, a tecnologia assistiva, recursos digitais e tecnológicos, e até mesmo construir recursos junto aos estudantes, além de conhecer e utilizar diferentes métodos/metodologias, desde a abordagem CCS à trabalho com projetos. (A.A.A., 2020)

Assim, em suas considerações, a discente revela que passou a utilizar como recursos junto aos estudantes, a tecnologia assistiva, recursos digitais e tecnológicos, além de construí-los junto aos estudantes. Enalteceu, ainda, o uso da abordagem CCS na realização dos trabalhos com projetos.

Em seu texto, o discente W.C.N. esclareceu que: “fui bolsista durante 4 anos, trabalhando com a produção de recursos digitais na área de Engenharia Ambiental, onde produzimos 4 softwares. Ora, tendo realizado diversos atendimentos a estudantes com deficiência, o discente, que foi bolsista durante 4 anos, trabalhou com a produção de recursos digitais para a área de Engenharia Ambiental.

Considerando que o discente descreve que trabalhou conceitos relacionados ao meio ambiente com pessoas com Autismo, Síndrome de Asperger, Discalculia e Deficiência Visual, por exemplo, o desenvolvimento dos recursos digitais na área de Engenharia Ambiental, contribuiu de alguma forma para aprendizagem dos estudantes assistidos.



# *CONCLUSÃO*

Mediante as construções teóricas, metodológicas e práticas descritas nesta Tese, observadas durante os anos de trabalho com pesquisadores, estudantes e educadores, percebe-se que foi estabelecida uma longa caminhada, em diferentes contextos de formação, em ambientes polissêmicos e com uma diversidade significativa de estudantes com ou sem deficiência. Em todos os momentos deste percurso, as dificuldades foram superadas e processos avaliativos foram estabelecidos, o que permitiu uma análise processual com a concretização de muitos dos sonhos de estudantes, pais, professores e gestores a partir do estabelecimento de novas perspectivas de trabalho docente na direção do favorecimento da inclusão escolar, social e digital.

Em decorrência dessas experiências construídas a partir da catalogação dos OE no BIOE e na elaboração de materiais para o Portal de Professores, obteve-se resultado no processo de formação em escolas e da participação em eventos científicos, por parte dos estudantes de licenciaturas e pós-graduandos envolvidos no projeto.

A equipe pedagógica já possuía um domínio sobre a importância e uso de cada objeto, pois já fazia com propriedade a seleção, avaliação e publicação dos OE, bem como o desenvolvimento e planejamento das atividades, podendo afirmar que por meio da abordagem CCS, foi possível dar uma formação de qualidade aos discentes envolvidos.

A partir dessas experiências positivas, a equipe foi convidada a atuar em eventos de formação pela Unesp e outras instituições que tinham o interesse em como realizar a intervenção pedagógica com os estudantes por meio dos OE. Essa prática se estendeu para algumas unidades escolares, tendo como formadores os docentes formados pela FCT/Unesp. O resultado dessa formação foi à mudança significativa no trabalho pedagógico de diversos professores que participaram da formação oferecida pelos discentes do API.

Zabala (2010), afirma que a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. Afirma também que:

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação. (ZABALA, 2010, p. 17).

Portanto, as experiências demonstraram o quanto a utilização desses recursos proporcionou e contribuiu com a formação segundo a abordagem CCS, pois eles construíram o conhecimento colocando a “mão na massa”, por meio da espiral da aprendizagem, dentro do contexto de atuação, tendo que pesquisar para esta construção e atuando de acordo com os seus interesses. Neste processo, foi fundamental a mediação dos professores e a atuação com a aprendizagem dos EPAEE, pois ilustram de forma lúdica as atividades levando os discentes a despertarem maior interesse para aprendizagem.

Essas observações eram registradas e confrontadas com os resultados obtidos durante as atividades, norteando o trabalho realizado. Assim, os estudantes, no decorrer das atividades de ensino, realizavam pesquisas e estudos teóricos sobre autores renomados na área específica, aprendiam sobre diferentes práticas, articulando com as diretrizes contidas nas políticas públicas.

Os discentes apresentavam as suas experiências aos membros do grupo de pesquisa API, em reuniões quinzenais, contando com a colaboração de especialistas e acadêmicos, possibilitando um processo reflexivo, sendo que as dúvidas dos discentes eram analisadas e orientadas quanto às estratégias de trabalho com o EPAEE.

Os resultados desses estudos eram demonstrados em publicações, como nos relatórios com intuito de formalizar os conteúdos aprendidos pelos estudantes atendidos. O resultado final desse aprendizado era evidenciado na melhora significativamente da aprendizagem em termos de leitura, escrita, compreensão do conteúdo abordado e a rápida inserção no mundo do trabalho dos discentes.

Portanto, os estudos levantados até aqui que compuseram a base teórica desta pesquisa que serviram de sustentação para próximas discussões. Todas as ações e pesquisas desenvolvidas ao longo desses vinte anos iniciados no GPSETE, API e CPIDES permitiram concluir que a formação inicial e continuada sempre fez parte dos projetos desenvolvidos em diferentes modalidades e que a abordagem CCS, trouxe aos mais diferentes contextos de formação, benefícios relevantes para a construção de uma escola inclusiva.

Os discentes (graduação e pós-graduação) que auxiliaram e/ou auxiliam no desenvolvimento das atividades do CPIDES compõem-se, majoritariamente, por estudantes do sexo feminino, da área das Licenciaturas, com idade de até 35 anos e de cor ou raça branca.

Referiram que foram impulsionados a procurar o CPIDES por interesse na Educação Inclusiva; que em sua maioria sempre se interessaram pelos assuntos afetos à inclusão; que tiveram a oportunidade de conhecer e acompanhar pessoas com as mais diversas síndromes/deficiências (anteriormente elencadas); que consideram que o CPIDES/NEC teve grande impacto em sua formação inicial e continuada, e dos que estão exercendo atividade laborativa atualmente, a maioria encontram-se vinculados à área de educação, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Todas as ações e pesquisas desenvolvidas durante os mais de 20 anos pelo CPIDES permitiram concluir que a abordagem CCS trouxe aos mais diferentes contextos de formação, benefícios relevantes para a construção de uma escola inclusiva e possibilidades para o processo de formação inicial e continuada nas diferentes modalidades de ensino.

Frisa-se, aqui, trecho da resposta ao questionário do discente M.A.M. (2020) já reproduzido anteriormente, mas que evidencia a importância da abordagem CCS no contexto do CPIDES: ***“Me recordo de várias experiências e publicações que relatam o sucesso da abordagem CCS utilizada nos atendimentos com os estudantes com deficiência”.***

O envolvimento de estudantes, futuros professores, em contextos educacionais diversos, promovido pelas atividades desenvolvidas pelo CPIDES, tem favorecido uma formação que encurta a distância entre o que os discentes aprendem

de teoria e como podem empregá-la em na prática docente. Ou seja, a transformação pessoal para um olhar mais inclusivo; a valorização da singularidade das pessoas e de suas potencialidades; a iniciação ao universo da pesquisa; o atendimento a estudantes com deficiências e síndromes diversas; a utilização de recursos digitais para a efetivação da aprendizagem foram condições mencionadas nos questionários coletados.

Os resultados encontrados por meio dos projetos desenvolvidos demonstram também a compreensão do conceito de inclusão e como é necessário repensar a formação de professores para uma escola inclusiva.

Diante disso, a abordagem CCS, estabelecida há mais de 20 anos, consolida-se, sob a avaliação do grupo de pesquisadores, como uma oportunidade a ser considerada por gestores e professores comprometidos com uma escola melhor, mais tecnológica, aberta às metodologias de ensino ativas, de qualidade e com uma cultura inclusiva.

Com intuito de concluir este trabalho investigativo, retoma-se brevemente as questões propostas no início da pesquisa, bem como os objetivos que nortearam a investigação realizada.

Na trajetória vivenciada desde como discente/estagiária no laboratório GPSETE, por meio do acompanhamento de estudantes com deficiência para o uso da TIDC, na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como a formação inicial de professores passaram a permear o interesse pela pesquisa, direcionando-a a um olhar mais acurado para estas áreas do conhecimento.

A cada experiência apresentada no grupo API, durante as reuniões já se refletia sobre as estratégias de como promover a inclusão digital, social e escolar do EPAEE, por meio da abordagem CCS, com vistas à efetivação da aprendizagem, do autoconhecimento para o afloramento das habilidades e competências de todos, visando à valorização de cada envolvido.

A abordagem CCS, que tinha como estratégia o desenvolvimento de projetos, contemplando uso da TIDC e dos recursos digitais, norteava as atividades dos atendimentos e a eficácia do processo era analisada pelos membros do grupo API.

As primeiras pesquisas já buscavam aliar as atividades de pesquisa, ensino e extensão, juntamente com preocupação da formação inicial e continuada dos

profissionais envolvidos. Nesse sentido, o CPIDES foi idealizado para dar oportunidade para o maior número possível de EPAEE atendidos e para dar continuidade as ações voltadas as pesquisas com ênfase à inclusão educacional, social e digital destes estudantes e promover a formação inicial e continuada dos discentes da FCT/Unesp e profissionais da Educação, respectivamente.

Todas essas experiências vivenciadas junto ao Grupo de Pesquisa API, e nas atividades e ações no interior do CPIDES, foram desafiadoras e significativas, pois exigiu o desenvolvimento de habilidades e de competências, trazendo impactos na formação dos discentes, dos profissionais da educação para uma sociedade mais inclusiva.

Esse extenso caminhar narrado na elaboração desta pesquisa convida a aprofundar reflexões sobre a questão norteadora da pesquisa, qual seja: Como o CPIDES promoveu a melhoria na formação integral dos discentes, segundo a abordagem CCS, possibilitando subsídios cognitivos, políticos, sociais, emocionais, afetivos e financeiros para a construção de uma cultura inclusiva?

Para responder a esses questionamentos, a pesquisa foi estruturada com vistas a atingir os objetivos específicos da pesquisa. Sendo que buscava se debruçar sobre os pressupostos teóricos que sustentaram a elaboração sobre caminhos da educação especial na perspectiva inclusiva, trazendo para a discussão reflexões que abordavam desde as iniciativas de segregação, passando pela integração, culminado no atual paradigma da educação inclusiva.

Esses estudos confirmaram o fato de que a efetivação do processo de inclusão do EPAEE, não depende somente das políticas públicas, da reestruturação das escolas, dos investimentos em formação de professores ou de ações paliativas. O que se considera é que necessita, principalmente de profundas transformações sociais, políticas e educacionais para atender ao EPAEE de forma a respeitar a dignidade, valorizando as habilidades e potencialidade, promovendo o encontro com a sua essência, desvelando de forma que ele possa descobrir a especificidade e essência, ou seja, em busca de uma formação mais integral.

Partimos do pressuposto que a formação inicial e continuada de professores deveria contemplar inicialmente que o discente consiga se encontrar, tendo o preparo necessário para promoção da aprendizagem de forma mais totalizadora, abrindo assim a possibilidade de que ele use como exemplo para desenvolver com

os seus estudantes. Esse novo professor seria aquele que reflete e transforma sua prática com ênfase no sujeito real, produtor de saberes, que deve ir além da articulação entre teoria e prática, com vistas a responder demandas do mundo contemporâneo (as novas tecnologias e a inclusão digital), viabilizando ações voltadas a essência humana e a construção de ambientes educativos inclusivos.

Consistiu objeto de investigação desta pesquisa, ainda, estabelecer uma relação entre os projetos desenvolvidos no CPIDES e o processo de formação inicial e continuada dos discentes, baseada nos princípios da abordagem CCS, que usa como estratégia o desenvolvimento de projetos e os recursos tecnológicos digitais, considerando-se a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

No período de aproximadamente 20 anos, convivendo com estudantes assistidos, familiares e professores da rede regular de ensino que participavam dos projetos desenvolvidos, a afirmação no sentido de que havia uma demanda por formação continuada para a Educação Inclusiva, era fala recorrente entre os docentes, discentes, profissionais e familiares. Nóvoa (1997, p. 70) já afirmava que: “a formação continuada deve ajudar na mudança educacional, e o espaço adequado para esse processo é o professor estar inserido no grupo profissional e numa organização escolar”.

Questionava-se, então, se de alguma forma, tal demanda estava sendo suprida ou pelo menos como poderia ocorrer. Essa demanda pela formação continuada provocava questionamentos na pesquisadora, e inquietações, talvez até provocados pelas angústias que eram compartilhadas pelos familiares, docentes e principalmente ao ver os EPAEE excluídos do processo educacional, seja do sistema regular de ensino ou até mesmos pela instituição especializada.

Em relação ao ensino da Educação Especial, Campos e Mendes (2015), comentam que com o advento da Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) houve a promoção da escolarização no sistema regular de ensino, prevendo, todavia, que caso isso não fosse possível, diante das necessidades do estudante, o atendimento poderia ocorrer em classes e escolas especializadas. Prossegue as autoras, esclarecendo que em tempos atuais, esse princípio da educação separada parece enfrentar uma crise, avolumando-se as pressões sociais para que os EPAEE saiam de espaços segregados e ocupem espaços comuns na sociedade. Para tanto

se deve melhorar a qualificação dos professores dessa modalidade de ensino, expandindo-se a oferta de formação e especialização pelas universidades e escolas normais.

Assim, ambas as ações: a formação inicial, com a oferta de disciplinas na matriz curricular dos cursos de formação de professores de disciplinas afetas à Educação Inclusiva e também na formação continuada, nos cursos de extensão universitária e especializações, devem ser promovidas.

Para Campos e Mendes (2015), mesmo que a oferta de uma disciplina não garanta a formação pretendida de professores para a Educação Inclusiva, sua ausência na grade curricular pode dificultar a implementação de uma política efetiva de inclusão escolar. Questiona-se, se tal lacuna na formação inicial vem sendo suprida em cursos de formação continuada.

Pode-se até questionar, como convite de reflexão ao leitor, se as metodologias utilizadas para a elaboração de cursos de formação continuada numa perspectiva da educação inclusiva estão adormecidas? Diante da demanda anteriormente mencionada, deve se reconhecer o esforço, ainda que módico, de entes públicos e iniciativa privada (em especial o primeiro, a exemplo do MEC) no estabelecimento de parcerias, como a Universidade Aberta do Brasil, utilizando-se principalmente da rede de instituições públicas de ensino superior, para o desenvolvimento de programas de formação continuada para suprir a demanda em questão.

Mas, o que sugere uma reflexão mais acerba desse contexto, prende-se ao fato de se compreender se essas ações promovidas representam somente uma formação aligeirada, para simplesmente desafogar essa demanda já mencionada, ou se tem mesmo a conotação de atender esse legítimo clamor social atual, de atender aos EPAEE em suas necessidades e especificidades, com vistas à educação inclusiva. Esses são elementos que precisam ser efetivamente observados.

Nesse sentido, a abordagem CCS, conceito trazido à baila no início dos anos 2000, mas consolidado ao longo desses mais de 20 anos, conforme se observa na leitura desta pesquisa, poderia colaborar sobremaneira para que essas lacunas de formação sejam paulatinamente supridas. Uma vez que, com esta abordagem é



possível levar o professor a olhar para o seu contexto, levantar dados verificando problemas e as possibilidades que a sua escola tem, e assim construir algo junto como os seus pares e estudantes, seja por meios digitais ou pedagógicos, usando como estratégia o desenvolvimento de projetos, dando significado aos conceitos e conteúdos aprendidos por cada um.

Grande parte dos cursos de extensão universitária e especializações na área de Educação Inclusiva, tem sido ofertado na modalidade EaD. Desde a criação embrionária do GPSETE, passando pelo NEC e culminando no estabelecimento do CPIDES, as ações voltadas para a formação tanto inicial quanto continuada, sempre se pautaram no desenvolvimento de projetos com o uso das TIDIC, de acordo com a abordagem CCS, como forma de potencializar a aprendizagem dos estudantes, com vistas à Educação Inclusiva. Essa seria, na opinião desta pesquisadora, a grande contribuição da abordagem CCS, como uma das alternativas para a melhoria da problemática apresentada no transcórre deste estudo.

Quanto às políticas públicas educacionais desenvolvidas, no que tange à educação inclusiva, tal assunto vem sendo discutido com maior ênfase pela literatura especializada, evidenciando, em alguns casos, a busca por um protagonismo político que mais prejudica a operacionalização pela oferta de formação do que promove avanços. São problemas centrais que, embora complexos e dispendiosos, são possíveis de equacionar, utilizando-se, por exemplo, ações mais locais, como a adoção pelas unidades escolares de ensino básico, de grupos de estudo para promover a formação em serviço, para melhorar o atendimento ao EPAEE, humanizando a escola.

Mantoan (2003) reflete que surge daí a necessidade da formação de grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, quando possível.

Desta forma, retomando as reflexões em relação ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, com o desenvolvimento deste estudo de caso, refletindo os resultados obtidos, já apresentados, contribuem para socializar o método de trabalho adotado pelo CPIDES, utilizando as TIDIC e valorizando a potencialidade dos estudantes, por meio da abordagem CCS, com vistas a Educação Inclusiva. Os projetos de extensão

universitária desenvolvidos, os grupos de estudo com fluxo de demanda contínua adotados desde o GPSETE, com foco no ensino orientado e supervisionado, além de inúmeras pesquisas desenvolvidas no CPIDES versando sobre a abordagem CCS, sugerem fortemente que possa contribuir para o processo de formação de professores.

Desta forma, não se pode prescindir do ensino que é um aspecto essencial no processo de aquisição do conhecimento, mas esse ensino não deve ser “engessado” com foco somente na pesquisa (aspecto igualmente importante como papel da Universidade, mas que perde sua essência se não tiver como um dos focos os problemas sociais). Assim, esse tripé deve direcionar um olhar especial para as questões sociais, uma vez que, é a sociedade que financia os investimentos do ensino público, tornando-se claro que as ações desenvolvidas no espaço acadêmico devem atender aos anseios e a demanda dessa sociedade. Na pesquisa desenvolvida, ficou evidente que as ações da Universidade pública para efetivação da educação inclusiva são ainda incipientes, carecendo de esforços para que ensino, pesquisa e extensão equalizem essa demanda. Neste sentido, as ações desenvolvidas pelo CPIDES desde a criação vêm sendo balizada para o atendimento em questão.

Finalmente, em relação à prática profissional desta pesquisadora, a construção desta tese sedimenta ações que já vinham desenvolvendo, desde a sua participação no grupo API. A oportunidade de ter atendido, e aprendido com a primeira estudante com deficiência (PC) assistida pelo GPSETE, há quase vinte anos, a participação no grupo de estudos, a participação e organização de eventos científicos, tanto externos quanto os promovidos pelo CPIDES, o desenvolvimento das pesquisas de mestrado e atualmente de doutorado vinculadas ao centro, promoveram esse olhar mais inclusivo e um sentimento de pertencimento “familiar” ao CPIDES, também referidos por outros pesquisadores e discentes registrados neste estudo.

Tais ações impactaram profundamente o exercício profissional desta pesquisadora, que atuou na educação infantil e no ensino fundamental da rede regular de ensino, e que desde o ano de 2008 vem atuando na docência do ensino superior em cursos de formação de professores, coordenando o curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior desde o ano de 2012. Nesse percurso,

sempre buscou empregar e disseminar os pressupostos da abordagem CCS, em todos os níveis de ensino, pois promoveu a instalação e manutenção de uma comissão de acessibilidade na IES, que atualmente conta com estudantes com deficiência matriculados. Esse olhar colaborou para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico da Instituição voltado para a Educação Inclusiva, sendo a abordagem CCS compartilhada e promovida com os demais docentes que compõe o curso de Pedagogia, nas reuniões de orientação e de colegiado, além das diversas palestras já desenvolvidas na unidade escolar, inclusive contando com a presença dos Coordenadores do CPIDES.

Como dimensão social, pode-se considerar que o CPIDES cumpriu a sua missão? Se for considerado que a formação que ocorria nesse espaço vai além da formação de profissionais (que em muitos casos acabaram ocupando funções de protagonismo acadêmico), mas reconhecem que o CPIDES proporcionou uma formação para vida, pode-se afirmar que sim. Essa afirmativa se robustece quando consideramos o caso específico de nossos estudantes atendidos, cuja maioria já não frequenta mais a escola, e consideram o dia do atendimento, como o dia mais importante de sua rotina diária. Assim, o CPIDES não impactou socialmente somente a vida dos discentes e docentes da FCT/Unesp, como também a vida dos estudantes que aqui são atendidos.

Finaliza-se, com o sincero desejo desta pesquisadora, em continuar a fazer parte desta família, uma vez que, a inclusão é um processo em construção, que efetivamente avançou ao longo dos anos, mas que tem uma imensa jornada a percorrer e entendo que o direito ao atendimento das necessidades educacionais, sociais, profissionais, econômicas, dentre outras, deve ser estendido a todos, de forma a respeitar sua dignidade, potencialidade e singularidade.

Tem-se observado em dias atuais, um processo de sucateamento das Instituições de ensino e pesquisa, com a redução de orçamento, além dos cortes cada vez mais expressivos de algumas agências de fomento para o financiamento de pesquisas congêneres a esta que se finaliza.

Se em algum momento, por força de circunstâncias que transcendem o desejo de seus coordenadores, o CPIDES deixar de existir, o sentimento de gratidão das dezenas de discentes e pesquisadores que ao centro se vincularam, bem como

da expressiva quantidade de estudantes assistidos, parte dessa história construída será de alguma forma eternizada com a realização deste trabalho. Obrigado, CPIDES.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. (1968). **Educational psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston.

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 1999.

ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores**. Praticar a teoria, refletir a prática. 265 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.

ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.

APOLLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a Produção do Conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ARROYO, M.G. **Los colectivos depauperados repolitizan los currícula**. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata, 2010. p. 128-148.

AZEVEDO, C. E. F.: **A estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitação e Proximidades com o Pragmatismo**. Brasília/DF. 2013.

BARROS, D. M. V.; GUERREIRO, A. M. **Novos desafios da educação a distância: programação e uso de Chatbots**. Espaço Pedagógico. v. 26, n. 2, Passo Fundo, p. 410-431, maio/ago. 2019.

BALBINO, J. **Objetos de aprendizagem: contribuições para a sua genealogia**. Educação e Tecnologia, abr. 2007, p. 1-10. Disponível em: <[http://www.dicasl.com.br/educacao\\_tecnologia/educacao\\_tecnologia\\_20070423.php#.WURZ9oAzrIU](http://www.dicasl.com.br/educacao_tecnologia/educacao_tecnologia_20070423.php#.WURZ9oAzrIU)>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BUENO, J. G. S. **A pesquisa brasileira sobre educação especial: Balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras**. In J. G. S. Bueno, K. Munakata, & D.

F. Chiozzini (Orgs.), A escola como objeto de estudo: Escola, desigualdades, diversidades. Araquara. São Paulo. 2014.

BISCHOFF, C. M.; SANTOS, M. S.; MUNCINELLI, S.E. **Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC**. In. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1982.

BRANDT, C. F; LAROCCA, Priscila Larocca. **Mudanças nos projetos de pesquisa de mestrados**: uma contribuição para a formação de pesquisadores. Revista Brasileira de Pós Graduação. RBPG. Brasília. Volume 6. Número 11. Páginas 144-171. Dezembro de 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. 235 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei N.º 10.172, de 10 de janeiro de 2001. 2.ed. revista-atualizada-ampliada. Bauru, SP: EDIPRO, 2001a.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001a. Seção 1E, p.39-40. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n.17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>.

BRASIL. Decreto Nº **3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto N.º 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Câmara dos Deputados: 2010. (Edições Câmara).

Brasília. Ministério da Educação. **Marcos Seesp-Mec Fascículo IV.** 28/10/2010 11:08 Macedo. III. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2010.

Brasília: **Secretaria de Educação Especial**, 2010. 73 p. ISBN 978-85-60331-28-4. 1. Inclusão educacional. 2. Educação especial. I. Marcos Político. 2010.

BRASIL. **Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em setembro de 2013.

BRASIL. **Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017. » <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

\_\_\_\_\_. Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.» <Http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2014. » <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

CAUMO, T.; **O que os novos tempos exigem do professor no ensino universitário.** In: Educação. Porto Alegre, V. 20, n. 32, 1997.

CABRAL, A. M. F. **Relatório de atividades do Sof/Etadj Cível. Laboratório de Serviço Social.** Belém: UNAMA, 2002.



CAMPOS, M. L. I. L.; MENDES, E. G. **Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: Um estudo de campo documental.** Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 209-227, 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004, 175 p.

CECHINEL, A. et al. **Estudo/Análise documental: Uma revisão teórica e metodológica.** UNESCO, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/junho. Criar Educação – PPGE – UNESCO. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CAPES. **Programa de apoio à educação especial (PROESP).** 2009. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/bolsas/programas-estrategicos/programas-estrategicos-encerrados/proesp>. Acesso em: 7 dez. 2020.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DOMINGUINI, L.; ROSSO, P.; GIASS, M. G. **Extensão e a formação continuada de professores: um estudo de caso em ciências natural.** Rev. Ciênc. Ext. v.9, n.1, p.124-134, 2013.

FERNANDES, E. M.; SILVA, A. C. F.; ORRICO, H.; REDIG, A. G. **A disciplina prática pedagógica em educação inclusiva no currículo das licenciaturas da universidade do estado do rio de janeiro: Uma proposta de formação reflexiva.** IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

FERREIRA, J.R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

FORGIARINI, R. R. **A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva.** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012.

FONSECA, V.; **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995. FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Carla Conti de; SILVA, Armando Malheiro. **A implantação do Observatório de Ideias da UEG**. Anais do 12th CONTECSI, International Conference on Information Systems and Technology Management: São Paulo: USP, 2015.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: Bauber MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2003.p. 64-89.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf) . Acesso em: 28 jan. 2021.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista da USP, n. 100, p. 33-46, 2014.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILI, Pablo. **A globalização libertadora tem de sustentar em um conjunto de valores que a educação deve formar.** Pátio Revista Pedagógica. Ano VI, n. 28, nov. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, T. G. a; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. **Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** In HAMZE, A. **Governabilidade e Governança**, 2011.

HAMZE, Amélia. **Governabilidade e Governança.** Disponível em: < Acesso em 20 de ago. 2011.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da Universidade.** São Paulo: UNESP. 1990.

KRAWCZYK, N. R. **A Construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina.** In: CAMPOS, M. M.; HADDAD, S.; KRAWCZYK, N. R. (Orgs.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000.

LANNA J., Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LÉVY, P.; **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. “**Que destino os educadores darão à pedagogia?**”. In: PIMENTA, Selma G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Texto de conferência escrito para o 2º Encontro Cearense de Educadores, promovido pelo OfinArtes – Centro de Acessória Pedagógica, Fortaleza, 1999. LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão na Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR. n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez, São Paulo: 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1995.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, T.E.M. **O direito a diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.** Revista Educação Especial, n. 23, 2004.

MANTOAN, M.T.E E. **Ensinado a turma toda.** Cadernos: edição: 2005 - Nº 26 Disponível no site: <http://www.bancodeescola.com/turma.htm>. Pesquisado em 15 de julho de 2007.

MANTOAN, M.T.E E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer.** São Paulo, Summus, 2015.

MANTOAN, T.E.M. **O direito a diferença na igualdade de direitos.** Bengala legal. 2009. Disponível em: < <http://www.bengalalegal.com/mantoan> > Acesso em: 20 nov. 2021.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, M. T. Aula na universidade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998. p. 179-192.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil.** História e Políticas Públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MELQUES, P. M. **Designer educacional: conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a distância.** 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social.** In: MINAYO, M. C. S. & DESLANDES, S. F. (Orgs.) Caminhos do Pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MOITA, F.M.G.S e ANDRADE, F.C.B. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:** o caso do estágio de docência na pós-graduação. Revista Olhar do Professor. p. 77 a 92, 2005.

MORAN, J. M.; **Ciência da Informação:** como utilizar a Internet na educação. Disponível em :Acesso em: 20 de jun. 2008.

MORAN, J. M. **A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores.** In: BONIN, I. et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 245-259.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e as histórias de suas vidas in:** Vidas de Professores. Porto: Porto Ed.,1992.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A.; **O regresso dos professores.** Pinhais: Editora Melo, 2011.

PAPERT, S.; **A Máquina das Crianças:** Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERONI, V.; **política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTACIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** Vol I. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, A. F.; FREITAS, C.C. **Evento Científico na Formação de Professores**: Entre a exigência curricular e a construção do conhecimento. Anais do XI ENFOPLE. Inhumas: UEG, 2015, p.161-169.

RIOS, G. A. **Inclusão Pedagógica**: conceituação a partir de uma experiência na Educação Superior a distância. 2018. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROCHA, C. N. **Fazenda Rived**: Um recurso a ser explorado para o desenvolvimento de estruturas lógicas em alunos com deficiência moderada. Revista: Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 3, nº 5, Jan./Jul. 2011.

ROMERO, A. P. H.; **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Maringá: 2006. 220 f.

SÁ, Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira De História & Ciências Sociais, 1(1). Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>.

SANTOS, B. S.; **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, D. A. N. **A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa na formação de professores para uma escola inclusiva**. 2015. 277 f. Tese – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SARTORETTO, M. L.; **Inclusão: da concepção à ação.** In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças na escola. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTANA, E. S. **O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas** (análise do perfil sócio econômico do discente da FCT/UNESP/Presidente Prudente). 2006. 147 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para crianças com necessidades especiais físicas.** 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2000.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **A criação de um ambiente de aprendizagem contextualizado, baseado no computador, para a formação de recursos humanos em empresas enxutas.** Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SCHLÜNZEN J. K.; **Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas.** Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; RINALDI, R. P. (Org.). **Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** São Carlos/SP: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2014.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva.** 2015. 200 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; SILVA, A. M. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: Formação, Extensão e Pesquisa no Processo de Inclusão.** Curitiba: Editora Appris, 2020.

SCHÖN, D. Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. **Journal of Architectural Education**, Washington, DC, v. 41, v. 4, verão, 1988, p. 4-10.



SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVA, S. e DIGIAMPIETRI L. **conhecendo a USP – contribuições do ensino, da pesquisa e da extensão no campo das deficiências organizadores**. São Paulo: FEUSP, 2017.

TARDIF, M.; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. 2001. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARUMOTO, O. L. A. R. T198 **Abordagem de métodos mistos para avaliação de curso na modalidade a distância**. Presidente Prudente: [s.n.], 2017.

TAROUCO, L. M. R. **Ciclo de Palestras Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, RS, 2003.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: ARTMED.2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação,** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Publicações digitais.** São Paulo: Proex, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/mRhnMF>. Acesso em: 01 de ago. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Núcleo de Educação a Distância [NEaD]. **Acervo Digital da Unesp.** São Paulo: Unesp/NEaD, 2011. Disponível em: [www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br). Acesso em: 01 de agosto de 2020

VALENTE, J. A. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo.** Núcleo de Informática Aplicada à Educação - NIED, Universidade Estadual de Campinas. Manuscrito não publicado, 1997.

VALENTE, J. A. **Formação de profissionais na Área de Informática em Educação.** In: VALENTE, J. A. (org.). Computadores e conhecimento: repensando a Educação. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2ª edição, 1998.

VALENTE, J. A. **Informática na Educação no Brasil: ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA,** In: Valente (org) O Computador na Sociedade do Conhecimento, organizador – Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, J. A.(org). **O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.**

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VERSOZA-CARVALHAL, C. S. et al. **Formação de professores para inclusão: histórias pessoal, profissional e acadêmica.** Revista Perspectivas, 2017 vol. 8 nº 02 pp. 226-243

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Artmed: Porto Alegre. Ed. 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Artmed: Porto Alegre, 2010.

## Apêndice 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *“O CPIDES e a promoção da formação de Graduandos numa perspectiva inclusiva no Ensino Superior Público: Uma história de lutas e conquistas, agregando ensino, pesquisa e extensão”.*

Nome do (a) Pesquisador (a): Jane Aparecida de Souza Santana

Nome do (a) Orientador (a): Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

- **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade, analisar as contribuições de centro de promoção para a inclusão digital, escolar e social, construído em uma Universidade Pública, na formação inicial de seus discentes por meio da Abordagem CCS. Os objetivos específicos são: Identificar os projetos desenvolvidos no centro e a participação discente e docente relativa ao processo de ensino, pesquisa, extensão e gestão; Averiguar as contribuições na formação por meio da participação de discentes e docentes no desenvolvimento das atividades; identificar as contribuições para a atuação profissional dos discentes. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa sua identidade será assegurada.
- **Participantes da pesquisa:** a pesquisa contará com os participantes (discente e pesquisadores) que passaram pelos CPIDES nos anos que compreendem 2002 a 2019.
- **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora identifique a participação discente nos projetos desenvolvidos no centro relativos ao processo de ensino, pesquisa, extensão e gestão. A divulgação dos resultados terá fins científicos, como publicação em revistas, congressos e **não**

haverá identificação dos sujeitos, isto é, sua identidade estará preservada.

- **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, uma vez que, submeteu-se ao Comitê de Ética e Pesquisa (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: n.º 10206912.2.0000.5402).
- **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a), seu (sua) orientador (a) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes sobre o processo de formação Inicial e continuadas dos estudantes que passaram pelo Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) e tiverem êxito em suas carreiras profissionais.

Dessa forma, a sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Consentimento Livre e Esclarecido, tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ aceito participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_ Assinatura do Participante da Pesquisa

## Apêndice 2

### Modelo Email

Prezado/a,

A presente mensagem tem o objetivo de convidá-lo a participar, de forma anônima, de nossa pesquisa de Doutorado em Educação do PPGE da Unesp de Presidente Prudente. Estamos contatando os alunos/pesquisadores egressos da Unesp que estiveram vinculados ao CPIDES/NEC em algum momento de sua formação, solicitando, gentilmente, que respondam ao questionário/entrevista disponibilizado no link abaixo inserido.

Desta forma, sua participação é de extrema importância para nós, pois suas respostas auxiliarão no aprofundamento das discussões que serão desenvolvidas no estudo.

Enviamos, em anexo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para preenchimento e restituição.

Agradecemos antecipadamente sua preciosa colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Jane Aparecida de Souza Santana

Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente- SP. Telefone: (18) 998117 7854

## Enunciado questionário

*Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “O CPIDES e a promoção da formação de Graduandos e pós Graduandos numa perspectiva inclusiva no Ensino Superior Público: Uma história de lutas e conquistas, agregando ensino, pesquisa e extensão”, cujo objetivo geral é: Analisar os impactos e contribuições de um centro de promoção para a inclusão digital, escolar e social, construído em uma Universidade Pública, na formação inicial de seus discentes por meio da Abordagem CCS.*

### Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES

1- Nome<sup>37</sup>: \_\_\_\_\_

2 – Idade \_\_\_\_ anos

#### 3 – Sexo (Identidade de gênero / Orientação sexual)

Feminino ( )

Masculino ( )

Transexual ( )

Travesti ( )

Transgênero ( )

Homossexual ( )

Heterossexual ( )

Bissexual ( )

Sem informação ( )

#### 4 – Cor ou raça:

Branca ( )

Preta ( )

Amarela ( )

Parda ( )

Indígena ( )

Sem informação ( )

---

<sup>37</sup> Trata-se de uma entrevista para a elaboração de uma Tese de Doutorado. Os dados referentes à identificação do participante/entrevistado têm apenas o objetivo de eventual necessidade de localização para manutenção de contato. Nomes dos participantes e localização não serão divulgados na pesquisa.

5 – Graduação: ( ) Arquitetura e Urbanismo ( ) Ciência da Computação ( ) Educação Física ( ) Engenharia Ambiental ( ) Engenharia Cartográfica e de Agrimensura ( ) Estatística ( ) Física ( ) Fisioterapia ( ) Geografia ( ) Matemática ( ) Pedagogia ( ) Química.

5.1: Ano em que se formou: \_\_\_\_\_

5.2. ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado.

5.3. Nível máximo concluído: ( ) Pós-graduação Lato sensu ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós Doc.

5.4. Ano de conclusão do nível máximo: 20\_\_\_\_\_.

6 – Período em que esteve no CPIDES: 20\_\_\_\_ a 20\_\_\_\_\_.

7 – Foi bolsista em algum projeto: ( ) Sim ( ) Não.

7.1 – Qual projeto esteve vinculado (Núcleo de Ensino; Proex; Proext, FAPESP, PIBID, PIBIC, Fundunesp)\_\_\_\_\_

7.2 – Em qual período:

Núcleo de Ensino: período de 20\_\_\_\_ a 20\_\_\_\_\_.

Proex: período 20\_\_\_\_ a 20\_\_\_\_\_.

Proext : período 20\_\_\_\_ a 20\_\_\_\_\_.

FAPESP: período 20\_\_\_\_ a 20\_\_\_\_\_.

PIBID: período 20\_\_\_\_ a 20\_\_\_\_\_.

PIBIC: período 20\_\_\_\_ a 20\_\_\_\_\_.

FUNDUNESP: período 20\_\_\_\_ a 20\_\_\_\_\_

8.0 – O que te levou a procurar o CPIDES (como estagiário) para realizar acompanhamento com alunos com deficiência? Justifique a sua resposta:

---



---



---

8.1 – No CPIDES você realizou acompanhamento com alunos com deficiência?

( ) Sim ( ) Não.

8.2 – Descreva como foi essa experiência:

---



---



---

8.3 – Você sempre se interessou por temas relacionados à Inclusão?

( ) Sim ( ) Não.

8.4 – O CPIDES lhe proporcionou essa oportunidade?

( ) Sim ( ) Não.

8.5 – O tema lhe chamava a atenção antes de fazer parte do CPIDES

( ) Sim ( ) Não.



8.6 – Você considera que aprendeu a gostar do tema após desenvolver as atividades no CPIDES?

( ) Sim ( ) Não.

8.6 – Você considera que o CPIDES lhe oportunizou uma formação voltada para a diversidade?

---



---



---



---

8.7 – O trabalho realizado pelo CPIDES, com ênfase no “potencial do estudante”, pode reduzir as barreiras à aprendizagem e a participação de todos os estudantes? Justifique a sua resposta?

---



---



---



---

8.8 – Você considera que existe sucesso quanto à abordagem CCS<sup>38</sup>, utilizada nos atendimentos dos estudantes com deficiência?

Se sim, lembrando que esse sucesso pode ser comprovado pelas publicações apresentadas pelos estagiários, justifique a sua resposta, por meio de relato positivo, discorrendo sobre uma experiência com algum aluno?

---



---



---



---

8.9 – A informação solicitada a seguir é opcional, mas gostaríamos de ter informações das pessoas que você acompanhou durante a sua permanência no CPIDES/NEC?

8.9.1 - Quantidade ( )

8.9.2 - Nome e Patologia dos acompanhados:

---



---



---

8.10 Inicialmente, qual seu principal sentimento com relação ao CPIDES.

---

<sup>38</sup> O ambiente CCS foi desenvolvido por Schlünzen (2000) em sua Tese de Doutorado, intitulada de “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas”.

9 – O que o CPIDES/NEC impactou em sua Formação Inicial ou Continuada?

---



---



---



---

10 – Quais as atividades desenvolvidas por você no CPIDES/NEC?

---



---



---



---

11 – A atividade que desenvolveu durante o período que atuou no CPIDES/NEC, contribuiu para a sua formação?

Sim  não

Justifique a sua resposta:

---



---

11.1 – Descreva brevemente essa experiência?

---



---



---



---

12 – Atualmente você está inserido no mundo do trabalho?

Sim  Não.

12.1 Qual o tipo de instituição é:

Pública  Particular

12.2 – Descreva qual o cargo, bem como o local de lotação:

---



---



---



---

13 – A atividade que desenvolveu no CPIDES/NEC, contribuiu para na sua atuação profissional?

Sim  Não

Justifique a sua resposta:

---



---

14 – Atuar no CPIDES/NEC contribuiu para um olhar mais inclusivo da sua parte?

( ) Sim ( ) Não

Justifique a sua resposta:

### Questionários enviados para os discentes

#### Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES

##### Questionário 1

1 - D.D.B.<sup>39</sup>

2 – 26 anos

3 – Masculino; Homossexual

4 – Branca

5 – Matemática

5.1: 2015

5.2. Licenciatura

5.3. Mestrado

5.4. 2017.

6 – 2012 a 2015.

7 – Sim

7.1 – Núcleos de Ensino, FAPESP, OBEDUC

7.2 – Núcleo de Ensino: período de 2015 a 2015.

8- Eu tinha interesse no assunto e também conhecia o trabalho da Danielle Santos (D.D.B. 2020)

8.1- Sim (D.D.B. 2020).

8.2- Foi uma experiência muito enriquecedora de poder vivenciar na prática o trabalho com as pessoas com deficiência. Pude construir uma nova forma de olhar para as diferenças e caminhos possíveis para pensar a inclusão (D.D.B. 2020).

8.3- Sim (D.D.B. 2020).

8.4- Sim (D.D.B. 2020).

8.5- Sim (D.D.B. 2020).

8.6- Não (D.D.B. 2020).

8.7- Sim, o CPIDES me proporcionou a vivência com as diferenças na prática (D.D.B. 2020).

8.8- Sim. Sempre o CPIDES nos trouxe essa questão de partir do contexto e interesse dos estudantes durante nossas práticas. Isso me ajudou a refletir sobre o que entendia por educação (D.D.B. 2020).

8.9- Sim (D.D.B. 2020).

8.9.1- X

---

<sup>39</sup> Trata-se de um questionário para a elaboração de uma Tese de Doutorado. Os dados referentes à identificação do participante/entrevistado têm apenas o objetivo de eventual necessidade de localização para manutenção de contato. Nomes dos participantes e localização não serão divulgados na pesquisa.

**8.10-** 5 ou mais (D.D.B. 2020).

**8.10.1-** Luis -Síndrome de Sotos, Tiago e André - PC, Gabriel - Dislexia, Ricardo - DI, Ryan - autismo (com certeza tiveram outros, mas agora não me recordo) (D.D.B. 2020).

**8.10.2-** Tenho saudades, o CPIDES para mim foi e ainda é uma família (D.D.B. 2020).

**9-** Foi essencial para a minha formação e me ajudou a chegar onde estou. Cresci e aprendi muito sobre educação inclusiva e sobre pesquisa (D.D.B. 2020).

**10-** Estagiário atendendo os alunos, biblioteca e laboratório Santander durante um tempo (D.D.B. 2020).

**11-** Sim (D.D.B. 2020).

**11.1-** Todas as atividades foram muito enriquecedoras (D.D.B. 2020).

**11.2-** Foi muito bom conhecer mais sobre o ambiente acadêmico através do CPIDES, seja no contato com os estudantes ou nos demais espaços de formação (D.D.B. 2020).

**12-** Não (D.D.B. 2020).

**12.1-** Não estou (D.D.B. 2020).

**12.2-** Não estou, faço doutorado em Educação Matemática na Unesp - Rio Claro e sou bolsista (D.D.B. 2020).

**13-** Sim (D.D.B. 2020).

**13.1-** Auxiliou no doutorado (D.D.B. 2020).

**14-** Sim (D.D.B. 2020).

**14.1-** No CPIDES pude sair da teoria e vivenciar a prática. Estar com os estudantes com deficiência durante os atendimentos me colocou na posição de ensinar e aprender. Foi uma experiência riquíssima que mudou minha vida. (D.D.B. 2020).

## **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

### Questionário 2

**1** - S.E.L.

**2** – 35 anos

**3** – Feminino

**4** – Branca

**5** – Educação Física e Pedagogia

**5.1:** 2008

**5.2.** Licenciatura

**5.3.** Doutorado

**5.4.** 2017.

**6** – 5 anos.

**7** – Sim

**7.1 – FUNDUNESP****7.2 – 3 anos.**

**8-** Para iniciar um projeto de graduação. Procurava algo na área da saúde mental, pois trabalhava em um hospital psiquiátrico e conhecer o Cpides me oportunizou ver a deficiência (S. E. B. 2020)

**8.1-** Sim (S. E. B. 2020).

**8.2-** O atendimento foi por pouco tempo, pois logo iniciei na área da EaD. Mas, foi importante para me dar um rumo e o conhecimento sobre a pessoa com deficiência, para além da teoria (S. E. B. 2020).

**8.3-** Não (S. E. B. 2020).

**8.4-** Sim (S. E. B. 2020).

**8.5-** Sim (S. E. B. 2020).

**8.6-** Sim (S. E. B. 2020).

**8.7-** Sim. Foi por meio do centro ou do antigo NEC que me oportunizar a conhecer mais e a me formar no que sou hoje (S. E. B. 2020).

**8.8-** Sim. A pessoa com deficiência que faz acompanhamento pelo Cpides, apesar de muitas vezes não parecer ter alguma evolução, pois a comparação é feita com pessoas que não tem deficiência, tem sim uma evolução gigantesca dentro do seu aspecto de crescimento. É importante entendermos que para a vida a nossa evolução deve ser comparada conosco e não relacionado a mais ninguém. Até hoje se encontro os dois estudantes que os acompanhei se lembram de mim e conversam. Se esta simples lembrança (do pouco tempo que fiquei) não é um potencial, não sei o que poderia ser! O simples fato de lembrar-se da pessoa que te acompanhou faz relações importantes para a vida, muito importantes para estas pessoas com deficiência (S. E. B. 2020).

**8.9-** Sim (S. E. B. 2020).

**8.9.1-** O CCS que utilizei não foi tanto na base teórica dos acompanhamentos, até por quê eu não tenha o conhecimento para colocá-los em prática, ele só foi possível a partir da minha própria evolução como pesquisadora e atuante na área da deficiência nos cursos em EaD (S. E. B. 2020).

**8.10-** 2(S. E. B. 2020).

**8.10.1-** Eu não me lembro (S. E. B. 2020).

**8.10.2-** Orgulho (S. E. B. 2020).

**9-** Foi a partir do Cpides que pude conhecer sobre a Educação Especial e Inclusiva, que me possibilitou discutir estes temas para além da Universidade. Me fez conseguir entrar no mestrado na UFSCar e depois voltar para a Unesp no Doutorado (S. E. B. 2020).

**10-** Acompanhamento de estudante. Secretaria, tutoria e formadora do curso de Tecnologia Assistiva (S. E. B. 2020).

**11-** Sim (S. E. B. 2020).

**11.1-** Sim. Como respondido na questão 9 (S. E. B. 2020).

**11.2-** Iniciei no Cpides fazendo Ginástica Laboral com os alunos do NEC. Após, comecei a acompanhar dois alunos com deficiência em um período curto, pois logo assumi a Secretaria do curso de Tecnologia Assistiva e não fiz mais nenhum acompanhamento de aluno. Mas, o pouco período que acompanhei me permitiu conhecimentos que levo até os dias atuais, muitas vezes são destas experiências que cito situações problemas para a formação dos meus alunos atuais (S. E. B. 2020).

**12-** Sim (S. E. B. 2020).

**12.1-** Particular (S. E. B. 2020).

**12.2-** Assistente Técnica Pedagógica - IEP3 - Fundunesp. Professora Universitária da Faculdade das Américas – FAM (S. E. B. 2020).

**13-** Sim (S. E. B. 2020).

**13.1-** Hoje atuo na Educação a Distância, que foi um dos projetos realizados no Cpides, apesar de não serem explicitamente na área da Educação Especial ou Inclusiva, alguns cursos são desta área que acabo sendo a referência para montá-los. Além, claro que como professora universitária os cursos deste tema são de minha aderência (S. E. B. 2020).

**14-** Sim (S. E. B. 2020).

**14.1-** A partir de tudo que o Cpides me proporcionou, pude ter acesso a outras formações e consequentemente compreender mais sobre a inclusão. E, sim, o Cpides foi o primeiro passo para a minha trajetória acadêmica e o primeiro passo muito importante que me deu base e me mostrou um caminho a seguir (S. E. B. 2020).

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 3

**1** – J.D.F.M.

**2** – 36 anos

**3** – Feminino

**4** – Branca

**5** –Pedagogia

**5.1:** 2008

**5.2.** Licenciatura

**5.3.** Pós-graduação Lato Sensu

**5.4.** 2018.

**6** – 2004 - 2008.

**7** –Sim

**7.1** – PROEX

**7.2** – 2005 - 2008.

**8-** 2004, pois sempre gostei da área de educação especial (J. D. F. M. 2020)

**8.1-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**8.2-** Muito aprendizado que levo para a minha vida profissional (J. D. F. M. 2020).

**8.3-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**8.4-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**8.5-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**8.6-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**8.7-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**8.8-** Provavelmente (J. D. F. M. 2020)

**8.9-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**8.9.1-** Sempre temos o que aprender com eles, desde a aduça de um sorriso como um desafio na hora de ensinar (J. D. F. M. 2020)

**8.10-** 2(J. D. F. M. 2020)

**8.10.1-** Vanessa e Luciano - Síndrome de Down (J. D. F. M. 2020)

**8.10.2-** Saudades (J. D. F. M. 2020)

**9-** Fez com que buscasse me profissionalizar e quando tinha algum aluno especial em sala, o desafio era menor. (J. D. F. M. 2020)

**10-** Acompanhamento individualizado usando as TIC's. (J. D. F. M. 2020)

**11-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**11.1-** Muito, tanto com os alunos quanto no grupo de estudo (J. D. F. M. 2020)

**11.2-** Uma experiência que marcou minha formação (J. D. F. M. 2020)

**12-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**12.1-** Particular (J. D. F. M. 2020)

**12.2-** Professora de Ensino Fundamental (J. D. F. M. 2020)

**13-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**13.1-** Os desafios do dia a dia foram menores, sabia onde buscar ajuda (J. D. F. M. 2020)

**14-** Sim (J. D. F. M. 2020)

**14.1-** Sim, fez com que eu entendesse que todos precisam de oportunidades (J. D. F. M. 2020).

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 4

**1** – H.L.A.

**2** – 26 anos

**3** – Masculino; Homossexual

**4** – Branca

**5** – Estatística

**5.1:** 2018

**5.2.** Bacharelado

**5.3.**

**5.4.**

**6** – 2014 - 2018.

**7** – Sim

**7.1** – Núcleo de Ensino, Proext, PIB e OBEDUC

**7.2** – Núcleo de ensino 2017-2018; Proext 2016; PIB 2015 e OBEDUC 2014.

**8-** Antes de ser estagiário no CPIDES, trabalhava numa clínica particular que fazia um trabalho semelhante, ao saber sobre o CPIDES por outra estagiária, me interessei bastante, já que fazia um trabalho semelhante. Por acreditar que a diferença entre as pessoas é o motivo para tornar o ambiente que convivo em um lugar melhor, pois, faz com que o ser humano cresça e veja que a diferença é o que causa essa mudança. E por acreditar também que, todos os seres vivos têm o direito de conviver e ter acesso a tudo que exista nesse planeta, indiferente de ser deficiente, da sua religião, de sua raça, de sua orientação/gênero sexual e principalmente de sua classe social, a educação é um direito que não pode ser tirado de ninguém (H. L. A. 2020).

**8.1-** Sim (H. L. A. 2020).

**8.2-** É uma experiência que não tem como relatar em poucas palavras, ter o contato com várias realidades diferentes, você se colocar no lugar do outro e buscar junto com ele uma melhora na sua vida de modo geral, sendo pessoal, social ou profissional. Ter esse contato com essas realidades diferentes faz com que a gente começa a enxergar o mundo com outros olhos, como essas pessoas vejam tudo ao seu redor e lidam com a vida de uma maneira mais leve e divertida, apesar de todos os problemas que tenham, eles não se tornam maiores que seus sonhos, é algo divino sentir e presenciar isso (H. L. A. 2020).

**8.3-** Sim (H. L. A. 2020).

**8.4-** Sim (H. L. A. 2020).

**8.5-** Sim (H. L. A. 2020).

**8.6-** Sim (H. L. A. 2020).

**8.7-** Sim, em meio de várias palestras e oficinas que tivemos para aprimorar nossos conhecimentos e desenvolver nosso lado pessoal e profissional (H. L. A. 2020).

**8.8-** Sem sombra de dúvida, dando importância ao potencial do estudante e utilizando esse fator a seu favor para sanar suas dificuldades, mostra ao mesmo que ele é capaz de aprender e se desenvolver em vários aspectos, sendo social, digital e escolar (H. L. A. 2020).

**8.9-** Sim (H. L. A. 2020).

**8.9.1-** Com um estudante que atendi durante um ano e meio, possuía dificuldades em questões lógicas e exatas, mas, era um amante na área de humana e biológica, como leitura de gibis, sobre os animais e aspectos relacionados a ele. Com isso, foi desenvolvido um projeto que através dele seria desenvolvido uma maquete de uma fazenda, os animais produzidos com materiais reciclados. Através dessa maquete, que foi a execução do projeto, foi trabalhado quantidade, distribuição de espaço, noção de distância, reciclagem, meio ambiente e afins. Ao fim da construção, o aluno compreendeu melhor as questões de contagens, noção de espaço, reutilização de materiais etc. Por meio do potencial que ele já possuía, foram sanadas as suas dificuldades (H. L. A. 2020).

**8.10-** 5 ou mais (H. L. A. 2020).

**8.10.1-** Alfredo e Paulo - Autista

Luiz - Síndrome de Sotus

Lucimara e Rita - Paralisia Cerebral

Eric e Enzo - Altas habilidades

Ricardo - DI

Arce e Adib - Síndrome de Down

Camila - Síndrome do P+14 (H. L. A. 2020).

**8.10.2-** No centro me traz o sentimento de família, que ali eu ganhei uma nova família (H. L. A. 2020).



**9-** Mesmo eu querendo fugir da área de ser docente, o CPIDES me aproximou dessa área de lecionar, e me dispersou a vontade de fazer mestrado e se tudo o correr bem um doutorado, principalmente na área da educação para poder contribuir (H. L. A. 2020).

**10-** Fui estagiário diretamente aos atendimentos com os estudantes e auxiliei nas organizações de eventos ocorridos no CPEDIS (H. L. A. 2020).

**11-** Sim (H. L. A. 2020).

**11.1-** Creio que, diretamente para a área de estatística em questão teórica não, mas, em questão de saber lidar com diferentes pensamentos, como lidar com isso, saber ser de modo agradável a receber uma oposição de ideias e afins, o lado pessoal e indiretamente no profissional na questão de convivência, colaborou muito (H. L. A. 2020).

**11.2-** Com o dito a resposta anterior, isso me auxiliou muito a focar em várias questões e saber lidar e ser multitarefa, fazendo um curso integral, parte da empresa júnior e do CPIDES, e se sair bem em ambas às coisas (H. L. A. 2020).

**12-** Não (H. L. A. 2020).

**12.1-** Desempregado (H. L. A. 2020).

**12.2-** Desempregado (H. L. A. 2020).

**13-** Sim (H. L. A. 2020).

**13.1-** Através a experiência que adquirir no CPIDES, trabalhei por meses numa associação voltada para o público deficientes visuais (H. L. A. 2020).

**14-** Sim (H. L. A. 2020).

**14.1-** Já possuía uma visão de inclusão, mas, estudando e vivenciando isso durante o período que fui estagiário, fez com que o conceito de inclusão aumentasse e compreendesse realmente a fundo o que é uma inclusão em vários sentidos (H. L. A. 2020).

## **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

### Questionário 5

**1** - N.C.R.

**2** – 30 anos

**3** – Feminino

**4** – Branca

**5** – Matemática

**5.1:** 2011

**5.2.** Licenciatura

**5.3.** Doutorado

**5.4.** 2021.

**6** – 2009 a atual.

**7** – Sim

**7.1** – PROEX e FUNDUNESP

## 7.2 – 2010 - 2011.

**8-** O interesse em estudar na área da educação especial e inclusiva (N. 2020)

**8.1-** Sim (N. 2020).

**8.2-** Os atendimentos proporcionaram uma experiência ímpar. Foram aprendizagens significativas relacionadas ao trabalho pedagógico com recursos, estratégias e tecnologias para a o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Desvelou um universo que somente na graduação não seria possível, pois aprendemos de forma muito resumida e rápida sobre as políticas públicas articuladas a inclusão escolar. Com os atendimentos no CPIDES foi possível conhecer uma sala de recursos e todo a sua estrutura e possibilidades de trabalho pedagógico. Outro fator que enriqueceu a minha formação foi o contato semanal com as crianças. Foi um conhecimento humano e intelectual que despertou a sensibilidade, o respeito e a tomada de consciência sobre a diferença que constitui a essência humana (N. 2020).

**8.3-** Sim (N. 2020).

**8.4-** Sim (N. 2020).

**8.5-** Sim (N. 2020).

**8.6-** Sim (N. 2020).

**8.7-** Sim (N. 2020).

**8.8-** Sim. É um trabalho direcionado a especificidade de cada um, onde o ritmo e a aprendizagem são identificados em parceria com o próprio estudante. Não há padrão pré-estabelecido que caracteriza, rotula e exclui o aluno. Ao contrário, planejamos e desenvolvemos um trabalho que valoriza e busca a autonomia e desenvolvimento de acordo e partimos da premissa de que todos aprendem (N. 2020).

**8.9-** Sim (N. 2020).

**8.9.1-** Além das experiências com os atendimentos cito a minha pesquisa de Mestrado em que desenvolvi por meio da metodologia de projetos (uma das metodologias que a abordagem CCS considera) nuances do ensino colaborativo com uma professora de Matemática e uma professora da Educação Especial. Comprovamos uma experiência exitosa de inclusão e aprendizagem na sala de aula comum (N. 2020).

**8.10-** 2 (N. 2020).

**8.10.1-** Ricardo - Deficiência Intelectual e Leila – Microcefalia (N. 2020).

**8.10.2-** Gratidão por todas as oportunidades e conhecimentos conquistados (N. 2020).

**9-** Transformou profundamente o meu olhar para a educação (N. 2020).

**10-** Atendimento com dois alunos; bolsista BIOE; assessora e tutora no curso de TA; tutora na disciplina de Libras; tutora no curso de Altas Habilidades/Superdotação. Estudante de Mestrado e Doutorado (N. 2020).

**11-** Sim (N. 2020).

**11.1-** Foram atividades que potencializaram as minhas práticas pedagógicas e aperfeiçoaram minhas experiências profissionais (N. 2020).

**11.2-** Atuando em cursos de formação na modalidade a distância pude aprofundar meus conhecimentos na área e também conquistar um leque de possibilidades profissionais, como, por exemplo, atuar como Designer Educacional. Tal possibilidade não teria sido possível sem o CPIDES (N. 2020).

**12-** Não (N. 2020).

**12.1-** No momento encontro finalizando o doutorado apenas (N. 2020).

**12.2- X**

**13-** Sim (N. 2020).

**13.1-** Respondida anteriormente (N. 2020).

**14-** Sim (N. 2020).

**14.1-** Respondida anteriormente (N. 2020).

## **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

### Questionário 6

**1 -** D.J.G.P.

**2 –** 43 anos

**3 –** Feminino

**4 –** Branca

**5 –** Matemática

**5.1:** 2002

**5.2.** Licenciatura

**5.3.** Mestrado

**5.4.** 2006.

**6 –** Desde o início.

**7 –** Sim

**7.1 –** FAPESP e FUNDUNESP

**7.2 –** FAPESP no mestrado e Fundunesp na graduação, mas não me lembro exatamente o período.

**8-** Na verdade eu procurei o GPSETE em busca da informática educacional, mas as coisas foram evoluindo, criou-se o NEC, e depois o CPIDES e eu acompanhei as mudanças e fui me adaptando às necessidades do grupo. No início havia apenas a Rita depois o projeto foi se ampliando e comecei a acompanhar alguns alunos deficientes. Danila, Pedro Augusto, Gláucia, são alguns dos que eu acompanhei mais de perto. Não foi uma busca, mas algo que aconteceu naturalmente. No final da minha graduação iniciaram-se os projetos em EaD, e eu fui mais para este lado (D. J. G. P. 2020)

**8.1-** Sim (D. J. G. P. 2020).

**8.2-** Confesso que foi bastante desafiante. Para mim o mais difícil foi aprender a ter paciência para conseguir um pequeno progresso dos alunos. Com a Danila eu consegui ajudar bastante. Ela tinha apenas deficiência física, era adolescente e acredito que consegui ajudar a melhorar sua autoestima. Mantive contato com ela por um bom tempo. Ela foi pra faculdade e depois perdi o contato. Com os demais os avanços foram menores, porém acredito que fiz alguma diferença na vida deles. E isso me deixava bastante feliz (D. J. G. P. 2020).

**8.3-** Não (D. J. G. P. 2020).

**8.4- Sim** (D. J. G. P. 2020).

**8.5-** Não (D. J. G. P. 2020).

**8.6-** Sim (D. J. G. P. 2020).

**8.7-** Com certeza. Esse aprendizado trago até hoje e se reflete até mesmo na educação de meus filhos. Na convivência com as pessoas (D. J. G. P. 2020).

**8.8-** Sim. O trabalho do CPIDES auxilia as pessoas (estagiários, pesquisadores, alunos em atendimento) a perceberem suas potencialidades. Com isso melhoram sua autoestima e as pessoas se sentem motivadas para aprender. E sentem a necessidade de não desapontar as pessoas que acreditam nelas (D. J. G. P. 2020).

**8.9-** Sim (D. J. G. P. 2020).

**8.9.1-** Vou relatar o caso da Gláucia. Se não me engano ela teve paralisia infantil. Tinha dificuldade para falar e leve comprometimento motor. Ela era adulta, alfabetizada, porém não aceitava sua condição. Um dos trabalhos que realizei com ela foi auxiliá-la a escrever sua história de vida. Desta forma, ela aprendeu a manusear o computador e ao mesmo tempo foi se redescobrando. Foi um trabalho realizado ao longo de meses. No início de cada encontro conversávamos sobre a etapa que ela iria escrever naquele dia e depois ela escrevia, e eu lia junto com ela e ia auxiliando na formação dos parágrafos e pontuações. O trabalho de digitação era lento, já que ela tinha limitações motoras. Percebi que houve uma melhora em sua autoestima ao longo do desenvolvimento do trabalho (D. J. G. P. 2020).

**8.10-** 4(D. J. G. P. 2020).

**8.10.1-** Danila - Física - cadeirante; Pedro Augusto - mental; Gláucia - paralisia infantil; não me lembro o nome de um rapaz que acompanhei, mas era DM (D. J. G. P. 2020).

**8.10.2-** Gratidão (D. J. G. P. 2020).

**9-** O que aprendi no CPIDES/NEC teve impacto tão profundo em minha formação que até hoje estou ligada a este grupo. Não consigo imaginar como eu seria hoje se não tivesse tido esta vivência (D. J. G. P. 2020).

**10-** - Projetos de uso da tecnologia como ferramenta para auxiliar na aprendizagem dos Colégios Cotiguara e Átomo e uma escola pública que não me lembro o nome;

- Atendimento aos alunos deficientes;

- Manutenção dos computadores do GPESETE;

- Oferecimento de oficinas nas semanas da Pedagogia;

- Auxílio à professora Elisa nas aulas de linguagem de programação;

- Participação em projetos de EaD (Universidade Federal de Santa Maria; formação de professores de Goiás; Tecnologia Assistiva; formação de tutores; Redefor, entre outros);

- Entre outras. (D. J. G. P. 2020).

**11-** Sim (D. J. G. P. 2020).

**11.1-** Continuo trabalhando com EaD até hoje. É isso que eu gosto de fazer e foi com esta equipe que eu aprendi a fazer o que faço (D. J. G. P. 2020).

**11.2-** Foram muitas experiências. Eu estive presencialmente com o grupo de 2000 até 2006. E a distância até hoje. São 20 anos. Teria que escrever um livro. Em 2006 me casei e nunca pude ter um emprego presencial por causa do trabalho de meu marido que nunca nos dá a certeza de quanto tempo ficaremos em um lugar. Por isso, os trabalhos a distância que o CPIDES possibilita que eu realize, são a única forma que tenho de não me esquecer que sou uma profissional, além de mãe, esposa e dona de casa. Não me arrependo da opção que fiz de constituir uma família, mas o CPIDES é fundamental para que eu continue trabalhando (D. J. G. P. 2020).

12- Não (D. J. G. P. 2020).

12.1- Não estou trabalhando (D. J. G. P. 2020).

12.2- Não estou trabalhando (D. J. G. P. 2020).

13- Sim (D. J. G. P. 2020).

13.1- Acredito que já respondi esta questão anteriormente (D. J. G. P. 2020).

14- Sim (D. J. G. P. 2020).

14.1- Antes do CPIDES eu não tinha nenhuma experiência com deficientes. Nunca havia convivido com algum. E a partir deles fui aprendendo a incluir não apenas os deficientes, mas todas as pessoas que de alguma forma estejam sendo excluídas (D. J. G. P. 2020).

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 7

1 - A.M.M.S.R.

2 – 25 anos

3 – Feminino

4 – Parda

5 – Pedagogia

5.1: 2015

5.2. Licenciatura

5.3. Mestrado

5.4. 2018.

6 – 2012 - 2018.

7 –Sim

7.1 – FAPESP, PIBID, OBEDUC

7.2 – 2012 - PIBID. 2013 a 2014 - OBEDUC. 2015 - FAPESP.

8- As pessoas com deficiência sempre estiveram presentes em minha vida escolar e influenciaram minha decisão acadêmica. A única certeza que eu tinha quando decidi cursar Pedagogia era que eu gostaria de aprofundar meus estudos sobre Inclusão Escolar. A professora responsável pela disciplina de Psicologia na Educação convidou representantes do CPIDES para apresentar o centro e atividades desenvolvidas, e a partir daí passei a frequentá-lo e a participar dos grupos de estudos e atividades de extensão (A. M. S. S. R. 2020)

8.1- Sim (A. M. S. S. R. 2020).

8.2- Foi uma experiência incrível em que tive a oportunidade de estar em contato direto com as pessoas com deficiência, aprofundar estudos sobre o tema e aplicar (mesmo que minimamente) os conhecimentos que estava aprendendo em meu curso de formação inicial (A. M. S. S. R. 2020).

8.3- Sim (A. M. S. S. R. 2020).

8.4- Sim (A. M. S. S. R. 2020).

**8.5-** Sim (A. M. S. S. R. 2020).

**8.6-** Não (A. M. S. S. R. 2020).

**8.7-** Acredito que o CPIDES me oportunizou uma formação voltada para as diferenças humanas que nos caracterizam e devem ser reconhecidas, valorizadas e respeitadas acima de tudo (A. M. S. S. R. 2020).

**8.8-** Considerar o potencial do estudante pode minimizar as barreiras impostas pelo sistema educacional vigente e promover a participação plena de todos na construção de conhecimentos. Por isso, acredito que profissionais que passaram pelo CPIDES precisam ter a consciência de disseminar os conhecimentos absorvidos durante a vivência no centro, a fim de termos uma sociedade cada vez mais inclusiva que saiba valorizar as diferenças (A. M. S. S. R. 2020).

**8.9-** Sim (A. M. S. S. R. 2020).

**8.9.1-** A abordagem CCS desenvolvida pela professora Elisa Schlünzen e utilizada no CPIDES contribui com o desenvolvimento das atividades planejadas e executadas, e conseqüentemente com a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Pude presenciar, com base nos estudantes que atendi durante meu período como estagiária, que o contato com as tecnologias de modo consciente e partir de um contexto significativo para o estudante, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais claro e conciso para ambos (professor e estudante) (A. M. S. S. R. 2020).

**8.10-** 4(A. M. S. S. R. 2020).

**8.10.1-** Síndrome de Down: Juliana, Vanessa, Ana Cláudia e Maysa (A. M. S. S. R. 2020).

**8.10.2-** O principal sentimento que tive inicialmente foi o de encontrar um local em que a inclusão se fazia presente em todos os sentidos e com todas as pessoas que estavam ali presentes (professores universitários, pós-graduandos, graduandos, estudantes com deficiência). As ideias, pensamentos e ações eram respeitados e valorizados. (A. M. S. S. R. 2020).

**9-** Com certeza alcancei meu objetivo inicial que era aprofundar meus conhecimentos acerca da inclusão escolar (A. M. S. S. R. 2020).

**10-** Participei como estagiária, atuando no atendimento educacional individualizado de estudantes com síndrome de Down. Contribuí com a organização e manutenção das atividades do CPIDES, juntamente com outros estagiários e pós-graduandos (A. M. S. S. R. 2020).

**11-** Sim (A. M. S. S. R. 2020).

**11.1-** Sim. O CPIDES floresceu em mim o anseio em querer conhecer e contribuir com a comunidade acadêmica e social inclusiva, contribuindo significativamente com minha formação inicial e continuada (A. M. S. S. R. 2020).

**11.2-** Os atendimentos, as formações proporcionadas, os grupos de estudo, as vivências que tive no CPIDES me oportunizaram experiências significativas que estarão sempre sendo (re)significadas e aplicadas por mim em todos os contextos em que atuar (A. M. S. S. R. 2020).

**12-** Sim (A. M. S. S. R. 2020).

**12.1-** Pública (A. M. S. S. R. 2020).

**12.2-** Professora de Educação Básica I pela Secretaria Municipal de São José do Rio Preto/SP (A. M. S. S. R. 2020).

**13-** Sim (A. M. S. S. R. 2020).

**13.1-** Sim. Aprendi muitas práticas pedagógicas inclusivas que hoje posso aprimorar, considerar meus alunos atuais, replanejar e aplicar no contexto em que atuo profissionalmente (A. M. S. S. R. 2020).

**14-** Sim (A. M. S. S. R. 2020).

**14.1-** Participar ativamente das atividades de ensino, pesquisa e extensão oportunizadas a partir das vivências que tive no CPIDES, com certeza, contribuiu para que eu tivesse um olhar mais inclusivo para meus estudantes e sociedade de modo geral. Sou muito grata (A. M. S. S. R. 2020).

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 8

**1** - J.S.V.A.

**2** – 25 anos

**3** – Feminino – Heterossexual

**4** – Branca

**5** – Pedagogia

**5.1:** 2019

**5.2.** Licenciatura

**5.3.**

**5.4.**

**6** – 2017 - 2020.

**7** – Sim

**7.1** – Núcleo de Ensino, Proex, PIBID, PIBIC

**7.2** – 2017-2020

**8-** A princípio conheci o Cpides em uma oficina ministrada em outra universidade pelas mestras Ana Virginia e Ana Mayra, e posteriormente ingressei como estagiaria por conta do Pibid, mas fiquei mesmo depois do término da bolsa por me identificar com as temáticas trabalhadas e estudadas (J. 2020)

**8.1-** Sim (J. 2020).

**8.2-** A experiência foi riquíssima e me fez crescer não somente como profissional - futura pedagoga - mas também como pessoa, repensando meus próprios ideais sobre uma sociedade de fato inclusiva (J. 2020).

**8.3-** Não (J. 2020).

**8.4-** Sim (J. 2020).

**8.5-** Não (J. 2020).

**8.6-** Sim (J. 2020).

**8.7-** Sim, a prática no Cpides concomitante a minha formação inicial oportunizaram uma formação voltada para a diversidade (J. 2020).

**8.8-** Sim, a partir do momento em que se utilizam as potencialidades do aluno atrelada ao que lhe seja significativo as barreiras ruem para algo novo: muitas possibilidades e a construção de conhecimentos, que não se limitam a conteúdos ou currículos, mas vão além ao encontro da necessidade deste estudante (J. 2020).

**8.9-** Sim (J. 2020).

**8.9.1-** Sim, é perceptível os avanços e o sucesso na utilização da abordagem CCS nos atendimentos, me lembro de quando o Dani aprendeu a cor vermelha quando utilizamos guache pela primeira vez. Foi algo tão marcante para ele e para mim, principalmente por conta do momento, a partir desta atividade ele começou a fazer distinção das cores vermelha, amarela, azul e verde e depois começamos a identifica-las ao nosso redor (J. 2020).

**8.10-** 4(J. 2020).

**8.10.1-** Jhony, 6 anos, TDAH; Daniel, 4 anos, Síndrome de Down; Wellington, 24 anos, Deficiência Intelectual, William, 28 anos, Deficiência Intelectual (J. 2020).

**8.10.2-** Gratidão (J. 2020).

**9-** Me fez repensar o que estava posto, e ampliou o meu leque de ideias em relação a diversidade e inclusão e em como isto é realizado no cotidiano escolar (J. 2020).

**10-** Realizei atendimentos com os estudantes, ora estagiária, ora voluntária (J. 2020).

**11-** Sim (J. 2020).

**11.1-** Sim, ampliou meus conhecimentos, prática e experiências (J. 2020).

**11.2-** Uma experiência riquíssima que me fez presenciar e trabalhar com pessoas que até então eu achava diferente, mas, neste processo aprendi a não apontar a diferença do outro, porque todos somos diferentes e isto é o que importa, esta diversidade nos faz únicos (J. 2020).

**12-** Não (J. 2020).

**12.1-** Atualmente ainda sou estudante (J. 2020).

**12.2-** Estudante (J. 2020).

**13-** Sim (J. 2020).

**13.1-** Sim, contribuiu para a minha formação inicial ampla e diversa, e com certeza sou uma pessoa melhor, e serei quando começar a minha atuação profissional, uma professora melhor (J. 2020).

**14-** Sim (J. 2020).

**14.1-** Sim, me oportunizou uma série de experiências, que com certeza impactaram minha formação como pessoa e como profissional (J. 2020).

## **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

### Questionário 9

**1** – O.E.S.

**2** – 38 anos

**3** – Masculino

**4** – Preta

**5** – Matemática

**5.1:** 2013

**5.2.** Licenciatura

**5.3.**

**5.4.**



6 – 2008 - 2012.

7 – Sim

7.1 – Proex

7.2 – 2008-2011

8- A CAUSA É MUITO NOBRE (O. E. S. 2020)

8.1- Sim (O. E. S. 2020).

8.2- A experiência foi de grande relevância para minha vida. Naqueles atendimentos foi possível observar o quanto temos para oferecer e não oferecemos nada, pois muitas vezes aquelas pessoas não buscavam apenas aprimorar sua capacidade motora ou se alfabetizar, mais sim uma socialização, algo que as tirassem do confinamento. E o CPIDES oferecia esse espaço, e muito mais. Pessoas que se identificaram com o projeto, vestiam a camisa, estudava, pesquisava, sempre em busca de atender mais e melhor. Uma experiência inesquecível (O. E. S. 2020).

8.3- Sim (O. E. S. 2020).

8.4- Sim (O. E. S. 2020).

8.5- Sim (O. E. S. 2020).

8.6- Sim (O. E. S. 2020).

8.7- Com certeza. Hoje o meu olhar é totalmente voltado para a educação inclusiva (O. E. S. 2020).

8.8- O CPIDES lhe oferece todas as ferramentas no entendimento a educação inclusiva. O trabalho é feito com inúmeras patologias, os estudantes são cercados por especialistas, tudo isso favorece um entendimento muito mais amplo para aqueles envolvidos nesse âmbito (O. E. S. 2020).

8.9- Sim (O. E. S. 2020).

8.9.1- Tive o prazer de trabalhar com inúmeros alunos, com diversas patologias. E mesmo depois de ter se passado quase dez anos, ainda tenho contato e acompanho a evolução de alguns deles. Como o Aluno João Pedro DI e André PC e muitos outros, contudo o Aluno André. Ao fazer parte do CPIDES, teve sua vida mudada, através do contato que teve com outras pessoas, das aulas de alfabetização e do projeto paralímpicos. Evolução que lhe proporcionou além de troféus, a volta de sua autoestima (O. E. S. 2020).

8.10- 5 ou mais (O. E. S. 2020).

8.10.1- João Pedro Moreira DI, Ricardo DI, André PC, Luiz Oda Síndrome de Sotos, Daniel Gatti Sena, Gabriel Gatti Sena (Não identificado) Katuska PC, Gabriel PC (O. E. S. 2020).

8.10.2- Meu sentimento é de gratidão. Aprendi muitas coisas, dentre essas amar mais as pessoas (O. E. S. 2020).

9- O CPDES além de ter despertado o sonho da pesquisa, teve um impacto profundo no meu profissionalismo. Hoje o meu olhar como professor em uma sala de aula é diferenciado (O. E. S. 2020).

10- Atendimento aos alunos e catalogação de ferramentas tecnológicas. Além da pesquisa sobre DISLEXIA, trabalhada juntamente com Carlos Alberto (O. E. S. 2020).

11- Sim (O. E. S. 2020).

11.1- Considero-me um professor diferenciado pela experiência que o CPIDES me proporcionou (O. E. S. 2020).

11.2- Para trabalhar com pessoas com deficiências requer muita paciência, técnica, recursos e muito querer (O. E. S. 2020).

**12-** Sim (O. E. S. 2020).

**12.1-** Pública (O. E. S. 2020).

**12.2-** Professor da rede pública do estado de São Paulo (O. E. S. 2020).

**13-** Sim (O. E. S. 2020).

**13.1-** Devido ao CPIDES tenho um olhar diferenciado com as turmas que leciono (O. E. S. 2020).

**14-** Sim (O. E. S. 2020).

**14.1-** Infelizmente a maioria das famílias carentes são leigas, e não suspeitam quando uma criança apresenta algum tipo de patologia. Como professor em sala de aula, tenho um olhar mais atento o que garante uma abordagem mais cuidadosa e um pedido de exames com diversos profissionais do ramo de deficiência (O. E. S. 2020).

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 10

**1** - A.V.I.L.

**2** – 25 anos

**3** – Feminino

**4** – Branca

**5** – Pedagogia

**5.1:** 2016

**5.2.** Licenciatura

**5.3.** Mestrado

**5.4.** 2017

**6** – 2012 - atualmente como aluna de Doutorado em Educação.

**7** – Sim

**7.1** – Proex, FAPESP, PIBID

**7.2** – PIBID - 2012; PROEX - 2013; FAPESP - 2014 a 2015

**8-** Quando fui contemplada com uma bolsa PIBID precisei escolher um projeto e o CPIDES era uma das possibilidades. Escolhi o CPIDES, pois queria aprender mais sobre as concepções que envolvem a Educação Inclusiva e como o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial era realizado naquele espaço (A. V. I. L. 2020)

**8.1-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**8.2-** Foi uma experiência enriquecedora. Como estudante de Pedagogia tive a oportunidade de colocar em prática conhecimentos que adquiri em meu curso. Além disso, pude utilizar a abordagem CCS durante os atendimentos, que possibilitaram a construção do conhecimento de modo significativo. A possibilidade de conviver e de aprender com os estudantes foi enriquecedor. Nós compartilhamos saberes, vivências e desenvolvemos habilidades humanas, essenciais nos dias atuais (A. V. I. L. 2020).

**8.3-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**8.4-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**8.5-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**8.6-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**8.7-** Sim. Acredito que o CPIDES considera e valoriza as diferenças existentes entre os estudantes (A. V. I. L. 2020).

**8.8-** Sim, pois o trabalho desenvolvido possibilita a aprendizagem significativa e valoriza as diferenças existentes em cada estudante (A. V. I. L. 2020).

**8.9-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**8.9.1-** São inúmeras experiências positivas que foram desenvolvidas no CPIDES, mas, quero destacar o caso do aluno Rafael, que sempre foi atendido no CPIDES. O aluno tinha muita dificuldade na escola e, com os atendimentos, as suas dificuldades foram minimizadas. O CPIDES sempre valorizou o lado artístico do aluno, destacando os desenhos e produções que realizava. Isso motivou o aluno, que iniciou e finalizou uma graduação (A. V. I. L. 2020).

**8.10-** 4(A. V. I. L. 2020).

**8.10.1-** Kaique - Deficiência Intelectual, Felipe - Deficiência Intelectual e Baixa Visão, Felipe - Deficiência Intelectual e Leila – Microcefalia (A. V. I. L. 2020).

**8.10.2-** Gratidão pelos professores e por todas as pessoas que eu conheci (A. V. I. L. 2020).

**9-** O CPIDES foi essencial para a minha formação inicial, no que se refere ao planejamento e desenvolvimento de práticas inclusivas. Além disso, aprendi muito sobre as questões legais e conceituais que envolvem a Educação Inclusiva e sobre os outros temas abordados pelas pesquisas desenvolvidas no centro (A. V. I. L. 2020).

**10-** No período de 2012 a 2015 realizei atendimentos aos estudantes. De 2015 a 2017 auxiliei os estudantes de graduação e os professores no que se refere a escrita e ao acompanhamento dos projetos desenvolvidos no centro (A. V. I. L. 2020).

**11-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**11.1-** Durante o período que realizei atendimentos aprendi a planejar e a desenvolver práticas inclusivas, compreendi conceitos relacionados a Educação Inclusiva e aprendi a pensar em práticas de ensino e de aprendizagem utilizando a abordagem CCS. No que se refere a escrita e acompanhamento dos projetos, tive a oportunidade de compreender como funciona as agências financiadoras e de auxiliar os estudantes de graduação nesse processo (A. V. I. L. 2020).

**11.2-** Foi uma experiência enriquecedora e de muito aprendizado (A. V. I. L. 2020).

**12-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**12.1-** Atuo em uma instituição pública e em uma instituição privada (A. V. I. L. 2020).

**12.2-** Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Clotilde Veiga de Barros e Tutora EAD na Toledo Prudente Centro Universitário (A. V. I. L. 2020).

**13-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**13.1-** Sim, pois grande parte das ações que eu desenvolvo estão pautadas nos princípios que envolvem a Educação Inclusiva e a valorização das diferenças (A. V. I. L. 2020).

**14-** Sim (A. V. I. L. 2020).

**14.1-** Sim, pois tive a possibilidade de compreender e conhecer as concepções que envolvem a Educação Inclusiva (A. V. I. L. 2020).

**Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

## Questionário 11

**1** – M.A.M.A.

**2** – 32 anos

**3** – Masculino

**4** – Branca

**5** – Pedagogia

**5.1:** 2012

**5.2.** Licenciatura

**5.3.** Doutorado

**5.4.** 2020

**6** – De 2012 até atualmente.

**7** – Sim

**7.1** – Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP

**7.2** – 2013-2015

**8-** Eu não cheguei a ser estagiário. Eu procurei o CPIDES em 2012 quando estava no último ano de Licenciatura em pedagogia por conta do interesse em realizar o Mestrado. O meu tema era Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos e a professora do grupo de pesquisas que eu frequentava, a Prof. Dra. Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti me indicou o CPIDES. Ela entrou em contato com a Profª Elisa e então marquei uma reunião com a Profª Elisa para conversar sobre o meu projeto. E desde então eu permaneço no CPIDES (M. A. M. A. 2020).

**8.1-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**8.2-** Eu não cheguei a atuar diretamente com os estudantes com deficiência, mas de forma colaborativa com as estagiárias, auxiliando-as a pensar em estratégias sobre os atendimentos (M. A. M. A. 2020).

**8.3-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**8.4-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**8.5-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**8.6-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**8.7-** Sim, com certeza. O CPIDES foi e é fundamental na minha vida profissional e pessoal. Auxiliou-me a evoluir, construir novos conhecimentos e fazer amizades. Sou muito grato aos Professores Klaus e Elisa e a todos que fizeram e fazem parte do CPIDES. A experiência no CPIDES contribuiu para que eu compreendesse melhor o tema da inclusão, diversidade e valorização das diferenças (M. A. M. A. 2020).

**8.8-** Sim, pois os atendimentos possuem uma metodologia que foca naquilo que o estudante já possui de habilidade e diante disso possui potencialidades. Os atendimentos no CPIDES contribuem para o desenvolvimento dessas potencialidades, na medida em que há um planejamento voltado as necessidades que os estudantes possuem e uma organização que contempla as especificidades e os conhecimentos prévios de cada um. (M. A. M. A. 2020).

**8.9-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**8.9.1-** Me recorde de várias experiências e publicações que relatam o sucesso da abordagem CCS utilizada nos atendimentos com os estudantes com deficiência. Principalmente experiências onde os estagiários utilizavam temas de interesse dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de suas potencialidades, como no caso da Ritinha (M. A. M. A. 2020).

**8.10-** 2(M. A. M. A. 2020).

**8.10.** - Henrique – TEA - Camila – DI (M. A. M. A. 2020).

**8.10.2-** Gratidão, por todas as experiências vivenciadas, pelo aprendizado construído, pela oportunidade de ter os professores Klaus e Elisa como orientadores, pois são pessoas, simples, humildes e humanas. Além de serem referência nas áreas da Educação Especial Inclusiva e Educação a Distância (M. A. M. A. 2020).

**9-** O CPIDES teve grande impacto na minha formação. Foi por meio do CPIDES que comecei a me interessar mais pela área da Educação Especial Inclusiva, pois até então eu fazia parte do Grupo de Estudos em Educação Popular. Foi a partir do CPIDES que tive oportunidade de construir novos conhecimentos sobre a temática da Inclusão, participando de cursos, reuniões, formações, atuando como tutor de cursos a distância, colaborando com projetos como o PIBID, participando e organizando os eventos promovidos pelo CPIDES (Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA) e Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD) e muitas outras experiências positivas. A partir de toda essa experiência e conhecimentos construídos, hoje eu sou Professor de Educação Especial na rede municipal de Presidente Prudente/SP e não me vejo atuando em outra área. O CPIDES me despertou todo esse interesse e identificação com a área e espero contribuir até o final da minha carreira levando sempre os aprendizados construídos no CPIDES comigo (M. A. M. A. 2020).

**10-** Colaborador e Professor Supervisor do subprojeto na área da Educação Especial do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente/SP;

- Acompanhamento e orientação de alguns estagiários a respeito dos atendimentos com os estudantes com deficiência que frequentam o CPIDES;

- Orientação de TCC de estagiárias do CPIDES;

- Organização dos eventos "Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA) e Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD)" nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019 (M. A. M. A. 2020).

**11-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**11.1-** Sim, pois essas atividades fizeram com que eu tivesse mais contato com a temática sobre Educação Especial Inclusiva, me fez pesquisar mais e também na interação com os membros do grupo pude aprender bastante. Toda essa experiência enriqueceu a minha formação (M. A. M. A. 2020).

**11.2-** Toda essa experiência foi e ainda é muito rica. O contato com os colegas do grupo, com os professores Klaus e Elisa, as trocas de experiência, a possibilidade de não só aprender, mas também contribuir com as estagiárias são muito importantes e foram fundamentais para meu crescimento profissional e pessoal (M. A. M. A. 2020).

**12-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**12.1-** Pública (M. A. M. A. 2020).

**12.2-** Professor de Educação Especial - Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/SP

**13-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**13.1-** Sim, pois foi a partir dessa experiência que comecei a ter mais interesse pela área e procurei me especializar mais. Além disso, por meio das reuniões do grupo de pesquisa API e contato com os colegas do CPIDES também pude construir novos conhecimentos ao longo dessa trajetória (M. A. M. A. 2020).

**14-** Sim (M. A. M. A. 2020).

**14.1-** Sim, pois possibilitou construir conhecimentos sobre a temática da Educação Especial Inclusiva de forma significativa, a partir da participação no grupo de pesquisa, na conversa com colegas do grupo, no contato com os estudantes com deficiência, etc. (M. A. M. A. 2020).

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 12

**1** – J.D.O.

**2** – 42 anos

**3** – Feminino

**4** – Branca

**5** – Pedagogia

**5.1:** 2009

**5.2.** Licenciatura

**5.3.** Doutorado

**5.4.** 2019

**6** – 2006 -2014.

**7** –Sim

**7.1** – Núcleo de Ensino

**7.2** – Não lembro... acredito que praticamente todo o período que estive lá.

**8-** O que me motivou foi a busca pelo entendimento sobre como a criança com deficiência intelectual aprende (J. D. O. 2020).

**8.1-** Sim (J. D. O. 2020)

**8.2-** Foi uma experiência muito enriquecedora para mim. Realizei acompanhamentos com um grupo de crianças e adolescentes com síndrome de Down. Esses acompanhamentos eram realizados duas vezes por semana, sendo um dia o acompanhamento individual e outro em grupo. Esses acompanhamentos foram geradores da minha pesquisa de mestrado em educação (J. D. O. 2020).

**8.3-** Sim (J. D. O. 2020)

**8.4-** Sim (J. D. O. 2020)

**8.5-** Sim (J. D. O. 2020)

**8.6-** Sim (J. D. O. 2020)

**8.7-** Sem dúvida! (J. D. O. 2020)

**8.8-** Acredito que sim. A formação proporcionada aos graduandos oportunizou o entendimento às potencialidades humanas e a aceitação da diversidade e, sem dúvida, isso reflete na sala de aula (J. D. O. 2020).

**8.9-** Sim (J. D. O. 2020)

**8.9.1- X**

**8.10-** 5 ou mais (J. D. O. 2020)

**8.10.1-** Estudantes com síndrome de Down (J. D. O. 2020)

**8.10.2-** Acolhimento (J. D. O. 2020)

**9-** Sem dúvida, foi um impacto extremamente positivo. Foi a porta de entrada para minha formação na área, para a pesquisa (J. D. O. 2020)

**10-** Atendimento pedagógico a estudantes com síndrome de Down (J. D. O. 2020)

**11-** Sim (J. D. O. 2020)

**11.1-** A experiência com a atuação na prática no atendimento aos estudantes com deficiência foi fundamental para minha formação (J. D. O. 2020)

**11.2-** Foi uma experiência muito rica. Comecei a compreender como as crianças com deficiência intelectual aprendem e como podemos proporcionar situações de aprendizagem que proporcionem avanços em todas as áreas e não apenas a cognitiva (J. D. O. 2020)

**12-** Sim (J. D. O. 2020)

**12.1-** Particular (J. D. O. 2020)

**12.2-** Professora dos cursos de especialização a distância na área da educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) (J. D. O. 2020)

**13-** Sim (J. D. O. 2020)

**13.1-** Toda a bagagem de experiências adquiridas no Cpides é relatada durante as aulas para complementar a teoria apresentada nos cursos que atuo como docente (J. D. O. 2020)

**14-** Sim (J. D. O. 2020)

**14.1-** Sem dúvida. O foco do meu olhar mudou... de um olhar focado nas dificuldades, para as potencialidades humanas (J. D. O. 2020)

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 13

**1** – E.S.S.

**2** – 53 anos

**3** – Masculino

**4** – Preta

**5** – Pedagogia

**5.1:** 2001

**5.2.** Licenciatura

### 5.3. Doutorado

#### 5.4. 2013

6 – 2006

7 – Não

7.1 –

7.2 –

**8-** O sincero desejo e interesse em aprender a trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais, além de aprofundar o conhecimento teórico acerca da Educação Inclusiva (E. S. S. 2020)

**8.1-** Sim (E. S. S. 2020).

**8.2-** O aluno que acompanhei era um adulto jovem de aproximadamente 25 anos, acometido de uma patologia conhecida como Espondilite Anquilosante. Procurou o antigo NEC referindo ter interesse em aprender a transmitir e receber mensagens eletrônicas, conhecidas como e-mail. O aluno, que denominarei de C, tinha dificuldade moderada com leitura e escrita, embora tivesse o cognitivo preservado. Ao final do atendimento, fora criado para o aluno uma "conta" num software específico de mensagens, onde o aluno "C" se comunicava com parentes e amigos, além de treinar o uso da escrita e da linguagem, além de outros softwares disponíveis nos computadores do NEC. Pessoalmente considero como uma experiência muito importante e rica em minha formação (E. S. S. 2020).

**8.3-** Sim (E. S. S. 2020).

**8.4-** Sim (E. S. S. 2020).

**8.5-** Sim (E. S. S. 2020).

**8.6-** Não (E. S. S. 2020).

**8.7-** Sim, em vários aspectos. Anteriormente aos atendimentos do CPIDES, meu interesse acadêmico majoritário eram as relações raciais na Universidade e na sociedade em geral. O contato com o CPIDES fez com que as reflexões sobre a Inclusão e a diversidade se expandisse, de tal forma que em continuidade aos estudos, a nível de doutorado, a área de concentração foi Educação Especial (E. S. S. 2020).

**8.8-** Pessoalmente penso que sim. Autores tradicionais, como Paulo Freire, já postulavam que devemos "ensinar" aos alunos com o foco em sua realidade pessoal e em seu potencial. Afinal, ninguém é tábua rasa. Desta forma, no CPIDES, partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem, podemos potencializar tais conhecimentos e contribuir para a redução de barreiras na sociedade, tanto físicas quanto atitudinais. Identificar o potencial de cada aluno, independente de eventuais deficiências, e a partir desse potencial, contribuir para ampliar sua aprendizagem, esse é no nosso papel de professor, em qualquer instância da educação (E. S. S. 2020).

**8.9-** Sim (E. S. S. 2020).

**8.9.1-** Considero que não tenho grande experiência no trabalho de alunos com deficiência, pois em minha permanência no CPIDES, atendi a somente um estudante. Todavia, utilizando a abordagem CCS, o aluno referiu, ao final dos atendimentos, que se sentia realizado, pois via os amigos e parentes enviando mensagens diversas por e-mail e que ele pessoalmente não conseguia, mas que ao final, comunicava-se com parentes e amigos até de outros estados, referindo que se sentia parte da família e do grupo de amigos, informando inclusive, no último dia de atendimento, que havia prestado vestibular para o curso de Direito em faculdade particular do município, logrando êxito na oportunidade em ser aprovado (E. S. S. 2020).

**8.10-** 1(E. S. S. 2020).



**8.10.1-** Espondilite Anquilosante (E. S. S. 2020).

**8.10.2-** Já nutria especial simpatia, pois tinha conhecimento prévio do importante trabalho que realizavam (E. S. S. 2020).

**9-** Acredito que o CPIDES tem grande impacto tanto em minha formação inicial quanto continuada, uma vez que atualmente realizo pós-doutorado, com objeto de investigação as Políticas Públicas para a efetivação da Educação Inclusiva (E. S. S. 2020).

**10-** Acompanhamento de aluno e realização de pesquisa sobre Inclusão de pessoas com deficiência (E. S. S. 2020).

**11-** Sim (E. S. S. 2020).

**11.1-** Sim, pois os conceitos pesquisados naquela oportunidade são por mim utilizados em dias atuais, tanto no exercício da docência, quanto no Núcleo de Acessibilidade na Instituição de Ensino em que trabalho, atualmente como Coordenador (E. S. S. 2020).

**11.2-** Trabalho em faculdade particular há 15 anos. Há 10 anos começamos a receber alguns alunos com deficiência visual, física e intelectual. Houve a necessidade de acolher tais estudantes e de criar um Núcleo de Acessibilidade, sendo os conceitos estudados no CPIDES fundamentais para a implementação e manutenção de tal Núcleo (E. S. S. 2020).

**12-** Sim (E. S. S. 2020).

**12.1-** Particular (E. S. S. 2020).

**12.2-** Professor Doutor (E. S. S. 2020).

**13-** Sim (E. S. S. 2020).

**13.1-** Justificativa já apresentada na questão 11.2 (E. S. S. 2020).

**14-** Sim (E. S. S. 2020).

**14.1-** Acredito plenamente que sim. Embora tenha atendido somente a um estudante, tinha contato diário com os demais estagiários, que atendiam alunos com as mais diversas "patologias" e deficiências, ampliando em muito minhas reflexões para a necessidade de contribuirmos para a construção de um mundo que aprenda a conviver com a diversidade e de ter atitudes sociais genuinamente favoráveis em relação à inclusão (E. S. S. 2020).

## **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

### Questionário 14

**1** – M.R.C.

**2** – 30 anos

**3** – Masculino

**4** – Branca

**5** – Educação Física

**5.1:** 2018

**5.2.** Licenciatura e Bacharelado

**5.3.**

**5.4.**

6 – 2010 - 2011

7 – Sim

7.1 – Proex

7.2 – 2010 - 2011

8- Eu não cheguei a trabalhar com o acompanhamento de alunos com deficiência, fiz parte do grupo na área tecnológica, e depois na área bibliotecária (M. R. C. 2020).

8.1- Não (M. R. C. 2020).

8.2- Não realizei (M. R. C. 2020).

8.3- Sim (M. R. C. 2020).

8.4- Sim (M. R. C. 2020).

8.5- Sim (M. R. C. 2020).

8.6- Sim (M. R. C. 2020).

8.7- Sem dúvidas, e mostrava como a questão da inclusão era importante a todos (M. R. C. 2020).

8.8- Sim, pois todos observam a questão da inclusão como primordial (M. R. C. 2020).

8.9- Sim (M. R. C. 2020).

8.9.1- X

8.10- X

8.10.1- X

8.10.2- X

9- Foi muito importante para que eu pudesse enxergar com outros olhos a questão da inclusão (M. R. C. 2020).

10- Tecnologias e Biblioteca (M. R. C. 2020).

11- Sim (M. R. C. 2020).

11.1- Pois eu tive contato com a área tecnológica, me auxiliando até hoje (M. R. C. 2020).

11.2- Tive experiência como plantonista nas aulas EAD e posteriormente quando criado o CPIDES era o responsável pelo catálogo de livros recebidos (M. R. C. 2020).

12- Sim (M. R. C. 2020).

12.1- Pública (M. R. C. 2020).

12.2- Professor de Ed. Física - PM de Guapiaçu e PM de Olímpia (M. R. C. 2020).

13- Sim (M. R. C. 2020).

13.1- Pois no CPIDES, apesar de não ter contato direto com os alunos com deficiência, eu me interessei ainda mais pelas suas dificuldades e inclusões e isso hoje em dia me auxilia nas aulas, uma vez que possuo alunos com deficiência nas salas de aula (M. R. C. 2020).

14- Sim (M. R. C. 2020).

14.1- A inclusão deve fazer parte do nosso dia-a-dia sendo na forma como olhamos um ser humano portador de deficiência, seja na forma como o tratamos. Ao mesmo tempo eles são alunos como os

outros, devem ter acesso à informação da mesma forma, então a inclusão é uma realidade que deve ser tratada com seriedade pelos profissionais que atuam na área da educação (M. R. C. 2020).

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 15

**1** – E.D.B.

**2** – 26 anos

**3** – Feminino

**4** – Branca

**5** – Pedagogia

**5.1:** Em andamento

**5.2.** Licenciatura

**5.3.**

**5.4.**

**6** – 2015 a 2017

**7** – Sim

**7.1** – PIBID

**7.2** – 2016 - 2017

**8-** Tenho preferência pela área da Educação Inclusiva (E. B. D. 2020)

**8.1-** Sim (E. B. D. 2020).

**8.2-** Experiência muito importante como divisor de águas. Não foi nada fácil, requer planejamento, cuidados e compromisso. Tive um pouco de dificuldade por não ter conhecimento como professor, ao menos, de professora de pessoas com deficiência. No CPIDES tive autonomia, ajuda e todos os recursos necessários para me desenvolver (E. B. D. 2020).

**8.3-** Sim (E. B. D. 2020).

**8.4-** Sim (E. B. D. 2020).

**8.5-** Sim (E. B. D. 2020).

**8.6-** Sim (E. B. D. 2020).

**8.7-** O CPIDES é como uma família, você se sente em casa, você tem ferramentas de trabalho, você tem deveres, orientação quando precisar é principalmente você se torna mais humano. O carinho e afeto que adquirimos e mútuo (E. B. D. 2020).

**8.8-** Conforme minha experiência, o aluno se sente especial, capaz e encorajado em um ambiente preparado para recebê-lo de braços abertos. Em minha opinião todas as barreiras de dificuldade se rompem quando nos dedicamos à inclusão (E. B. D. 2020).

**8.9-** Sim (E. B. D. 2020).

**8.9.1-** X

**8.10-** 1(E. B. D. 2020).

8.10.1- Leila, Microcefalia (E. B. D. 2020).

8.10.2- Abrigo, ele nos acolhe nos prepara (E. B. D. 2020).

9- O CPIDES invoca potências, nos trás segurança na carreira que queremos seguir (E. B. D. 2020).

10- Atendimento especializado (E. B. D. 2020).

11- Sim (E. B. D. 2020).

11.1- O fato de permanecer com interesse na área da educação inclusiva (E. B. D. 2020).

11.2- Estou dando continuidade na área da educação inclusiva através de conhecimentos teóricos que tive contato no período que permaneci no CPIDES, meu tcc está em andamento (E. B. D. 2020).

12- Não (E. B. D. 2020).

12.1- Pública (E. B. D. 2020).

12.2- No momento apenas estudando na Unesp Bauru (E. B. D. 2020).

13- Sim (E. B. D. 2020).

13.1- No momento apenas estudando (E. B. D. 2020).

14- Sim (E. B. D. 2020).

14.1- Que os direitos devem ser iguais para todos (E. B. D. 2020).

### **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

#### Questionário 16

1 – A.A.A.S.

2 – 25 anos

3 – Feminino

4 – Branca

5 – Matemática

5.1: 2019

5.2. Licenciatura

5.3. Pós-graduação Lato Sensu

5.4. 2020

6 – 2013 - atual

7 –Sim

7.1 – Núcleo de Ensino, Proex, PIBID, PIBIC, OBEDUC

7.2 – 2014-2020

8- Iniciei minhas atividades no Cpides como voluntária, conheci o trabalho realizado no centro por meio de um amigo do curso de graduação o Denner (A. A. A. S. 2020).

**8.1-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**8.2-** Enriquecedora, mas do que contribuir para minha formação profissional, contribuiu principalmente para minha formação pessoal, uma vez que me fez refletir a inclusão em âmbito geral para além da deficiência (A. A. A. S. 2020).

**8.3-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**8.4-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**8.5-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**8.6-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**8.7-** Sim, com certeza. Os atendimentos, as formações e eventos que tive a oportunidade de participar por meio do Cpides, me possibilitaram ter um conhecimento mais amplo e diverso a respeito da inclusão (A. A. A. S. 2020).

**8.8-** Com certeza, pois, a partir do momento que focamos no potencial do estudante, também afloramos nosso potencial como profissionais e como pessoas, isso influencia diretamente na relação com o estudante, onde a deficiência se torna apenas mais uma característica e deixa de ser uma barreira, e o estudante passa a ser protagonista do seu aprendizado (A. A. A. S. 2020).

**8.9-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**8.9.1-** De todos os alunos que tive a oportunidades de atender, posso afirmar que utilizando a abordagem CCS, conseguimos avanços positivos, mas posso relatar o caso de uma estudante com deficiência visual, onde trabalhamos por meio da abordagem CCS conteúdos de concurso publico, onde ela conseguiu sua aprovação, tendo assim seu primeiro emprego, conquistando sua independência financeira (A. A. A. S. 2020).

**8.10-** 5 ou mais (A. A. A. S. 2020).

**8.10.1-** Daniel - Síndrome de Down

Fabricio - Deficiência Intelectual

Henrique - Autista

João - TDAH

Thamires - Deficiência Visual

Rita - Paralisia Cerebral

Thiago - Paralisia Cerebral

Luis - Síndrome de Sotus (A. A. A. S. 2020).

**8.10.2-** Sinceramente, inicialmente tinha a sensação do centro ter um caráter assistencialista, porém com o passar do tempo e a convivência e com as formações, esse sentimento inicial se transformou completamente (A. A. A. S. 2020).

**9-** Impactou diretamente na minha percepção do que é ser professor, a relação de professor x aluno, vai além de ensinar e aprender é preciso compreender o contexto do estudante e valorizar suas potencialidades (A. A. A. S. 2020).

**10-** Atendimentos dos alunos (A. A. A. S. 2020).

**11-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**11.1-** Contribuiu com a minha formação como professora e me possibilitou aprender a atuar na pratica (A. A. A. S. 2020).

**11.2-** Atender os alunos, me possibilitou a ter um pensamento crítico em relação aos conteúdos e atividades as serem trabalhadas, aprendi a analisar o contexto do aluno o que para ele é significativo, passei a utilizar diversos recursos como, por exemplo, a tecnologia assistiva, recursos digitais e tecnológicos, e até mesmo construir recursos junto aos estudantes, além de conhecer e utilizar diferentes métodos/metodologias, desde a abordagem CCS à trabalho com projetos (A. A. A. S. 2020).

**12-** Não (A. A. A. S. 2020).

**12.1-** Não estou inserida no mundo do trabalho (A. A. A. S. 2020).

**12.2-** Não estou inserida no mundo do trabalho (A. A. A. S. 2020).

**13-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**13.1-** Sim, pois, possibilitou vivenciar na prática e pensar em diferentes estratégias e recursos que eu poderia utilizar enquanto professora (A. A. A. S. 2020).

**14-** Sim (A. A. A. S. 2020).

**14.1-** Sim, devido minha atuação no Cpides, meu olhar ampliou com relação a inclusão, que vai além, da acessibilidade, que incluir também é questão percepção, aceitação e ação. A diversidade e a diferença estão postas e temos muito que aprender com ela (A. A. A. S. 2020).

## **Formulário – Coleta de dados de estudantes/pesquisadores do CPIDES**

### Questionário 17

**1** – C.S.G.

**2** – 23 anos

**3** – Feminino - Heterossexual

**4** – Parda

**5** – Pedagogia

**5.1:** 2018

**5.2.** Licenciatura

**5.3.** Mestrado

**5.4.** 2022

**6** – 2015 - atual

**7** – Sim

**7.1** – Núcleo de Ensino, PIBID, PIBIC, durante o Mestrado em Educação fui contemplada com uma Bolsa da CAPES/MEC.

**7.2** – 2015 - Atual.

**8-** No meu primeiro ano de faculdade, fui contemplada com uma bolsa do Subprojeto Pibid Pedagogia/EPAEE, como decorrência das atividades do projeto, passei a realizar atendimentos no CPIDES, e a participar do Grupo de Pesquisa API, formações, eventos. Dessa forma, meu contato primeiro com o centro, aconteceu por meio do meu ingresso do projeto, entretanto, sempre tive interesse em aprofundar meus estudos na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, principalmente, tendo em conta o fato de ter um irmão com deficiência, e viver cotidianamente os meandros e avanços da Inclusão (C. S. G. 2020).

**8.1-** Sim (C. S. G. 2020).

**8.2-** Até o presente ano, ainda atuo como colaboradora no CPIDES, dessa forma, continuo realizando dos atendimentos pedagógicos com os EPAEE. Sem dúvida, essa foi uma das experiências mais enriquecedoras que pude vivenciar, ainda em processo de formação inicial. Poder aprender por meio da prática dos atendimentos, como pensar em estratégias, abordagens, metodologias e recursos que possibilitem que todos os alunos possam aprender e se desenvolver, a partir das suas especificidades, contribuíram não somente para a minha formação e prática enquanto professora na perspectiva da educação inclusiva, mas como ser humano também (C. S. G. 2020).

**8.3-** Sim (C. S. G. 2020).

**8.4-** Sim (C. S. G. 2020).

**8.5-** Sim (C. S. G. 2020).

**8.6-** Sim (C. S. G. 2020).

**8.7-** Sim, por meio das experiências teóricas, práticas e formativas que pude vivenciar no centro, um dos principais aprendizados, é o de que todos podem aprender, considerando duas especificidades, necessidades, habilidades e, sobretudo, potencialidades (C. S. G. 2020).

**8.8-** Sim, pois um dos principais desafios que precisam ser superados com relação à Inclusão, é o pro diagnóstico de incapacidade, é fundamental, olharmos para as habilidades e, sobretudo, para as potencialidades dos nossos estudantes, com ou sem deficiência (C. S. G. 2020).

**8.9-** Sim (C. S. G. 2020).

**8.9.1-** Durante a graduação, mediante a minha pesquisa de Iniciação Científica (IC), investiguei as possibilidades e contribuições do uso da metodologia ativa de trabalho com projetos associado ao uso da Abordagem CCS. A pesquisa apontou resultados qualitativamente positivos, uma vez que os estudantes puderam, ao longo das experiências desenvolvidas, aprender e se desenvolver de forma prazerosa, contextualizada e significativa (C. S. G. 2020).

**8.10-** 5 ou mais (C. S. G. 2020).

**8.10.1-** Adib - Síndrome de Down

Renan - Síndrome de Down

Ana Cláudia - Síndrome de Down

Daniel - Síndrome de Down

Daniel (6 anos) – Síndrome de Down

Leila - Microcefalia

João - Deficiência Auditiva

Ricardo - Deficiência Intelectual

Samara - Dislexia (ainda atendo) (C. S. G. 2020).

**8.10.2-** Inicialmente, meu primeiro sentimento quando conheci o centro, foi o de acolhimento, pelo carinho com o qual fui recebida (C. S. G. 2020).

**9-** Participar do CPIDES desde a minha Formação Inicial me possibilitou vivenciar na prática os desafios e possibilidades na busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos (C. S. G. 2020).

**10-** Durante a minha graduação, atuei como bolsista de diversos projetos, principalmente de iniciação científica, de modo que realizei atendimentos aos EPAEE; Além disso, até hoje atuo como colaboradora do centro, participando do Grupo de Pesquisa (API), e do Grupo de Estudos da Pós-Graduação, além das formações, eventos, projetos de pesquisas, e atualmente, como pesquisadora, enquanto estudante do programa de pós-graduação (curso mestrado) e demais atividades desenvolvidas pelo centro (C. S. G. 2020).

**11-** Sim (C. S. G. 2020).

**11.1-** Sim, desde os atendimentos pedagógicos com os EPAEE, até as formações e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do CPIDES, contribuíram significativamente para a minha formação (C. S. G. 2020).

**11.2-** Atuar enquanto colaboradora do centro, e participar das atividades do CPIDES, contribuiu significativamente para o meu processo de formação inicial e continuada, e humana também, na busca por uma educação e sociedade mais inclusiva e de qualidade para todos (C. S. G. 2020).

**12-** Não (C. S. G. 2020).

**12.1-** Atualmente, sou bolsista de Pós-Graduação, com financiamento concedido pela CAPES/MEC, em regime de dedicação exclusiva, por isso, não atuo profissionalmente em nenhuma instituição e/ou tenho algum tipo de vínculo empregatício (C. S. G. 2020).

**12.2-** Nada a declarar (C. S. G. 2020).

**13-** Não (C. S. G. 2020).

**13.1-** Nada a declarar (C. S. G. 2020).

**14-** Sim (C. S. G. 2020).

**14.1-** Atuar no CPIDES me possibilitou uma vivência com a educação inclusiva, e contribuiu não somente para a minha formação inicial e continuada, mas também para a minha formação humana, na luta por uma educação inclusiva e de qualidade de e para todos, a partir do respeito as especificidades, habilidades e sobretudo, potencialidades de cada estudante/pessoa com ou sem deficiência (C. S. G. 2020).

### Apêndice 3

Três discentes egressos do CPIDES, sendo um de graduação, outro de pós-graduação (mestrado) e um terceiro de doutorado, elaboraram texto aberto não estruturado, ocasião em que refletiram sobre o seguinte questionamento: **Você poderia relatar, brevemente, sobre o que o CPIDES impactou na sua formação acadêmica, profissional, pessoal e social?**

#### Relato W.

[15:45, 04/02/2021] nome é W. C. N. natural de Medianeira, PR. Sou o 2o e último filho de Noeli Nadaleti, analfabeta e dona de casa e de Vilson Nadaleti, operário de um frigorífico há 35 anos, analfabeto funcional. Meu interesse pela engenharia surgiu ainda quando criança e foi aumentando com o passar dos anos, mesmo sem saber o que era essa ciência. Geladeiras me intrigavam. Como



era possível aquele equipamento produzir frio em uma cidade tão quente? Infelizmente, por falta de internet e livros que pudesse me explicar, eu me contentava com o diagrama simplificado de fábrica colado atrás do refrigerador, já bastante velho e gasto. O verdadeiro entendimento do funcionamento do ciclo de Carnot só veio muitos anos depois. Iniciei o Ensino Fundamental aos 7 anos na Escola Estadual Olavo Bilac, próxima de casa, mas nunca fui um aluno exemplar. Minha mãe, mesmo analfabeta, tentava acompanhar os estudos sempre me incentivando, olhando os boletins e identificando as notas baixas pela cor vermelha e nas provas ela reconhecia os símbolos do errado (X) e do correto (C). Já no Ensino Médio, o primeiro grande contato com a Física me dominou em um fascínio que não me deixou dúvidas. Assim, ingressei no curso de Engenharia Ambiental da UNESP de Presidente Prudente. 2.1 Iniciei a graduação em Engenharia Ambiental em 2007. Meu contato com projetos na área de engenharia propriamente dita foi feito de forma indireta. Ainda no primeiro ano do curso comecei a participar de um projeto de inclusão, a convite da Profa. Elisa que nos ministrava Introdução à Ciência da Computação. E eu fui lá conhecer. Trabalhei conceitos relacionados ao meio ambiente com pessoas com Autismo, Síndrome de Asperger, Discalculia e Deficiência Visual e outras necessidades especiais. Permaneci no projeto até o final, como voluntário. Lá conheci outros professores que me convidaram para participar de outros projetos. Assim, paralelamente aos trabalhos de inclusão, iniciei pesquisas na área de Radiatividade Ambiental com a Professora Ana Maria e participei do projeto Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE, com o Professor Klaus, onde fui bolsista durante 4 anos, trabalhando com a produção de recursos digitais na área de Engenharia Ambiental, onde produzimos 4 softwares. Nesse projeto, fui designado coordenador da equipe de Engenharia Ambiental. Nossa universidade foi à única entre as diversas instituições parceiras do Ministério da Educação a ter uma equipe dedicada a essa área do conhecimento. No final da graduação, ao deixar o projeto, nosso grupo foi o que mais publicou e desenvolveu objetos educacionais voltados à Engenharia Ambiental. Minha iniciação científica no CPIDES e principalmente no NEC/Unesp abririam as portas para a minha trajetória acadêmica. Nesses projetos aprendi muito sobre responsabilidade, parceria, humanidade. As pessoas com quem lá trabalhei contribuíram para a pessoa que me tornei e para o olhar inclusivo que faz parte da minha carreira hoje como educador. Agradeço a cada um deles pelos momentos incríveis ao longo daqueles anos, em especial Danielle, Jane, Eder, Prof.<sup>a</sup> Tereza, Paloma, Paula, Ricardo, Suelen e tantos outros.....

Na área de Radioatividade, desenvolvi pesquisas sobre a atividade do gás <sup>222</sup>Rn na região de Presidente Prudente durante três anos, o que culminou com meu trabalho de graduação e publicações no Brasil e no exterior. Também desenvolvemos um software que explicava, de maneira interativa, a atividade do <sup>222</sup>Rn de acordo com os materiais de construção escolhidos pelo usuário para compor uma edificação no software. Minhas notas durante a graduação se mantiveram bastante razoáveis, bem longe de ser o primeiro da turma. Mas era o aluno da minha classe que mais parti... [15:46, 04/02/2021] Wilian Nadalet: Jane inclui mais um pouco e tb os nomes de vcs, acho q fica mais pessoal...ali no meio eu assinalei onde começo a falar do mestrado...se quiser pode retirar

### **Relato E. L.**

Jane, ah as contribuições do CPIDES, pra minha formação pessoal, profissional, foi ela a contribuição esteve diretamente relacionada a maneira que eu entendia sociedade, né? Os a contribuição dos CPIS pra mim foi de entender ah a importância de valorizar as diferenças, que não existem dois grupos, né? Dos com e sem deficiência, mas que cada pessoa tem a sua singularidade e que essa singularidade é o que deve ser é considerada pra gente preparar uma aula e pra todas as questões também além da escola, né? Na vida de um modo geral. Mas a principal contribuição do Cpides pra minha vida pessoal, profissional e social é de saber que a gente tem que valorizar a potencialidade do outro e não uma dificuldade, não a sua ausência de algo, o que lhe falta. Independente de qualquer que alguém tenha, ela tem uma potencialidade e é essa potencialidade que tem que ser explorada, tem que ser valorizada, tem que ser motivada, né? Tem que ser motivada, enfim. E quando você entende isso acho que as suas relações pessoais, profissionais, sociais, elas tomam outro rumo, né? Elas se encaminham mesmo pra valorização da diferença humana. E pra mim, essa é a maior contribuição de CPIDES na minha vida.

## Relato D.I.P.A

Meu primeiro contato com o grupo foi em um curso para tutores, a convite de uma ex-aluna do curso de Educação Física, Cícera, no ano de 2008. Foi uma experiência interessante, que contribuiu para meu ingresso no grupo de estudos Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), bem como nas atividades coordenadas pela professora Elisa e professor Klaus.

Os professores, a quem sou muito grata por terem me acolhido, trabalhavam em perspectiva colaborativa, na qual todos se envolviam com a elaboração, produção, organização das atividades propostas. Foram muitos momentos de aprendizado e de convivência pessoal e profissional.

Minha aprovação para o doutorado em 2010, foi muito importante, e com o apoio de várias pessoas do grupo, e orientação do professor Klaus, desenvolvi um trabalho na área da educação a distância, vinculado ao curso de Tecnologia Assistiva, um projeto da professora Elisa, que dividiu comigo a coordenação em três edições.

Integrar o grupo foi essencial para minha vida. No que se refere às questões acadêmicas, como docente da Unesp, tive a oportunidade de investir em minha formação, como também encontrar novas possibilidades de crescimento, estabelecer parcerias com outros grupos, participar de eventos, vincular-me a um programa de pós graduação; isso significa mencionar a relevância de pertencer a um grupo, como o Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API).

Nesse contexto, as relações estabelecidas envolveram sentimentos e emoções, que fundamentaram um processo de experiências, compartilhamentos, desafios, conquistas, desapontamentos, processos comuns aos seres humanos, mas que nos fazem refletir o quão essencial é, dividirmos espaços e conhecimentos de modo a contribuir com todos, em prol do grupo.

## Apêndice 4

TABELA 1: Levantamentos de centros de inclusão em universidades públicas e particulares.

Centros	Local	Objetivo
Laboratório de Educação Inclusiva (LEDI).	Universidade Estadual de Santa Catarina	Produção interfaces com diversos grupos de estudo, pesquisa e extensão da UESC, objetivando a divulgação das ações inclusivas, a ampliação de conhecimentos referentes à inclusão social das pessoas com deficiência, a proposição de ações pontuais no âmbito da acessibilidade às pessoas com deficiência.
O Projeto Somos 21	Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte	O projeto Somos 21 realiza atendimentos de estimulação motora e cuidados respiratórios, orientação às famílias de crianças com trissomia do 21, no intuito de promover o desenvolvimento motor, respiratório e cognitivo dos indivíduos de forma a inseri-los na sociedade.
Programa Rompendo Barreiras	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Lutas pela Inclusão são direcionadas àqueles que têm alguma deficiência e almejam um ensino universitário com igualdade de condições de acesso e permanência.
Projeto de Extensão	Universidade Estadual	O projeto oferece prática de natação gratuita

Universitária Natação para Todos	de Londrina	para crianças cadeirantes ou apresentam alguma deficiência motora, visual, auditiva ou neurológica, uma vez por semana, na piscina aquecida do CEFE.
Centro Interdisciplinar de Atenção à Pessoa com Deficiência	Pontífice Universidade Católica de Campinas	O centro em questão, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da PUC-Campinas, oferece vagas para alunos voluntários, em <i>atividades que ocorrem na Universidade, podendo ser aproveitadas como horas complementares e estágio supervisionado</i>
Projeto Curupira	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Promoção da Acessibilidade e Educação Inclusiva nos Campi do IFAM e oferece na Instituição o Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Centro de Reabilitação -	Centro de reabilitação USP de Ribeirão Preto	Atuando nas áreas de Reabilitação Física, Visual, Auditiva, Intelectual, Ostomia e Múltiplas Deficiências, além da dispensação de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção e auxílios ópticos.

Fonte: elaborada pela autora

**Pesquisas de Doutorado desenvolvidas entre 2014- 2020**

<b>Apêndice 5</b>		
<b>PESQUISADORES</b>	<b>TITULO</b>	<b>ANO</b>
SANTOS, D. A. N.	“ <u>Formação de professores para a educação inclusiva em uma abordagem ccs</u> ”.	2014 *
ALBUQUERQUE, D.I. P.	“ <u>O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual</u> ”.	2014
PEREIRA, R. S. G	“ <u>A educação a distancia e a formação continuada de professores de matemática: contribuições de um contexto formativo para a base de conhecimento docente</u> ”.	2015
SOUSA, S. O.	“ <u>Blended online popbl: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos</u> ”.	2015
REIS, S. R.	“ <u>Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distancia: aproximações e diferenças do ensino presencial</u> ”.	2015
MARCATO, D. C. B. S	“ <u>Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar</u> ”.	2016
TINTI, M. C	“ <u>Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica</u> ”.	2016
TARUMOTO, O. L.A.R	“Abordagem de métodos mistos para avaliação de curso na modalidade a distância”.	2017
BATALIOTTI, S. E.	“Da acessibilidade à autonomia do usuário com deficiência visual em ambientes virtuais de aprendizagem”.	2017
MELQUES, P. M.	“Designer educacional: conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a distância”.	2017
TAMAE, R.Y.	“Técnicas de Mineração em Educação Híbrida desenvolvida segundo abordagem CCS”.	2018
RIOS, G. A.	“Inclusão pedagógica: conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância”.	2018
PRADO, L. R. B. R.	“ <u>Formação docente na modalidade a distância para ações inovadoras na educação superior</u> ”.	2018
HERADÃO, J.G.	“ <u>Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas</u> ”.	2019
ZADUSKI, J. C. D.	“ <u>Design de um ecossistema virtual de aprendizagem internacional para a inclusão</u> ”.	2020
AMPARO, M. A. M.	“Mooc na formação continuada de professores para a inclusão escolar”.	2020

<b>Pesquisas de Mestrado desenvolvidas entre 2005- 2020</b>		
<b>PESQUISADORES</b>	<b>TITULO</b>	<b>ANO</b>
SOARES, A. A. S.	“O gestor no processo de formação de professores para o uso dos meios digitais na construção de uma escola de qualidade”.	2005
HERNANDES, R. B.	“Um estudo de princípios norteadores para a formação continuada de educadores que atuam na profissionalização das pessoal com deficiência visual”.	2005
JORDÃO, D. G.	“O papel do mediador técnico-pedagógico na formação continuada”.	2006
SILVA, F. S.	“A formação de educadores em serviço no contexto escolar: mídias digitais e projetos de trabalho”.	2006
SANTOS, D. A. N.	“A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos utilizando as tecnologias de informação e comunicação”.	2007
MIRALHA, J. O.	A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos.”	2008
ROZANE, J.A.	“Educação, tecnologia e políticas públicas: um estudo da proposta político pedagógica de uma escola do município do estado de São Paulo”.	2008
RODRIGUES, R. V. R.	“A construção e utilização de um objeto de aprendizagem através da perspectiva lógico-histórica na formação do conceito números inteiros”.	2009
SOUZA, D. C. B.	“A inclusão na perspectiva da organização pedagógica de escolas publicas e privadas de Presidente Prudente”.	2010
SOUZA, S. O.	“Aprendizagem baseada em problemas (PBL- Problem-Based Learning) estratégia para o ensino de aprendizagem de algoritmos de conteúdos computacionais”.	2010
OLIVEIRA, T. C. C. I.	“Desenvolvimento e avaliação de um objeto de aprendizagem para pessoas com autismo”.	2010
SANTOS, C. T. B.	“O portal do professor e projetos de trabalho: uma proposta de construção de um ambiente de aprendizagem de matemática no ensino fundamental”.	2011
GENSE, J. M. C.	“O ensino de língua inglesa e o uso de portais de conteúdo para a construção de ambientes de aprendizagem”.	2011
MACHADO, L. S	“ <u>Formação de professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização</u> ”.	2011

GREGIO, L. F,	“A <u>acessibilidade dos objetos educacionais de física: possibilidades para pessoas com deficiência visual</u> ”.	2011
TINTI, M. C	“ <u>Portal do professor: perspectivas para a prática pedagógica</u> ”.	2011
PALÁCIO, M. S.S.	“O uso do blog em uma escola pública municipal como ferramenta de acesso à realidade escolar: espaço de reflexão à gestão escola”.	2011
GAKIYA, S. M. C.	“ <u>Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP</u> ”.	2012
<b>MONTEIRO, S. S.</b>	“ <u>Ensino de leitura na educação dos surdos: análise dos recursos pedagógicos mediados pela libras</u> ”.	2012
SANTANA, J. A. S	“ <u>Análise das disciplinas de libras nos cursos de formação inicial em pedagogia da Unesp</u> ”.	2013
TRENTIN, D. G.	“ <u>Análise dos caminhos isotrópicos adotados por pessoas com deficiência visual em um curso de educação a distância na perspectiva inclusiva</u> ”.	2013
MELQUES, P. M.	“ <u>O uso de objetos educacionais no ensino de física e suas relações com o processo de inclusão</u> ”.	2013
<b>TERRA, M. T.</b>	<u>A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual</u> ”.	2014
LANUTI, J. E. O. E.	“ <u>Educação matemática e inclusão escolar: construção de estratégias para uma aprendizagem significativa</u> ”.	2015
AMPARO, M. A. M.	“ <u>Informática na educação de jovens e adultos: análise de um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital</u> ”.	2015
COSTENARO, R.	“ <u>O uso do acervo do programa nacional biblioteca da escola em uma perspectiva inclusiva</u> ”.	2015
ROCHA, N. C.	“ <u>Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa (CCS) na perspectiva da inclusão</u> ”.	2016
LIMA, A. V. I.	“ <u>Trabalho com projetos na perspectiva da educação inclusiva com estudantes em uma comunidade de risco</u> ”.	2017
QUAGLIO, E. M. H.	“ <u>TDIC e mediação pedagógica em ambiente hospitalar: realidade, sonhos e possibilidades!</u> ”.	2017
ZADUSKI, J. C. D.	“ <u>Aprendizagem e interação em um ambiente de educação não formal: a Unesp aberta e as potencialidades do moocs</u> ”.	2017
BENEDETTO, L. S. D.	“ <u>A disciplina de libras na modalidade EAD: necessidades formativas e possíveis caminhos</u> ”.	2017

SILVA, A. M. S.	<u>“ Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade”</u> .	2018
OLIVEIRA, C. C	<u>“A formação em libras na pós-graduação lato sensu: estudo sobre o perfil e competências docentes.”</u>	2019
BARBOZA, C.M.	<u>“ As habilidades comunicativas em um curso de licenciatura em língua espanhola online: análise de uma experiência”</u> .	2020
KANASHIRO, M. D. D.M	<u>“ Formação continuada de docentes para produção de material em ferramenta de autoria baseada no modelo TPACK e na abordagem CCS”</u> .	2020

\*Os nomes destacados em cinza foram estagiários no CPIDES desde a graduação. Tiveram sua vida acadêmica desenvolvida no Centro.



## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

<b>Pesquisas de Doutorado desenvolvidas entre 2017-2018</b>		
<b>PESQUISADORES</b>	<b>TITULO</b>	<b>ANO</b>
TARUMOTO, O. L.A.R	“Abordagem de métodos mistos para avaliação de curso na modalidade a distância”	2017
BATALIOTTI, S. E.	“Da acessibilidade à autonomia do usuário com deficiência visual em ambientes virtuais de aprendizagem”	2017
MELQUES, P. M.	“Designer educacional: conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a distância”	2017
TAMAE, R.Y.	“Técnicas de Mineração em Educação Híbrida desenvolvida segundo abordagem CCS”	2018
RIOS, G. A.	“Inclusão pedagógica: conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância”.	2018

## Anexo 2

### A História de R.

*Com base nessas ideias, foi realizado a primeira experiência de atendimento com a estudante R. que na ocasião tinha 28 anos. Quem é R? Vamos conhecer um pouco de sua história? Aos quatro meses foi diagnosticada com de paralisia cerebral. Segundo sua mãe, iniciou-se uma saga incessante por ajuda médica, pedagógica e métodos de estimulação, em busca da conquista da autonomia e aprendizagem de R.*

*Diante das dificuldades encontradas aqui, resolveu mudar-se para cidade grande em busca de ajuda para a pequena R. Deixando aqui em Presidente Prudente o cargo de professora. Ao chegar na cidade grande, as coisas foram se ajustando, como novo emprego e local para morar.*

*Os primeiros três anos foram muitos promissores para R. Seguia progredindo cada vez mais, com muitos ganhos quanto a parte neurológica e a conquista da autonomia. Mas, enfrentariam mais uma pedra no meio do caminho: a clínica onde a estudante fazia seu tratamento encerrou suas atividades e a transferiu para a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), local em que não obteve êxito em sua aprendizagem, pois ali não havia especialistas indicados para o seu caso.*

*Dessa forma, tiveram que retornar para o interior e buscar por novas adaptações e o acesso à escola, as sessões semanais de fonoaudióloga para auxiliar no desenvolvimento da fala. Aos sete anos, iniciou-se as primeiras convulsões, uma outra etapa a ser enfrentada, que após algum tempo foi amenizada, após a cirurgia das glândulas salivares.*

*Entre o acesso à escola regular e ajuda de professores particulares, e as dualidades imposta, ora pela escola ora pela sociedade, mesmo assim R. foi se desenvolvendo dentro do seu limite e no seu ritmo.*

*Não havendo mais oportunidade no espaço escolar, aos 16 anos foi estudar em uma instituição especializada. Nesse mesmo espaço, teve contato com a professora de Pintura, profissional que teve um papel importante na vida da estudante, pois sempre a estimulou e*

*acreditou em seu potencial. Durante as aulas de artes, ensinou R. a pintar por meio de moldes vazados, telas, tecidos, vidros, que deu origem a R. artesã.*

*Segundo ela o contato com essa professora lhe proporcionou os primeiros passos para autonomia. A conquista de ações simples, como o ato de se vestir e segurar o talher.*

*O contato com o API, e atendimento realizado no GPSETE veio por intermédio da professora Ana Maria Menin, que indicou a professora Elisa, que na ocasião estava desenvolvendo um trabalho com pessoas com deficiência, a ter acesso a informática, ou o uso do computador para se comunicar ou escrever.*

*R. relata que realizou um sonho: “antes escrevia somente no papel com muita dificuldade, devido a minha mobilidade reduzida e baixa visão, hoje consigo ler e escrever no computador e consigo enxergar as letras, devido ao recurso de ampliação de fonte. Pensei que nunca usaria o computador por não ter condições de utilizar o mouse. Hoje uso o teclado com acessibilidade, que facilitou muito minha vida e a escrita do meu livro, pois meus movimentos são lentos. Mas isso só foi possível devido ao trabalho realizado pelas estagiárias Danielle e Flávia, que não mediram esforços para me ajudar a ler e escrever, pesquisando recursos para me ajudar.” (relato de R., escrito em seu livro: “Uma história de vida”).*

*Assim, como R. aos poucos foram chegando diversos estudantes com deficiência em busca de uma nova alternativa de aprendizagem. Para atendê-los foi necessário a ampliação do número dos estagiários e não demorou para que os resultados fossem positivos, que resultou nos primeiros projetos de Formação e Extensão.*

*Assim, iniciou-se a trajetória do CPIDES, com o primeiro atendimento de R. diagnosticada com paralisia cerebral e deficiências múltiplas. Que aos poucos, ampliou-se com acompanhamento individual para estudantes com deficiências sensoriais, motoras e intelectuais.*

*Os projetos inicialmente tinham como objetivo elaborar estratégias pedagógicas inclusivas que contribuam para a construção de ambientes educacionais, com foco na elaboração de estratégias para conquistar uma escola inclusiva, por meio de formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT/Unesp), através de um trabalho voltado ao acompanhamento pedagógico de pessoas com deficiência (PD) usando o computador e a formação em serviço de educadores em exercício do município de Presidente Prudente.*

### Anexo 3

#### LEVANTAMENTO DOS PROJETOS

Quadro 1 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<p align="center"><b>“O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para proporcionar a Inclusão Social, Digital e Educacional de Pessoas com Necessidades Especiais”</b></p>	
Período de Execução	Março 2005 a dezembro/2011
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Extensão/Unesp
Objetivo	<p>Proporcionar a inclusão social, digital e escolar de Pessoas com Deficiência por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação que auxiliem a vivência de práticas construcionistas, contextualizadas e significativas.</p> <p>Explorar as potencialidades e habilidades dos educandos, priorizando suas vontades, desejos, sentimentos para a melhora do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Desenvolver objetos de aprendizagem que auxiliem os professores a elaborar pratica práticas Construcionistas, Contextualizadas e significativas, partido do pressuposto da realidade em que vivem.</p> <p>Oferecer subsídios teóricos e práticos aos estagiários e professores das escolas pública, em serviço e aos alunos dos cursos de licenciatura da FCT/Unesp.</p>
Número de Bolsistas	20 Bolsistas provenientes dos cursos de Licenciatura da FCT/Unesp (2005 a 2011)
Cursos	Pedagogia, Matemática, Estatística e Geografia
Beneficiários	Mais de 200 estudantes com Deficiência foram atendidos e que frequentam o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES).

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

**“Implementação de ferramentas de acessibilidade em Objetos Educacionais (OE) para a Educação Inclusiva”**

Período de Execução	Março 2013 a dezembro/2018
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Extensão/Unesp
Objetivo	<p>Promover pesquisas que englobem a análise de dispositivos de Acessibilidade em recursos digitais (objetos educacionais) com vista a implementá-las e disponibilizá-las no repositório internacional Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) do Ministério da Educação.</p> <p>Desenvolver ferramentas de acessibilidade em Objetos Educacionais para o uso de estudantes com deficiências.</p> <p>Programar recursos de Tecnologia Assistiva de alta tecnologia para comunicação aumentativa e alternativa.</p> <p>Utilizar os aplicativos móveis educacionais, e os recursos disponíveis no CPIDES para o uso na Educação Especial.</p> <p>Verificar nos aplicativos móveis educacionais ferramentas de acessibilidade e mobilidade para o uso de estudantes com deficiência.</p> <p>Testar e analisar os recursos implementados junto a pessoas com deficiências que frequentam o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) da FCT/Unesp, favorecem a construção da aprendizagem e da autonomia dos estudantes.</p> <p>Realizar atendimentos especializados com os EPAEE que frequentam o CPIDES a partir do uso de Objetos Educacionais (OE).</p>
Número de Bolsistas	08 Bolsistas provenientes dos cursos de Licenciatura da FCT/Unesp (2013 a 2018)
Cursos	Pedagogia, Matemática, Ciência da Computação
Beneficiários	Mais de 100 estudantes com Deficiência foram atendidos e que frequentam o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES).

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>“A inclusão digital, social e escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial mediante o uso de tecnologias digitais”</b>	
Período de Execução	Março 2016 a dezembro/2018
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Extensão/Unesp
Objetivo	Desenvolver atividades de atendimento educacional especializado junto a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em diferentes ambientes, como a

	<p>universidade e a escola, com apoio das tecnologias digitais e da tecnologia assistiva.</p> <p>Elaborar Planos de Ação Individualizados, considerando as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, buscando meios de articular esses planos ao uso de tecnologias digitais.</p> <p>Desenvolver projetos de apoio a escolas do município de Presidente Bernardes e Araçatuba, por meio de oficinas temáticas, voltadas à prática inclusiva e aos programas e ações.</p> <p>Favorecer o estudo e a formação inicial e continuada de estagiários, voluntários, pesquisadores e professores da escola pública parceira.</p>
Número de Bolsistas	02 Bolsistas provenientes dos cursos de Licenciatura da FCT/Unesp (2017 a 2018)
Cursos	Pedagogia e Estatística
Beneficiários	Mais de 20 estudantes com Deficiência foram atendidos e que frequentam o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), 15 professores da educação básica (incluindo gestores e professores especialistas).

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 - Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA</b> <b>“Acessibilidade em Objetos Educacionais (OE) e Tecnologia Assistiva (TA) para a Educação Inclusiva”</b>	
Período de Execução	Março/2016 a dezembro /2018
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Extensão/Unesp
Objetivo	<p>Realizar atendimentos especializados com os EPAEE que frequentam o CPIDES a partir do uso de Objetos Educacionais (OE);</p> <p>Analisar como os recursos favorecem a construção da aprendizagem e da autonomia dos estudantes;</p> <p>Verificar quais recursos de Tecnologia Assistiva (TA) podem favorecer a aprendizagem e a autonomia dos estudantes durante os atendimentos especializados;</p> <p>Identificar recursos de acessibilidade que podem aprimorar a usabilidade dos OE.</p>
Número de Bolsistas	04
Beneficiários	Mais de 20 estudantes com Deficiência foram atendidos e que frequentam o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), 08 pesquisadores

Abrangência Institucional	Campus da FCT/Unesp
---------------------------	---------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>PROEX – TECNOLOGIA SOCIAL - PROJETO TEMÁTICO</b>	
<b>“Análise e aplicabilidade de Objetos Educacionais (OE) e Tecnologia Assistiva (TA) para contribuir com a inclusão educacional e social de EPAEE”</b>	
Período de Execução	Março 2018 a dezembro/2019
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Extensão/Unesp
Objetivo	Desenvolver um trabalho pedagógico que viabiliza a inclusão social, digital e educacional de Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação. Ministrando, bem como ofertar oficinas com temáticas pedagógicas no CPIDES, as oficinas tiveram por base o uso de tecnologias digitais no atendimento de estudantes público-alvo da educação especial. Os gestores e professores da Secretaria Municipal de Educação de Presidente.
Número de Bolsistas	02 Bolsistas provenientes dos cursos de Licenciatura da FCT/Unesp (2018 a 2019)
Cursos	Pedagogia e Geografia
Beneficiários	Mais de 20 estudantes com Deficiência foram atendidos e que frequentam o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), 15 professores da educação básica (incluindo gestores e professores especialistas).

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA</b>	
<b>“Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão”</b>	
Período de Execução	Janeiro/2008 a agosto/2012
Nível	Extensão/Aperfeiçoamento
Órgão Financiador	Ministério da Educação
Objetivo	Contribuir com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Pessoas com Deficiência (PD) no âmbito da Educação Especial, de forma a complementar o ensino regular por meio da utilização da Tecnologia Assistiva.
Número de Bolsistas	Professores da Unesp: 08; Alunos de Pós Graduação: 07;



	Profissionais de Educação: 70; Profissionais Técnicos: 05
Beneficiários	4000 Professores da Rede Pública de todo o país
Abrangência Institucional	Campus da FCT/Unesp, sendo que a abrangência na rede pública se dá em todo o país.

Fonte: Elaborado pela autora

### Projetos de docência beneficiados pela extensão

Quadro 7 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>“A utilização das TIC no Processo de Inclusão”.</b>	
Período de Execução	Março/2006 a dezembro/2009
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Graduação/Unesp
Objetivo	<p>Analisar como favorecer a Inclusão Social, Digital e Escolar, utilizando as TIC como ferramentas pedagógicas nesse processo.</p> <p>Verificar o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das Pessoas com Deficiência, no processo de aprendizagem, visando sua Inclusão Digital, Social e Escolar num ambiente informatizado.</p> <p>Analisar as atividades elaboradas para formação em serviço dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas e a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem, para o despertar da Educação Inclusiva e Digital para a diversidade.</p> <p>Analisar o impacto das ações implementadas no projeto sobre a prática docente e no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento das relações afetivas e sociais dos educandos.</p>
Número de Bolsistas e discentes envolvidos	10 bolsistas dos cursos de graduação da FCT/Unesp das áreas da Matemática, Pedagogia, Fisioterapia, Educação Física, Física e Geografia. (2006 a 2009).
Beneficiários	Aproximadamente 30 Professores das escolas da rede pública estadual e municipal de Presidente Prudente e região a partir das pesquisas com alunos com deficiência inseridos em escolas públicas municipais e estaduais e que frequentam o CPIDES.
Abrangência Institucional	Campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>“Formação Inicial e em Serviço de Professores e o uso de Objetos Educacionais no</b>
---

<b>Processo de Inclusão”.</b>	
Período de Execução	Março/2009 a dezembro/2016 (com possibilidade de renovação em todos os anos)
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Graduação/Unesp
Objetivo	Analisar o processo de formação dos alunos dos cursos de licenciatura da FCT/Unesp e dos professores em serviço das escolas da rede pública estadual e municipal para o uso de Objetos Educacionais disponibilizados por portais do Ministério da Educação, como ferramentas potencializadoras na construção de conceitos disciplinares, visando uma escola de qualidade para todos.
Número de Bolsistas e discentes envolvidos	22 bolsistas dos cursos de graduação da FCT/Unesp das áreas da Matemática, Pedagogia, Fisioterapia, Educação Física, Física e Geografia. (2009 a 2016).
Beneficiários	Aproximadamente 30 Professores das escolas da rede pública estadual e municipal de Presidente Prudente e região a partir das pesquisas com alunos com deficiência inseridos em escolas públicas municipais e estaduais e que frequentam o CPIDES.
Abrangência Institucional	Campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>“Formação Inicial e em Serviço de Professores para o uso de Objetos Educacionais: perspectivas de inclusão escolar em consonância com a REDE DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP).”</b>	
Período de Execução	Março/2013 a dezembro/2016 (com possibilidade de renovação em todos os anos)
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Graduação/Unesp
Objetivo	<p>oferecer uma formação em serviço e continuada para as professoras do AEE e além disso, complementar a formação inicial dos bolsistas do projeto através da vivência das oficinas ministradas e das pesquisas realizadas sobre OE e; através do desenvolvimento dos OE pelas professoras, auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes que apresentam ou não deficiências.</p> <p>Analisar o processo de formação inicial de estudantes dos cursos de licenciatura da FCT/Unesp e em serviço de professores que atuam em escolas da rede pública municipal para o uso de Objetos Educacionais em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), desenvolvendo projetos de ensino para a construção</p>

	de uma escola inclusiva.
Número de Bolsistas e discentes envolvidos	10 bolsistas dos cursos de graduação da FCT/Unesp das áreas da Matemática, Pedagogia, Educação Física, Física e Geografia.
Beneficiários	Aproximadamente 50 Professores das escolas da rede pública estadual e municipal de Presidente Prudente e Araçatuba região a partir das pesquisas com alunos com deficiência inseridos em escolas públicas municipais e estaduais e que frequentam o CPIDES.
Abrangência Institucional	Campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>“Formação de Professores para o uso de Tecnologia Assistiva em uma Perspectiva de Escola Inclusiva”.</b>	
Período de Execução	Março/2014 a dezembro/2017
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Graduação/Unesp
Objetivo	<p>Realizar a formação continuada de professores para uso de Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva e Especial.</p> <p>Selecionar conteúdos para a pesquisa de Tecnologia Assistiva que propiciem a elaboração de planos de ensino inclusivos.</p> <p>Estabelecer critérios de seleção e análise de referenciais teóricos e práticos que permitam ampliar a compreensão dos professores em formação sobre práticas pedagógicas inclusivas voltadas a Estudantes Público-Alvo da Educação Especial.</p> <p>Construir sequencias didáticas que contemplem a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa usando a Tecnologia Assistiva para a elaboração de atividades contextualizadas para os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial atendidos pelas escolas vinculadas ao projeto.</p> <p>Estudar padrões de acessibilidade de acordo com o Portal de Ajudas Técnicas e validar os recursos de Tecnologia Assistiva selecionados aplicando na Sala de Recursos Multifuncionais do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) e nas escolas públicas parceiras.</p>
Número de Bolsistas e discentes envolvidos	08 bolsistas dos cursos de graduação da FCT/Unesp das áreas da Física e Engenharia cartográfica.
Beneficiários	Aproximadamente 20 Professores das escolas da rede pública estadual e municipal de Presidente Prudente e Araçatuba região a partir das pesquisas com alunos com deficiência inseridos em escolas públicas municipais e

	estaduais e que frequentam o CPIDES.
Abrangência Institucional	Campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>“Trabalho colaborativo entre escola e universidade: a promoção de práticas inclusivas por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).</b>	
Período de Execução	Março/2017 a dezembro/2018
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Graduação/Unesp
Objetivo	Analisar a constituição de um trabalho colaborativo entre escola e universidade para a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no CPIDES (FCT/Unesp) visando o desenvolvimento de práticas inclusivas. Promover ações para a formação inicial dos estudantes de licenciatura da FCT sobre trabalho colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas, realizadas a partir da abordagem CCS para o desenvolvimento das habilidades, inclusão digital, social e escolar dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial;
Número de Bolsistas e discentes envolvidos	04 bolsistas dos cursos de graduação da FCT/Unesp das áreas da Física e Pedagogia
Beneficiários	Aproximadamente 30 Professores das escolas da rede pública estadual e municipal de Presidente Prudente e Presidente Bernardes, a partir das pesquisas com alunos com deficiência inseridos em escolas públicas municipais e estaduais e que frequentam o CPIDES.
Abrangência Institucional	Campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 12 -Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>“Formação de Professores em Serviço: Orientações para a Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial na Educação Básica.”</b>	
Período de Execução	Março/2017 a dezembro/2018
Nível	Graduação
Órgão Financiador	Pró-Reitoria de Graduação/Unesp
Objetivo	Realizar a formação em serviço de professores da classe comum do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de orientações específicas visando a inclusão escolar dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) na Educação Básica.
Número de Bolsistas e	02 bolsistas dos cursos de graduação da FCT/Unesp da

discentes envolvidos	área da Estatística
Beneficiários	Aproximadamente 25 Professores das escolas da rede pública estadual e municipal de Presidente Prudente e Presidente Bernardes, a partir das pesquisas com alunos com deficiência inseridos em escolas públicas municipais e estaduais e que frequentam o CPIDES.
Abrangência Institucional	Campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora.

### Projetos Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED)

Quadro 13 -Projeto de Iniciação Científica e Pesquisa

<b>“RIVED – FABRICA VIRTUAL” - SEED/MEC</b>	
Período de Execução	2004 a 2008
Nível	Graduação
Órgão Financiador	SEED/MEC
Objetivo	Desenvolver e programar objetos de aprendizagem nas áreas de Matemática, Física, Educação Física e Educação Especial, com elaboração dos respectivos guias do professor.
Número de Bolsistas	18 alunos de graduação e 04 pós-graduação.
Beneficiários	70 Professores e Alunos da rede municipal de ensino.
Abrangência Institucional	Faculdade de Ciências - FC (Bauru) Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT (Presidente Prudente)

Fonte: Elaborado pela autora.

### Banco internacional de Objetos de Educacionais de Aprendizagem (BIOE)

Quadro: 14 - Banco internacional de Objetos de Educacionais de Aprendizagem (BIOE).

<b>BIOE – LOCALIZAÇÃO, CATALOGAÇÃO E TRADUÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS EDUCACIONAIS.</b>	
Período de Execução	2008 a 2012
Nível	Graduação
Órgão Financiador	SEED/MEC
Objetivo	Pesquisar, avaliar, catalogar e traduzir objetos educacionais digitais elaborados em diversas mídias e com grande potencial pedagógico, nas áreas de conhecimento previstas pela educação básica, profissionalizante e superior.

Número de Bolsistas	17 alunos de graduação e 01 pós-graduação.
Beneficiários	70 Professores e Alunos da rede de ensino.
Abrangência Institucional	Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT (Presidente Prudente)

Quadro 15: **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**

<b>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)</b>	
Período de Execução	2012 a 2019
Nível	Licenciaturas
Órgão Financiador	CAPES
Objetivos	<p>Pretende-se desenvolver duas áreas de conhecimentos pertinentes ao <b>Ensino Fundamental I: Artes e Educação Especial e Inclusiva</b>, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam os livros oriundos de programas como PNLD, PNAIC e PNBE e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).</p> <p>Construção de práticas pedagógicas principalmente com estudantes do público-alvo da Educação Especial, definidos,</p> <p>Desenvolver práticas e processos educativos pertinentes ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, tendo como modalidade transversal a Educação Especial na perspectiva Inclusiva.</p> <p>Desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), das metodologias ativas de aprendizagem e da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), com os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial, definidos, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).</p> <p>Elaborar atividades, estratégias e materiais para promover conhecimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem destes estudantes, articulado a proposta de “Projetos de Trabalho” (HERNANDEZ, 2007).</p>
Número de licenciados bolsistas	70 estudantes de licenciaturas.
Número de supervisores/preceptores	15
Número de colaboradores Pós-Graduandos	04
Número de professores colaboradores das	15

escolas	
Beneficiários	Professores e Alunos da rede de ensino público municipal e estadual
Abrangência Institucional	Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT (Presidente Prudente)
Escolas atendidas	(X) educação infantil (X) ensino fundamental I e II (X) Educação Especial
Subprojetos <b>Artes e Educação Especial e Inclusiva</b>	Introdução dos projetos de Arte na Educação Infantil e para atendimentos de inclusão desenvolvidos no CPIDES - (Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social), localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da <b>Unesp</b> Presidente Prudente
Subprojetos Licenciatura em <b>Pedagogia- Educação Especial</b>	Orientação aos alunos de licenciatura no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), das metodologias ativas de aprendizagem e da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Além disso, irá promover espaços de formação e discussão para que os participantes reflitam sobre a constituição de práticas inclusivas no espaço escolar.

Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP)

Quadro 16: **Projetos de pesquisa beneficiados pela extensão.**

<b>PROESP/CAPES EDITAL Nº 01/2009</b>	
<b>PROGRAMA DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
<b>“Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva”</b>	
Período de Execução	Outubro/2009 a dezembro/2014
Nível	Pós-Graduação Strictu Sensu
Órgão Financiador	CAPES/PROESP
Objetivo	Criar uma rede de pesquisa para a melhoria do ensino público em escolas de ensino regular, mediante a formação inicial e continuada de professores, na modalidade presencial e a distância, para a inclusão Digital, Escolar e Social de Pessoas com Deficiência
Número de Bolsistas	05 estudantes de mestrado e 01 estudante de doutorado
Beneficiários	Professores e alunos de escolas públicas municipais e estaduais de Presidente Prudente e região
Abrangência Institucional	Campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Quadro 17: Projeto de Extensão desenvolvido no CPIDES

<b>CURSO DE EXTENSÃO A DISTÂNCIA</b>	
<b>“Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão escolar”</b>	
Período de Execução	Janeiro/2008 a Agosto/2012
Nível	Extensão/Aperfeiçoamento
Órgão Financiador	Ministério da Educação
Objetivo	Contribuir com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Pessoas com Deficiência (PD) no âmbito da Educação Especial, de forma a complementar o ensino regular por meio da utilização da Tecnologia Assistiva.
Número de Bolsistas	Professores da Unesp: 08; Alunos de Pós Graduação: 07; Profissionais de Educação: 70; Profissionais Técnicos: 05
Beneficiários	4000 Professores da Rede Pública de todo o país
Abrangência Institucional	Campus da FCT/Unesp, sendo que a abrangência na rede pública se dá em todo o país.



