



ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA
SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Educação para o cuidado do mundo:
dimensões científicas, éticas e
estéticas da formação docente.



Djanira da Motta e Silva

Apoio:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO” (UNESP)

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores**

24 a 26 de novembro de 2021 - Online

Volume 5

São Paulo



2021

C749a

Congresso Nacional de Formação de Professores (5., 2021 : São Paulo, SP)

Anais [do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico], 24 a 26 de novembro de 2021 / coordenação, Célia Maria Giacheti, et al. - São Paulo : Unesp, 2021.

7 v.

DOI: 10.5016/vcnfp-xvcepf2021v5

ISSN 2359-3822

1. Professores - Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Políticas públicas. 4. Educadores. 5. Inovações educacionais. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). II. Giacheti, Célia Maria. III. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. IV. Título.

CDD - 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"

Prof. Dr. Pasqual Barretti - Reitor

Profa. Dra. Maysa Furlan - Vice Reitora

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti – Pró-reitora de Graduação

Corpo Editorial

Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação/Unesp e Presidente do Congresso

Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Pró-reitoria de Graduação/Unesp

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação e Presidente do Congresso

Prof. Dr. Amadeu Moura Bego - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Profa. Dra. Maria Odila Hilário Cioffi - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Profa. Dra. Silvana Aparecida B. G. Vidotti - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Alexandre Donizete Pazoti – Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Maira Kikuti Nunes – Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Maria Lúcia de Camargo - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Comissão Científica

Adair Mendes Nacarato - Universidade São Francisco

Adriana de Lima Terçariol - Uninove

Alessandra de Andrade Lopes - Unesp

Aline Maria De Medeiros Rodrigues Reali - UFSCar

Aline Sommerhalder - Universidade - UFSCar

Alisson Antonio Martins - UTFPR

Amadeu Moura Bego - Unesp

Ana Claudia Fidelis - PUC/Campinas

Ana Claudia Vieira Cardoso - Unesp

Ana Maria de Andrade Caldeira - Unesp

Ana Maria Klein - Unesp

Ana Maria Martins da Costa Santos - Unesp

Anna Augusta Sampaio de Oliveira - Unesp

Beatriz Ceschim - Unesp

Bernardete Angelina Gatti - FCC

Bernadete Benetti - Unesp

Carla Andrea Brande - SEE/SP

Carlos Eduardo Albuquerque de Miranda - Unicamp

Carlos da Fonseca Brandão - Unesp

Carmem Juliani - Unesp

Carolina Gonçalves Souza - Secretaria de Educação Municipal - Rio Claro

Celia Maria Giacheti - Unesp
Cinthia Magda Fernandes Ariosi - Unesp
Cintia Salgado Azoni - UFRN
Cláudia Regina Mosca Giroto - Unesp
Cristiane Nespoli de Oliveira - Unesp
Daisi Terezinha Chapani - UESB
Denice Bárbara Catani - USP
Denise de Cássia Moreira Zornoff - Unesp
Edson do Carmo Inforsato - Unesp
Elen Aparecida Martines Morales - Unesp
Eliana Marques Zanata - Unesp
Eliane Aparecida Bacocina - IFSP
Elieuzza Aparecida de Lima - Unesp
Elizabeth Cardoso - PUC/SP
Fábio César Braga de Abreu e Lima - Unesp
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin - Unesp
Fernanda da Rocha Brando Fernandez - USP
Filipe Rafael Gracioli - IPHAN
Filomena Elaine Paiva Assolini - USP
Flavia Medeiros Sarti - Unesp
Flávio Valadares - IFSP
Francisco José Brabo Bezerra - UFABC
Fúlvia Eloá Maricato - UEM
Giovana Maria Gonçalves da Silva - Unesp
Hilda Maria Gonçalves da Silva - Unesp
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho - Unesp
Isabel Melero Bello - UNIFESP
João Eduardo Fernandes Ramos - UFPE
Karin Adriane H. Pobbe Ramos - Unesp
Laura Noemi Chaluh - Unesp
Lilian Aparecida Ferreira - Unesp
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz - Unesp
Luciana Del Rio Pinoti - Unesp
Luciana Maria Lunardi Campos - Unesp
Lucy Mary Soares Valentim - FATEB
Maevi Anabel Nono - Unesp
Marcília Elis Barcellos - CEFET/RJ
Marcio Vinicius Corallo - IFSP
Marco Antonio Rossi - Unesp
Margarete Bertolo Boccia - Uninove
Mari Clair Moro Nascimento - UEL
Maria Amélia Dalvi - UFES
Maria Betanea Platzer - Faculdade São Luiz - Jaboticabal
Maria Cândida Soares Del Masso - Unesp
Maria da Graça Melo Magnoni - Unesp
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi - Unesp
Maria Ednéia Martins - Unesp

Maria Letícia Pedroso Nascimento - USP
Maria Odila Hilário Cioffi - Unesp
Maria Regina Guarnieri - Unesp
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo - Unesp
Maria Teresa V. Van Acker - Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo
Marina Caprio - IFECT/SP
Marina Cyrino - Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras
Marineide de Oliveira Gomes - UNIFESP
Monica Pereira dos Santos - UFRJ
Natalina Aparecida Laguna Sicca - CUML
Neila Tonin Agranionih - UFPR
Nelson Antonio Pirola - Unesp
Paloma Rodrigues Siebert - IFP
Raquel Gomes de Oliveira - Unesp
Raquel Lazzari Leite Barbosa - Unesp
Renata Marcílio Cândido - Unifesp
Renata Portela Rinaldi - Unesp
Renato Eugenio da Silva Diniz - Unesp
Ricardo Henrique de Souza - Secretaria de Educação Municipal - Campo Grande
Rita Melissa Lepre - Unesp
Rosana Louro Ferreira Silva -- USP
Rosane Michelli de Castro - Unesp
Rosangela Gravioli Prieto - USP
Rosemary Traboldi Nicacio - Faculdades Integradas de Ourinhos
Rozana Aparecida Lopes Messias - Unesp
Sadao Omote - Unesp
Samuel de Souza Neto - Unesp
Sandra Luzia Weobel Straub - Unemat
Sebastião de Souza Lemes - Unesp
Selma Machado Simão - Unicamp
Sergio Fabiano Annibal - Unesp
Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Unesp
Simone Aparecida Capellini - Unesp
Soellyn Elene Bataliotti - Unesp
Sueli Guadalupe de Lima Mendonca - Unesp
Sueli Liberatti Javaroni - Unesp
Taitiany Karita Bonzanini - USP
Tatiana Schneider Vieira de Moraes - Unesp
Thais Cristina Rodrigues Tezani - Unesp
Thalita Quatrocchio Liporini - UNB
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Unesp
Vivian Batista da Silva - USP
Wanderlei Sebastião Gabini - Secretaria de Educação Municipal – Jaú

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
-------------------	---

EIXO 05: POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DA ACESSIBILIDADE: COMUNICAÇÃO DE PESQUISA

A presença da inclusão escolar articulada à educação infantil nos grupos de trabalho 07 e 15 da ANPED.....	11
--	----

Autoscoopia em pesquisa: alcance formativo da metodologia de ampliação reflexiva da práxis docente.....	19
---	----

Educação especial e formação continuada: uma perspectiva inclusiva.....	32
---	----

Ensino inclusivo por meio de HQ em <i>braille</i> sobre o tema modelos atômicos.....	44
--	----

Formação de professores e práticas para inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial.....	52
---	----

Formação inicial de professores de licenciaturas na perspectiva da educação inclusiva: reflexões a partir do conteúdo curricular.....	65
---	----

Histórias da exclusão escolar: as memórias de travestis e transexuais.....	74
--	----

Inclusão escolar: como essa temática revela-se no cotidiano dos profissionais da educação da Rede Estadual de São Paulo.....	80
--	----

Percepções de uma comunidade escolar sobre contexto inclusivo.....	88
--	----

Tecnologias digitais e o ensino de matemática para alunos com transtorno do espectro autista.....	101
---	-----

EIXO 05: POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DA ACESSIBILIDADE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A educação inclusiva na perspectiva de um relato de experiência.....	113
--	-----

Formação continuada de professores sobre inclusão escolar nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri no contexto da pandemia de COVID-19.....	123
--	-----

Jogo e matemática: uma experiência formativa em contexto de diversidade.....	132
--	-----

O uso de diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.....	141
Parceria universidade e escola básica: educação especial em foco.....	153
Políticas públicas e pessoa com surdez: dados sobre alunos surdos no ensino superior brasileiro.....	162
Prática educativa inclusiva: relato de experiência formativa com professores dos anos iniciais do ensino fundamental.....	171
Reflexões sobre formação continuada de professores em educação matemática na perspectiva inclusiva.....	184
Relato de experiência a partir das vivências de ensino inclusivo na graduação: estágio supervisionado em uma APAE.....	194
Tertúlias dialógicas inclusivas: uma experiência formativa e reflexiva em tempos de pandemia.....	201

Apresentação

A Pró-reitoria de Graduação da Unesp realizou entre os dias 24 a 26 de novembro de 2021 mais uma edição do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. O evento é realizado bianualmente com convidados nacionais e internacionais, reunindo estudantes de graduação, pós-graduação, professores da educação básica, professores universitários e demais profissionais que atuam na educação.

O V Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, recebeu aproximadamente 450 participantes, que nos três dias de evento participaram das discussões e reflexões sobre a educação nacional, cuja temática foi " Educação para o cuidado do mundo: dimensões científicas, éticas e estéticas da formação docente".

Os Anais publicam os trabalhos aprovados que expressam o estado da arte da área com pesquisas e experiências realizadas em quase todos os estados brasileiros, no formato de apresentação oral. Esta publicação foi organizada contemplando os sete eixos temáticos do evento: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica; Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica; Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil; Formação de professores da educação superior; Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade; Inovações metodológicas e o uso de tecnologias educacionais ; Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional.

Com a certeza de contribuir para a melhoria da educação brasileira, desejamos que todos os leitores e pesquisadores da área aproveitem ao máximo desta publicação e que a leitura possibilite importantes reflexões sobre o campo da formação de professores no Brasil.

Prof. Dra. Celia Maria Giacheti
Pró-reitora de Graduação - Unesp

V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores

Volume 5

Eixo 05: Políticas e Práticas para a Formação de
Professores na Perspectiva da Inclusão e da
Acessibilidade

Comunicação de Pesquisa

A PRESENÇA DA INCLUSÃO ESCOLAR ARTICULADA À EDUCAÇÃO INFANTIL NOS GRUPOS DE TRABALHO 07 E 15 DA ANPED

Marcele Santos de OLIVEIRA
Andressa Mayra de Lima BUSTO
Jáima Pinheiro de OLIVEIRA
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade.

E-mail do primeiro autor: cecelesantos2012@gmail.com

1. Introdução

Esse trabalho aborda a temática da transversalidade da Inclusão Escolar na Educação Infantil no contexto dos grupos de trabalho 7 e 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A temática da Educação Infantil em consonância com a Inclusão Escolar tem sido investigada na literatura especializada, embora com menos atenção se comparada, por exemplo, ao Ensino Fundamental. Compreendemos Inclusão Escolar como o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008) na escola regular, na sala comum. Como estamos falando de Educação Infantil, cabe salientar, no entanto, que não se trata da mesma compreensão de escolarização que abordamos no Ensino Fundamental, por exemplo. Por isso, esse termo só será utilizado aqui para designar a etapa (de escolarização) da Educação Básica.

A partir de diversos movimentos reivindicatórios, sistemas de proteção particulares (PIOVESAN, 1995) foram estabelecidos para grupos considerados mais vulneráveis. É nesse contexto que aparecem preocupações nacional e internacional com os direitos da criança, incluindo não apenas o direito à Educação, mas principalmente, o direito ao acolhimento e a um atendimento com qualidade (ROSEMBERG, 2000). Tratando-se de crianças que fazem parte do chamado público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008), essa vulnerabilidade pode ser ainda maior e é nesse sentido que queremos contribuir para as discussões relacionadas à forma como esse grupo vem sendo assistido nas escolas regulares.

A Educação Infantil denominada como a primeira etapa da Educação Básica tem como enfoque acolher e assistir as crianças de 4 e 5 anos, fazendo com que elas tenham

o primeiro contato com a escola, com experiências de socialização e participação social, além do seu desenvolvimento integral que engloba os aspectos físicos, sociais, psicológicos e intelectuais. É uma fase de extrema importância e que vem passando por grandes desafios, pois é uma etapa com histórico de negligência de políticas públicas educacionais.

Desde 2008, com a implementação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as escolas de diferentes níveis passaram efetivamente a receber mais matrículas de crianças do chamado público-alvo da Educação Especial. Porém, com todos os avanços em relação ao direito à educação escolar das pessoas com deficiência, por exemplo, sabemos que um dos pontos a se pensar é como essas crianças estão sendo recebidas na escola e quais as estratégias ou quais os tipos de suporte os professores e a escola têm recebido para assistir de maneira adequada e contribuir para a permanência delas na escola, respeitando e reforçando os seis direitos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) de aprender das crianças pequenas e tentando preservar e operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2010).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), documento orientador do trabalho da Educação Básica, desde a Educação Infantil, com caráter normativo, retoma a ideia da constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e fundamento de todo o processo educacional. Ressalta a importância do diálogo e compartilhamento de conhecimentos entre família e escola e reitera os eixos estruturantes propostos nas diretrizes anteriores.

Nesse contexto, portanto, é necessário reforçar que as interações e brincadeiras devem ser os eixos norteadores do currículo. Isso é fundamental para se respeitar a base do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, dentro de uma concepção de linguagem que constitui o sujeito e que a ela estão vinculadas ações de interação social, expressão, brincadeira e participação, dentre outros elementos essenciais de todo esse processo e do desenvolvimento infantil.

De acordo com as políticas vigentes, um dos apoios principais que a escola possui é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), muito embora a sua presença na Educação infantil ainda seja uma novidade. Os professores que atuam no AEE têm a função de organizar recursos pedagógicos que contribuam para as necessidades e especificidades de cada criança (BRASIL, 2008). Porém, deve-se considerar que o AEE não abrange toda a rotina escolar e, na maioria dos lugares, funciona de uma maneira muito inflexível, sem uma efetiva colaboração entre os professores (AEE e sala comum). Sabemos que o trabalho colaborativo entre esses professores é fundamental, no sentido de favorecer as o desenvolvimento da criança e a sua participação integral na sala

comum, durante as atividades propostas e nas interações com seus pares. Além disso, devem ser respeitadas as particularidades dessa etapa de escolarização.

Nesse contexto, intensificam-se as discussões sobre a formação permanente de professores ou profissionais da Educação Infantil, que vem sendo ampliada, pensando em um processo de formação que proporcione o desenvolvimento de competências profissionais, de experiências do e no campo. Além disso, a convivência com a diversidade desde a Infância favorece o sentimento de pertencimento ao grupo, evitando a construção de atitudes e percepções capacitistas. É essa oportunidade de trabalhar as diferenças e a diversidade desde a infância; a descaracterização do outro como um “problema”, e; principalmente, o respeito ao direito que todos possuem à Educação é que vão contribuir para uma formação humana, tão almejada por todos.

A partir disso, a problematização dessa pesquisa partiu do seguinte pressuposto: tanto no campo da Educação Infantil, quanto no da Educação Especial, há temáticas que precisam de transversalidade e que, portanto, precisam ser discutidas de forma mais ampla, e aqui, focamos em um deles: a Inclusão Escolar. É importante ressaltar a relevância de investigarmos como a Inclusão Escolar tem sido abordada na Educação Infantil, pois sabemos que algumas crianças que fazem parte do chamado público-alvo da Educação Especial podem requerer atenção específica. E mesmo que não requeiram, é importante também, que o professor ou o profissional da Educação Infantil tenha suportes que o ajudem a pensar em estratégias ou práticas que possam ser propostas para todas as crianças, num contexto em que as especificidades não precisam ser atendidas de modo individualizado.

Com isso, esse estudo buscou identificar de que modo se apresenta a transversalidade da Inclusão Escolar em produções científicas de Educação Infantil e de Educação Especial, em grupos de trabalhos voltados a essas temáticas na ANPEd. De maneira específica, buscamos verificar quais as principais temáticas abordadas nesses trabalhos e de que modo elas podem ajudar a avançar nessa discussão sobre essa transversalidade.

2. Aspectos Metodológicos

Para atingir nosso objetivo, lançamos mão de uma revisão narrativa relacionada ao tema proposto. Essa busca foi realizada priorizando os trabalhos publicados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (<https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>).

A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega Programas de Pós-graduação em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e

demais pesquisadores da área. Seu objetivo é o desenvolvimento da ciência, cultura e educação procurando incentivar as pesquisas e a inovação neste campo. Além disso, a ANPEd luta pela universalização e desenvolvimento da Educação no Brasil.

A revisão narrativa trata-se de uma técnica de coleta de dados mais aberta, que não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para se efetuar essa busca e a análise dos trabalhos, portanto, sem a necessidade de esgotamento de fontes. Cordeiro et al (2007) comentam que a seleção e a interpretação das informações possuem relação direta com a subjetividade dos autores e trata-se de um dos caminhos mais utilizados na construção de fundamentações teóricas de trabalhos científicos.

Com isso, colocamos como meta dessa revisão a construção de uma contextualização e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada atreladas às temáticas de Educação Infantil e Inclusão Escolar. Em razão da disponibilidade dos trabalhos no site da Associação, facilitando essa busca e a análise, em modo remoto, foram considerados todos os trabalhos publicados (completos e posters), desde o evento de 2000 até o de 2017.

Por se tratar de uma análise preliminar, foram analisados apenas os resumos, já que o objetivo principal era o de verificar apenas a presença ou ausência de temáticas relacionadas à Inclusão Escolar voltadas para a Educação Infantil. A seleção dos trabalhos publicados e pôsteres se concentraram em dois Grupos de Trabalhos da Associação: “Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07)” e o eixo “Educação Especial (GT15)” e a seleção dos textos foi feita em duas etapas, descritas a seguir: Etapa 1: identificados os títulos que possuíam as seguintes palavras-chaves: Educação infantil, Pré-escola, Inclusão, Inclusão Escolar, Educação Especial, Classe Especial e Público-Alvo da Educação Especial. A partir dos títulos que apresentavam essas palavras foram selecionados aqueles que indicassem possível relação ao objetivo desta pesquisa. Etapa 2: a análise dos resumos foi baseada nos seguintes critérios: o tema tratado; especificação do público-alvo da Educação Especial; implicações para futuros estudos. Por fim, a leitura desses resumos tentou buscar possíveis implicações para as análises futuras.

3. Resultados e Discussão

Após a primeira etapa de seleção (Tabela 1), foram encontrados 123 trabalhos. As reuniões com o menor número de trabalhos foram nos anos 2000 e 2003 e, no ano de 2010, não foram encontrados trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa.

Tabela 1 – Frequência de trabalhos dos grupos selecionados na análise

Reuniões	Frequência absoluta	Frequência relativa
23 ^a (2000)	2	1,62%
24 ^a (2001)	17	13,82%
25 ^a (2002)	9	7,32%
26 ^a (2003)	3	2,43%
27 ^a (2004)	9	7,32%
28 ^a (2005)	24	19,51%
29 ^a (2006)	18	14,63%
30 ^a (2007)	18	14,63%
31 ^a (2008)	21	13,07%
32 ^a (2009)	25	20,32%
33 ^a (2010)	-	-
34 ^a (2011)	22	17,88%
35 ^a (2012)	28	22,76%
36 ^a (2013)	19	15,44%
37 ^a (2015)	40	32,52%
38 ^a (2017)	14	11,38%
Total	123	100%

Fonte: Elaboração Própria.

Após a segunda etapa foram selecionados 7 trabalhos do GT15, das reuniões dos anos 2006, 2007, 2011, 2012, 2013 e 2015. Aqui nessa etapa, por se tratar de uma revisão narrativa, não foram descartados os trabalhos que abordavam os trabalhos de creches, tendo em vista a baixa frequência de estudos com a temática proposta.

Grupos de Trabalho	Títulos	Temáticas abordadas
GT15	Inclusão: é possível começar pelas creches?	Aborda o início da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais e conclui que é possível que as crianças frequentem esses anos iniciais de escolarização, desde que haja suporte e treinamento para os professores.
GT15	Avaliação educacional para alunos com baixa visão e deficiência múltipla na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos	Adaptação de protocolos para avaliação funcional da visão, do desenvolvimento e das necessidades educacionais especiais.

GT15	Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010)	Identificação e caracterização de conceitos inclusivos da educação infantil segundo as políticas públicas de educação especial no Brasil (2000-2010). Os autores concluem que esses termos são utilizados pela disponibilidade de serviços complementares de Educação Especial.
GT15	Alguns dos sentidos, dizeres e saberes nas pesquisas sobre o currículo na educação infantil na perspectiva inclusiva	Em busca de disponibilizar dispositivos para uma análise ética do currículo, os autores realizaram um levantamento de produções relacionadas ao currículo na educação infantil articuladas à educação especial. Observou-se uma baixa produção científica relacionando inclusão e educação infantil, sinalizando a necessidade de mais estudos nessa perspectiva.
GT15	Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis	Por meio de uma pesquisa documental, analisou-se as diretrizes pedagógicas na educação infantil e na educação especial, que enfatizam a mudança de mentalidade, mas que não definem o acesso ao conhecimento.
GT15	Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão	Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas em três determinadas creches, foi realizado a observação da prática e entrevistas com as professoras, em um cenário marcado por situações de exclusão das crianças do chamado público-alvo da Educação Especial. Foi destacada a necessidade da formação continuada que envolva a educação infantil e a educação especial de maneira colaborativa, com todo o corpo escolar.
GT15	Investigando a Qualidade a Inclusão de Alunos com Autismo nos Anos Iniciais	Com um estudo de caso múltiplo exploratório os autores avaliaram a qualidade da inclusão escolar de alunos com autismo, considerando Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Apesar das estratégias das professoras parecerem favorecer a inclusão, é ressaltada a necessidade de uma investigação mais ampla no contexto inclusivo.

Fonte: Elaboração Própria.

A partir disso, foi possível observar que os textos selecionados dentro da temática Educação infantil e Inclusão Escolar permeiam em sua maioria a análise e discussão das políticas públicas de educação especial e sua aplicabilidade no contexto da Educação Infantil. Chamou a atenção que não foi selecionado nenhum trabalho do GT7, indicando uma ausência de transversalidade da temática. Destacamos que os trabalhos encontrados realçam aspectos do currículo como ferramentas que favorecem a inclusão.

4. Conclusões

Nosso estudo buscou identificar de que modo se apresenta a transversalidade da Inclusão Escolar em produções científicas de Educação Infantil e de Educação Especial, em dois grupos de trabalhos voltados a essas temáticas na ANPEd. Os dados indicaram que essa transversalidade não está presente. De maneira específica, buscamos verificar quais as principais temáticas abordadas nesses trabalhos e de que modo elas podem ajudar a avançar nessa discussão sobre essa transversalidade.

De modo geral, destacamos que há poucas produções relacionadas à Educação Infantil articuladas à Inclusão Escolar. É curioso como um dos estudos analisados pontua exatamente esse aspecto. Outra consideração importante é que nos estudos analisados foi possível inferir uma ausência de transversalidade dessa discussão, já que os trabalhos selecionados se encontram todos no GT15. Muito embora haja regras em relação a esses grupos de trabalho, pondera-se que não devem ser medidos esforços para que a Inclusão Escolar seja um tema transversal.

Consideramos que os objetivos foram atingidos e sugerimos que essa análise possa ser ampliada em relação a outros importantes eventos que destaquem trabalhos científicos no âmbito da Educação, de modo geral.

5. Principais Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: MEC, 2017. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/) Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília – jan. 2008.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERIA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. Rev. Col. Bras. Cir. 34 (6), p. 428-431, 2007.

KUBASKI, Cristiane; POZZOBON, Fabiana Medianeira; RODRIGUES, Tatiane Pinto. INVESTIGANDO A QUALIDADE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS . 2015. Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: dia/mês/ano. 2015.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DOZIAT, Ana. CENAS DO COTIDIANO NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO. 2013. Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>

KUHNEN, Roseli Terezinha. OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE

ENSINO DE FLORIANÓPOLIS. Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. 35ª Reunião Nacional da ANPEd – outubro de 2012, Porto de Galinhas - PE.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000-2010). Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. Educação Especial. 34ª Reunião Nacional da ANPEd – Outubro de 2011, Natal - RN. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59

COTONHOTO, Larissy Alves. ALGUNS DOS SENTIDOS, DIZERES E SABERES NAS PESQUISAS SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA. Trabalho apresentado no G15 Educação Especial. Educação Especial. 34ª Reunião Nacional da ANPEd – Outubro de 2011, Natal - RN. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=122:poster-es-gt15-educacao-especial&catid=48:posteres&Itemid=60

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO E MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO E ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS. trabalho apresentado no G15 Educação Especial. 30ª Reunião Nacional da ANPEd – Outubro de 2007, Caxambu - MG. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.93367709.1887422757.1636749216-1968060560.1636749216

MENDES, Enicéia Gonçalves. INCLUSÃO: É POSSÍVEL COMEÇAR PELAS CRECHES? 29ª Reunião Nacional da ANPEd – Outubro de 2006, Caxambu - MG. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.94086557.1887422757.1636749216-1968060560.1636749216

AUTOSCOPIA EM PESQUISA: ALCANCE FORMATIVO DA METODOLOGIA DE AMPLIAÇÃO REFLEXIVA DA PRÁXIS DOCENTE

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins PEIXOTO
Jair LOPES JUNIOR
UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
inclusão e da acessibilidade

beatriz.lara@unesp.br

1. Introdução

Os estudos e pesquisas no âmbito educacional se direcionam à busca pela qualidade, melhorias e ainda, por dados que evidenciem o avanço nos resultados e conclusões das investigações, devendo ter efeitos sociais, serem acessíveis. Os projetos científicos e seus respectivos procedimentos devem efetivar transformações necessárias previstas na legislação e aperfeiçoamento das políticas públicas da educação. Levantar como acontecem e o que resulta dessas pesquisas, bem como, seguidamente apresentar à comunidade diretamente envolvida, a saber, os professores da educação básica e professores em formação continuada é relevante imperativo.

A temática escolhida para o evento - Educação para o cuidado do mundo: dimensões científicas, éticas e estéticas da formação docente - referencia e estimula importante movimento que promova os avanços reconhecidamente almejados. Por isso, apresentar modos e percursos metodológicos realizados em pesquisas atuais de programas de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho"- UNESP entendemos que compreende importante partilha de divulgação dos seus efeitos, em que pese a produção do conhecimento, baseado em valores de interação da universidade e escola, de respeito e reconhecimento da formação contínua dialógica dos profissionais de base.

A exposição de pesquisas que utilizaram da metodologia da autoscopia foi a escolhida para o presente trabalho tendo em vista seu uso nos estudos de membros de grupo de estudo de formação de professores e dos estudos de aprofundamento e reflexão quanto as facetas que permeiam seu uso de características reflexivas, notoriamente de transformações no ensino docente de professores investigados, assim sendo, suas contribuições em que reconhece acessibilidade à formação enquanto sujeito participante de pesquisa.

2. Desenvolvimento metodológico

A historicidade e sua identificação, exemplos e caminhos já percorridos, por vezes estão encobertos pela atual acelerada dinâmica de vida, por outro lado, as facilidades de acesso à banco de dados e repositórios podem ser facilmente aproveitados para estado da arte, revisão de literatura ou bibliográfica e de estudos científicos, dentre outros.

A ciência construída ao longo do tempo, contempla aspectos de elementos diversos, seja de metodologia, referencial teórico, coleta e análise de dados, colaborando tanto com o objeto pesquisado quanto com os pesquisadores e assim integrar resultados (SOARES; MACIEL, 2006, apud VIEIRA, 2007). Nesse percurso é primordial identificar quais são as pesquisas de formação de professores e como são seus procedimentos, pois entende-se de iminente necessidade a formação inicial e continuada, o que nitidamente amplia seu valor somado às informações de Barreto (2015) que explicita, os professores são o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Dessa forma, “para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público” (BARRETO, 2015, p. 681).

Diante disso, a escolha do objeto ora buscado nas produções de teses de doutorados e dissertações de mestrado se mostrou relevante ao considerar seus aspectos de coleta de dados e de caráter formativo reflexivo. A autoscopia pode ser utilizada tanto em situações de pesquisa como nas de aprendizagem e formação de diferentes profissionais. No procedimento metodológico da autoscopia (auto, scopia), mediante a videogravação, temos a ação de objetivar-se realizada pelo próprio sujeito, na qual o “eu” analisa a sua atuação em torno das situações e das condições em que ocorreram as suas práticas, promovendo interpretações pessoais compartilhadas do seu agir. Tais interpretações incidem em contexto investigativo de acolhimento e de indução da reflexão, em especial, sobre acontecimentos e práticas docentes (SADALLA; LAROCCA, 2004; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

A busca por pesquisas com o descritor ‘autoscopia’ foi realizada no Repositório institucional da UNESP - site <https://repositorio.unesp.br/discover> - com retorno de 35 trabalhos, do período de 2000 a 2021, sendo 16 dissertações de mestrado, 14 teses de doutorado e cinco trabalhos de conclusão de curso (TCC). Desses, foram descartados os trabalhos de TCC, pois o objeto do estudo são as teses e dissertações. Após identificar o emprego do descritor, autoscopia, foram excluídos os de significado diverso, e dentre 23 considerados nesse estudo, pode-se apurar o que se apresenta a seguir.

O quadro expõe na primeira coluna o ano da pesquisa, na segunda coluna, o programa de pós graduação e sua unidade universitária, o tipo de produção e autor, na terceira coluna, os objetivos, na quarta coluna, a síntese da conclusão e, na quinta

coluna, as evidências da formação de professores advinda da característica formativa da autoscopia, sendo seu conteúdo com inferências dos autores desse trabalho.

3. Resultado e discussões

Os resultados da busca, dos trabalhos escolhidos para a apresentação e destaque de procedimento denominado autoscopia, filmagem ou microensino, bem como as considerações, ou seja, a síntese das principais contribuições da autoscopia a partir de diferentes pesquisas. A fim de, compartilhar importantes dados identificados nesse estudo, ainda em fase inicial, avaliou-se oportuno o presente evento para apresentar o que se considera contribuição de extensão diversa e demonstrações para diferentes temas do uso da autoscopia como metodologia, sobretudo formativa.

Diante disso, apresenta-se os resultados desse primeiro tratamento de dados em formato de quadro (1), o qual permite uma visualização qualitativa, descritiva de elementos elencados no estudo. Compõe o quadro 5 colunas com: ano da produção; o programa de pós-graduação, a unidade e o tipo de produção; os objetivos gerais; a síntese de conclusão e o que se identificou evidências de formação docente pelos autores deste trabalho. Esclarece-se que a numeração utilizada na primeira coluna foi para facilitar o leitor das linhas (células) que se estendem na página seguinte.

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES DA UNESP COM UTILIZAÇÃO DA AUTOSCOPIA

ANO	PROGRAMA DE PÓS GRAD/ UNIDADE/ TIPO AUTOR(A)	OBJETIVOS	SÍNTESE DA CONCLUSÃO	EVIDÊNCIAS DE FORMAÇÃO
(1) 2007	Educação Escolar – FCLAR Dissertação de mestrado Vieira, Luciene Cerdas	investigar o que as pesquisas com foco nas práticas das alfabetizadoras dizem a respeito dos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes que caracterizam a atuação das professoras em sala de aula	Os dados obtidos sugerem que, apesar das especificidades de cada estudo, os resultados apresentados por eles são reiterativos, apontando que os professores apresentam dificuldades em conceituar, organizar e conduzir a alfabetização na perspectiva construtivista.	Nos resultados dessa pesquisa sobre práticas de professoras alfabetizadoras, duas utilizaram a autoscopia. Nesses trabalhos constam a descrição de atividades de docência de forma mais concreta e de boa percepção por parte das professoras em relação à formação e o êxito ocorrido durante o percurso.
(2)	Educação Escolar – FCLAR Tese de doutorado	A partir de uma proposta de Modelo de Formação Inicial de Ensino Reflexivo na disciplina Prática de Ensino da língua inglesa que permitiu mudanças no currículo do Curso de	Aponta os estímulos obtido pelos alunos em formação de licenciatura por meio de observações e, da gravação, transcrita e discutida de aulas em regência, com outros	A metodologia de coletara por meio de roteiro, entrevista gravada, gravação de aula ministrada pelos professores, sujeitos investigados, trouxe

2009	Garcia, Telma de Souza	Letras da UEMS de Cassilândia no período da graduação, no papel de professora da disciplina, busco através da Abordagem Biográfica averiguar como esta proposta se manifesta atualmente nestes alunos graduados em língua inglesa que estão em serviço, para que o resultado da proposta do Modelo de Formação Inicial de Ensino Reflexivo seja melhor compreendida, a fim de estabelecer um vínculo mais próximo entre teoria e prática no pré-serviço e em serviço.	professores permitiu a auto análise, elucidados com a orientação do professor-pesquisador.	subsídios de ocorrências desde a formação inicial, acompanhada pela pesquisadora, até o observado com a atual pesquisa baseada em modelo de reflexão crítica por ela promovida.
(3) 2012	Educação Escolar – FCLAR Tese de doutorado Cerdas, Luciene	O objetivo desta tese consiste na organização, análise e síntese dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas em relação às práticas e aos saberes dos professores alfabetizadores, na perspectiva de que a experiência na docência representa uma das fontes de constituição dessas práticas e saberes, ao lado das trajetórias pessoais de vida e de formação para a profissão, e são, portanto, capazes de gerar subsídios para uma reflexão acerca da alfabetização.	Observou-se que as diversas professoras alfabetizadoras participantes das 31 pesquisas apuradas nesse trabalho um mesmo aspecto comum, a dificuldade em transpor para a prática os conhecimentos teóricos e de lidar com a leitura e escrita como objeto de ensino.	Tese desenvolvida a partir de 31 trabalhos, sendo 23 de mestrados e 8 de doutorados sobre a prática docente de professoras alfabetizadoras, que identificou elementos de pesquisa, apenas 1 teve procedimento da autoscopia. A conclusão em relação a esse dado, ou seja, das análises feitas, deste trabalho em específico, a autora teceu considerações relevantes, salienta as sessões de autoscopia com professora e alunos analisada, facilita e aprimora práticas do professor, com base em suas observações feitas da vídeo-gravação proporcionou correções adequadas feitas juntamente com a instrução colaborativa do agente pesquisador Colombo (2007).
(4) 2012	Educação – FCT Dissertação Cacheffo, Viviane Aparecida Ferreira Favareto	investigar as concepções de afetividade – emoção, sentimento e paixão – de professoras de uma creche universitária, e identificar como lidam com as manifestações afetivas das crianças, buscando dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil	O estudo de caso etnográfico teve como procedimento de coleta a autoscopia, por três meses, em dias alternados, no período integral. As relações aluno-professor foi analisada principalmente em seu aspecto afetivo e ainda possibilitou um contato	A elaboração de roteiro, etapa da autoscopia, com posterior questionamento ao sujeito filmado em sua prática, estabeleceu evidências da interação professora-crianças

			estreito do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, com as professoras e os alunos e permitiu reflexões sobre o objeto de estudo.	em diversos aspectos. Desse modo, o sujeito professora observa sua ação prática em interação com os alunos e desses com ela, ao rever as filmagens, havendo então uma reflexão dos fatos.
(5) 2012	Ciências da Motricidade – IBRC Tese de doutorado Benites, Larissa Cerignoni	a) caracterizar o espaço do estágio curricular supervisionado, (b) caracterizar o trabalho do professor-colaborador e (c) apontar que saberes e práticas emergem do professor-colaborador no contexto do estágio.	A questão da prática de ensino/estágio curricular supervisionado, de Educação Física, concluiu a importância das especificidades nas relações entre os envolvidos: escola, alunos, a universidade e na de maior importância o professor-colaborador (caráter formador). Propôs assim, uma pedagogia de estágio que compreende “algo que tem como um de seus objetivos fundamentar, ordenar, sistematizar determinado conteúdo/atividade, além de refletir sobre o mesmo e posicionar-se frente a um conjunto de habilidades, no qual se pode pautar para agir dentro do processo educativo.” Ou seja, políticas públicas.	As filmagens realizadas para a pesquisa funcionaram como uma oportunidade para colaboradores e estagiários verem a aula e poderem analisá-la “de fora” do contexto do estágio e aprenderem com as imagens, assim como os professores-colaboradores fornecerem orientações aos estagiários. Quando questionados sobre esses procedimentos ambos os lados relataram ser uma estratégia benéfica para o acompanhamento das aulas.
(6) 2013	Educação – FCT Dissertação ¹ Galiani, Simone da Silva	identificar a presença da afetividade nas relações de interação entre a professora e as crianças, bem como a investigação das concepções da professora sobre afetividade e essas interações estabelecidas entre professora e crianças de 4 e 5 anos de idade	Concluiu-se que é notório que a dimensão afetiva atrai outras dimensões – cognitiva, social, dentre outras – nas interações professor – aluno por meio do razoável período observado, atendendo a regularidade das situações. Confirmou-se assim a presença da afetividade nas relações da prática pedagógica por meio das análises de episódios da atuação pedagógica, seja de atitudes e de expressões, além de ser necessário a formação que supra lacunas de subsídios teóricos sobre afetividade presentes no ideário pedagógico professores, principalmente com complementação da formação psicológica.	Após estudo de revisão em teses e dissertações, avaliada como destaque o trabalho de Tassoni (2008) Fazendo uso de roteiro de 35 itens com observações do ambiente de sala – professora e 22 alunos (por 60 dias, mais ou menos 105 horas).
(7)	Educação Escolar – FCLAR Dissertação ²	a) analisar a concepção de afetividade presente nos referenciais teóricos indicados; b) investigar o	Concluiu-se que, o componente afetivo é fundamental ao lado do	A pesquisa que objetivou observar duas professoras e suas turmas dos anos

			cotidianamente pelas professoras participantes.	
(10) 2016	Educação – IBRC Dissertação Bueno, Michelle Cristina	identificar processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes, representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia, que se encontra em fase de formação inicial para a docência. Objetivou-se compreender como aspectos relativos à geração (MANNHEIN, 1982) e ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999) se inter-relacionam na configuração das relações intergeracionais (SARTI, 2009) estabelecidas entre professora em exercício e a futura professora, durante o estágio supervisionado de prática de ensino	investigação reafirmam os achados de pesquisas da área que enfatizam a importância da experiência docente para o estabelecimento de relações mais contextualizadas e estratégicas com o ensino e das relações intergeracionais docentes para a formação de novos professores. Por outro lado, os dados reunidos apontam para limitações impostas pelo modelo atual de formação de professores, que não confere aos professores da escola espaços mais sistemáticos na formação, como formadores de campo.	A opção pela perspectiva qualitativa ensinou a coleta de dados por meio de observação por meio do recurso de videogravação) e entrevistas semiestruturadas realizadas pela videoconfrontação (autoscopia). Assim, corroborando com a pesquisadora que, entende-se que o procedimento enseje exploração mais aprofundada das ações das participantes, por favorecer confrontos das experiências, vivências e saberes que permeiam as relações estabelecidas entre professora e estagiária durante o estágio, ao estimular o aspecto formativo.
(11) 2017	Educação – FCT Tese de Doutorado Silva, José Ricardo	o objetivo geral desta tese é apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida	A tese, defendeu e evidenciou que os movimentos realizados pelos bebês, podem ser utilizados como orientadores da prática do professor, e esse deve planejar, organizar, disponibilizar tempo, espaço e materiais, pois incide sobre as neoformações dos bebês, em sua zona de desenvolvimento potencial e, então, contribui no processo de humanização.	A procedimento de videogravação, baseada na autoscopia, foi propositalmente escolhida devido ao dinamismo dos movimentos dos sujeitos observados – bebê, contribuindo tanto na coleta, quanto em sua análise em riqueza de detalhes, situações e condições com o outro e com o meio.
(12) 2018	Ciências da Motricidade – IBRC Tese de doutorado Costa Filho, Roraima Alves da	investigar o desenvolvimento da autoeficácia docente para ensinar educação física na escola, tendo como cenário de investigação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	Considerando o referencial teórico analítico, os resultados encontrados podem ajudar a traçar propostas formativas, tanto para a formação inicial, como para os professores formadores reverem suas práticas pedagógicas e ajudarem, consciente e efetivamente, na oferta de situações que possam ser significativas para a autoeficácia dos futuros professores de educação física.	A pesquisa teve como relevante a possibilidade formativa ao investigar a autoeficácia docente. Destacou, além dos instrumentos de coleta, produção de semanário e portfólios, a autorreflexão, reconhecendo outros métodos, inclusive a autoscopia, que têm sido empregados em investigações de diferentes variáveis

				que influenciam o trabalho dos professores e que podem contribuir para avançar ainda mais no entendimento de como, quando e porque diferentes informações são pesadas e integradas na avaliação da autoeficácia docente.
(13) 2018	Ciências da Motricidade - IBRC Tese de doutorado Rufino, Luiz Gustavo Bonatt	Investigar e compreender o processo de construção do paradigma da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física ancorado na racionalidade prática, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir dos saberes que compõem tanto a prática pedagógica quanto a formação profissional, bem como aqueles que realizam a mediação da relação entre universidade e escola.	Compreendeu-se que a Análise das Práticas se mostrou como uma estratégia importante para a ressignificação das ações docentes por meio de processos reflexivos que podem levar à transformação do <i>habitus</i> profissional. Consequentemente, alterar significativamente os modos de agir na prática pedagógica. o processo de fundamentação de saberes tem na prática profissional seu principal fator de Edificação..	Utilizou a autoconfrontação por ter o viés de formação e permitir ao professor rever e refletir sua prática, que se assemelha ao alcançado na autoscopia.
(14) 2019	Educação para a Ciência - FC Dissertação de mestrado* Ferrari, Tarso Bortolucci	responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as escolhas profissionais e os motivos para a permanência no curso de licenciados em Química pela Unesp/Araraquara?	Optou-se pela pesquisa longitudinal, numa abordagem qualitativa. A coleta foi realizada por fontes de informações dos sujeitos e documento. Concluiu-se que, atividades extracurriculares auxiliam os alunos na manutenção e a maioria almeja a pós-graduação e opta pela não atuação no ensino básico.	A autoscopia consta como proposta de estágio do curso de Química, campus de Araraquara, no documento em anexo do Projeto Pedagógico do curso.
(15) 2019	Educação Escolar – FCLAR Dissertação de mestrado* Vatanabe, Thaís Rocha Barbieri	analisar nas DCNEI as recomendações sobre a linguagem escrita na pré-escola à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, para discutir em que medida a heterogeneidade das práticas pedagógicas, observadas no cotidiano das turmas pré-escolares, é fruto da concepção hegemônica que se expressa no documento oficial na pré-escola e instrui o professor a trabalhar com a linguagem escrita diluída entre outras linguagens.	A escrita ser contemplada neste documento é parte dos avanços que temos alcançado. A contradição que identificamos no documento está em desconsiderar que a escrita necessita de um maior grau de sistematização que outras formas de expressão.	A pesquisadora apenas cita em sua fundamentação teórica o estudo de Moraes (2015), a qual utilizou como metodologia a autoscopia.

(16)	Educação para a Ciência – FC	investigar as condições de mediação do trabalho do professor que viabilizariam construir dimensões estimadas e relevantes de Repertórios Profissionais da Docência no ensino de conteúdos curriculares dos componentes de Ciências e de Biologia	Apontam que as interações dialógicas pautadas nos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo entre professores e pesquisadores possui grande potencial formativo, sendo considerada uma importante condição favorecedora para o desenvolvimento ou mesmo o aprimoramento de Repertórios Profissionais da Docência. Da mesma forma, interações dialógicas entre professores e alunos pautadas nos pressupostos da ação educativa orientada pelo entendimento também são condições favorecedoras para a mediação de aprendizagens baseadas em diálogos sobre determinados conteúdos,	Ao expor os registros de coleta e sua análise, evidenciou o pesquisador o que frisa em suas considerações que, mediante a exposição continuada desse participante a novos ciclos de autoscopia, foram evidenciados Repertórios Profissionais da Docência definidos pela promoção de uma educação mais dialógica e menos centrada na figura do professor.
2019	Tese de doutorado Martins, Endrigo Antunes			
(17)	Educação para a Ciência – FC	identificar, caracterizar e refletir repertórios profissionais docentes emergentes do trabalho desenvolvido por uma professora de ciências e sua coordenadora pedagógica, atuantes no ensino público do Estado de São Paulo	Conclui que, apesar de alguns indícios de terminologias que remetem à teoria do Ensino por Investigação nos referenciais e materiais do PSPFE, essa caracterização foi notada apenas de maneira implícita e sem a citação dos referenciais e dos autores que constituem a base científica consolidada para este Ensino.	Restou evidente que, o uso da metodologia, procedimento da autoscopia, possibilitou tanto a coleta de dados como a formação dos dois professores (titular e coordenador), o que define o micro ensino, termo esse empregado pela autora.
2020	Tese de doutorado SILVA, Viviana Freitas da			
(18)	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – FC	investigar as condições metodológicas que se mostrem necessárias para promover ou aprimorar o desenvolvimento de repertórios de ensino no contexto da formação em serviço de profissionais da saúde em hanseníase	A conclusão elenca as seguintes contribuições: contribuiu para a formação em serviço dos profissionais da saúde, buscando articular a integração entre ensino, serviço e comunidade. Acrescentou ainda, formação didática, estratégias e práticas de ensino em EPS, e, em qual extensão podem dialogar com os repertórios de ensino exibidos e demonstraram procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de tais repertórios	A autoscopia foi utilizado como principal procedimento de coleta e recurso de formação, com as indagações previamente estabelecidas e os episódios selecionados para estimular as reflexões de interação de ensino que ensejam aprendizagem.
2020	Tese de doutorado Prado, Renata Bilion Ruiz			
(19)	Educação para a Ciência – FC	investigou por meio de um estudo de caso condições metodológicas que pudessem favorecer e ampliar a consecução das diretrizes propostas pelos	AAAP ainda traz lacunas a respeito dos conhecimentos profissionais bem como	O procedimento consistiu em cinco fases distintas, os instrumentos utilizados para a coleta de informações
	Tese de doutorado			

2020	Andrade, Juliana Silva de	sistemas de avaliação externa	fatores que dificultam a sua utilização no contexto da prática da professora, evidenciou-se a necessidade da prática de ações formativas que contribuam para o desenvolvimento e mobilização de saberes de naturezas distintas, e relevantes para a atuação da professora e que busquem também aliar ao saber experiencial novas formas de se atuar, levando em consideração saberes da ação pedagógica.	durante a pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas, gravação em áudio e vídeo das aulas ministradas e realização do procedimento de autoscopia. A autoscopia constou ainda que possui
(20) 2020	Educação para a Ciência – FC Tese de doutorado Barros, Regina Célia dos Santos Nunes	construir, de modo colaborativo, formas de mediação entre a pesquisadora e as professoras dos quintos anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diretamente comprometidas com o desenvolvimento de repertórios profissionais da docência, tendo como alicerce as políticas públicas propostas – EMAI (Educação Matemática para os Anos Iniciais), AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo) e SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) – para este segmento de escolarização da Educação Básica	A proposição de interações, previamente planejadas, com professores, que lecionam matemática para os alunos dos quintos anos do Ensino Fundamental, tendo como suporte as habilidades e competências definidas no currículo, proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP – através do projeto EMAI – podem colaborar para desenvolvimento de repertórios profissionais da docência dos professores envolvidos, bem como, na aprendizagem dos seus respectivos alunos.	Durante o procedimento de coleta, a filmagem foi utilizada como recurso complementar na realização das entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou ainda análise posterior das filmagens de episódios selecionados com a professoras participantes, gerando reflexões consideradas nas ações de planejamento da atividade seguinte da docente.
(21) 2020	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – FC Dissertação Nascimento, Cristiane Aparecida Silva	investigar estratégias que viabilizassem a extensão dos conhecimentos da Análise do Comportamento na programação e na avaliação de condições de ensino, para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora de textos literários, pois nestes, os estudantes apresentaram maior incidência de erro na edição de 2018 do SARESP	Os resultados evidenciam que as condições de ensino favoreceram aprendizagens, pois dentre os doze alunos acompanhados, nove deles apresentaram avanços em seu repertório leitor e a transformação do horizonte de expectativas, conforme o desenvolvimento das habilidades de leitura enfocadas	O desenvolvimento investigativo da tese que incluiu intervenção e posterior avaliação, contou em todas as etapas de seu procedimento com a autoscopia, sendo base de orientações de planejamento nas oficinas posteriores à análise de edições anteriores, a fim do alcance dos objetivos.
(22)	Educação – FFC Dissertação ³ Martins, Letícia Bernal	reunir, analisar e interpretar as produções acadêmicas sobre o Pibid na formação inicial de professores à nível nacional nos cursos de licenciatura no período de 2012 a 2019	É possível constatar que as políticas de formação de professores ainda se sujeitam ao tecnicismo sob uma nova roupagem, por meio da	A autoscopia aparece como procedimento em um dos trabalhos (ALFONSI, 2019) de destaque pela pesquisadora.

2020			incorporação das TICs, colocando-as como essencial nas competências docente. Competências e habilidades colocadas necessárias para o exercício docente dá ênfase ao processo pedagógico prático, dando menor importância ao saber acadêmico e o ensino, tornando sua preocupação principal o fazer técnico, e produtivista.	
(23) 2021	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – FC Tese de doutorado Senem, Cleiton José	desenvolver e avaliar condições de interação colaborativa, em ambiente de supervisão de estágio, promovendo a aprendizagem profissional do aluno, fundamentada nas competências preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (DCN-P)	Conclui-se que a interação entre o pesquisador e a docente, mediada pela autoscopia e pelo uso recursivo de perguntas reflexivas sobre a prática docente, promoveram condições para que a supervisora planejasse, de forma sistemática, o processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de novos repertórios de ensino e evidenciando a aprendizagem das competências preconizadas nas diretrizes.	O estudo e as conclusões da tese evidenciam medidas, etapa por etapa, que se mostram coerentes durante todo o desenvolvimento investigativo. Além de identificar comportamentos profissionais do supervisor em detalhes de condições, foi recurso de interação com o pesquisador, desencadeou, reflexão, compreensão, ajustes e superação, pois possibilitou elaborar estratégias seguintes.

FONTE: elaborado pelos autores (2021). Teses de doutorado e dissertações disponíveis em: <https://repositorio.unesp.br/discover>.

A apresentação cronológica das pesquisas demonstra um crescimento considerável nos números de teses de doutorado, mas contabiliza um equilíbrio nas produções selecionadas ao todo: 12 teses de doutorado e 11 dissertações de mestrados. Dessas pesquisas, apenas 3 não utilizaram a metodologia da autoscopia em seus estudos, contudo foram trabalhos bibliográficos ou revisão de literatura. Optou-se pela exposição desses também por citarem trabalhos de destaque no corpo do texto, na seção fundamentação teórica e de trabalhos que fazem parte dos dados de pesquisa, dos quais utilizaram a autoscopia na coleta e enquanto formação.

Nos demais trabalhos expostos com uso da autoscopia ficam evidenciados suas facetas investigativas e formativas. Possibilitou riquezas descritivas, detalhes identificados justamente pela possibilidade de rever e refletir o evento registrado por meio das filmagens (Sadalla; Larocca, 2004). Em alguns trabalhos, a intenção era de coleta,

porém, vislumbrou-se as consequências de causa e efeitos, estimulando a reflexão e a modificação pretendida. A reflexão formativa pela análise detalhada (coluna 5 do quadro).

4. Conclusões

A coleta de dados e como ela é feita, indubitavelmente, é fator determinante para o sucesso da pesquisa, não apenas para responder suas hipóteses, alcançar objetivos, mas principalmente, ser replicada e ter efeitos sociais em sua esfera de pertinência. No âmbito da pesquisa em que se esmera compreender e aprofundar fenômenos, em ambiente natural e não clínico, considerando o contexto e as perspectivas dos participantes, valiosos recursos que captem e sejam hábeis para reprodução, permitindo sua mais fidedigna descrição.

Por conseguinte, as análises dependem de alguns aspectos. Certamente o mais relevante é que a metodologia de análise se mostre consistente com os objetivos da pesquisa. Ou seja, suas análises deverão priorizar a produção de evidências para as indagações que justificam a realização da pesquisa e que, certamente, são consistentes com o objetivo dela, necessário se faz então, registros bem nítidos, congruentes e completos. Assim, deverá preencher com nitidez as respostas das principais perguntas de pesquisa pretendidas.

A investigação, apresentação e compreensão de produções concluídas nos programas de pós-graduação de nossa instituição, com riqueza diversificada de áreas da ciência e de pluralidade de localidades, utilizando de metodologia em que o procedimento notoriamente enseja organização, planejamento e reflexão de estratégias na formação docente, mostra-se fértil no campo da educação, sinalizando ainda ser necessário a vinculação da filosofia em nosso agir científico, profissional e de repertórios docentes.

5. Principais referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2002. 364p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6).

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, v. 20, n. 62 [Acessado 13 Novembro 2021] , pp. 679-701. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Epub Jul-Sep 2015. ISSN 1809-449X.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Editorial: Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 10, out./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552006000400001>

VIEIRA, Luciene Cerdas. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação:** teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005). 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

SADALLA, A. M. F. de A., LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 419 – 433, set-dez. 2004. Acesso: 15 Nov 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGrawHill/Penso, 2010.

Notas: ^{2 3} os autores citaram em seus textos trabalhos com uso de autoscopia, mas não utilizou em seus procedimentos de pesquisa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA:

UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Silvia Regina Vieira da SILVA, FEIS/UNESP/Ilha Solteira

Iris Prates BELLETTI, FEIS/UNESP/Ilha Solteira

Leilane Bernardes FREITAS, FEIS/UNESP/Ilha Solteira

Eliana Marques ZANATA, FC/UNESP/Bauru

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade

Pró Reitoria de Extensão e Cultura - UNESP/PROEC

silvia.regina@unesp.br

1. Introdução

Neste texto será compartilhado um estudo qualitativo, caracterizado como “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006), relacionado à formação continuada de professores da Educação Básica, tendo como viés a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

O referido estudo teve origem durante o desenvolvimento de um projeto de extensão universitária relacionado à temática, cuja equipe de desenvolvimento inclui estudantes da graduação de diferentes licenciaturas, estudantes de programas de pós-graduação, docentes de instituição de ensino superior e comunidade externa à instituição (pesquisadores e profissionais vinculados à instituição parceira).

O objetivo foi desenvolver um projeto colaborativo sobre Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, atuando nas três escolas municipais de Ilha Solteira, cidade localizada no interior do estado de São Paulo, fazendo divisa com o estado de Mato Grosso do Sul. Estas escolas estão organizadas para receber matrículas de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O público alvo do projeto é formado por profissionais vinculados às três escolas municipais e é formado por: diretores, coordenadores, profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado (AEE), professores e servidores municipais em geral (inspetora de alunos, merendeira, membros da secretaria, serviços gerais).

Tais intenções fundamentaram-se na necessidade premente de formação no que diz respeito à promoção de ações que conduzam a escola a se consolidar como um espaço inclusivo, pois a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), e, consequentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, (BRASIL, 1996), estão fundamentadas nos princípios internacionais dos direitos humanos proclamados através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que segundo Fischmann (2001, p. 73),

[...] trata do que é básico para toda pessoa. Dignidade humana, liberdade e justiça, direito de defesa, direito à educação, à moradia, à saúde, ao desenvolvimento, ao trabalho, a salários

dignos, ao lazer, à liberdade de consciência, de opinião e de crença, à liberdade de associação, à nacionalidade, a ir e vir, à privacidade, ao acesso aos bens culturais que são patrimônio da humanidade e de seu grupo específico, a ser respeitado independentemente de sexo, raça/etnia, classe social, idade, religião, origem social, enfim, sem discriminação de qualquer tipo que o exclua; a não ser escravizado, a não ser torturado, a todos direitos e condições que permitam que o mais básico, o direito à vida, possa ser vivido com dignidade, participando da construção.

Portanto, busca-se, dentre outros, a efetivação da cidadania, a qual remete a garantia dos referidos direitos. Mas, a sociedade brasileira (quicá a população mundial) não é necessariamente inclusiva. E, pior, é muito comum o desconhecimento por parte da população com relação à legislação vigente.

Vale destacar documentos internacionais, que congregaram diversos países em prol das garantias de atenção, respeito e inclusão. Destacam-se: Declaração de Jomtein, (ONU, 1990), Declaração mundial sobre educação para todos, e Declaração de Salamanca, (ONU, 1994), Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, sendo que o Brasil é signatário de todos eles, implicando que assume o compromisso de promover políticas e práticas sociais voltadas para alcançar os objetivos e consolidar os princípios neles contidos.

Portanto, o projeto de extensão mencionado anteriormente se configura como uma forma de compartilhar com a comunidade escolar informações pouco divulgadas na sociedade de forma geral. Ressaltando que tais ações devem envolver todos as pessoas (alunos, inclusive) que convivem no ambiente escolar das escolas municipais que oferecem os primeiros anos do Ensino Fundamental, corroborando com os diversos trabalhos, como o de Gugel et al. (2007), no qual justificam, e incentivam, ações de compartilhamento de informações, onde a capacidade de alcance pode ser de aproximadamente, 1.700 pessoas, entre alunos, funcionários de diversos setores, docentes, estagiários e gestores. Além das pessoas que poderão ser atingidas de forma indireta.

Assim, a proposta de Gugel et al. (2007) muito vem a contribuir e se fez necessária durante o desenvolvimento deste projeto, pois houve a necessidade de momentos prévios destinados à capacitação dos estudantes de graduação que compõem a equipe, no que diz respeito à temática em pauta, bem como houve necessidade de estudos do tipo “estado do conhecimento” para nos situarmos em relação ao que já foi realizado.

Portanto, neste texto será compartilhado o resultado de uma das etapas da pesquisa realizada, que teve por objetivo principal construir um panorama relacionado à formação continuada envolvendo a Educação Especial.

2. Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo qualitativo, caracterizado como “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006), relacionado à formação continuada, tendo como viés a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Tal caracterização se dá devido a utilização de uma única fonte de dados: a biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. Vale destacar que, devido às peculiaridades e ao objetivo de compreender o que se tem produzido nesta temática, este não se caracteriza como uma pesquisa de revisão de literatura.

Visando cumprir o objetivo proposto foram utilizadas as palavras chave formação continuada e educação especial, sem restrição (título ou autor ou resumo ou ano de publicação), aplicando apenas o filtro para apenas trabalhos publicados em português, tendo registrado retorno de 37 trabalhos, considerados então como resultados brutos. Após a aplicação dos critérios de exclusão, 20 artigos foram selecionados para o estudo e na sequência todos os resumos foram criteriosamente lidos e mapeados.

Frente a análise da proposta desenvolvida nas pesquisas por meio dos resumos, foram utilizados como critérios de exclusão todos os resumos de trabalhos que versaram sobre temática não correlata à formação continuada.

Os dados coletados, após as leituras sistemáticas, foram agrupados por similaridade e resultaram na composição de quatro categorias, a saber: Análise, Ensino-aprendizagem, Formação Continuada e Revisões bibliográficas. Os trabalhos elencados em cada categoria foram organizados em quadros, os quais foram analisados e discutidos.

3. Resultados e discussão

A categoria denominada por “Análise” incluiu artigos que trazem reflexões sobre a situação da educação inclusiva em diferentes localidades, bem como mostrando dados, planejamentos, situações vividas, etc. Assim, incluiu 10 dos 20 artigos selecionados, que estão apresentados na tabela abaixo com seus respectivos autores e objetivos:

Quadro 1 - Análise da situação da educação inclusiva em diferentes localidades

Dados autorais	Objetivo
RIGO, 2021, p. 1	Analisa as possibilidades de uma política pública nacional desdobrar-se em políticas municipais efetivas. Discute a operacionalização da meta 4 do Plano Nacional de Educação nos planos municipais de educação em relação à formação continuada de professores para a inclusão escolar por abordagem qualitativa,

	analisando o conteúdo dos planos municipais de educação.
QUEIROZ, 2019, p. 233	Analisa a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; conhece o perfil dos gestores que atuam no AEE; descreve a estrutura de funcionamento da rede para o atendimento dos alunos da Educação Especial, bem como as ações da Gerência de Educação Especial para a formação continuada de professores.
ALMEIDA, 2018, p. 257	Analisa o movimento do grupo de gestores de educação especial, tanto no que se refere à perspectiva do diálogo coletivo, das indagações reflexivas e da corresponsabilização de todos os envolvidos como na proposta e na elaboração de um projeto comum à superintendência regional e aos municípios.
KALMUS, 2016, p. 53	Identifica, caracteriza e compara políticas em curso no Brasil e no México, bem como analisa estratégias de sua implantação, com especial atenção para as formas de apropriação das referidas recomendações em cada um dos países.
PRIETO, 2014, p. 725	“Descreve e analisa a política de educação especial em curso no município de São Paulo, focalizando três dos sete projetos do Programa Inclui, criado em 2010.”
SILVA, 2013, p. 269	“Avalia as políticas públicas de educação continuada, delineadas nas ações de formação de professores da rede municipal, especificamente as ações de alfabetização.”
RODRIGUES, 2012, p. 615	“Levanta e analisa dados em relação à utilização da Educação a Distância (EaD) para formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência.”
TOLEDO, 2012, p. 319	Investiga a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI).
MELO, 2007, p. 111	Situa aspectos relativos a uma análise empreendida em duas escolas regulares da cidade do Natal/RN, a respeito de como têm se organizado, do ponto de vista ambiental e pedagógico, para incluir o aluno com paralisia cerebral em seu contexto.
SELLES, 2000, p. 167	Discute algumas contribuições de um projeto de educação continuada para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências. Partindo de uma discussão presente na literatura onde se cunhou a terminologia “formadores de formadores”, analisa-se o papel multiplicador dos seus participantes, coordenando ações educativas regionais voltadas a professores de Ciências.

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Dentre os trabalhos analisados, destaca-se, na maioria, a característica de serem feitos sob análises qualitativas realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os

participantes dos referidos estudos, o que traz dados diretos sobre a realidade das escolas. Porém são feitos quase sempre em nível municipal, principalmente em capitais, o que por um lado torna a situação fácil para comparações futuras, mas ao mesmo tempo não oportuniza traçar um panorama regional, estadual ou nacional. Infelizmente, quase todos mostram como ainda estamos distantes da real inclusão dentro das escolas, levantando que há muitos pontos onde melhorar. Vale destacar que dentre os artigos desta categoria, apenas um é um estudo de caso.

Já a categoria denominada Ensino-aprendizagem conta apenas com 1 artigo dos 20 selecionados e recebe este nome pois se trata da aplicação de uma metodologia diretamente com o estudante, promovendo uma maior aplicabilidade das atividades entre professor e aluno.

Quadro 2 - Proposta de ensino-aprendizagem

Dados autorais	Objetivo
PLETSCH, 2015, p. 12	Discute diferentes dimensões do processo educacional de alunos com deficiência múltipla matriculados no atendimento educacional especializado – AEE – oferecido numa classe multifuncional em uma escola localizada na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, no período letivo de 2013.

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Dado o fato de que houve apenas um trabalho encontrado para essa categoria, percebe-se a carência de pesquisas voltadas para a implementação da temática nas escolas, principalmente para além da teoria, pois é necessário que se coloque em prática com os alunos público-alvo da educação especial as metodologias trabalhadas em teoria com os professores, visto que, somente assim é possível oportunizar condições favoráveis para que os estudantes atinjam os objetivos propostos nos planos de ensino aos quais estão sujeitos naquele ano escolar.

Por sua vez, a categoria Formação Continuada contém 6 dos 20 artigos selecionados, trazendo trabalhos que tratam sobre a aplicação de reuniões, cursos e palestras, diretamente associados com professores e demais equipe escolar. No quadro 3 é possível observar esses respectivos artigos com algumas informações relevantes para a seleção.

Quadro 3 - Formação Continuada

Dados autorais	Objetivo
VIEIRA, 2020, p. 503	“Promove formações continuadas com professores com ênfase na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas por meio de práticas pedagógicas inclusivas.”
VARGAS, 2018, p. 359	“Investiga as concepções epistemológicas de aprendizagem de professores no decorrer do programa de formação continuada.”
BISOL, 2014, p. 223	Discute a respeito da formação de professores para a inclusão e postula dois princípios como alicerces para essa formação: a ética da responsabilidade e a disponibilidade para o outro. Apresenta também, o objeto virtual de aprendizagem Incluir (OA Incluir), construído com o objetivo de criar um instrumento facilitador à formação de professores para a educação na perspectiva da inclusão.
OLIVEIRA, 2013, p. 875	De natureza qualitativa, problematiza a implementação do modelo de formação docente prescrito pela legislação educacional brasileira, por meio da análise de um Programa de Educação Continuada, o PEC Formação Universitária Municípios, realizado no Estado de São Paulo entre 2003 e 2004.
DALL'ACQUA, 2007, p. 115	“Investiga aspectos relativos às necessidades de duas professoras itinerantes, participantes de um programa de formação.”
LEITE, 2005, p. 207	Demonstra a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora, durante o período em que se fez a reflexão teórico-metodológica sobre essa prática, à luz de proposições da Psicologia sócio-histórica.

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

De acordo com Vieira (2020) a formação continuada de professores forma “espaços-tempos propícios para problematizar as práticas pedagógicas e o uso de laudos médicos como elementos que podem induzir à rotulação dos discentes como sujeitos não propensos à aprendizagem, culminando na negação do direito à educação”, o que mostra a importância de tal ação, pois leva os docentes a refletirem diversos aspectos da sua atuação e também seus conceitos pessoais acerca do que é e qual o valor da inclusão de alunos público do AEE na escola e na sociedade.

Findando, a categoria Revisão Bibliográfica inclui 3 dos 20 artigos selecionados e traz trabalhos de revisão bibliográfica da produção científica que versa sobre formação de professores num contexto inclusivo, os quais podem ser observados no Quadro 4.

Quadro 4 - Revisão Bibliográfica

Dados autorais	Objetivo
AMARAL, 2019, p. 301	“Analisa a produção científica sobre a formação de professores no GT 15 no período de 2011 a 2017.”
ORTH, 2011, p. 497	Mapeia trabalhos realizados no âmbito de dissertações e teses brasileiras que tematizam a formação continuada de professores em Informática na Educação Especial. É uma pesquisa cujo foco investigativo era a avaliação dos cursos de formação continuada a distância de professores para a Educação Básica no Brasil.
BARBOSA, 2010, p. 479	Efetua análises de conteúdo e bibliométrica de escritos sobre inclusão escolar publicados entre 1994 e 2005 em duas revistas pedagógicas, sendo recuperados e analisados 40 textos, destes 24 da revista AMAE Educando e 16 da Presença Pedagógica.

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Trabalhos de revisão bibliográfica ajudam a visualizar de forma rápida e sucinta a produção de trabalhos sobre determinado tema, o que nos ajudou a nortear, oportunizar novas ideias e traçar possibilidades para as próximas ações no projeto de extensão universitária, o qual originou essa etapa da pesquisa aqui apresentada. Dentro da educação inclusiva com vista à educação especial, nota-se a falta de trabalhos que destacam metodologias de ação tanto para a formação continuada quanto para a inclusão efetiva de crianças e adolescentes na escola regular.

Por último, vale destacar que dos 37 artigos encontrados na busca foram selecionados 20 para compor as categorias mencionadas anteriormente. E dentre os artigos selecionados, 9 deles foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, uma revista trimestral publicada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, que possui qualis A2 na área de educação.

Dentre os artigos que foram excluídos, 6 deles foram por não se tratar de educação inclusiva no sentido de educação especial, mas sim inclusão socioeconômica, como o trabalho de Vieira e Côco (2017), que trata sobre a educação de crianças que moram em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

4. Considerações finais

Sendo consideradas as categorias de inclusão dos trabalhos de seleção, a partir da leitura dos artigos, podemos concluir que há poucos artigos que trazem informações completas sobre como está ocorrendo a formação continuada de professores abordando a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Muitos apresentam a promoção de

formação continuada, aplica a reiteração aluno-professor, com a intenção de investigar as necessidades particulares de cada aluno, porém pouco se fala de que maneira o professor pode adequar essas perspectivas em seu fazer pedagógico.

Podemos destacar um exemplo disto na categoria que denominamos de Ensino-Aprendizagem, na qual foi inserido um único artigo, em que Pletsch (2015) discute diferentes dimensões do processo educacional de alunos com deficiência múltipla matriculados no atendimento educacional especializado – AEE, mostrando claramente que os professores precisam ter acesso a conhecimentos que complementam sua formação, mostrando a complexidade e como ele deve agir com esses alunos, porém ao longo do texto não se trata de onde e nem como os educadores podem buscar tal implementação.

Por fim, entendemos que a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, é um dos pontos, se não, o mais importante para que a construção de um espaço educacional inclusivo seja estabelecido e atenda as necessidades dos estudantes em especial. Além disso, é urgente orientar os profissionais onde eles podem buscar essa formação em serviço, uma vez que muitas vezes não estavam presentes em sua formação inicial. Assim, é imprescindível buscar alternativas para que valorizem e atribuam a devida importância dos processos de formação continuada na atuação profissional dos professores.

Ainda assim, em relação ao nosso projeto de extensão universitária, vale destacar que essa pesquisa foi de total relevância, já que nos apontou os pontos que podemos intervir em busca de contribuir para a construção de um espaço educacional inclusivo a partir de propostas de formação continuada, focadas em ao professor o quão importante é se ter conhecimento da necessidade singular de cada estudante; incentivar o professor a investir em propostas embasadas em conhecimentos científicos, os quais promovem e condições efetivas que influenciam diretamente nas respostas de aprendizagem de seus estudantes no âmbito escolar, social e econômico e ainda passar para a família, amigos, entre outros meios de convivência desses alunos, que é importante entender as particulares e necessidades de cada um, porque a partir disso é que vai ser possível fazer uma integração justa do aluno.

5. Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. L. de, BENTO, M. J. C. e SILVA, N. V. da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. v. 99, n. 252. p.

257-276. 2018. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3466>

AMARAL, M. H. do e MONTEIRO, M. I. B. A Formação de Professores no GT 15 -

Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Revista**

Brasileira de Educação Especial [online]. v. 25, n. 2, p. 301-318. 2019. Acesso em: 16

out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>

BARBOSA, A. J. G. e CAMPOS, R. A. Educação inclusiva em revistas pedagógicas:

análises de conteúdo e bibliométrica. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online].

v. 16, n. 3 p. 479-494. 2010. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300011>

BISOL, C. A. e VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a

formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**

[online]. v. 20, n. 2 p. 223-234. 2014. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200006>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

Acesso em: 20 de jan 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei n. 9.394. 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 06

dez 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de

crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 115-122. 2007.

Acesso em: 16 out 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100011>

FISCHMANN, R. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia** (Ribeirão Preto),

Ribeirão Preto, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001. Acesso em: 2 set 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v11n20/08.pdf>

GUGEL, M. A.; COSTA FILHO, W. M. Da; RIBEIRO, L. L. G. [ORGs.] **Deficiência no**

Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis:

Obra Jurídica, 2007. Acesso em: 06 dez 2019. Disponível em:

http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2020/04/01_antologia_versao_final_Ampid.pdf

KALMUS, J. e SOUZA, M. P. R. de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das

políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e**

Pesquisa [online]. v. 42, n. 1, p. 53-66. 2016. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716>

- LEITE, L. P. e ARANHA, M. S. F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. v. 21, n. 2. p. 207-215. 2005. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000200011>
- MELO, F. R. L. V. de e MARTINS, L. de A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 13, n. 1. p. 111-130. 2007. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100008>
- OLIVEIRA, A. S. de e BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 39, n. 4. p. 875-890. 2013. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000011>
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 12, 1948. Acesso em: 06 dez 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- _____. Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990. Acesso em: 06 dez 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- _____. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Acesso em: 06 dez 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- ORTH, M. A., MANGAN, P. K. V. e SARMENTO, D. F. Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 17, n. 3. p. 497-516. 2011. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300010>
- PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 45, n. 155. p. 12-29. 2015. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142862>
- PRIETO, R. G., PAGNEZ, K. S. M. M. e GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**. v. 39, n. 3, p. 725-743. 2014. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nfd363NjPwQ7K3SHqjwrSkm/?lang=pt#>

- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Acesso em: 12 jun. 2020 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>
- QUEIROZ, J. G. B. de A. e GUERREIRO, E. M. B. R. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 25, n. 2, p. 233-248. 2019. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004>
- RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 51. p. 1 – 17. 2021. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147304>
- RODRIGUES, L. M. B. da C. e CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 18, n. 4. p. 615-628. 2012. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400006>
- SELLES, S. E. Formação Continuada E Desenvolvimento Profissional De Professores De Ciências: Anotações De Um Projeto. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. v. 02, n. 02. p. 167-181. 2000. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172000020206>
- SILVA, A. C. da e SANTOS, S. M. dos. Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 21, n. 79. p. 269-297. 2013. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200006>
- TOLEDO, E. H. de e VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 18, n. 2. p. 319-336. 2012. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000200010>
- VARGAS, A. e PORTILHO, E. M. L. Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 24, n. 3, p. 359-372. 2018 Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300004>
- VIEIRA, A. B. et al. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v. 101, n. 258, p. 503-522. 2020. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4163>

VIEIRA, M. A. F. de O. e CÔCO, V. Educação infantil do campo e formação de professores. **Cadernos CEDES** [online]. v. 37, n. 103 p. 319-334. 2017. Acesso em: 16 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176084>

ENSINO INCLUSIVO POR MEIO DE HQ EM BRAILLE

SOBRE O TEMA MODELOS ATÔMICOS

João Pedro PONCIANO, UNESP
Aguinaldo Robinson de SOUZA, UNESP
Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
inclusão e da acessibilidade
j.ponciano@unesp.br

1. Introdução

O termo Deficiência Visual (DV), segundo documentos oficiais brasileiros, abrange três grandes grupos: pessoas cegas, com baixa visão e com visão monocular (BRASIL, 2006), sendo essa última a ausência de visão de um dos olhos. Para melhor compreender a DV, o Ministério da Educação – MEC define como sendo baixa visão e cegueira, respectivamente, como sendo:

[...] a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo [...].

É a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. (BRASIL, 2006, p. 16).

Portanto, diante dessa definição, é possível afirmar que a leitura de textos ou distinção de imagens, podem ser uma barreira educacional na aprendizagem das pessoas com DV enquanto presentes no ambiente escolar. Para contornar ou derrubar esse entrave, faz-se necessária, adaptações em materiais de uso didático, para que, da mesma forma, que é contemplado o sucesso do aluno com visão normal, possa contemplar o alcance dos objetivos dessas pessoas com DV (SANTOS; NUNES, 2021).

A utilização de ferramentas específicas como o Audiodescrição, Braille e Tecnologias Assistiva para realização dessas adaptações, podem auxiliar na autonomia do aluno com DV, e facilitar a inclusão dele em atividades realizadas em sala de aula, onde o professor, ao realizar atividades pedagógicas com materiais didáticos diferentes, não exclua esse aluno ou proponha uma atividade diferenciada para ele. Entretanto, Vygotsky (1997) aponta que para pessoas com DV, as percepções auditivas e táteis não

realizam ou assumem as funções destinadas à visão, o que ocorre são percepções de equivalência social para possíveis compreensões do mundo dos videntes.

Portanto, quando pensamos na utilização de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem aliada às práticas pedagógicas, podemos considerar como algo benéfico para a explicação de determinados conceitos, pois, é “possível aprimorar sentidos, trabalhar a criatividade, desenvolver habilidades, formular conceitos, desenvolver senso crítico e de tomada de decisões, promover a interação, entre outros” (SANTOS; NUNES, 2021, p. 106).

A utilização de História em Quadrinhos (HQ) como material didático, pode ser uma grande aliada nesse processo, pois, para POSTEMA (2018) esse tipo de material e escrita são de conhecimento de muitas pessoas, facilitando a criação de relações pelo leitor, na construção da narrativa. Leite (2017), complementa que esse tipo de material pode ser trabalhado em diferentes áreas do conhecimento ou em abordagens interdisciplinares, pois:

O potencial didático-pedagógico das histórias em quadrinhos envolve diversas aplicações, tais como: incentivo à leitura, discussão de conteúdos científicos, uso da dramatização e divulgação científica. As HQs além de promoverem a prática da leitura, por aqueles estudantes que não são motivados a ler outro gênero, elas possibilitam uma aprendizagem diferenciada e marcante para o estudante. (LEITE, 2017, p.61).

Isto posto, o presente trabalho apresenta o desenvolvimento inicial de uma HQ adaptada para a especificidade da DV, utilizando de recursos da escrita Braille e altos-relevos e contraste de cores nos balões de fala, para abordar o conteúdo da evolução do modelo atômico, para que seja um material didático para a perspectiva da educação inclusiva.

2. Fundamentação teórica

Na Declaração de Salamanca (ONU, 1994), documento importante para o marco da inclusão, foi estabelecido que qualquer criança, seja ela com ou sem deficiência, devam frequentar as escolas de ensino regulares, promovendo, portanto, uma educação para todos; destacamos, portanto, o seguinte trecho dessa declaração:

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (ONU, 1994).

Com base em Vygotsky (1997), o estudante com DV é um integrante diferente quando ele está inserido em uma sala de aula com alunos videntes, que apresenta um desenvolvimento peculiar na aprendizagem, porém, não é por ele ser diferente que o torna menos capaz frente aos outros, pois, sua condição é um ponto de vista fisiológico. Ainda para esse autor, o homem como sujeito pensante, consegue adaptar-se aos diferentes níveis de culturas e possibilidades, apresentando interações em vários níveis culturais, promovendo, portanto, a autonomia pelas diferentes relações em suas experiências.

Tendo em vista o texto contido na Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e na fundamentação proposta por Vygotsky (1997), pensou-se em uma articulação, que a inclusão no ensino de química aconteça, através de uso de material didático inovador, nesse caso para a DV, promovendo o aprendizado mútuo, e desmitificando que alunos com necessidades específicas, são menos capacitados que os alunos ditos “normais”

3. Desenvolvimento

Visando produzir um material didático na perspectiva da educação inclusiva, nesse caso a produção de uma HQ, pensou-se em trabalhar com adaptações táteis para contemplar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com DV presente em uma sala de aula de ensino regular. Para que de fato a HQ fosse um material inclusivo, pensou-se também na possibilidade de o aluno vidente compreender a escrita Braille, contemplando um aprendizado mútuo, e promovendo o reconhecimento das diferenças do modo de leitura praticado por cada um, porém, fazendo o uso do mesmo recurso para aquisição do conhecimento proposto para aquele momento.

Para o desenvolvimento da HQ foi realizado inicialmente a escolha do tema a ser trabalhado, e a plataforma para criação dos componentes artísticos que iria compor a ilustração. Portanto, escolheu-se o conteúdo sobre a evolução dos modelos atômicos, iniciando pelo modelo de Dalton e finalizando na proposta de átomo por Rutherford. O *Software* escolhido para o desenvolvimento inicial foi o CorelDRAW®.

Delimitado o conteúdo e o *software* a ser trabalhado, teve início a projeção e diagramação dos personagens em seus determinados cenários, para que cada momento da história seja ambientado na época de cada cientista, criando dessa forma, uma linha do tempo histórico dos modelos atômicos. Ainda nesse momento, foi projetada a pré-visualização dos elementos para a leitura tátil, escrita Braille e alto-relevo, utilizadas por pessoas com DV, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Diagramação artística dos personagens e cenário, e a pré-visualização do alto-relevo.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No momento da construção da pré-visualização das páginas que iriam conter as adaptações táteis nos deparamos, baseados em outros estudos, que pessoas com DV classificada com a baixa visão, tem dificuldade em realizar leituras com fundo branco, por essa cor ser a de maior refração da luz, portanto, incidindo uma maior quantidade de luz no globo ocular, gerando um desconforto ao realizar leituras (BRASIL, 2006). Para que a HQ de fato conseguisse englobar todas essas categorias da DV, houve inversão de cores dos balões de fala, fundo branco e letras pretas utilizadas tradicionalmente, para o fundo preto e as letras brancas (FIGURA 2).

Figura 2 – Adaptação realizada para pessoas com baixa visão.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

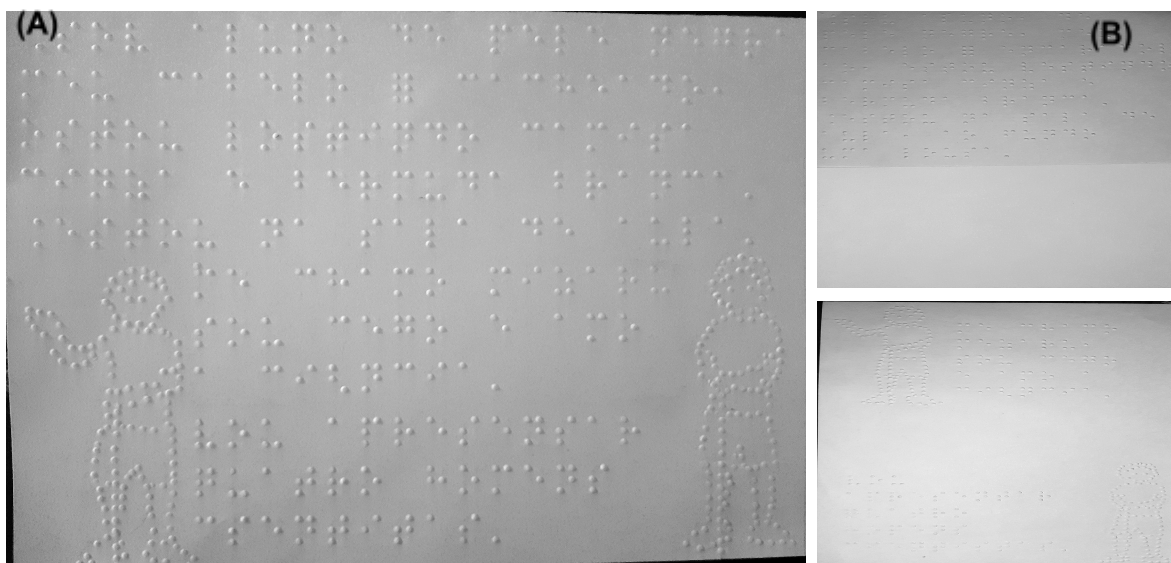
Finalizadas as primeiras etapas, partiu-se para a confecção dos protótipos das paginações que iriam conter a escrita em Braille e os elementos gráficos em alto-relevo, para identificação das possíveis correções, que não foi possível prever na etapa da pré-visualização. Na produção dessas páginas foi utilizado como ferramenta a reglete positiva¹, que se diferencia da reglete tradicional, pois, sua escrita não precisa ser realizada de modo espelhado e do lado oposto da folha, já que os pontos da cela Braille,

já são feitos com alto-relevo pela punção adaptada com ponta côncava, sendo utilizado o papel de gramatura 120g/m².

4. Discussão dos resultados

O que caracteriza uma HQ é a representação de um personagem em um determinado cenário, onde o texto de sua fala ou pensamento estão alocados em balões de fala (POSTEMA, 2018), portanto, como fazer essa adaptação para os DV? A resposta pode ser encontrada na definição da Audiodescrição² (ABNT, 2016), onde pegamos esse conceito e realizamos uma descrição do cenário e as características do personagem, evitando desta forma um excesso de elementos em alto-relevo, dificultando a leitura e identificação/distinção do personagem pelo tato. Para essa adaptação foi necessário a confecção de dois protótipos, sendo o primeiro contendo ainda a problemática do excesso de elementos em alto-relevo em uma página, e o segundo com a separação da descrição do cenário e do personagem em folha separada (FIGURA 3).

Figura 3 – Protótipos. A: primeiro protótipo com excesso de alto-relevo, B: segundo protótipo com a descrição em folha separada

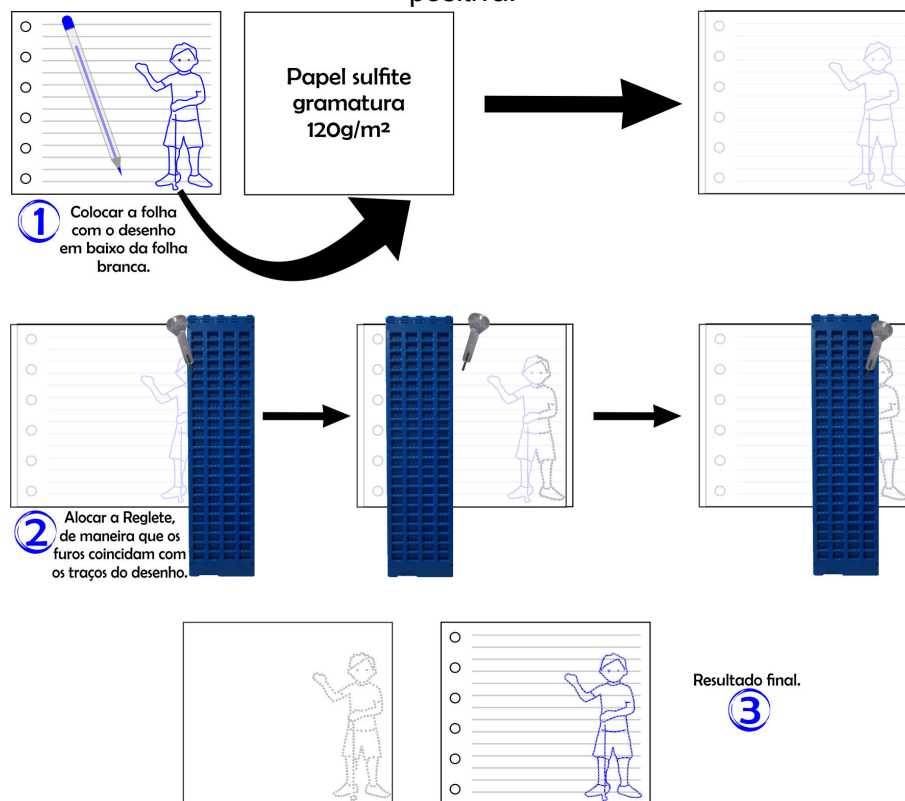


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na elaboração dos personagens em alto-relevo, também foi utilizado a reglete positiva, criando com esse recurso a silhueta do personagem e alguns detalhes, como, por exemplo, os olhos e a sua camisa. Como essa ferramenta é utilizada para a escrita Braille e não para desenhos em relevo, houve todo um planejamento de pré-visualização, elaborado no Software CorelDRAW®, para delimitação e localização dos pontos para criar

as formas dos personagens. Um diagrama esquemático para a confecção pode ser observado pela Figura 4.

Figura 4 - Diagrama esquemático para criar alto-relevo dos personagens com a reglete positiva.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Portanto, com a elaboração do protótipo a partir da pré-visualização realizado no momento da diagramação das artes gráficas e dos elementos adaptados para os DV, foram realizados os ajustes que julgamos necessários. Na elaboração do protótipo não houve nenhum contato com alunos com DV devido às aulas estarem sendo no modelo híbrido, dificultando a localização e interação, para que ocorresse um *feedback* para realização de mais modificações conforme a necessidade apresentada por esse público-alvo.

5. Conclusões

A confecção e adaptações em materiais para fins didáticos na perspectiva da educação inclusiva, ainda que requeira uma atenção a mais em sua produção, e consequentemente se tornando um processo trabalhoso, é possível de ser realizada, ainda que na maioria dos cursos de formação de professores, não sejam contempladas

disciplinas, na grade curricular obrigatória, a abordagem de adaptações dos recursos didáticos para determinadas especificidades.

Ainda é válido ressaltar que a HQ em desenvolvimento, *a priori* foi planejada e sendo adaptada para uma necessidade específica, nesse caso a DV, porém, ela pode ser utilizada sem a presença dessas pessoas com essa condição. A ideia do material é ser uma aprendizagem bidirecional, ou seja, o aluno com DV tem contato com a estrutura básica de uma HQ, e conceitos relacionados à evolução dos modelos atômicos. Aos alunos com a visão normal serão oferecidos, além dos conteúdos sobre os modelos atômicos, os símbolos e caracteres utilizados na escrita Braille.

Outro apontamento importante que merece ser destacado é que, devido ao cenário da pandemia, algumas modificações na HQ só serão contempladas quando for disponibilizada os protótipos para alunos com DV que saibam fazer a leitura Braille e/ou reconhecimento de desenhos em alto-relevo, para obtermos um *feedback* desse público-alvo. Dessa forma, o projeto continua na fase da construção do enredo da história e busca de conhecimentos já produzidos, para a realização das adaptações necessárias para contemplar o sucesso da leitura e compreensão do assunto abordado pelas pessoas com DV e com visão normal.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 16452: Acessibilidade na comunicação - Audiodescrição**. Rio de Janeiro, p. 13. 2016.

BRASIL, Ministério da educação/ Secretaria de educação especial. **Saberes e práticas da inclusão- Desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 208 p. (Série: Saberes e práticas da Inclusão).

ONU. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especial**. Salamanca – Espanha, 1994.

LEITE, B. S. Histórias em Quadrinhos e Ensino de Química: Propostas de Licenciandos para uma atividade lúdica. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 01, n. 01, p. 58-74, jan./jul. 2017.

POSTEMA, B. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: Construindo sentido a partir de fragmentos**. Editora Peirópolis. São Paulo. 2018.

SANTOS, B. M.; NUNES, I. N. da C.. Jogo sobre calorimetria com audio-descrição e braile para inclusão: relato de experiência. **Revista De Enseñanza De La Física**, 33(1), 105–118, 8 jun. 2021. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/33282>

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Gráficas Rogar, 1997.

Notas

¹ A descrição e modo de uso sobre essa reglete positiva pode ser acessada em <http://www.tece.com.br/painel/uploads/Manual%20de%20uso%20de%20produtos_regletes%20communicare%20alpha%20e%20alfabeto.pdf>

² No roteiro de audiodescrição deve ser aplicada a regra espaço-temporal, de modo a privilegiar os seguintes elementos: o que, quem, como, onde, quando – não necessariamente nessa ordem – que incluam a descrição da ação, personagens, cenários, gestos, expressões, enquadramento de cena e outros dados plásticos contidos nas imagens.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Beatriz Segantini FRANÇA, Universidade Virtual do Estado de São Paulo -
UNIVESP

Tatiana Noronha de SOUZA, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-
UNESP

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
inclusão e da acessibilidade
bia.sefran@gmail.com

1. Introdução

O movimento de inclusão escolar começou a ser discutido por volta dos anos 1990, defendendo a escolarização de todas as pessoas sem discriminação por suas características físicas, biológicas, psicológicas, sociais e/ou econômicas. Para que todas as pessoas aprendessem com equidade, as escolas não deveriam se limitar a aceitar apenas aquelas que conseguiam se adaptar ao seu modelo, mas deveriam se transformar para acolher a diversidade humana (BRASIL, 2008).

Dentre as pessoas que conseguiram o direito à educação nas escolas regulares, temos aquelas que historicamente foram atendidas pelo sistema de Educação Especial, devido suas características físicas e/ou psicológicas. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como sendo estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) aqueles com deficiência (física, sensorial, intelectual ou múltipla), transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Para que a inclusão escolar desse variado grupo de estudantes seja possível é necessária a construção e consolidação de uma pedagogia que atenda a todos e valorize a diversidade, o que não está presente no cotidiano atual da educação brasileira. A efetivação dessa nova concepção demanda o compartilhamento dela por todos os participantes da comunidade escolar: equipe diretiva, docentes, demais funcionários, estudantes e famílias (GLAT; FERNANDES, 2005; SCHLÜNZEN et. al., 2011).

Assim, é necessário que os sistemas de ensino garantam a estudantes PAEE o acesso, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2008). Segundo as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Nº 9.394/1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146/2015 (BRASIL, 1996,

2001, 2015), professores devem ser capazes de avaliar as necessidades de estudantes PAEE e flexibilizar sua prática educativa para atendê-las, através da modificação de conteúdos, recursos, espaço, tempos e atividades.

Apesar da garantia de acesso e permanência de estudantes PAEE nas escolas regulares, ainda há muita dificuldade em assegurar que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva, pois apenas a presença das pessoas com deficiência na escola não é suficiente. Contudo, essa situação é muito comum nos contextos escolares, tendo em vista que tais estudantes, muitas vezes, são excluídos dos acontecimentos e atividades nas salas de aula (MIRANDA, 2004).

Glat e Fernandes (2005) afirmam que temos acumulado várias pesquisas sobre o processo de inclusão aqui no Brasil, principalmente quanto às dificuldades enfrentadas para sua implementação, como o despreparo de professor para o ensino na diversidade. Porém, ainda faltam pesquisas acerca das experiências e das práticas educativas que mostrem *como* fazer para incluir todas as pessoas no ambiente escolar, inclusive estudantes PAEE. Assim, há um imenso desafio na formação de professores, com destaque àqueles que vão atuar nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Isso porque a inclusão escolar não é tratada como tema transversal nos currículos, nem explorada o suficiente em disciplinas.

A partir das experiências formativas das autoras, como professora e como estudante de graduação, foi percebida uma carência de referências para a atuação em sala de aula, alinhadas as reais necessidades de docentes em sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário levantar as produções acadêmicas a respeito de como a inclusão está sendo efetivada na escola regular, considerando que a educação para todos é um direito e deve ser assegurado. A presente pesquisa teve como objetivo levantar trabalhos acadêmicos brasileiros que apresentam práticas educativas que possibilitem a inclusão escolar de estudantes PAEE, para subsidiar as discussões de formação de professores nas diferentes licenciaturas.

2. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa consiste em uma ampliação de um trabalho de iniciação científica realizado em 2017, que realizou um levantamento de trabalhos acadêmicos publicados na “Revista de Educação Especial”¹ (A2 em Ensino e em Educação Qualis/Capes 2013-2016), pois foi um dos primeiros periódicos de Educação Especial, criada em 1987, e atualmente é referência na área. A revista apresenta vários volumes e números de

publicações, sendo que apenas a partir dos anos 2000 foram disponibilizados artigos na forma *online*.

Os critérios de inclusão dos artigos para compor o *corpus* da presente pesquisa foram: (a) ter como participante da pesquisa pelo menos um estudante PAEE; (b) este participante estar inserido em um contexto de inclusão escolar no Brasil; (c) abordar a temática de formas de ensino e/ou utilização de recursos para o processo de ensino e aprendizagem desses participantes; (d) ser uma pesquisa empírica.

Foram realizadas duas buscas nessa revista, sendo considerados os trabalhos publicados entre os anos 2000 e 2019. Para a primeira busca foi utilizada a palavra-chave “prática” no campo de busca e obteve um total de 113 artigos. Após a leitura e análise dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves desses resultados, foram selecionados dois artigos que contemplavam os critérios de inclusão.

A segunda busca consistiu na inserção da palavra “escola” no campo de busca e apresentou um total de 256 artigos. Após a leitura e análise dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves desses resultados, foram selecionados oito artigos que contemplavam os critérios de seleção. Assim, foi obtido um *corpus* composto por dez artigos (Quadro 1).

Quadro 1. Descrição dos artigos que compõem o *corpus* da presente pesquisa.

Identificação	Referência
[1]	FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista Educação Especial , n. 29, 2007. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137/2454 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[2]	PALMA, Luciana Erina; LEHNHARD, Greice Rosso. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. Revista Educação Especial , v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2284 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[3]	ROCHA, Luiz Renato Martins; MORETTI, Alexandra Renata; COSTA, Priscila Carozza Frasson; COSTA, Fabiano Gonçalves. Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia. Revista Educação Especial , v. 28, n. 52, p. 377-392, 2015. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14854 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[4]	CAMPOS, Kática Patrício Benevides; GLAT, Rosana. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. Revista Educação Especial , v. 29, n. 54, p. 27-40, 2016. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10399 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[5]	TENOR, Ana Cláudia; DELIBERATO, Débora. Estratégias de mediação para conto e reconto de história para alunos surdos. Revista Educação Especial , v. 29, n. 56, p. 681-694, 2016. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17172 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[6]	ESPINDOLA, Daniel Santos; CARNEIRO, Danubia; KUHN, Talícia do Carmo Galan; ANTIQUEIRA, Lia Maris Orth Ritter. Atividade lúdica para o ensino de Ciências como prática inclusiva para surdos. Revista Educação Especial , v. 30, n. 58, p.485-498, 2017. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24791 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[7]	AZEVEDO, Tássia Lopes de; RIOS, Gabriela Alias; BATALIOTTI, Soellyn Elene; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com síndrome de Down na educação infantil. Revista Educação Especial , v. 31, 2019. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23667 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[8]	MEDEIROS, Ronise Venturini; PEREIRA, Josefa Lídia Costa. Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva. Revista Educação Especial , v. 31, 2019. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24479 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[9]	FERREIRA, Taís Crema Remoli; CAPELLINI, Vera Lúcia Messia Fialho. Desenvolvendo a criatividade em alunos com e sem altas habilidades/superdotação através de suplementação em língua inglesa. Revista Educação Especial , v. 31, 2019. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39344 >. Acesso em: 2 dez. 2019.
[10]	KOEPSEL, Ana Paula Poffo; BAIER, Tânia. A utilização de material didático manipulável e da geometria fractal para o aprendizado dos conceitos de área e perímetro de quadrado: um estudo de caso envolvendo uma estudante com baixa visão. Revista Educação Especial , v. 31, 2019. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26287 >. Acesso em: 2 dez. 2019.

Fonte: Autoria própria.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p 43), o estado do conhecimento “caracteriza-se por ser descritivo e analítico” e tem como um dos procedimentos a “leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões [...]”. No presente estudo, após a seleção, os dez artigos foram lidos na íntegra, visando à categorização de acordo com:

(a) ano de publicação; (b) participantes PAEE; (c) nível de ensino em que esses estavam matriculados; (d) a área de conhecimento trabalhada, (e) objetivos das pesquisas e (f) principais resultados, a fim de construir um panorama sobre a produção encontrada.

Na sequência, outro procedimento estabelecido por Romanowski e Ens (2006) foi utilizado, que trata da síntese da leitura e busca de tendências encontradas no conjunto das pesquisas. Essa síntese dialogou com outros estudos a fim de contribuir para uma reflexão sobre as práticas de inclusão que vem sendo estudadas em sala de aula regular.

3. Resultados e discussões

O *corpus* da presente pesquisa apresentou um total de dez artigos que versam sobre a prática educativa que possibilitam a inclusão escolar de estudantes PAEE, distribuídos dos 19 anos de publicação *online* da “Revista Educação Especial” (Gráfico 1).

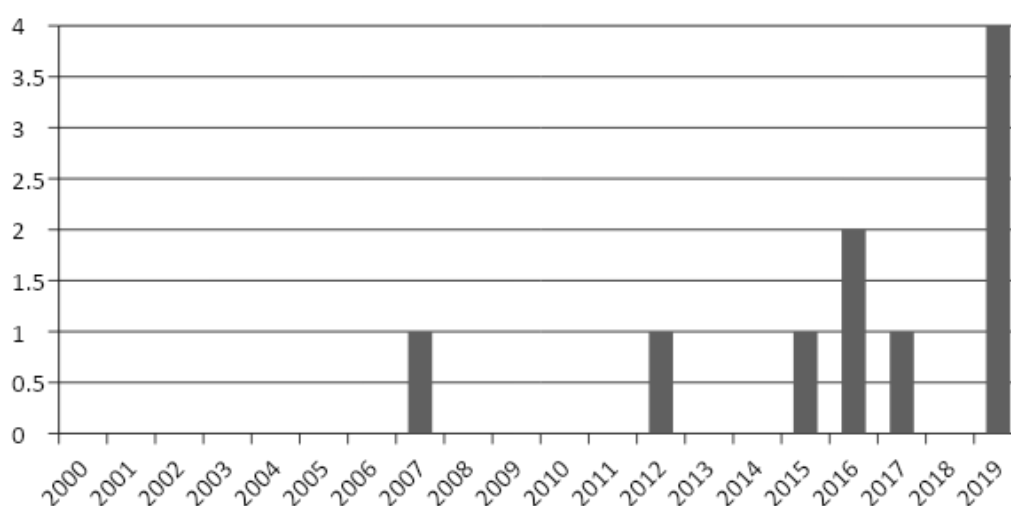


Gráfico 1. Distribuição por ano das publicações sobre a prática pedagógica frente a inclusão escolar dos alunos PAEE. Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 mostra, para além da pouca produção no recorte escolhido, que as publicações não estão distribuídas regularmente, sendo encontradas lacunas sobre a temática, como entre os anos de 2000 e 2006, 2008 e 2011, 2013 e 2014, 2018. É possível observar também que foi no ano de 2019 a maior produção, correspondendo a quatro artigos.

Dessa forma, os resultados encontrados neste levantamento vão ao encontro do que afirmaram Glat e Fernandes (2005) há 14 anos. A produção acadêmica sobre a inclusão escolar cresceu no Brasil, mas ainda estão muito voltadas a outras temáticas que não aquela sobre como realizar práticas educativas que favoreçam a inclusão

escolar de estudantes PAEE. O que se mostra uma barreira na formação de professores, já que contam com poucos trabalhos acadêmicos para subsidiar suas atuações.

Também foi identificado quais estudantes PAEE participaram das pesquisas, o nível de ensino em que estavam matriculados no momento da pesquisa, a área de conhecimento ensinada e as atividades e/ou recursos para tanto, como está expresso no Quadro 2.

Quadro 2. Caracterização dos participantes PAEE de cada artigo, assim como o nível de ensino trabalhado, a área do conhecimento e as atividades/recursos utilizados para a inclusão escolar.

PAEE	Id.	Nível de Ensino	Área de conhecimento	Atividades e/ou recursos
Deficiência visual	[1]	EF2	Língua portuguesa	Manejo ambiental, como a mudança de local em que o aluno está posicionado na sala de aula e tutoria de colegas. Atividade de leitura em voz alta do que está sendo escrito na lousa. Realização de adaptações de materiais.
	[8]	EF2	Geografia	Uso de cartografia tátil.
	[10]	EF2	Matemática	Uso de maquetes.
Deficiência auditiva	[3]	EF2/EM	Ciências biológicas	Uso de lousa e giz, projetor multimídia, maquete, vídeo, livro didático microscópio.
	[5]	EI/EF1	Conto de histórias	Uso de fantoches para realizar dramatizações.
	[6]	EF1	Ciências biológicas	Uso de jogo de perguntas e respostas.
Síndrome de Down	[4]	EI	Social e afetiva	Auxílio nas atividades que a estudante não consegue realizar sozinha, sendo retirado progressivamente. Oferecer auxílio visual das instruções verbais.
	[7]	EI	Brincar	Uso de áudio-descrição.
Deficiência física	[2]	EF1	Educação física	Atividades realizadas em duplas ou grupos, que envolviam: chutar bola, memorização, desviar obstáculos, adivinhação e manusear balões.
Altas habilidade/Superdotação	[9]	EF1	Inglês	Atividades de: retomar os conteúdos anteriores, utilizando músicas e jogos da memória; ler diferentes tipos de texto; prática escrita e oral; elaboração de um produto final utilizando diversos materiais.

Legenda: Id.: Identificação do artigo no presente trabalho; PAEE: Público Alvo da Educação Especial; EI: Educação Infantil; EF1: Ensino Fundamental – Ciclo 1 (1º ao 5º ano); EF2: Ensino Fundamental – Ciclo 2 (6º ao 9º ano); EM: Ensino Médio. Fonte: Autoria própria.

No Quadro 2 é possível identificar que a deficiência visual e a deficiência auditiva apresentaram o maior número de participantes nos artigos selecionados, tendo três

artigos cada. Em seguida, a síndrome de Down apresentou dois artigos e as altas habilidades/superdotação e deficiência física teve um artigo cada. Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento não foram contemplados nos artigos, mesmos que a legislação brasileira considere-os PAEE (BRASIL, 2008). Isso indica uma lacuna na produção científica sobre práticas educativas que possibilitam a inclusão de uma parte de estudantes PAEE.

É importante ressaltar que as pessoas com deficiência intelectual também fazem parte do PAEE, mas não foi salientada a ausência de trabalho contemplando esse público. Isso ocorreu, pois o artigo [7], que teve como participante uma estudante com síndrome de Down, considerou-a com deficiência intelectual. Devido essa síndrome ser considerada a principal causa genética para a deficiência intelectual (BRASIL, 2013), foi entendido que a presença de pesquisas com estudante com síndrome de Down contemplou a especificidade de estudantes com deficiência intelectual pertencentes ao PAEE.

De forma geral, o Quadro 2 mostra que pesquisadores e professores participantes utilizaram diversas atividades e recursos ao trabalharem com estudantes PAEE sala de aula. Isso sugere que uma das respostas para a questão de como incluí-los na escola regular seja ir além do ensino tradicional, que utiliza apenas a aula expositiva como estratégia didática e a lousa e o giz como recursos didáticos.

Isso vai ao encontro dos dizeres de Blanco (2004), esta afirma que a escola só vai conseguir proporcionar a aprendizagem e desenvolvimento de estudantes PAEE quando romper com o esquema tradicional, no qual todas as crianças e jovens fazem as mesmas coisas, da mesma forma, com as mesmas instruções, os mesmos horários e os mesmos recursos, pois tem o professor é o centro do ensino.

Buscando como proporcionar essa inclusão escolar aos estudantes com deficiência visual, o Quadro 2 apresenta os três artigos que os têm como participantes. Os artigos [1], [8] e [10] foram desenvolvidos com participantes matriculados no segundo ciclo do ensino fundamental, abrangendo as áreas do conhecimento: língua portuguesa, geografia e matemática. O primeiro artigo focou em atividades para a promoção do ensino e aprendizagem do estudante participante e os outros dois enfatizaram o uso de recursos táteis para auxiliar nesse processo.

É necessário ressaltar que a deficiência visual, que consiste na redução ou perda total da capacidade de enxergar, mesmo após correção óptica (BRASIL, 1998), pode ser classificada de duas formas. Uma delas é a baixa visão que está relacionada com a baixa acuidade visual, redução do campo visual ou alteração na sensibilidade ao contraste. A outra é a cegueira, na qual as pessoas apresentam desde ausência total de

visão até a perda de projeção de luz. As pessoas com baixa visão ainda conseguem se desenvolver e aprender por meios visuais, desde que sejam utilizados recursos específicos, mas as pessoas com cegueira aprenderão e se desenvolverão a partir dos outros sentidos, utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita (BRUNO; MOTA, 2001).

O artigo [1] trabalhou com um estudante que apresentava cegueira, os resultados mostraram que para sua inclusão escolar foi necessária a realização de um manejo ambiental, colocando esse participante em uma carteira centralizada na sala e a realização de atividades em pares ajudou em sua aprendizagem. Isto ocorreu pois de um estudante vidente que auxiliava-o ditando o conteúdo escrito na lousa. Devido a total ausência do sentido da visão, foi essencial que a professora utilizasse da leitura em voz alta do que está sendo escrito na lousa.

Já o artigo [8] verificou como o recurso de cartografia tátil era muito utilizado para o ensino de geografia. Esta área utiliza muitas representações visuais, como os mapas, o que dificulta o entendimento de estudantes com deficiência visual. Assim, nesse artigo, o uso desse recurso foi imprescindível para o ensino de conceitos relacionados aos mapas, uma vez que possibilita que tais estudantes utilizassem os sentidos remanescentes para formar os conceitos.

A participante da pesquisa [10], como dito anteriormente, apresentava baixa visão. As autoras utilizaram uma maquete tátil para o ensino de área e perímetro para essa estudante. Os resultados mostraram que o uso da maquete foi fundamental para essa aprendizagem, contudo, houve dificuldade ao identificarem que a estudante não apresentava algumas habilidades prévias, como o uso da régua adaptada, mostrando que é essencial trabalhar essas habilidades na sala de aula.

Os artigos voltados para a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual evidenciaram a necessidade de a prática educativa estar voltada para os sentidos remanescentes, como audição e o tato. Contudo, é preciso ampliar o campo de pesquisa para os demais níveis de ensino que estudantes com deficiência visual estão matriculados, pois houve uma concentração no segundo ciclo do ensino fundamental.

O Quadro 2 apresenta os artigos [3], [5] e [6] que tiveram como participantes estudantes com deficiência auditiva matriculados na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, contemplando todos os níveis da educação básica. Esses artigos buscaram identificar a contribuição do uso de recursos para o ensino de conhecimentos relacionado à área de Ciências Biológicas e contos de história.

A deficiência auditiva consiste na perda total ou parcial da capacidade de entender a linguagem oral por intermédio do aparelho biológico auditivo (BRASIL, 1998).

Devido essa dificuldade em entender a linguagem oral, a língua de sinais sempre foi a preferida pelas pessoas com deficiência auditiva. No Brasil, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras, entendendo que essa língua consiste em um sistema de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria (BRASIL, 2002).

O artigo [3] abordou o ensino dos conceitos relacionados a citologia e histologia a partir do uso de diversos recursos, como lousa e giz, projetor multimídia, maquete com massa de modelar, vídeo, livro didático e microscópio. Essa diversidade de recursos se mostrou positiva e permitiu que estudantes se apropriassem dos conceitos relacionados as células, enfatizando essa aprendizagem no processo de construção da maquete.

No artigo [5] foram utilizados fantoches para realizar dramatizações de histórias para incluir estudantes com deficiência auditiva, uma vez que o processo de contação de histórias está essencialmente pautado na oralidade. Esse recurso se mostrou muito efetivo na interação e participação do estudante na atividade.

Já no artigo [6] a participação de estudantes com deficiência auditiva nas atividades coletivas, como jogos, foi facilitada quando os outros estudantes da turma que já tinham algum de conhecimento sobre Libras. Entretanto, os autores fazem uma ressalva frente algumas dificuldades na comunicação entre os estudantes, devido à natureza competitiva dos jogos.

É importante destacar que os três artigos obtiveram resultados positivos na inclusão escolar nos estudantes com deficiência auditiva ao utilizarem a Libras, principalmente quando estava presente na sala de aula um intérprete de Libras. Assim, essas pesquisas ressaltaram que para a educação de estudantes com deficiência auditiva é essencial o ensino bilíngue.

O Quadro 2 apresenta dois artigos, [4] e [7], voltados para a inclusão de crianças com síndrome de Down na educação infantil, o que mostra uma lacuna nos demais níveis de ensino como o fundamental e médio. O primeiro artigo buscou identificar as práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento social e afetivo e o outro trabalho buscou verificar a utilização de um recurso no brincar.

A síndrome de Down, também conhecida como trissomia do 21, é uma condição humana determinada geneticamente devido a presença de um cromossomo 21 a mais que o padrão para a espécie humana. Essa alteração cromossômica acarreta algumas características físicas e psicológicas, como a deficiência intelectual (BRASIL, 2013).

O artigo [4] mostrou que para incluir uma criança com síndrome de Down na sala de aula é preciso que a prática da professora ofereça auxílio a estudante nas atividades que não conseguia realizar sozinha, sendo progressivamente retirado, e apoio visual das

instruções verbais. Essas ações foram determinantes para que a estudante desenvolvesse autonomia em algumas atividades como comer, participasse das atividades realizadas com a turma toda e aumentasse suas relações sociais com a professora e seus pares.

Já o artigo [7] utilizou um recurso de audiodescrição para estimular a brincadeira em uma criança com síndrome de Down. Os resultados mostraram que esse recurso proporcionou uma maior participação da estudante nas atividades de brincadeiras, pois estimulou a atenção e compreensão das brincadeiras. Assim, para incluir as pessoas com síndrome de Down na sala regular é necessário que a prática pedagógica esteja pautada na utilização conjunta de instruções verbais e visuais, assim como apresente apoio nas atividades que essas pessoas não conseguem realizar sozinhas.

Apenas um artigo - [2] - abordou a inclusão das pessoas com deficiência física, cujas condições afetam o indivíduo em termos de mobilidade, coordenação motora geral e/ou fala (BRASIL, 1998). A pesquisa, realizada com uma turma do primeiro ciclo do ensino fundamental e nas aulas de educação física, mostrou que as atividades que favorecem a inclusão são aquelas realizadas em dupla ou em grupo, pois permitem a colaboração entre os pares. Mesmo a pessoa com deficiência física tendo alguns impedimentos motores, atividades que envolviam chutar bola, memorização, desviar obstáculos, adivinhação e manusear balões foram possíveis de realizar.

Por fim, o artigo [10] contemplou os alunos com altas habilidades/superdotação, visando o estímulo à criatividade através de uma suplementação para o ensino de inglês. Essa pesquisa foi realizada com estudantes matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental e propôs atividades que favoreceram o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Essas atividades foram voltadas a retomar os conteúdos anteriores, utilizando músicas e jogos da memória; ler diferentes tipos de texto; praticar a linguagem escrita e oral; elaborar de um produto final utilizando diversos materiais.

4. Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo levantar trabalhos acadêmicos brasileiros que apresentam práticas educativas que possibilitem a inclusão escolar de estudantes PAEE na educação básica. Os resultados indicaram poucos artigos publicados na “Revista Brasileira Educação Especial” a partir do recorte escolhido, mesmo com 19 anos de publicação *online*.

Também foi identificada ausência de pesquisas sobre estudantes com transtornos globais do desenvolvimento. Além disso, foi possível observar que o ensino fundamental,

seguido pela educação infantil, foram contemplados pelas pesquisas mais de uma vez nas pesquisas, contudo, o ensino médio se mostrou escasso.

Apesar disso, a produção encontrada mostrou que uma das formas de garantir a inclusão escolar de estudantes PAEE é através de uma prática educativa voltada para a utilização de recursos e atividades diversificadas. Isso mostra que a escola deve ir além do ensino tradicional, o qual utiliza apenas a aula expositiva como estratégia didática e a lousa e o giz como recursos didáticos, pois o centro do processo de ensino aprendizagem é o professor.

Destacamos que há uma demanda advinda de estudantes das diferentes licenciaturas em busca de exemplos de práticas educativas realizadas para inclusão escolar. Os exemplos apresentados na presente pesquisa servem para a ampliação do repertório dos futuros professores, mas não como modelos a serem seguidos. Nesse sentido, observamos que há uma preponderância de artigos que realizaram discussões mais amplas, e não mais delimitadas às experiências de ensino, que poderiam contribuir para reflexão de caminhos possíveis para o planejamento das aulas.

Por fim, é necessário apontar a limitação da metodologia da presente pesquisa, pois o quadro identificado e analisado corresponde a dados retirados de apenas uma fonte de publicação, portanto, é possível identificar outra situação ao ampliar a busca para outras bases de dados. Dessa forma, sugerimos, além de uma ampliação desse estado do conhecimento, que novas pesquisas sejam realizadas visando identificar quais estratégias ou recursos didáticos são mais adequados para estudantes PAEE, apresentando sempre dados sobre a aprendizagem e desenvolvimento antes e depois das intervenções.

5. Referências

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo In: COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Volume 3, p. 290 – 308.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19. ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 2. fev. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 11.mai. 2020.

BRASIL. **Diretrizes de atenção à pessoa com síndrome de Down**. Brasília: MS, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.

Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 2. fev. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 2. fev. 2019

BRUNO, M. M. G; MOTA, M. G. B da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2001, V. 1, Fascículo I. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf>. Acesso em: 2. fev. 2019.

GLAT, R.; FERNANDES, E, M. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os Paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira.

Revista Inclusão, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 12. dez. 2019.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR**

On-line, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em:

<<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 2. fev. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 2. fev. 2019.

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTO S, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

Notas

¹ Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/archive>

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LICENCIATURAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEÚDO CURRICULAR

Gilton ANDRADE, IFRJ

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade
gilton.andrade@ifrj.edu.br

Introdução

Deve ser sempre ponto de pauta e de discussão, no campo educacional, o tema formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Nesse trabalho, trataremos da formação inicial, que é o pilar para o estudante da licenciatura, de modo que o mesmo possa refletir sobre a sua práxis pedagógica, aliado ao arcabouço teórico construído ao longo dos anos, fundamentais para a sua prática profissional. Destacamos, contudo, que nessa fase são professores formando futuros professores que vivenciam os desafios que adentram o ambiente escolar cada vez mais complexo, e por isso a importância de uma formação que supere a visão tecnicista (SAVIANI, 2008) enraizada na concepção pedagógica instrumental do ensino, para uma formação transformadora (FREIRE, 2006), com profissionais críticos, reflexivos e pesquisadores do saber-fazer, visando melhorar a sua prática no cotidiano educacional.

Quando se trata de formação de professores, emerge o grande desafio para os cursos de licenciaturas e pedagogia, na medida em que os egressos desses cursos vão lidar com uma realidade composta de um público cada vez mais diversificado em detrimento daquele imaginado, formado pelo aluno-padrão (SILVA, 2003).

Nesse sentido, a formação inicial de professores tem grande relevância, tendo em vista que se constitui a base para a sua habilitação profissional. Enquanto licenciando em formação, toda a base teórica e vivências na vida acadêmica, bem como o estágio curricular servirão de referência para a sua prática no cotidiano escolar. Por esse prisma, a contextualização desse processo de formação será fundamental para a construção de seu conhecimento teórico, convergindo com a sua prática, bem como prospectar aspirações pedagógicas que levem o desenvolvimento do aluno no seu percurso de ensino-aprendizado. Assim, vale destacar que

na sociedade contemporânea ganha importância que os(as) futuros(as) professores(as) se percebam como sujeitos capazes de se apropriar de seu processo de desenvolvimento profissional e de produzir sua profissionalidade, o que significa entender a formação como uma aprendizagem constante, vivenciar experiências que valorizem as trocas entre eles(as), desenvolver a capacidade de participar ativamente dos rumos decisórios de sua formação, desenvolver a percepção sobre suas necessidades formativas e investigar sobre suas próprias ações. (ALMEIDA et al, 2008, p-82-83)

Mediante o exposto, defendemos o processo de formação inicial, tendo como princípio a educação emancipatória, libertadora, e em consonância com a aprendizagem do aluno no sentido pleno, na escolar regular. Portanto, é preciso assumir

que as pessoas com deficiência tem o direito de aprender inseridas em processos educacionais nos quais suas necessidades específicas sejam atendidas. Sendo que, as escolas comuns representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade pautada no respeito à diferença e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência, a relação custo-benefício de todo sistema educativo. (PLETSCH; SOUZA, 2021, p.1290)

Ao mesmo tempo, devemos perseguir a educação especial na perspectiva inclusiva, no sentido de uma formação não capacitista e que lhes de bases para práticas pedagógicas inclusivas em prol da diversidade e dos direitos humanos.

A partir dos argumentos apresentados e dos três pontos que enumeramos e desatacamos a seguir, salientamos a importância de pesquisar e disseminar conhecimentos acerca do eixo temático da educação inclusiva: 1) **marcos legais**, que dão respaldo aos direitos das pessoas com deficiência, como a título de exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoas com Deficiência), entre outros; 2) **aspectos sociais**, atentando-se para o fato de que as pessoas com deficiência são cidadãos e como tal devem ter o direito de inserir-se na sociedade de forma ativa e participativa, e com plenas condições de acessibilidade de ir e vir, de fazer turismo, de vivenciar e produzir cultura e de atuar no mercado de trabalho; 3) **acesso à educação**, contudo, o referido acesso não deve ser convergido para fins estatísticos, representando mais uma matrícula na escola, e sim, para a necessidade de fortalecer o processo de aprendizagem, promovendo o êxito acadêmico tanto na educação básica, quanto no nível superior.

Assim, pautado nos marcos legais, nos aspectos sociais e educacionais das pessoas com deficiência este trabalho tem como objetivo emergir algumas reflexões acerca do itinerário formativo de licenciandos na perspectiva da educação inclusiva, a partir de uma análise sintética dos componentes curriculares que compõem os cursos das licenciaturas de quatro instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, criada pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um trabalho relevante, na medida em que propõe o debate de um tema, que deve estar sempre em voga e precisa avançar em prol de um projeto pedagógico em que o futuro professor esteja alinhado com a escola inclusiva, atentando-se para a diversidade e os direitos humanos. Em consonância com esse fato, vale destacar, que estudo de Revisão Sistemática da Literatura, conduzido por MONICO et al, 2018, sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, apontam escassez de trabalhos nesta direção no período de 2008 a 2015, o que gera muita preocupação, tendo em vista o número de estudantes com deficiência que adentram o espaço da escola regular e pouca produção acadêmica no que tange ao tema. Então, se faz necessário produzir mais sobre educação inclusiva, tendo mais linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação que tratem da questão, bem como congressos e eventos que incentivem trabalhos na área.

Fundamentação Teórica

Partindo do princípio, que defendemos a formação inicial dos professores de forma crítica, cultural e mediadora, entendemos que a teoria de Lev Vigotski (2001, 2007, 2010, 2011), na perspectiva sócio histórica, atende de forma plena a nossa concepção no que se refere ao processo de formação do professor, como agente transformador, bem como formador, no viés dialético e de responsabilidade social. As obras desse escritor são de intensa importância para descortinar o modelo tecnicista de formação. Deste modo, perseguimos a teoria sócio histórica como alicerce, que fundamentam a composição deste trabalho. Ressaltamos que a teoria sócio-histórico-cultural, proposta por Vigotski, representa um caminho teórico-metodológico coerente com a perspectiva de formação inicial preocupado com o desenvolvimento humano e, por conseguinte com a inclusão. Os escritos desse autor nos dão pistas férteis para emergir uma prática pedagógica de base social, situando o indivíduo na sua relação com o outro, no qual o ensino-aprendizado se faz na interação social, de forma dialógica, crítica e democrática. Sobre o eixo teórico aqui referenciado, Teixeira e Barca defendem

a importância da orientação teórica na formação inicial e continuada, por acreditar que esta repercute diretamente na atuação do professor. Além

disso, pensamos que uma teoria comprometida com a transformação social, como é o caso da teoria de Vigotski, pode possibilitar a crítica desse processo de formação e sinalizar possibilidades de mudança, não oferecendo “receitas”, mas possibilitando reflexões sobre atitudes necessárias ao pensar e agir pedagógicos. (2019, p.82)

Então, destacamos que a formação deve ser conduzida de maneira processual e constituída por bases que levem o futuro profissional a entender o mundo na sua totalidade, de modo que ele possa agir sobre o meio e a partir de sua construção teórica e prática ter condições de transformá-lo, ao mesmo tempo comungar o conhecimento na/para coletividade e potenciá-lo para o bem comum. Evidente, que todo esse processo se molda de aspectos sociais e históricos. Refletindo sobre o viés social, nas palavras de Pino, a partir da análise dos manuscritos de 1929, escrito por Vigotski,, o autor informa:

O termo “social” é um dos termos mais frequentemente usados por Vigotski nos seus trabalhos. Ele aparece em diferentes momentos, lugares e contextos. O que não é de se estranhar, pois é o princípio da natureza e origem sociais das funções superiores que constitui a marca da nova concepção de desenvolvimento psicológico que ele introduz em psicologia. (2000,p.52)

Trata-se de analisar o social como base no desenvolvimento do indivíduo, que ocorre nas relações sociais, nas vivências cotidianas. Para o professor, esse ponto é importante, tendo em vista a necessidade de atentar-se para a aprendizagem do aluno, que tende a ser apurado mediante avaliação. Nesse sentido, orientado pela teoria de Vigotski, deve-se descartar o modelo tradicional, concebendo a avaliação como processo mediador e cotidiano, de modo que o professor possa rever as suas práticas pedagógicas em prol da construção do conhecimento dialógico, que favoreça o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo e social, numa relação horizontal: aquele que ensina, aprende; aquele que aprende, também pode ensinar.

No que se refere ao aluno com deficiência, Vigotski, no escrito “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”, o autor enfatiza para a real condição de aprendizagem do aluno com deficiência. Na sua concepção,

para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito. (VIGOTSKI, 2011, p.869)

Ou seja, há alternativas de práticas e instrumentos pedagógicos, que favorecem a inclusão, permitindo a interação social do indivíduo, o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, como também a aprendizagem.

Destarte, os escritos de Vigotski sejam do início do século XX, décadas de 1920, 1930, e tenha morrido jovem, este ilustre autor tem uma robusta abordagem teórica, que muito tem a contribuir com o desenvolvimento de projetos de formação de professores de cunho inclusivo.

Procedimentos metodológicos

Como metodologia, utilizamos a pesquisa documental e analisamos os componentes curriculares das licenciaturas de quatro instituições da Rede Federal, localizada no Estado do Rio de Janeiro e demos o pseudônimo de: Instituição “A”, Instituição “B”, Instituição “C” e Instituição “D”. Ao analisar os componentes curriculares, extraímos algumas disciplinas que vão ao encontro de uma perspectiva inclusiva, como: Libras, Educação e Direitos Humanos e Educação e Inclusão. Sendo assim, pelo rol de disciplinas ofertadas nos cursos das licenciaturas, que elencaremos a posteriori, ainda representa um cenário distante para o que se pretende para uma formação na perspectiva inclusiva. Das disciplinas citadas, cabe ressaltar que Libras, conforme Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, deve ser obrigatória nos cursos de licenciatura.

Sendo assim, constatam-se lacunas entre o previsto na legislação brasileira norteadora para a educação especial, com perspectiva inclusivas e a formação de professores, na medida em que há poucas disciplinas ofertadas para tal fim.

Quadro I: Cursos de licenciaturas ofertados por instituição

INSTITUIÇÃO	CURSOS OFERTADOS
Instituição “A”	Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação
Instituição “B”	Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática
Instituição “C”	Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História

Instituição "D"	Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Teatro
-----------------	---

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Resultados obtidos

No que tange aos resultados, podemos inferir, baseado em outras leituras, na vivência cotidiana da escola e na exposição deste trabalho, que:

- A perspectiva de uma formação inicial com base na educação inclusiva, acreditamos, que pela base documental analisada, observam-se lacunas, o que implica adensar a teoria para uma melhor prática, pensando no futuro profissional;
- Tendo como base a legislação da educação inclusiva e demais documentos legais que tratam da temática, pode ser constatado nesse trabalho que o currículo não dá conta da formação de professores para uma perspectiva inclusiva;
- Tornam-se necessárias políticas nas instituições pesquisadas que atentem para a formação de professores na perspectiva inclusiva, principalmente nos projetos pedagógicos dos cursos;
- Ressaltamos que a formação docente na perspectiva inclusiva não se resume a incluir disciplinas no currículo para tal fim, sem levar em consideração as bases filosóficas do processo formativo. Caso ela seja instrumental, com mero caráter de profissionalização (GARCIA, 2013) do docente, baseado em competências, resultará numa formação fragmentada e reducionista, deste modo, apartada do pensamento crítico e intelectual, comprometida com a diversidade educacional, nos seus aspectos históricos, sociais e culturais, que potencializam as diferenças no processo de aprendizagem.

Discussão

Em estudo realizado por Tavares et al. (2016), tendo como objetivo investigar a formação em educação inclusiva de docentes da rede pública, dentre os apontamentos nele contido, um dos que vale destacar para esse trabalho diz respeito a fala dos professores quanto as críticas ao conteúdo das disciplinas cursadas no seu processo de formação. Tal fator, impacta diretamente na sua atuação em relação às práticas pedagógicas no ambiente escolar, bem como no desenvolvimento do aluno. Isso, pode ser observado no trecho, a seguir, relatado pelas autoras: "...a fala de cada uma das professoras em relação à formação inicial que receberam, pôde-se perceber que ainda

há uma distância entre o que é aprendido e ao que é exigido na prática cotidiana dos professores que atuam na inclusão” (p. 535). Por essa percepção, podemos inferir que o déficit de disciplinas na área da educação inclusiva, no itinerário formativo dos cursos das licenciaturas, pode causar implicações negativas nas práticas cotidianas do professor e na sua relação equitativa com o aluno com deficiência.

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. (GLAT, et al, p.6)

Grosso modo, não cabe uma formação aligeirada e nem tão pouco com bases técnicas, afastada da visão crítica e intelectual e de transformação social que deve ser inerente ao professor nessa perspectiva de estudo.

Ainda que de forma incipiente, os resultados obtidos neste trabalho demonstram convergência com outros projetos de pesquisa, que por características similares podem trazer resultados repetidos, que reforçam a confiabilidade no estudo. “À medida que uma hipótese se baseia em estudos anteriores e o estudo em que se insere a confirma, o resultado auxilia na demonstração de que a relação se repete regularmente”. (GIL, 2002, p.35-36).

Assim, em que pese a legislação, bem como o discurso em torno da educação inclusiva, é preciso que ela se materialize no chão da escola, na sociedade, na vivência e convivência entre as pessoas, enfim, na relação social mais justa e democrática.

Conclusões

Constata-se, que a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, seja de acordo com a literatura, seja pela pesquisa documental que ora apresentamos, ainda, trata-se de um caminho longo a seguir. Sendo assim, faz-se necessário que as instituições busquem alternativas para uma formação em prol de um projeto pedagógico inclusivo, para que os alunos com deficiência possam aprender e sentir-se pertencente ao ambiente escolar, para além de dado estatístico, que o resume a uma simples matrícula.

É imperativo que os programas de pós-graduação possam desenvolver linhas de pesquisa que vão ao encontro de eixos temáticos que tratem da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, pois cada vez mais alunos com deficiência adentram a escolar regular e precisam aprender e interagir socialmente. Nesse sentido, o

professor deve assumir papel central no processo de inclusão, não apenas em sala de aula, mais também como participante dos projetos políticos pedagógicos, como desenvolvedor de pesquisa e ações extensionistas, como gestor educacional, bem como participante do campo político, seja ele municipal, estadual e federal. Ou seja, ocupar a posição para poder transformar e se transformar. Por isso, a importância da formação do professor na perspectiva inclusiva para ser uma voz atuante, tanto no espaço pedagógico, quanto fora dele.

Referências

ALMEIDA, et al. Formação de professores (as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. In: **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Orgs. PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. São Paulo: Edições Loyola. Vol.2, 2008

Brasil. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12/09/2020

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acessado em 12/09/2020

_____. **Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Portal da Legislação: Leis Ordinárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>, Acessado em 12/09/2020

_____. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 12/09/2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 34ª ed., 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.Ed..São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Anais do XIII Endipe-XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, Pernambuco, 2006.

MONICO, Patrícia Aparecida et al. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 41-48.

PINO, Angel Sirgado. **O Social e o Cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SILVA, Maria Odete Emygdio da. A análise de necessidades na formação contínua de professores; um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. Orgs. RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. São Paulo: Avercamp, 2003

TAVARES, Lidia Mara Fernandes Lopes. A Educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, V.24, n.1, 2019

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

HISTÓRIAS DA EXCLUSÃO ESCOLAR: AS MEMÓRIAS DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

Wagner Antonio Junior, PPG em Educação - FFC/UNESP
wagner.antonio@unesp.br

Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, PPG em Educação - FFC/UNESP
tamb@marilia.unesp.br

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade

1. Introdução

A luta pela garantia de direitos das pessoas que se identificam com padrões sociais marcados pela diversidade sexual e de gênero, sejam lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais (LGBT, atualmente LGBTQI+) tem se materializado no mundo como movimento histórico, por meio do fortalecimento de ações que objetivam a promoção da igualdade, do papel social e da identidade de gênero, bem como o respeito à orientação sexual e o enfrentamento de condutas e práticas sexistas respaldado em políticas públicas advindas de ações governamentais.

O grande marco na história de lutas por direitos veio com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborada como uma norma comum a ser alcançada por todas as nações. Ao afirmar que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”, ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

No contexto brasileiro, essas políticas públicas emergiram do processo de redemocratização da sociedade brasileira iniciado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e vem se consolidando pela permanente luta política dos movimentos sociais, especialmente o movimento feminista e o movimento LGBTQI+, marcos na luta contra o preconceito e a discriminação, abrindo o caminho para que outras ações fossem implementadas.

Embora essas políticas públicas visem à garantia de direitos, percebem-se efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais demonstram um progressivo respeito pela diversidade sexual; por outro lado, grupos conservadores acirram seus ataques, realizando desde campanhas de exaltação dos valores tradicionais da família até manifestações de máxima hostilidade, preconceito e violência. Deste modo, a homofobia é encarada como prática social, cultural e econômica, para além do contexto individual e, sendo assim, pode ela se configurar com uma forma de “policiamento da sexualidade”

(BORRILLO, 2000, p. 90) ao coibir qualquer comportamento que ultrapasse as fronteiras dos sexos.

A problematização da distinção entre sexo biológico e gênero sugere uma descontinuidade radical entre o corpo sexuado e o gênero socialmente instituído. De acordo com Butler (2003), gênero é uma complexidade em permanente mudança, de onde se derivam as identidades alternativamente instituídas e abandonadas segundo as propostas e as regras do que é biológico e o que é instituído socialmente. Essa fluidez provoca o desconforto da ambiguidade entre lugares dos corpos em construção. Todavia, Foucault (1999) concebeu o corpo como o lugar de todas as interdições, onde todas as regras sociais tendem a construir esse corpo pelo aspecto de múltiplas determinações.

Nesse sentido, travestis e transexuais subvertem a distinção entre os espaços psíquicos, interno e externo, ao problematizar os conceitos de sexo, gênero e desejo como categorias de identidade. Segundo Peres (2009), pode-se definir travestis como indivíduos que se identificam com a imagem e o estilo do sexo oposto ao seu, apropriando-se de indumentárias e adereços de estética, podendo realizar mudanças em seus corpos como, por exemplo, a ingestão de hormônios, aplicação de silicone e uso de próteses de correção estética. Já por transexuais, entende-se como pessoas que apresentam uma incompatibilidade em relação ao seu sexo anatômico e desejam fazer uma transição de seu sexo de nascimento para o sexo oposto, por meio da cirurgia de redesignação sexual.

A travestilidade e a transexualidade são elementos propiciadores de relações de opressão e de inferiorização dos direitos sociais, uma vez que a visibilidade e a materialidade desses sujeitos evidenciam, mais que outros, “o caráter fluído e instável das identidades sexuais” (LOURO, 2000, p.31). De acordo com Bento (2006), os corpos artificialmente construídos sugerem, concreta e simbolicamente, as possibilidades de proliferação e multiplicação das identidades de gênero e das sexualidades.

Os estigmas que travestis e transexuais sofrem são decorrentes do rompimento com os modelos previamente dados pela normatização, ficando com isso, marcados negativamente e desprovidos de direito a ter direitos, o chamado “corpo abjeto” (BUTLER, 2003, p. 191).

Como consequência da estigmatização com a produção das relações de poder surgem as desigualdades sociais. Sendo estabelecidas relações de poder, elas trazem em seu bojo um contra poder, isto é, uma resistência. Este modo de análise do poder e das resistências pode ser tomado como ferramenta para problematizar a estigmatização vivida pela população de travestis e transexuais no ambiente social e como essas pessoas constroem estratégias de sobrevivência na defesa de seus direitos e na construção da cidadania.

De acordo com o 16º Princípio de Yogyakarta (2006) a educação deve ser assegurada como direito, sem discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero, porém a população LGBT ainda é invisível no ambiente escolar, nos currículos, nos livros didáticos e nas discussões sobre direitos humanos na escola (JUNQUEIRA, 2009). No contexto escolar, práticas que legitimem as identidades de gênero constituem uma estratégia fundamental para democratização do acesso público e do acolhimento social.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação deverá ser “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DECLARAÇÃO, 1948, p.14). Portanto, cabem à escola fortalecer políticas e práticas para a democratização, a inclusão social e o fortalecimento dos direitos humanos. Este mesmo princípio encontra-se implícito na Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Este estudo tem como objetivo geral analisar as histórias de vida de travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade, tendo como recorte temporal as memórias do período da infância e adolescência, a fim de compreender como se deu o processo de exclusão escolar.

2. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho será desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (1996, p.21) “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desse modo, a metodologia qualitativa busca coletar dados descritivos que lhe permitiram observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

A pesquisa qualitativa pode assumir diferentes formatos, dentre os quais o método história de vida, que baseia-se na história que os indivíduos relatam sobre seu cotidiano ou ações que já ocorreram, na “[...] premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.120).

Esta pesquisa será realizada com travestis e transexuais em um município do interior do estado de São Paulo, tendo como recorte o período da infância e adolescência. As histórias de vida serão coletadas por meio de entrevista, que para Manzini (2006), é um processo de interação social, verbal e não verbal, entre dois sujeitos, sendo um deles o entrevistador e o outro, o entrevistado que, em tese, possui as

informações que possibilitam a compreensão do fenômeno. Para Lakatos e Marconi (2007), é um procedimento metodológico empregado na investigação social, coleta de dados, diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

A opção pelo trabalho com história oral se dá pela possibilidade de dar voz a pessoas anônimas, invisíveis socialmente e excluídas do processo escolar. Segundo Thompson (1992, p.44), “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria vida e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo”.

As histórias orais serão transcritas e analisadas de modo a investigar os avanços, os retrocessos, os consensos, os dissensos e as contradições ocorridas no processo de escolarização dos participantes da pesquisa.

Os dados serão organizados, analisados e apresentados no texto da tese. A pesquisa de campo e a coleta de dados, bem como a publicação dos resultados, serão realizados mediante consentimento dos participantes.

3. Discussões e resultados

Os LGBTQI+ necessitam de ações concretas para afirmação de seus direitos, em especial o direito à escolarização, defendido em 2006 com a publicação dos Princípios de Yogyakarta. Segundo Corrêa e Muntarbhorn (2006, p.7):

Os Princípios afirmam a obrigação primária dos Estados de implementarem os direitos humanos. Cada princípio é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados. No entanto, os especialistas também enfatizam que muitos outros atores têm responsabilidades na promoção e proteção dos direitos humanos. São feitas recomendações adicionais a esses outros atores, que incluem o sistema de direitos humanos das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos, mídia, organizações não-governamentais e financiadores. (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2006, p.7)

Encaminhados à Organização das Nações Unidas, esses princípios tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Eles não garantem a efetivação de quaisquer direitos nas comunidades políticas específicas, porém subsidiam jurisprudências, identificam relações identitárias baseadas nas hierarquias sexuais e elaboram novas lógicas do empoderamento de identidades sexuais, afirmando a obrigação primária dos Estados na implementação dos direitos humanos.

A luta de movimentos sociais pela equiparação de direitos, combate à discriminação e violência contra gays, lésbicas, travestis, transexuais têm conquistado espaço crescente no cenário público e político brasileiro.

No Brasil, com a luta dos movimentos sociais e esforços pós-redemocratização, emergiram políticas públicas de sucesso, como Programa Brasil sem Homofobia (2004), Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: conjunto de metas e ações com objetivo de enfrentar as desigualdades entre mulheres e homens no Brasil (2005), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Programa Nacional de Direitos Humanos (2014) e o Plano Nacional de Educação (2014).

Todas essas leis constituíram-se marcos na luta contra o preconceito e a discriminação, abrindo o caminho para que outras ações fossem implementadas.

A presente pesquisa está em andamento. Espera-se como resultados que as memórias de infância e adolescência de travestis e transexuais que sofreram processos de exclusão escolar, demonstrem as causas desse fenômeno e apontem caminhos para superação desse cenário.

4. Conclusões

Ao chegarem à escola, os alunos já percorreram uma trajetória social que traz impregnadas representações de valores e culturas permeadas pelo preconceito herdado de seu contexto familiar. Soma-se a isso o modelo de escola com um “discurso” inclusivo, democrático e progressista, porém com práticas que reafirmam todas as formas de preconceito.

Os processos de exclusão ultrapassam fronteiras físicas e estão diretamente ligados às formas de desigualdade e discriminação, sendo papel da escola combater todas as facetas do preconceito.

Importante considerar a escola como fonte transformadora do futuro e promotora de práticas de igualdade, respeito e democracia para além do discurso cristalizado. Deste modo, espera-se que a escola seja um espaço democrático e acessível a todas as pessoas.

5. Referências

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. São Paulo: Espaço e Tempo, 2006.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORRÊA, S. O.; MUNTARBHORN, V. (orgs.). **Princípios de Yogyakarta**: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta/Indonésia, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia na escola: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PERES, W. S. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Disponível em: <<http://www.yogyarkartaprinciples.org/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). In.: **Revista de Enfermagem USP**. v. 37, n. 2, 2003, p. 119 – 126.
THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

INCLUSÃO ESCOLAR: COMO ESSA TEMÁTICA REVELA-SE NO COTIDIANO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Luciane Helena Mendes de MIRANDA, PUC-SP¹

Dilma Antunes SILVA, UNIFESP²

Vera Maria Nigro de Souza PLACCO, PUC-SP³

Patrick Vieira FERREIRA, PUC-SP⁴

Eixo 5: Políticas e práticas para a formação de professores

CNPq

E-mail: lucianemmiranda@gmail.com

1. Introdução

A discussão proposta no presente texto origina-se de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Desafios da escola na atualidade: qual escola para o século XXI?”⁵, que envolveu inúmeros profissionais, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, da rede estadual de ensino de São Paulo. A referida pesquisa por sua proporção foi dividida em cinco diferentes eixos: (1) Condições de Trabalho Docente; (2) Finalidades Educativas Escolares; (3) Formação Inicial e Continuada de Professores; (4) Tecnologias e (5) Vulnerabilidades.

Neste texto abordaremos dados do eixo Vulnerabilidades, que teve objetivo identificar como temáticas referentes a vulnerabilidades, como: aborto, agressão física entre colegas, automutilação, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldade de aprendizagem, drogas, família, gênero, pessoas com deficiência, questões emocionais, redes sociais, relações étnico-raciais, sexualidade, suicídio e violência revelam-se no

¹ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicóloga escolar. Pesquisadora do grupo de pesquisa CEPId da PUC-SP.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente no Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora do grupo de pesquisa CEPId, da PUC-SP. E-mail: dilmasilva7@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: veraplacco@pucsp.com

⁴ Doutorando em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisador do grupo de pesquisa CEPId, da PUC-SP. E-mail: patrick.ferreira@apl.org.br

⁵ Essa pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e vem sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIB), coordenado pelas Professoras Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp).

cotidiano das escolas estaduais paulistas. Dado o número expressivo de temáticas, focalizaremos aspectos concernentes à inclusão escolar das pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

2. Fundamentação teórica

Conforme ressaltado por Ronca (2015), nossa sociedade continua profundamente marcada pela desigualdade social e econômica, que se manifesta de diferentes maneiras (crescimento regional desigual, acesso diferenciado aos bens materiais e culturais; discriminação por raça, etnia, gênero, deficiência etc.). Em regiões vulneráveis, a escola, na maioria das vezes, é o único equipamento presente e assume, portanto, um importante papel de espaço para socialização da vida, para problematização de temáticas que atravessam o cotidiano de crianças, adolescentes, jovens e adultos; configura-se também como um local para encontros, partilhas e aprendizagens (RONCA, 2015).

Nesta perspectiva, a educação, afirmada como direito público subjetivo (BRASIL, 1988), deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, da vida em sociedade, fundamentando-se em ideais para uma educação integral, inclusiva e emancipatória (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2018).

A escola, como um dos espaços reconhecidos socialmente para a efetivação da educação formal, reflete o que é vivenciado na sociedade, portanto não pode limitar-se a mera transmissão de informações ou compactuar com posturas, discursos e práticas baseadas em concepções divergentes daquelas necessárias para a manutenção do estado democrático de direitos. Por ser a escola compreendida como um espaço síntese do que acontece na sociedade, há que se considerar a experiência educativa como possibilitadora de oportunidades para a reflexão e compreensão acerca da diversidade, de modo que os sujeitos possam se reconhecer inseridos em uma sociedade plural (IMBERNÓN, 2016) e democrática. Nesse sentido, precisa se desconectar da homogeneização e segregação, de modo a reforçar a construção de práticas com vistas ao reconhecimento e respeito à diversidade.

É em meio ao desenvolvimento dessas práticas que deve se pensar a inclusão escolar, conceito este que está relacionado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação, além dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem inseridos no sistema regular de ensino. Para essa introdução, mudanças atitudinais, preparação do meio institucional e dos recursos pedagógicos para receber todas as pessoas e suas peculiaridades são necessárias,

principalmente, na formação do professor para que recebam os alunos com e sem deficiência no meio escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva define como, “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 08).

Os alunos com deficiência e aqueles com dificuldades de aprendizagem devem ser assistidos pela educação inclusiva e ser atendidos em escolas regulares, conforme preconizam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases educacionais (LDB, 9394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13146/2015). Segundo Hashimoto (2009) as pautas relacionadas à temática da inclusão escolar não devem ser encaradas como sendo “assunto fora da escola”, é importante compreendê-las como sendo também de competência dessa instituição. Todos os alunos, com e sem deficiência, necessitam de um espaço que garantam o direito à educação; estamos falando da escola da atualidade, estamos falando de uma escola inclusiva, dinâmica, viva.

3. Metodologia

A pesquisa se insere no conjunto das abordagens qualitativas, tendo como instrumento para a coleta de informações um questionário do tipo *survey*, com 45 questões, direcionado aos professores da rede estadual de ensino de São Paulo. O questionário foi encaminhado por e-mail a esses profissionais, via Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAP), no período de outubro de 2018 a abril de 2019, e teve 5005 respondentes, de 91 diretorias de ensino.

No que se refere aos dados aqui discutidos, a questão referente ao eixo Vulnerabilidades tinha como enunciado: “Quais temas relacionados às vulnerabilidades são observados em seus locais de trabalho?”

Os respondentes deveriam indicar (1) quais temas eram considerados importantes para serem abordados nas escolas, (2) quais deles já eram abordados na escola e, por fim, (3) quais temas são desafios e precisam de intervenção nas escolas, mas também poderiam marcar (4) nenhuma das anteriores (NDA) escolhendo entre os seguintes descritores: aborto, agressão física entre colegas, automutilação, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldade de aprendizagem, drogas, família, gênero, pessoas com deficiência, questões emocionais, redes sociais, relações étnico-raciais, sexualidade, suicídio e violência.

Na resposta **1**, os respondentes consideraram quais temas devem ser abordados na escola, sua pertinência quanto à realidade vivenciada nas escolas, necessidade de serem mencionados nas reuniões entre os pares, familiares, entre outros. Na resposta **2**, apontaram quais dos dezesseis temas já eram debatidos em suas unidades escolares. Na resposta **3**, elencaram quais dos descritores relacionados a vulnerabilidades eram desafiadores para a sua realidade escolar, isto é: quais dos temas os professores, coordenadores e diretores vivenciam em suas unidades escolares, mas não possuem os recursos necessários para a ação pedagógica. Por fim, na resposta **4**, a colocação “Nenhuma das anteriores (NDA)”, poderia ser considerada quando o tema não se enquadrasse nas possibilidades de respostas apresentadas anteriormente. Sendo assim, os respondentes assinalaram esta opção quando o tema não condizia com sua realidade ou, quando não tinha sido tratado em sua unidade escolar.

Dentre os descritores supramencionados, discutiremos “pessoas com deficiência” e “dificuldades de aprendizagem”, enfatizando o distanciamento dessas pautas com a da inclusão escolar, ainda evidenciado.

4. Resultados e discussão

Como explicitado na seção que descreve os procedimentos metodológicos adotados no estudo aqui relatado, dentre os descritores presentes no eixo vulnerabilidades, nos ocuparemos da discussão dos descritores “pessoas com deficiência” e “dificuldade de aprendizagem”.

Sobre o descritor “pessoas com deficiência”, a pesquisa demonstrou que, para os entrevistados, esse tema é o último dentre os elencados que *deve ser* abordado na escola (36,5%). Para 65,1% esse tema *já é discutido* na escola, ocupando a quarta posição. Por sua vez, esse tema é considerado um *desafio* para apenas 20,5% dos participantes, ocupando novamente a última posição.

Ao ocupar a última posição no que se refere aos *desafios* encontrados pela escola, bem como, o último, dentre os temas elencados, como aquele que deve ser discutido na escola, tais dados sugerem que muitos profissionais da educação ainda não compreendem a inclusão escolar como um tema que deve ser defendido cotidianamente, pelos profissionais da educação, o que nos leva a questionar se os alunos e alunas com deficiência tem seu direito à educação de qualidade assegurado, sendo que é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Ao indicar que se trata de um tema *já discutido* na escola, ocupando a quarta posição,

revela uma contradição com os dados anteriores, especialmente no diálogo com as temáticas que *devem ser* discutidas na escola.

Sobre o descritor “dificuldades de aprendizagem”, a investigação explicitou que se trata de um assunto que está na décima primeira posição dentre os dezesseis temas apresentados que *devem ser* abordados na escola (38,3%). Para 67,3% dos sujeitos pesquisados o referido tema *já é discutido* na escola, ocupando a primeira posição. Em relação a ser considerado um *desafio* para apenas 27,45% dos participantes assinalaram, ocupando a décima posição. Observa-se então, que apesar de ser um tema muito presente no universo escolar gera equívocos diante do assunto, a começar por muitos profissionais da educação que ainda confundem os termos e colocam as dificuldades de aprendizagem como sinônimos de deficiências, e não é.

As dificuldades de aprendizagem englobam limitações em tarefas cognitivas e, podem acometer pessoas com e sem deficiência; estão relacionadas a dificuldades de comunicação, raciocínio, memória, atenção, entre outros. (BARTHOLOMEU, SISTO, RUEDA, 2006).

Diante dos dados apresentados observa-se que o tema “pessoa com deficiência” e “dificuldades de aprendizagem” são já discutidos nas escolas e não são vistos como temas desafiadores, mas muitas escolas não se adaptaram para receber essas pessoas e suas peculiaridades, pois não atualizaram seus métodos, seu currículo, o espaço físico, a formação do professor, enfim não alterou suas formas de ensinar, e assim muitos alunos, continuam sendo excluídos da escola. Nessa direção, Mendes (2015, p. 83) nos alerta: “as desigualdades e injustiças devem se perpetuar para as futuras gerações de crianças e jovens do nosso país”

Para Arnaiz Sánchez (2002) a inclusão escolar deve ser tida como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem tenham os mesmos direitos que o todos os alunos da escola regular. Todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, então os docentes precisam ter a formação adequada, possibilitada pelo Estado, no que se refere à escolarização pública, para seguir uma postura pedagógica diferenciada.

Muitos professores podem apresentar suas dificuldades diante das peculiaridades apresentadas pelos discentes por falta de formação e buscar o apoio de profissionais não-docentes a fim de esclarecer quais caminhos seguir perante as situações cotidianas de sua sala de aula, mas é importante compreender que é de competência da escola desenvolver o trabalho frente às limitações dos alunos (HASHIMOTO, 2009).

Todos os alunos, com e sem deficiência, que apresente ou não dificuldades de aprendizagem, devem ser assistidos por todos da unidade escolar, não somente pelo professor da educação especial, mas, infelizmente, a postura de educadores que não

compreendem essa atribuição, compromete o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, pois muitos docentes consideram que não são de sua responsabilidade, mas cada aluno da escola é responsabilidade de todos os profissionais da educação.

Vale ressaltar que todos os profissionais da equipe escolar precisam se atentar para as peculiaridades dos estudantes, como ressaltam André e Dias:

[...] Ao adentrar os muros da escola, os alunos trazem com eles toda sua bagagem (...) costumes, suas linguagens, suas crenças, seus modos de viver, sentir e agir, sua trajetória de vida. O professor e outros agentes escolares não podem ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural de seus alunos. Devem ser capazes de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem (ANDRÉ; DIAS, 2015, p. 64).

Neste contexto, é fundamental que seja proporcionado ao professor formação inicial e continuada que auxiliem a ação docente baseada em práticas pedagógicas inclusivas como: o planejamento dinâmico e flexível; materiais diversificados e a rede de apoio; organização do espaço físico, do tempo e da dinâmica da sala de aula; estratégias pedagógicas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem e, a reorganização da escola (ZERBATO; MENDES, 2018; SOUZA, 2015).

A educação inclusiva defende que a escola deve se estruturar para assistir social e pedagogicamente todos os alunos. “A inclusão pode beneficiar não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas alunos que não são “enquadrados” como deficientes, mas que sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasiona seu fracasso escolar” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 22).

5. Considerações finais

A escola da atualidade deve estar preparada para receber os discentes que necessitam e têm direito à escola pública, gratuita e de qualidade, sejam pessoas com ou sem deficiências. Assim, neste ambiente os métodos, o currículo, o ambiente físico, as práticas pedagógicas e a formação do professor precisam de atualização, porém o que se evidencia são as padronizações e as poucas transformações na forma de ensinar.

Uma escola inclusiva se distancia das exclusões e não é reprodutora de desigualdades sociais. As desigualdades ainda produzidas, neste contexto, demandam mudanças significativas e políticas educacionais, que possibilitem o acesso dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e das pessoas com deficiência nas escolas, esta situação necessita de reflexão na busca pela equidade e qualidade da educação brasileira.

Outro aspecto que necessita de atenção é a formação de professores, que precisa fornecer subsídios para que o professor tenha condições de atender à diversidade encontrada nas escolas e perceber-se como um agente para construção de uma escola inclusiva. É fundamental que os docentes e os futuros educadores tenham acesso a formação e condições de trabalho voltadas a essa demanda, em espaços formativos para a reflexão e conhecimento de ações que atendam aos alunos e suas particularidades, e garantidos pelo Estado, no caso da escola pública.

Com relação a formação continuada oferecida ao docente salientamos, ainda, que é imperativo que tenha relação com a realidade da instituição que leciona, permeando, assim, situações que sejam pertinentes aos desafios vivenciados.

A inclusão escolar sugere mudanças de atitudes e está fundamentada na desconstrução de ideias preconcebidas e na construção de novas práticas, as quais possibilitam que sejam reformuladas as atitudes, de modo a envolver os profissionais da educação, a escola e a comunidade.

6. Referencias

ANDRÉ, M. E. D. A.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 63-76.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. In: **Educación en el 2000**, Murcia, v. 1, n. 5, 2002. p. 15-19.

BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F.; MARIN RUEDA, F. J. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, 2006, pp. 139-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100016>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

HASHIMOTO, C. L. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. *In*: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (Ed.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2009. p.101-108.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Ed.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 13-33.

MENDES, E. G. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. São Carlos: Edufscar, 2015.

RONCA, A. C. C. A qualidade da Educação: políticas públicas e equidade. *In*: RONCA, A. C. C. ALVES, Luiz Roberto (Org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. p. 95- 109.

SOUZA, A.M. de. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Com Censo**, Distrito Federal, n. 3, Edição Especial, 2015. p. 55- 61.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, 2018. p. 147-155.

PERCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE CONTEXTO INCLUSIVO

Eliana Marques ZANATA, FC/UNESP/Bauru

Camila Maria Vieira da Silva, FEIS/UNESP/Ilha Solteira

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
inclusão e da acessibilidade

Pró Reitoria de Extensão e Cultura - UNESP/PROEC

eliana.zanata@unesp.br

1. Introdução

A questão referente a teorias e práticas inclusivas vêm sendo discutidas com maior ênfase desde a Conferência Mundial de Educação no ano de 1990 e, deflagrado pela Declaração de Salamanca em 1994. O paradigma da inclusão ⁽¹⁾ causou desassossego na comunidade científica, famílias e nas próprias pessoas com deficiência, profissionais envolvidos com a educação e socialização das pessoas com deficiências e excluídos sociais, que passaram então a ser denominados, à época, como “pessoas com necessidades especiais”. É notório que apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só, não revertem situações e crenças arraigadas na consciência social dos indivíduos. Ainda que haja iniciativas governamentais e esforços internacionais, é bem sabido que a mudança do paradigma a escolarização na modalidade da educação especial, vista como algo a parte, um apêndice da educação e consequentemente também um apêndice da sociedade, é algo que requer ações formativas e de convencimento. Como algo que requer ações de convencimento, tal paradigma necessariamente deverá expandir-se e deixar de permear apenas a comunidade científica. É preciso que haja o levantamento de discussões que direcionem para a tomada de decisões resultando em ações efetivas. A partir daí, sim, poderemos dizer que o paradigma da educação inclusiva esteja não arraigado, mas efetivamente presente nas famílias, nas escolas, enfim, na sociedade, através de estudos e práticas educativas e educacionais.

A questão preocupante neste momento esta relacionada ao direito de acesso, permanência e sucesso na escolarização do aluno com deficiência (FONSECA, 2021), garantido por pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pela Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015), somada ao despreparo de uma parcela

significativa dos professores, e à políticas educacionais ainda voltadas à questão da normatização, nos resta questionar, qual a probabilidade de sucesso educacional, bem estar físico e social e principalmente a garantia de acesso e permanência e sucesso deste aluno a um ensino de qualidade sem que a escola priorize o projeto pedagógico e trace metas no seu plano de gestão?

Sem a pretensão de responder as essas questões, mas com a intenção de problematizar e promover uma ação interventiva sob a ótica de processos inclusivos e colaborativos, esta pesquisa foi realizada no contexto de um projeto de extensão universitária, em três escolas públicas que atentem anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculadas a Secretaria de Educação de um município de pequeno porte no interior do estado de São Paulo.

Partindo do princípio que as escolas ainda estão em processo de estruturação para se tornarem um espaço inclusivo, o projeto objetivou promover uma ação verdadeiramente efetiva para apoiar o processo de inclusão escolar nas escolas, especificamente voltados para as equipes escolares e alunos, oportunizando instrumentos que conduzissem a escolhas e tomadas decisões assertivas para garantir o acesso, permanência, qualidade e aprendizagem de todos os alunos.

Uma das propostas iniciais do projeto de extensão universitária é desenvolver a formação colaborativa na área da inclusão abarcando todos os profissionais, comunidade escola composta por professores e alunos das escolas envolvidas, bem como os pais, indiretamente, por meio de ações desencadeadas e levadas para casa pelos alunos. Assim, o ponto de partida para traçar o plano de formação colaborativa se deu pela presente pesquisa, a qual buscou levantar concepções e percepções da comunidade escolar acerca do tema da inclusão.

Partimos da convicção que ações formativas inclusivas precisam ser construídas sob medida, ou seja, in loco, com o intuito de atender a especificidades do contexto educacional que se pretende intervir. O objetivo desta pesquisa foi apresentar o perfil e as expectativas da comunidade escolar parceira, bem como suas concepções de inclusão em tempos de pandemia.

2. Fundamentação Teórica

O contexto escolar deve ser aberto pluralista e democrático, quando este processo for desencadeado, teremos uma escola inclusiva que acolha e trave realmente o compromisso com a qualidade do ensino com as minorias. Esta premissa não é recente e já vem sendo difundida e defendida há décadas, nas palavras de Mantoan (1997, 35):

“Cabe a escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação”. Esta afirmação pode ser considerada um tanto ousada na década de 1990, continua ousada nos dias atuais, porque os atores escolares estão, de tal forma envolvidos com a burocracia escolar e com o compromisso de apresentarem dados positivos referentes ao desempenho e progressão do alunos, que acabam ou numa busca incessante de “milagres educativos” que venham a melhorar seus índices, ou caem no próprio descrédito, manipulando ou ignorando dados que reflitam seu fracasso.

Encontramos na literatura pesquisas que buscam respostas a essa demanda por meio da aproximação dos serviços da Educação Especial, realizados em Salas de recurso multifuncional, itinerância, professor especializado, junto a equipe da escola comum na busca pela promoção da acessibilidade para o espaço escolar e por iniciativas voltadas para formação continuada de professores, tendo em vista as demandas específicas descritas no cotidiano das escolas. (FERREIRA; TOMAN, 2021; SILVA; VILARONGA, 2021).

Uma das propostas para esta questão pode estar centrada em ações de instrumentalização da equipe escolar, seja ela feita nos cursos de formação, em de forma capacitação continuada para professores e gestores, e tantas outras formas de se atingir as bases para uma gestão educacional com comprometimento educacional de qualidade.

As práticas inclusivas em ambiente escolar não podem ser descritas com unicidade na perspectiva de um conjunto de práticas que podem ser replicadas em todos os ambientes escolares, mas sim, sob a ótica da singularidade, ou seja, da

[...] necessidade de contemplar propostas pedagógicas adequadas para cada contexto educativo, seja na escola ou na sala de aula, e com uma constante revisão em função do tipo de estudantes que compõem cada turma em cada ano.” (SEBASITÁN-HEREDERO; ANACHE, 2021, p. 1023)

No momento em que a equipe escolar e os gestores detiverem o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar uma prática educativa, e não só tiverem o conhecimento, mas souberem operacionalizar estes instrumentos em favor de seus estudantes, passarão então a ter liberdade de criação e direcionamento da prática embasada em uma teoria viva. Esta postura parece bastante clara nas ideias de MANACORDA (1986) em relação a instrumentalização enquanto prática da liberdade:

[...] a cultura, hoje, não passa somente pelo ler, escrever e fazer contas. Passa pelo conhecimento teórico-prático, conhecimento de novos instrumentos de produção e comunicação entre os homens (...) É preciso dar instrumentação, sim, mas como instrumento concreto de

conhecimento, de capacidade operativa, produtiva, e de capacidade cognoscitiva. (p.60)

Para além da prática pedagógica no contexto da escola, também é importante voltar o olhar para um dos papéis na universidade, para além do ensino, formação profissional inicial nos cursos de graduação, a extensão universitária se faz presente como um elo oportunizando a aproximação do conhecimento científico junto a sociedade. Práticas extensionistas voltadas para intervenções nas unidades escolares já fazem parte dessa missão, e muitas vezes, tem por objetivo oportunizar um espaço formativo, cujos conhecimentos permanecem no contexto escolar, mesmo após o encerramento do projeto.

Assim, para instrumentalizar a comunidade escolar, numa perspectiva inclusiva e que modifique padrões e comportamentos, o primeiro passo é conhecer e mapear a realidade escolar, suas demandas, as concepções dos envolvidos e suas expectativas.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual para Sampieri, Collado e Lucio (2010), este tipo de pesquisa possibilita reconstrução da realidade, profundidade de dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, detalhes e experiências únicas.

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas, que atendem anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculadas a Secretaria de Educação de um município de pequeno porte no interior do estado de São Paulo.

Foram convidados a participar da pesquisa todas as pessoas que atuam e estão envolvidas no contexto escolar (professores, gestores, servidores, estagiários), compondo um universo de 170 pessoas. Destes, recebemos o termo de aceite e contamos com 143 respondentes englobando todos os segmentos.

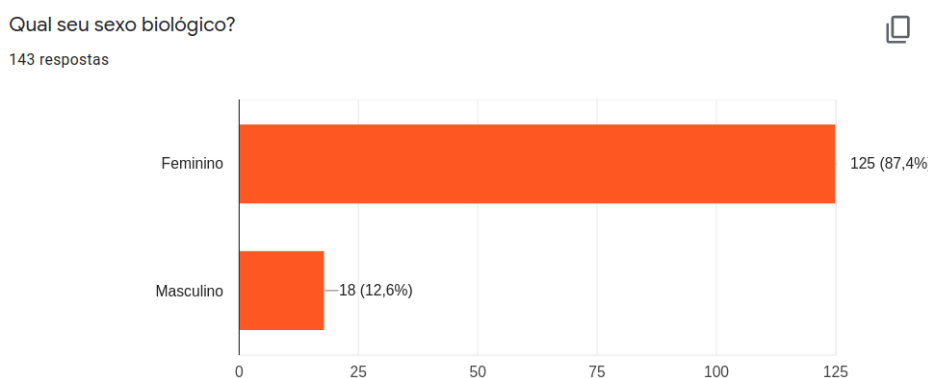
Em busca de alcançar o objetivo de traçar o perfil e levantar as expectativas da comunidade escolar parceira, bem como suas concepções de inclusão em tempos de pandemia, foi elaborado um questionário com 23 afirmativas abordando temáticas inclusivas, frente as quais o participante deveria se posicionar informando se concorda, discorda, concorda em partes ou precisa de mais informações sobre o tema. Estas questões foram disponibilizadas em um formulário eletrônico, contendo também o termo de consentimento. O link para preenchimento das respostas foi disponibilizado para as diretoras das escolas e elas encaminharam para os participantes.

4. Resultados e Discussão

Os dados foram organizados em forma de gráficos e analisados a luz da literatura. Assim, apresentamos o perfil da comunidade e as percepções frente a inclusão.

Em relação ao sexo biológico, encontramos uma predominância de 87,4% se autodeclarando como do sexo feminino, condição esta que mais um vez confirma a hegemonia feminina (COUTINHO, 2020), caracterizando a docência como uma profissão predominantemente feminina nos quadros escolares, conforme descrito na figura 1.

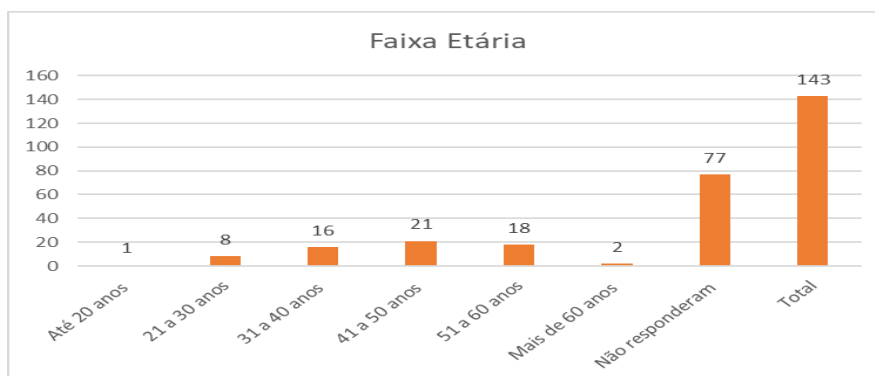
Figura 1 - Perfil da comunidade escolar



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelas autoras (2021)

Também foi solicitado que informassem a faixa etária, descritos na figura 2, destacando que 53,8% dos respondentes não informaram a faixa etária, comprometendo uma possível análise de correlação entre a faixa etária e possíveis percepções destacadas pela comunidade escolar.

Figura 2 – Faixa etária da comunidade escolar que responderam ao questionário.



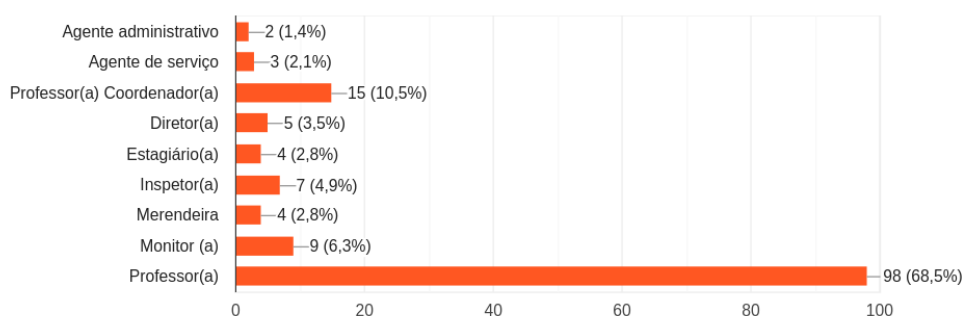
Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelas autoras (2021)

Quando questionados em relação ao vínculo que tem com a unidade escolar, conforme descrito na figura 3, a maior parte dos respondentes, 68,5%, se autodeclararam como professores, conforme o previsto. Contudo, destacamos que 12,3% representam os funcionários de apoio como agentes do setor administrativo e de serviços, inspetor de alunos e merendeira. Esta categoria tem historicamente sido mantida a margem das pesquisas e das formações no âmbito das unidades escolares. Contudo, em uma proposta de formação colaborativa a presença desses atores é fundamental, pois interagem e participam diretamente da formação cidadã dos alunos no contato diário que estabelecem.

Figura 3 – Função que representa vínculo com a escola

Qual função representa o seu vínculo?

143 respostas



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelas autoras (2021)

A figura 4 apresenta as percepções dos participantes da pesquisa frente a situações que envolvem o processo de inclusão mediante afirmativas de certo modo provocativas. Destacamos que o questionário foi respondido individualmente e sem identificação do respondente, com a intenção de não causar constrangimentos ou mesmo que os mesmos pudessem se sentir intimidados a suas respostas de alguma forma.

Os resultados apontam que a maioria dos respondentes concorda com todas as afirmativas propostas, embora haja posicionamento oposto em metade das afirmativas, ainda que em pequenas proporções. À exceção das afirmativas 18, 19 e 22, as quais versam sobre ter conhecimento sobre as deficiências, sentir-se capacitado para o trabalho com estudantes com deficiência e participação da família na escola e registram discordância em sua maioria.

Figura 4 – Percepção da comunidade escolar frente a inclusão.



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pelas autoras (2021)

Esta discordância vem ao encontro do que as pesquisas têm descortinado há décadas, ou seja, professores e gestores anunciam que não tiveram acesso a temática das deficiências nem aos conteúdos formativos para inclusão nos cursos de formação inicial, bem como de formação continuada (SANT'ANA, 2005; CAPELLINI; PIAZENTIN, 2009; TEIXEIRA; VIANNA, 2020). Assim, uma forma de apontar a necessidade de se ter esse conhecimento, apontam na afirmativa 21, a concordância de que o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser concursado, ou seja, que pelo ele tenha instrumentos e práticas inclusivas assertivas.

Em se tratando das primeiras condições para um espaço escolar inclusivo o sentimento de pertencer à comunidade, a filosofia de acolhimento e valorização de todos os alunos, estão presentes nas respostas da maioria dos participantes concordando com as afirmativas 1, 5, 8 e 23, porém, há incertezas em relação a acessibilidade física, afirmativa 10. Infere-se que presença de estudantes ou pessoas da comunidade escolar com limitações físicas ou condições para que elas tenham autonomia no seu dia a dia, é condição relevante ao considerarmos a dimensão educativa, o espaço e o ambiente escolar “como parte integrante de um contexto macro e como reflexo as representações sociais [conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes partilhadas por um grupo a respeito de um dado objeto social]” (RIBEIRO, 2004, p. 105).

As percepções da equipe em relação as relações interpessoais presentes no cotidiano, cujas afirmativas apresentam um caráter positivo em relação ao respeito e combate a todas formas de discriminação, presentes nas afirmativas 2, 4 e 6, expressam que a maioria dos respondentes concordam que esses elementos estão presentes, destacando que não houve nenhuma resposta contrária.

Os esforços realizadas nas últimas décadas em torno de desenvolver um ambiente inclusivo, perpassa inicialmente por derrubar uma das mais densas barreiras em relação ao processo inclusivo, ou seja, a barreira atitudinal. Estabelecer um ambiente inclusivo implica em primeira mão, que as pessoas se respeitem em suas limitações e potencialidades. A Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2008, compreende a acessibilidade como uma condição para além das barreiras arquitetônicas e “e fomenta um amplo debate político, pois inscreve outros aspectos que envolvem condições indispensáveis à participação social em igualdade de oportunidades” (SILVA FILHO; KASSAR, 2019, p. 10)

Investigando as percepções da comunidade referente ao bem estar de todos e combate ao bullying, presentes nas afirmativas 7 e 11, novamente a maioria dos respondentes concordam que a escola atua para que todos se sintam bem a respeito de

si mesmo e que há na escola esforços para reduzir o bullying. Contudo, nas mesmas afirmativas estão presentes percepções de que isso não ocorre de fato, quando respondentes apontam discordância total ou concordância parcial em relação às afirmações. Frente a este resultado é possível inferir que há certa incoerência nas percepções, uma vez que afirmam que na escola há um ambiente de respeito e combate a todo tipo de discriminação. Essa discrepância conduz a inferir que escola ainda não atingiu excelência em termos de respeito e acolhimento, ainda que esta seja uma meta presente na maior parte dos projetos políticos pedagógicos ou nas metas a serem atingidas pelas escolas. (SILVA, 2021; SANTOS; BRAGA; MONTINO, 2019)

Em relação ao papel da família no contexto escolar e suas responsabilidades, a maior incidência de discordância na questão 22 deflagra o distanciamento da família das ações no ambiente escolar. Contudo, ao concordarem, em sua maioria, com a afirmativa 17, em que a tarefa de casa é planejada de forma a contribuir com a aprendizagem de cada estudante, conduz a ideia de que mesmo que a família não seja participativa ainda assim há o compromisso em buscar esse elo, mesmo que seja delegando as tarefas de casa, buscando oportunizar um momento em que a família deveria participar ativamente do processo de aprendizagem da criança. Assim, nesse cenário,

[...] uma das maiores demandas que se percebe é o desafio de se promover “uma atuação crítica que vincule a necessária formação técnica, teórica e política a uma ação de qualificação relacional da docência, favorecendo a constituição de relações escolares que efetivem o direito de acesso, permanência e desenvolvimento aos alunos em seus mais variados perfis culturais, sociais e históricos, ação esta possível apenas com o estabelecimento de uma relação entre escola-família” (RODRIGUES; GOMES, 2020, p. 57562)

Ao investigar questões referentes a organização dos espaços e processo de ensino e aprendizagem, presentes nas afirmativas 9, 12, 13 e 15 há significativa quantidade de respondentes que concorda que o processo de formação de turmas, de aulas e atividades visa a aprendizagem geral dos estudantes, que devem estar preferencialmente na sala comum. Porém, em relação a avaliação, a percepção é que não está em concordância com esses processos anteriores, não acreditam que avaliações encorajam o sucesso de todos os estudantes. Estas respostas entram em contradição, ao concordarem que tanto as turmas como os processos de aprendizagem buscam apoiar a aprendizagem de todos os estudantes. Esta ambiguidade vem deflagrar as incertezas e inseguranças que a equipe escolar tem enfrentado em busca de se estabelecer um espaço inclusivo nas escolas, uma vez que os processos de planejamento e avaliação no contexto escolar ainda estão arraigados em práticas que

implicam critérios comparativos, desempenho, uniformização, padrão, condição esta que vai de encontro ao fato de que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferenciados, conforme aponta Costa; Rodrigues (2019, p. 3) a necessidade de que “as parcerias entre professores do ensino comum e do ensino especial precisam ser adotadas, principalmente, no que concerne as avaliações que jamais deverão ser comparativas”.

O conjunto das afirmativas 3, 14, 16 e 20, versando sobre o mapeamento da presença de um espaço colaborativo em que professores, funcionários e estudantes sejam proativos na execução de suas tarefas de planejamento, aprendizagem e apoio mútuo, explicitam que há uma incidência significativa de respondentes com parcialidade em relação a concordância, ou mesmo discordam, ainda que não sejam a maioria.

Frente aos princípios de concepções de uma escola com ambiente colaborativo, há contradições presentes nas percepções da equipe, pois, ao mesmo tempo em que a maioria das respostas concorda que o ensino colaborativo esta presente na escola, parte dos respondentes discordam que a família é participativa e que funcionários, professores e gestores atuam juntos. A discrepância presente nessas percepções conduzem a ideia de que a comunidade não sabe ou não tem clareza sobre o todo, mas sim estão focados em suas próprias micro relações. O trabalho colaborativo entre os professores, a aprendizagem colaborativa e o apoio mútuo entre os profissionais e estudantes é uma condição estabelecida longitudinalmente e não imposta, o que se caracteriza como processo único em cada unidade escolar, motivo que pode vir a justificar a discrepância em relação a maior parte dos respondentes concordar com essas afirmativas.

5. Conclusões

Mesmo com a presença de documentos oficiais que promulgam direitos e benefícios no processo de inclusão, notamos que a exclusão social, que esteve permanentemente vinculada a história da educação através dos tempos, passa lentamente a ceder lugar a inclusão. Neste sentido quem recebe o impacto de pronto é a escola como um todo, acrescentando os sentimentos de dúvidas, equívocos, surpresas, benefícios, alegrias, descontentamentos, o sentimento de incapacidade. Incapacidade esta de desenvolver um trabalho qualitativo e que ofereça bons resultados com relação a essa nova forma de gestão educacional.

As percepções colhidas pela comunidade escolar, referentes aos contextos em que a escola vem construindo um espaço inclusivo apresentam, o que podemos chamar, de uma intencionalidade inclusiva. Em termos das percepções das representações da comunidade escolar frente às questões que envolvem princípios inclusivos, todas as

afirmativas se caracterizam como positivas frente ao politicamente correto, frente aos esforços para garantir acolhimento e aprendizagem de todos os alunos está presente no discurso. Entretanto, é imprescindível a continuidade da intervenção proposta a fim de oportunizar reflexões e propor ações assertivas no sentido de promover práticas que reflitam e expressem toda essa intencionalidade presente nas representações dos atores educacionais presentes nas escolas focos do estudo.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. De 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 Abril 2017.

CAPELLINI. Vera Lucia Messias Fialho; PIAZENTIN, Olga Maria Rolim Rodrigues. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, vol. 32, núm. 3, set-dez, 2009, pp. 355-364. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812707016>Acesso em: 06 nov. de 2021.

COSTA, V. B.; RODRIGUES, V. R. Adaptação curricular e flexibilização na avaliação: alguns dilemas da inclusão. **Ciclo Revista**, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/ciclo/article/view/825>. Acesso em: 2 nov. 2021.

COUTINHO, Priscila Muniz. Fragmentos históricos da construção da docência e gestão escolar como atividade feminina no Brasil. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e9927, 3 nov. 2020.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação Especial e Inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 367-386, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/54811>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do AEE: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, p. 180. 2021

MANACORDA, Mário Alighiero. Depoimento. Trechos de uma entrevista realizada por Maria Lourdes Stamato de Camillis. Colaboração na transcrição e tradução do italiano Marcos Sales de Oliveira e texto final de Maristela Debenest. **Revista ANDE**, Ano 5. N.º 10. São Paulo. 1986.

MANTOAN. Maria Teresa Egler. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf. Acesso em 01 out. 2021.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio; GOMES, Claudia. Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.8, p. 57548-57564, ago. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14883/12305>. Acesso em 11 out. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGrawHill/Penso, 2010.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjlMnTFrGw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 07 nov. 2021.

SANTOS, Livia Zanholo; BRAGA, Daniela Tavares; MONTINO, Mariany Almeida. A implementação da educação em direitos humanos para a diminuição do bullying no ambiente escolar. **Revista Humanidades e Inovação**, vol. 6, n. 7, p. 25-37. jun. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1305>. Acesso em: 15 set 2021.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio.; ANACHE, Alexandra Ayach. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 9 nov. 2021.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 32, p. 1-19, jan-dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158902027/313158902027.pdf>. Acesso em: 15 set 2021.

SILVA, R. S.; VILARONGA, C. A. R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4147>. Acesso em: 09 nov. 2021.

TEIXEIRA, Adriana Martins Modesto; VIANNA, Marcia Marin. Formação docente num contexto de inclusão escolar: “Alteridade: eu no lugar do outro”. **e-mosaicos**, [s.l.], v. 9, n. 20, p. 43-60, abr. 2020. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46091>. Acesso em: 12 nov. 2021.

NOTAS

(1) Adotamos o conceito de inclusão como “um processo de educar conjuntamente de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais” com alunos com deficiências ou que apresentem necessidades educacionais especiais, conceito este proposto inicialmente por Rosita Edler Carvalho. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: Educação Especial: Tendências atuais. MEC/SEE. 1999. p.37.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Israel Cândido da SILVA, Universidade Estadual do Paraná, Campus Apucarana
 Eromi Izabel HUMMEL, Universidade Estadual do Paraná, Campus Apucarana
 Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
 inclusão e da acessibilidade
rai.candido78@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo a respeito das contribuições da Tecnologia Digital para o ensino de matemática a alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como metodologia utilizou-se de revisões bibliográficas, que conduziu uma investigação capaz de contribuir com o eixo norteador, que envolve o conhecimento e domínio de recursos de Tecnologias Assistivas, uso de tecnologias digitais em sala de aula, formação dos professores para o uso adequado de tais ferramentas no ambiente escolar e como os alunos com Transtorno do Espectro Autista podem se beneficiar das inovações tecnológicas atualmente disponíveis na aprendizagem de matemática. Buscou-se em Valente (2002), Galvão Filho (2016), Calheiro (2018), entre outros, tais fundamentações. O estudo aqui apresentado faz parte de uma das etapas de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva na qual o objetivo final é desenvolver um aplicativo em realidade virtual imersiva, para ensino de matemática a alunos com Transtorno do Espectro Autista. Os resultados deste estudo, a priori, comprovam que os recursos tecnológicos são aproveitados timidamente pelos professores e que, ainda, tem-se lacunas no campo da formação dos professores para que se possa efetivar o uso didático de tecnologias presente no contexto dos estudantes. Os usos de diferentes recursos da tecnologia digital podem ser promotoras de melhorias no processo de ensino e aprendizagem de alunos com o Transtorno do Espectro Autista levando a apropriações mais contundentes dos conteúdos matemáticos abordados na sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, Transtorno do Espectro Autista, Matemática.

Abstract

This article aims to present a study about the contributions of Digital Technology to the teaching of mathematics to students with Autistic Spectrum Disorder. As a methodology, bibliographic reviews were used, which would conduct an investigation capable of contributing to the guiding axis, which involves knowledge and mastery of Assistive Technologies resources, use of digital technologies in the classroom, teacher training for the proper use of such tools in the school environment and how students with Autistic Spectrum Disorder can benefit from the technological innovations currently available in math learning. We searched in Valente (2002), Galvão Filho (2016), Calheiro (2018), among others, for such reasons. The study presented here is part of one of the research stages of the Professional Master's Degree in Inclusive Education in which the ultimate goal is to develop an immersive virtual reality application for teaching mathematics to students with Autistic Spectrum Disorder. The results of this study, a priori, prove that technological resources are used timidly by teachers and that there are still gaps in the field of teacher education so that the didactic use of technologies present in the context of students can be effective. The use of different resources of digital technology can promote improvements in the teaching and learning process of students with Autistic Spectrum Disorder, leading to more forceful appropriations of the mathematical content covered in the classroom.

Keywords: Digital technologies, Autistic Spectrum Disorder, Mathematics.

1. Introdução

A inclusão de pessoas com deficiências no contexto social e escolar tem sido alvo de debates por autoridades, especialistas e várias entidades de abrangência mundial como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que vem se manifestando com relação a estabelecer uma forma de efetivar a inclusão para todos. Estes órgãos têm orientado os países membros como proceder para este propósito, pois estabelecem metas a serem cumpridas. Com isso, aumentam as estatísticas de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas do ensino regular.

Para fins deste estudo, ressalta-se os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O termo Espectro Autista já expressa as infinitas variações de características apresentada por estes indivíduos, que compreende desde as dificuldades na aprendizagem a habilidades específicas. Prognósticos de manuais de diagnósticos, indicam que a grande maioria dos casos apresentam deficiências severas, outros possuem algum grau de independência e uma minoria desenvolve independentes ao longo da vida. Por terem dificuldade de concentração, muitas vezes, alunos autistas têm resistência a seguir as rotinas comuns de sala de aula por longos períodos. Para controlar seus impulsos são necessárias metodologias, estratégias e recursos prazerosos, exigindo dos educadores conhecimentos específicos para lidarem com tais situações.

No que se refere a aprendizagem nas áreas de conhecimento, especificamente a matemática, é demasiadamente complexa para muitos estudantes, como podemos notar nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - (PISA) (2019), sendo ainda mais difícil, quando o estudante possui alguma limitação intelectual, sensorial e de comunicação. Os mesmos podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos da matemática comuns do cotidiano, porém a compreensão destes conceitos favorece uma maior autonomia e independência em suas atividades diárias, e um avanço significativo na qualidade destes sujeitos.

Diante do exposto, o ambiente educacional deve proporcionar condições de aprendizagem diversificadas por meio de estratégias e recursos que favoreçam a apropriação de conceitos fundamentais de matemática. Para além, das diversas metodologias e práticas pedagógicas utilizadas nas últimas décadas, a inserção das Tecnologias Educacionais e Assistivas, torna-se cada vez mais presente no contexto escolar, possibilitando novas formas de ensinar e aprender. Autores como Valente (2002), Galvão Filho (2016), Ribeiro (2010), Moran (2000; 2015, 2018), Brasil (2009), Tajra (2012),

Calheiro, Mendes, Lourenço (2018), entre outros corroboram com a ideia de que a tecnologia pode ser utilizada como recurso para auxiliar no processo de aprendizagem de alunos com TEA.

Neste sentido, este estudo pauta-se na revisão da literatura a respeito da temática contribuições das tecnologias digitais para o ensino de matemática para alunos com transtorno do espectro autista, visando debater a importância da inserção de diferentes estratégias e recursos que possibilitem um ambiente educacional mais equitativo.

Ainda, ressalta-se que este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) em que se buscará desenvolver como produto educacional um aplicativo em realidade virtual imersiva para o ensino de matemática a alunos com Transtorno do Espectro Autista.

2. Fundamentação teórica

As políticas públicas educacionais têm repercutido conforme ganham forças os movimentos internacionais e nacionais. Historicamente a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), apontou na Declaração de Salamanca metas a serem cumpridas pelos países signatários.

A partir das recomendações, reformas surgem no âmbito nacional, alterando substancialmente a estrutura legal existente, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigor, traz um capítulo específico para a Educação Especial, afirmando que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996). Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996) o texto, ainda, trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (2008), apresenta as concepções de direitos humanos, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2008, p.1). Entre os objetivos anunciados visa assegurar a inclusão escolar de alunos PAEE, orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso e permanência dos alunos no ambiente educacional; formar professores para o atendimento

educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, entre outros.

No que tange, especificamente, aos alunos com TEA, em 2012 é instituída a Lei Nº 12.764 de 27 dezembro de 2012, denominada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que definiu importantes garantias no âmbito educacional quanto ao direito ao acesso, à educação e ao ensino profissionalizante. Ainda, estabelece garantias quanto ao acesso a tratamentos médicos e multifuncionais. Em sua atualização feita pela Lei 13.977 de 8 de janeiro de 2020, incluiu a Carteira de Identidade da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

Compreender como ocorre a participação do aluno com TEA no contexto da sala de aula do ensino regular, faz-se necessário identificar suas características, visto que de acordo com o Manual Estatístico de Doenças (DSM – V, 2014), existem níveis de enquadramento de acordo com a necessidade de apoio em suas funções, descritos como: Nível 1- Exigindo apoio; Nível 2 – Exigindo apoio substancial e Nível 3 – Exigindo apoio muito substancial. Nos níveis 2 e 3 são comuns déficits graves nas habilidades comunicacionais verbais e não verbais, bem como, inflexibilidades de comportamentos com sofrimento e dificuldade nas mudanças de foco e ações.

Estudos anteriores afirmam que, “este transtorno se caracteriza pelo comprometimento qualitativo na comunicação, interação social e imaginação” (MELO, 2007, p. 16).

No campo da aprendizagem, especificamente em se tratando da escolarização de alunos com TEA, os desafios são consideráveis, posto que, as especificidades cognitivas apresentadas por estes indivíduos desafiam professores e equipe multifuncionais. Os comprometimentos na linguagem verbal, suas dificuldades em interações sociais como destacado em D’Antino et al. (2015), são fatores que comprometem a capacidade de aprendizagem de quem apresenta o transtorno, devido a fatores ligados a jogos simbólicos, criatividade, originalidade, atenção e reações lentas a novos estímulos.

Ainda segundo D’Antino et al. (2015), outros fatores relacionados a habilidades de aprendizagem estão associadas a hipersensibilidade sensorial, sendo atípicos processos sensoriais da visão, audição e tátil. Fator que requer atenção dos envolvidos ao preparar uma atividade educacional para estes indivíduos, ponderando tais fatores a fim de potencializar a concentração para o desenvolvimento exitoso da mesma, evitando sobrecarga sensorial que leva, até mesmo, a comportamentos inadequados, interferindo significativamente na organização da atividade proposta.

Nos estudos de D’Antino (2015) ainda são apontadas observações quanto às habilidades acadêmicas, as quais se concentram na compreensão e interpretação de texto,

apresentando prejuízos. Contrapondo a essas manifestações nota-se que habilidades como de leitura dinâmica, soletrar e tarefas computacionais, mantêm-se preservadas. Neste sentido, elaborar e aplicar atividade de ensino para alunos com TEA, requer um planejamento onde são necessários profundo conhecimento das especificidades do aluno. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua quarta competência, já indica que deve-se "utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...]". (BRASIL, 2018, p. 9). A seguir temos uma lista apresentada em (SILVA, 2020, p. 20) com orientações apresentadas no site WIKIHOW¹, que sugere encaminhamentos que podem ser úteis na escolarização de alunos com TEA.

Crianças com autismo aprendem de modo diferente, por isso pais e professores são tão desafiados.

- Muitas vezes não conseguem dizer o que não compreendem, nem conseguem fazer perguntas apropriadas. Tente descobrir suas perguntas.
- A criança autista pode demonstrar falta de interesse naquilo que você está tentando ensinar. Tente tornar o assunto atrativo a partir dos próprios interesses do autista.
- Elogie constantemente, para motivá-la.
- Procure mostrar o que ela deve fazer, por meio de exemplos. Peça para ela repetir suas ações, mesmo quando você não estiver presente. Assim, ela vai conquistando autonomia.
- Tenha consciência de seus níveis de habilidade, quando planejar suas ações. Saiba que certas áreas da matemática podem parecer mais fáceis a ela do que outras.
- As instruções devem ser curtas e claras, pois ela precisa de tempo para assimilar suas orientações.
- A cor preta impressa em fundo colorido, como azul ou cinza, diminui o contraste, facilitando o processamento visual do autista.
- Jogos coloridos ajudam na atenção e na aprendizagem.
- Mantenha o ambiente organizado e com os materiais necessários.

Neste contexto, o potencial que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem para o campo da educação são ilimitados, já que estão diretamente ligados a recursos que facilita o ensino e aprendizagem, dado suas possibilidades de uso de multimídias capazes de engajar e promover a atenção, curiosidade e criatividade de forma lúdica e prazerosa. Além de facilitar o acesso à generalizações e abstrações, que no sistema tradicional, não são alcançadas por alguns alunos. Diante disso, "as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente". (MORAN, 2000, p. 8)

Recursos projetados com finalidades de efetivar tais princípios estão sendo incluídos nas práticas pedagógicas, tais recursos estão dentro dos conceitos de Tecnologias Assistivas (TA).

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou

mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p.9)

Apesar de não ser algo recente, ampliou e intensificou o uso das TA para fins educacionais. Com aplicação no formato digital, desenvolvimento de software e jogos que possibilitam a acessibilidade em vários cenários de uso, sendo de expressiva importância por apresentar um potencial robusto ao utilizá-la na aprendizagem de alunos com TEA. “A Tecnologia Assistiva tem como benefício facilitar a inserção desses alunos no ambiente escolar [...]”. (BIAZUS, 2019, p. 13)

Segundo estudos de Ribeiro (2010) o computador está presente em todos os setores da sociedade, este fato deve-se a evolução dos dispositivos móveis, avançarem nos últimos anos juntamente com inovações nas redes de internet móvel, cada vez mais acessíveis, alcançando lugares remotos, facilitando e flexibilizando novas formas de obter conhecimento.

Em matemática esses recursos facilitadores são extremamente importantes, pois o uso recorrente de estruturas algébricas e geometria espacial, exige que a imaginação seja posta à prova constantemente, e tais condições nem sempre estão bem desenvolvida nos estudantes, justificando o uso de meios que eleve a condições de equidade entre os que apresentam facilidade de interpretação e aquele que demandam maior atenção e diferenciação de tempo para abstrair tais conhecimento.

Silva (2020), após uma revisão bibliográfica onde investigou o ensino de matemática frente ao Transtorno do Espectro Autista, concluiu que a utilização de materiais concretos e jogos são metodologias indicada, com destaque aos jogos digitais, ao possibilitar o engajamento do aluno autista, haja visto o jogo agrega ludicidade, atratividade e pode ser agradável. Elementos essenciais na busca de manter a motivação desses alunos. A autora ainda finaliza com uma provocação importante:

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos podem aprender, não importam suas características individuais, e, com a leitura das fontes pesquisadas, concluiu-se que a atenção, dedicação do professor e os recursos pedagógicos adequados podem contribuir para atingir o maior número de alunos, sejam eles pessoas com deficiência ou não. (SILVA, 2020, p. 21).

Conforme apontado pela autora, destaca-se um ponto nevrálgico no processo de inclusão, a “dedicação do professor”. Ressalta-se a questão das barreiras atitudinais do professor quanto a estar disponível para desenvolver metodologias inclusivas, e outro fator delicado está pautado na formação inicial e continuada na perspectiva da inclusão, necessário para exercer a função de professores na atualidade, visto que a matrícula de alunos autistas em salas regulares só tende a aumentar. Ainda outro ponto importante a se

considerar são os benefícios que essas metodologias trazem aos alunos em geral, ou seja, todos os alunos podem se beneficiar do uso de novas estratégias e recursos de ensino.

Nesta direção, Manrique (2014), identificou o desconhecimento por parte de professores de alguns equipamentos usados no ensino de matemática, reforçando “[...] a necessidade de formações para os professores que ensinam matemática sobre a existência de materiais pedagógicos e tecnologia assistiva que podem ser utilizados pelo professor da sala regular com os alunos com e sem deficiência”. (MANRIQUE, 2014, p. 3).

Colaborando com tais apontamentos, Costa et al. (2021) enfatiza que ao propor o enfoque da educação inclusiva o professor de matemática precisa organizar seu ensino a fim de contemplar todos os alunos de sua classe, percebendo a especificidade dos mesmos na apropriação dos conhecimentos científicos escolares.

São apontamentos que conduzem a provocações relevantes no campo da formação de professores e do conhecimento e uso dos recursos de Tecnologia Assistiva e digital disponíveis para o ensino de matemática a alunos TEA, indicando a importância de pesquisas neste campo que minimizem as carências aqui notadas.

3. Procedimentos metodológicos

O presente artigo está pautado em uma pesquisa bibliográfica. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2002, p. 44). Onde direcionamos a leitura para publicações que nos conduzissem a percepção de aspectos sobre o conhecimento e domínio de Tecnologias Assistivas, formação de professores para o uso adequado de tais ferramentas no ambiente escolar e como os alunos que apresentem o Transtorno do Espectro Autista pode se beneficiar das inovações tecnológicas atualmente disponíveis na aprendizagem de matemática. Buscou-se em autores como, Valente (2002), Galvão Filho (2016), Ribeiro (2010), Moran (2000; 2015, 2018), Brasil (2009), Tajra (2001), Calheiro, Mendes, Lourenço (2018), tais elementos para esta fundamentação. Foi realizado buscas em livros e repositórios de universidades, plataformas de pesquisa como: Portal de Periódicos, Google acadêmicos e Wikipédia, pelos descritores: Tecnologias Assistiva, Transtorno do Espectro Autista, Matemática. E a seleção dos artigos seguiu baseado nos resumos que abordassem os temas de interesse deste artigo.

4. Discussão

O sistema educacional no Brasil nas últimas décadas tem experimentado reformulações profundas a fim de atender às orientações internacionais e nacionais, visando

promover a universalização das matrículas na educação básica, há de se reconhecer que muito já foi efetivado, as balizas legais estão cada vez mais vigorosas e sendo concretizados em âmbito nacional, porém há lacunas, que mesmo já identificadas, não foram superadas, como apresentado neste texto, a formação inicial e continuada dos professores está intimamente relacionada a uma prática de inclusão efetiva e eficiente, bem como o domínio de metodologias e recursos essenciais ao atendimento de alunos com ou sem deficiência, e a sensibilidade à prática da inclusão, a fim de romper barreiras atitudinais que impregnam o meio acadêmico, dificultando o avanço de ações inclusivas.

Em particular, quanto a alunos com TEA, esses apontamentos são evidenciados nos estudos dos autores apresentados, ressaltando a importância de conhecer as especificidades desse aluno e de flexibilizar currículos, adequar e adaptar atividades que sejam motivadoras e promovam o engajamento na realização da mesma, explorando as potencialidades destes alunos, reduzindo assim comportamentos inadequados que interferem no desempenho acadêmico dos mesmos.

Notamos ainda, que o ensino de matemática aos alunos com TEA exige dos envolvidos, conhecer e dominar recursos de Tecnologias Assistiva e Digitais, que atenda às suas especificidades, e a partir disso elaborar recursos e aplicar metodologias voltadas às individualidades desses alunos, que sim, são capazes de aprender.

Neste contexto, reforçamos a necessidade uma equipe pedagógica que promova a inclusão, e tenham conhecimentos de metodologias, técnicas e recursos, para que tragam para o ambiente escolar as indicações previstas pelo Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que desenvolvam trabalhos colaborativos e incentive o ensino colaborativo e elabore ações planejadas visando a apropriação de conhecimento pelos alunos com TEA, fazendo uso de acompanhamentos estruturados em um Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Estas indicações precisam fazer parte da formação continuada dos professores, dado que para muitos não lhes foram oportunizados tais conhecimentos em sua formação inicial, frisamos ainda a necessidade de cursos de formação continuada com enfoque em práticas pedagógicas que possibilite a vivências de situações próximas à realidade que será encontrada nas unidades escolares, fornecendo aos participantes maior segurança quando estiverem atuando em suas salas de aula.

5. Resultados obtidos

O estudo possibilitou ter uma percepção de fatores que contribui efetivamente para o uso de recursos de Tecnologia Digital que promova apropriação de conhecimentos matemáticos aos alunos com TEA, inseridos em salas de aulas comuns e evidenciar a importância de uma formação inicial e continuada de professores para que possam além do

conhecimento desses recursos, saibam utilizá-los de forma adequada para promoção de apropriação dos conhecimentos matemáticos elencados nos enquadramentos escolares previstos. As análises das pesquisas apresentadas colaborarão para fundamentar os estudos para desenvolver um produto educacional que será resultado da dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, onde será desenvolvido um aplicativo em realidade virtual imersiva para o ensino de matemática a alunos com transtorno do Espectro Autista.

6. Conclusões

Percebeu-se que os avanços tecnológicos vivenciados na atualidade ainda são aproveitados de forma tímida pelos professores e que temos lacunas não solucionadas no campo da formação que possam efetivar o uso didáticos de tecnologias presente no contexto dos estudantes com ou sem deficiência que seriam promotoras de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, levando a apropriações mais contundentes dos conteúdos matemáticos abordados na sala de aula.

7. Referências

- BIAZUS, G. F., RIEDER, C., C. R. M. Uso da Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva no Ambiente Escolar: Revisão Sistemática. **Revista Educação Especial** v. 32, 2019 – Santa Maria Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>> acesso em 27 out. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> acesso em 13 jan. 2021.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22 jun. 2021.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 21 nov. 2020.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> acesso em 22 jun. 2021.
- _____. **Relatório Brasil no PISA 2018** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Brasília – 2019. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf> Acesso em 23 jul. 2021.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

COSTA, P. K. A. DA; SILVA, S. DE C. R. DA; NORONHA, A. M. Formação Inicial de Professores de Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva. **REMATEC**, v. 16, n. 38, p. 01-18, 6 maio, 2021. Disponível em: <<http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/333>>. Acesso em 03 nov. 2021.

CALHEIRO, D. S., MENDES, E. G., LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia Assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, vol. 31, nº. 60, pp. 229-244, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313154906018/html/index.html>. Acesso em 16 set. 2021.

D'ANTINO, M., BRUNONI, D., SCHWARTZMAN, J. S. **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais** [livro eletrônico] : estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP- São Paulo : Memnon, 2015.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento . et al. ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... et al.. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre :Artmed, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5662409/mod_resource/content/1/DSM-5.pdf . Acesso 21 set. 2021.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos**. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf. Acesso em 23 maio 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo. Atlas, 2002.

MANRIQUE, A. L. A formação de professores que ensinam matemática e a educação especial. **Ensino da Matemática em Debate**. v1. n.2, 1-9, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emd/article/view/21710>. Acesso em 28 out. 2021.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: Guia Prático**. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.

_____, A. M. S. R., et al. **Retratos do Autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

_____, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

_____, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-66.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. NY, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 22 jun. 2021.

PEREIRA, R. A. **A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro do autismo**. Rio de Janeiro, março de 2018. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RIBEIRO, A. L. O papel da escola básica como agência promotora do letramento digital. **E-Hum**, Belo Horizonte, v. 3 n.1, 2010, p.1–15. Disponível em: https://www.academia.edu/9765823/O_PAPEL_DA_ESCOLA_B%C3%81SICA_COM_O_AG%C3%81NCIA_PROMOTORA_DO_LETRAMENTO_DIGITAL. Acesso em 15 out. 2021.

SILVA, M. E. C. O ensino da matemática frente ao Transtorno do Espectro Autista. **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, v.6 n.60, p. 4-25, Curitiba, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340384145_O_ensino_da_matematica_frente_ao_Transtorno_do_Espectro_Autista. Acesso em 03 nov. 2021.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 9ª ed. São Paulo: Érica, 2012.

Nota

1 - Site de Tutoriais: <https://pt.wikihow.com/P%C3%A1gina-principal>

V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores

Volume 5

Eixo 05: Políticas e Práticas para a Formação de
Professores na Perspectiva da Inclusão e da
Acessibilidade

Relatos de Experiência

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Renata Andrade PERÃO, Universidade de Taubaté – UNITAU
Virginia Mara Próspero da CUNHA, Universidade de Taubaté - UNITAU
Eixo 5: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
inclusão e acessibilidade
peraorenata@gmail.com

1. Objetivo

O objetivo deste relato de experiência é analisar aspectos relacionados a atividades associadas à formação continuada de professores das séries finais do ensino fundamental indicando as contribuições desse processo para o desenvolvimento profissional docente referente a inclusão escolar de alunos da educação especial, especificamente a inclusão de alunos surdos desenvolvido em uma escola municipal do Litoral Norte Paulista no ano de 2019.

2. Metodologia

Esse relato apresenta-se de natureza qualitativa, para a descrição da experiência de formação realizada em 2019, utilizou-se de dois encontros realizados em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs da escola, onde contou com a participação de aproximadamente 40 professores atuantes nas séries finais do ensino fundamental. Os dados produzidos foram sistematizados e analisados em articulação com o referencial teórico citado neste relato.

3. Introdução

Matérias e discussões acerca de políticas educacionais pertinentes à escolarização de pessoas com deficiência estão ocorrendo em diversos níveis desde o mundial ao municipal.

O assunto da formação docente inicial e/ou continuada encontra-se com regularidade nessas discussões, seja elas em âmbito acadêmicos, profissional ou político no que se referem à inclusão escolar de alunos com deficiência Carvalho (2004), Mitter (2003), Pimental (2012), Sage (1999) e Silva (2011). Neste sentido, as discussões acadêmicas que dão base aos docentes inseridos na Educação Básica necessitam ser aperfeiçoados e devem estar mais ligados as questões vividas no dia a dia em relação as

intervenções relacionadas a pessoas com deficiências. Implica pôr em relevância o que pode se chamar de insuficiente consenso quanto a inclusão escolar de pessoas com deficiência e a necessidade de formação apropriada para atender demandas específicas de alunos em sala de aula num contexto complexo e dinâmico.

Sage (1999) revela que a inclusão escolar de alunos com a deficiência provoca mudanças no sistema de ensino e refere a prática reflexiva como dimensão importante de ser apontado quanto à aquisição dos resultados desejados pela escola. A mesma ideia é corroborada por Mittler (2003, p. 184) ao declarar que, do ponto de vista do progresso do professor profissionalmente, “criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação”.

A formação continuada do professor é tratada nos estudos de Perrenoud (1998, 1999, 2002), que, ao evidenciar a prática reflexiva no processo de formação do professor, evidencia uma formação inicial, por vezes breve, mas que pode se privilegiar da cooperação entre pares. Nessa mesma diretriz de pensamento, ele aponta como uma das competências do professor a gerência de sua formação contínua, indicando a realização de projetos de formação em conjunto com professores da sua unidade escolar. Para Perrenoud, a formação contínua simboliza a busca de equilíbrio do professor entre o absolutismo das chamadas “reciclagens de formação” e a desarticulação entre a liberdade de seleção dos docentes quanto ao seu progredimento e uma perseverante política educacional.

Dessa forma, este relato de experiência caracteriza-se como uma possibilidade de analisar a formação docente sob a dialética da constituição dos saberes docentes, estimulando-se a perceber as fraquezas e as oportunidades ligadas a este processo.

O referido relato se estrutura a partir da perspectiva de abordagem qualitativa, partindo de uma contextualização teórica, deste modo, o presente relato objetiva relatar o processo de formação continuada realizado com os docentes referente a inclusão escolar dos alunos surdos.

O relato articula-se com o projeto político pedagógico de uma escola municipal situada no Litoral Norte Paulista, especificamente no que tange à formação continuada dos educadores, a relação teoria e prática e os espaços específicos de formação.

Apresentaremos na primeira parte a contextualização teórica sobre a formação docente continuada e as práticas inclusivas dentro da sala de aula, intitulada como “Formação continuada e práticas inclusivas”. A segunda parte tem como título “Resultados e discussões de uma formação inclusiva”, nela descreveremos dois

encontros formativos que ocorreram com professores das series finais do ensino fundamental da escola mencionada, e por fim as conclusões referentes a esse relato.

4. Formação continuada e práticas inclusivas

Estima-se como pressuposição fundamental refletir sobre o trajeto da formação continuada como um carecimento para o desenvolvimento profissional dos docentes. A premência de formação docente não é algo atual, iniciou-se no século XVII como destaca Saviani (2009, p.02), em que “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”.

A formação continuada de professores, segundo Garcia (1999), é uma constituição de autonomia profissional do professor para efetivar de forma crítica e reflexiva uma forma de ensino que desenvolva uma aprendizagem significativa nos alunos e, um pensamento progressista e ativo para lidar em equipe com os outros professores.

Para Nóvoa (2009, p.08) a formação contínua inclui a aprendizagem dos alunos, a partir do estudo de casos concretos. O autor destaca que os projetos de formação continuada são capazes de ser construídos dentro da profissão, ou seja, esses projetos de formação tem um caráter especial às dimensões pessoais, pois trabalha a habilidade de relação e de comunicação que determina a prática pedagógica, o reconhecimento do trabalho em equipe. Nesse sentido, o desempenho coletivo da profissão estará definido por um primórdio de responsabilidade social.

A formação do docente se inicia a partir do momento em que ele ingressa na escola como aprendiz e ramifica-se por toda vida escolar que ele passar. Para pensar em formação docente temos que pensar numa prática pedagógica de qualidade, e entender o desenvolvimento dos saberes docentes na formação do professor, que exige uma qualificação, valorização e políticas adequadas.

Para Roldão (2007) a ação de ensinar, fazer que os alunos aprendam os saberes é a especificidade profissional do professor, o conhecimento profissional específico é fator primordial na distinção profissional docente. Sendo assim, o conhecimento específico e o ato de ensinar definem a profissionalidade docente.

Para a autora, a relação teoria-prática define o conhecimento teórico efetuado pelo docente na prática de ensinar, constituído por saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz. Ou seja, a construção do conhecimento profissional docente acontece

num processo de reflexão que parte da prática para a ação, firmando sua formação inicial em exercício.

Ao dialogar sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência, é preciso discutir sobre uma educação com qualidade, pois a inclusão roga docentes preparados para atuar na diversidade, percebendo as diferenças e desenvolvendo as potencialidades de cada aluno, de forma que o ensino beneficie a aprendizagem de todos. O déficit na formação dos docentes que atuam em sala comum com alunos deficientes acaba criando uma falsa inserção desses alunos, ou seja, apenas a exibição do aluno com deficiência na escola comum, sem que realmente esteja devidamente incluído no processo de aprender. Para Carvalho (2004, p. 110) “a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula”. Estar matriculado e frequentando a classe regular não quer dizer estar de fato comprometido no processo de aprendizagem daquele determinado grupo.

Percebe-se então que para que suceda a inclusão é preciso que os docentes acreditem nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, examinando às suas necessidades e sugerindo atividades que possibilitem o seu desenvolvimento. O que dificulta a ação do docente é o fato de não haver uma única deficiência, mas sim uma gama delas, o que exige um acompanhamento individualizado e contínuo do processo de aprendizagem. Alguns fatores enriquecem de forma considerável o processo de inclusão, tais como o ambiente escolar, a relação professor-aluno e o material que é utilizado no ensino-aprendizagem desse aluno.

As inúmeras dificuldades e os entraves retratados pelos docentes junto aos alunos com deficiência provocam diversas interrogações ao processo de inclusão na escola comum. Implementar uma escola inclusiva devemos tratar a formação docente como uma questão primordial, para que haja uma maior confiabilidade no que diz respeito a aprendizagem tendo em consideração as peculiaridades dos alunos e o progresso da aprendizagem. Segundo Rodrigues e Silva (2011, p. 63) o ato investigativo de sua prática proporcionará ao professor “compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência”.

5. Relatos de uma formação inclusiva

Durante o ano de 2019 a escola a que nos referimos desenvolveu ações formativas, envolvendo os professores em diferentes discussões e oferecendo aos

mesmos, oportunidades variadas de estudo e aprimoramento, porém 2 encontros formativos relacionados a área da inclusão foram necessários logo no início do ano letivo, uma vez que os anseios dos professores, com o intuito de discutir assuntos pertinentes ao cotidiano da instituição escolar estava aumentando. Destacamos as estratégias abordadas para trabalhar com alunos surdos, primeiramente se colocando no lugar de uma pessoa surda, vivenciando situações em sala de aula e depois programando atividades para elaboração de currículo adaptado para este aluno.

A Proposta Pedagógica da instituição, é desenvolvida a partir de uma base transdisciplinar, sendo que o educador, educando, contexto, conhecimento e utopia são elementos do processo formativo. Os encontros de formação aconteceram em HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) no ambiente escolar, previamente programados. A formação continuada dos educadores está sistematizada no Projeto Político Pedagógico da instituição, como uma das principais inquietações.

O conhecimento é considerado como o componente que articula a ação e a reflexão dos demais indivíduos da atividade pedagógica. O cenário faz reverência a uma leitura perdurável da realidade, que se mostra como um conhecimento e se torna ponto de partida, à proporção que permite aos docentes reconhecer as exigências da realidade na qual estão colocados e dar feedbacks inovadores à tais demandas, desde o currículo à disciplina no qual atuam.

Para refletir sobre ação pedagógica, nos mais diversificados âmbitos, são realizadas reuniões formativas semanalmente, tanto por área quanto por séries, e os docentes são remunerados para isso, assim a escola garante espaço e tempo para um processo de formação que é contínuo.

Estas reuniões aconteceram nas quartas-feiras, no período próximo de duas horas e envolveram aproximadamente 40 professores de diversas áreas. As reuniões foram ministradas pela professora do Atendimento Educacional Especializado, que convidou em uma das reuniões 1 professora surda formada em ciências para realização de uma dinâmica.

Com objetivo de contribuir para o progresso da ação docente, as reuniões serviram de espaço para a troca de ideias, planejamentos, estratégias, encaminhamentos didáticos, discussões, rotinas e principalmente para adaptação curricular dos alunos surdos, relacionando sempre a teoria com a prática.

Para Zeichner (2008), um profissional não é pensativo apenas porque planeja pormenorizadamente as aulas ou porque usa estratégias variadas. O autor destaca:

Apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, os docentes às vezes são mais preocupados com passar o conteúdo de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de práticas. (ZEICHNER, 2008, p. 3).

O autor retrata que os profissionais técnicos são aqueles que buscam decifrar problemas instrumentais por meio da realização da teoria e da técnica ou particularidade que possuem dos conhecimentos sistemáticos e científicos. Ser um docente crítico, pesquisador e reflexivo de sua prática, provoca um envolvido em indagações mais complexas, dialogando sobre a integralidade de sua ação educativa e não apenas sobre a particularidade. Assim como a qualidade de seu ensino, ao correlacionar teoria e prática, ao entender como seus alunos estão entendendo e se entendem, de como se está sendo ensinado, qual o quadro cultural e social professores e alunos estão inseridos e da participação de métodos contínuos de formação.

Portanto, o docente é instigado a se tornar pesquisador de sua ação docente para o progresso do conhecimento profissional, para melhor operar no processo ensino-aprendizagem de forma autônoma, pois cabe ao professor a responsabilidade de arquitetar o currículo, em parceria com os seus pares e ao mesmo tempo de empregá-lo, mais uma vez unindo teoria e prática.

6. Desenho metodológico da formação

O desenho metodológico da formação aconteceu em 5 etapas divididas em 2 reuniões. Para a 1ª etapa utilizamos da sensibilização. Convidamos uma professora surda formada em Ciências, que apesar de fazer leitura labial, utiliza-se somente da Libras para se comunicar. Foi pedido a ela que ministrasse uma aula de ciências aos professores, e a mesma preparou todo material, trouxe figuras, pequenos textos, tabelas e quadros, o tema era “alimentação”, e após uma explanação sobre os conteúdos os professores seriam avaliados.

Muitos ficaram sem entender nada do que a professora estava falando, alguns se basearam somente nas imagens que a mesma trouxe, e perceberam o quanto é importante se colocar no lugar do outro. Assim demos início a 2ª etapa, uma reflexão sobre conhecer o seu aluno e suas necessidades. Para a 3ª etapa trouxemos a teoria: concepção de surdez, surgimento da Libras e a importância da comunidade surda, utilizamos o texto de LOPES e LEITE (2011), intitulado “Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais”.

A 4ª etapa ocorreu no 2º momento, quando demos início a adaptação curricular dos alunos. Em uma aproximação segura da aprendizagem, Carvalho (2004) sugere ao professor que atua na educação inclusiva a necessidade da retirada de obstáculos para a aprendizagem e para a participação. Assim, conceitua-se neste trabalho que um docente que tenha clareza epistêmica das bases que constituem o conhecimento busca retirar tais obstáculos no processo de aprendizagem por meio do envolvimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus alunos, corroborando para a diversidade presente em sua sala de aula.

Um dos motivos da ação pedagógica do docente atuante na educação inclusiva é a adaptação curricular para os alunos. A adaptação Curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como "decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os estudantes aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos estudantes na escola" (BRASIL, 1999, p. 15).

Quando se compreende a necessidade da adaptação curricular aos estudantes deficientes, o docente reflete sobre o currículo proposto, questiona os conteúdos estabelecidos e objetivos definidos, tendo como parâmetro a realidade do aluno. Para isso, requer um profissional alicerçado teoricamente para fundamentar as suas decisões e implicações com a realidade e com o processo de aprendizagem.

Referindo-se ao processo de aprendizagem como uma contínua ação do indivíduo que aprende e do instrumento aprendido, levanta-se o questionamento quanto à avaliação. A avaliação na educação especial sob a perspectiva da escola inclusiva necessita ser contínua e não estagnada e rigorosa, portanto, deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Como sugere Pimentel (2012):

Para tanto, o professor precisa realizar diferentes atividades e aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo. Essa avaliação contínua aponta o que o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda, tendo em vista que seu objetivo é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los deste processo (PIMENTEL, 2012, p.24).

Após a elaboração da adaptação curricular, ocorrida entre seus pares, de acordo com a disciplina de formação e atuação, a 5ª etapa e última etapa ocorreu na explanação desse currículo para os demais colegas com o intuito da reflexão e interdisciplinaridade.

7. Conclusões

A mudança da prática do professor implica em transformação de concepção da formação docente e dos saberes e conhecimentos que transcorrem este fazer. Numa perspectiva metodológica, a forma de compreender a produção do conhecimento possibilita a evolução do processo, através das quebras com o saber pré-estabelecido. São estas quebras do saber aprendido na rotina, que permitem uma discussão epistêmica do constituir docente, impossibilitando que as mesmas estejam desagregados da prática docente.

Pesquisando a realidade da formação dos docentes, afirmamos que temos duas modalidades de formação: a inicial e a continuada. A formação inicial está encarregada de formar o docente no que diz respeito ao conhecimento específico da área em que atua e ao conhecimento pedagógico, no que se refere à didática, à metodologia e ao currículo. A formação continuada, por sua parte, está associada ao projeto pedagógico da escola, instituição ou sistema no qual o professor trabalha, pois está articulada a esse projeto a formação desse docente, estando relacionado a uma visão de educação, sociedade e de mundo. Lembrando que ambas as modalidades, apesar de serem diferentes, não se excluem mutuamente.

Fica perceptível a necessidade de se exercitar os saberes específicos abordados em uma atuação profissional qualificada e eficaz, assim como a análise das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem. Desse modo, o professor deve estar atento quanto a percepção das potencialidades dos alunos com deficiência, de forma que possa planejar práticas pedagógicas que analisem as necessidades dos alunos, proporcionando a adaptação do currículo escolar, ou seja, mudando objetivos, formas de mediação, metodologias, recursos, tempo e instrumentos de avaliação, quando for necessário como fatores importantes de serem desenvolvidos na formação deste profissional.

Entendendo as formas de composição do conhecimento, se faz necessária uma perspectiva crítica para mediar a atividade profissional e, consecutivamente, a formação. Os componentes que direcionam a constituição dos saberes docentes em conexão com a formação devem estar estruturados com a concepção pedagógica que movimenta o pensar epistêmico, os quais devem possibilitar o desenvolvimento de competências de equiparação conceitual em uma relação de diálogo com a realidade social e histórica do indivíduo envolvido.

Podemos finalizar que este processo formativo continuado solicita investimentos na educação e nos profissionais que nela atuam, o professor precisa procurar se desenvolver e o sistema escolar precisa oferecer oportunidades e formação continuada para este professor, considerando-se que tal subsídio contribuirá para reduzir as práticas pedagógicas excludentes, a falsa crença na homogeneidade de turmas de alunos e a padronização das ações considerando uma única forma de aprendizagem. Compreende-se a necessidade e urgência desse tipo de formação docente, considerando que a inclusão requer não somente a colocação do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação na qual são respeitadas as diferenças e características de cada aluno, buscando garantir para todos os alunos o direito de aprender.

8. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LOPES, M.A.C; LEITE, L. P. **Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em Língua de Sinais**. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.17, v.2, p. 305-320, mai./ago., 2011.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Professores imagens de um futuro presente**. Portugal: 2009.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor. In: CONHOLATO, M. C. (Coord.). **Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p. 205-248.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROLDÃO, M. C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 129-141.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Jáima Pinheiro de OLIVEIRA
Josiane Pereira TORRES
Ana Maria SARAIVA
Michele Aparecida de SÁ
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade.

E-mail do primeiro autor: jaima.ufmg@gmail.com

1. Introdução

Os vales do Jequitinhonha e Mucuri, locais escolhidos para desenvolver esse projeto, estão entre as regiões com os menores indicadores sociais do estado de Minas Gerais, em níveis médios de pobreza e índice de Desenvolvimento Humano (IDH). As principais atividades econômicas das regiões são a agropecuária e a extração de minérios, feita principalmente pela mineradora VALE. Devido a isso a maior parte da população dessas Mesorregiões encontra-se em ambiente rural, onde os indicadores sociais são ainda menores devido à falta de infraestrutura.

Os indicadores de desenvolvimento social e humano apontam para desigualdades importantes nas duas Mesorregiões. Considerando as Taxas de escolarização, os indicadores mostram que nos vales do Jequitinhonha/Vale do Mucuri entre as pessoas de 25 anos ou mais, 29,22%/33,42% são analfabetas; somente 24,6%/25,32% concluíram o Ensino Fundamental e as taxas de conclusão do Ensino Médio são igualmente baixas, 15,89% e 16,12%. Essas regiões apresentam altos índices de pobreza quando considerada a renda mensal auferida. No vale do Jequitinhonha, 32,18% da população sobrevive com uma renda per capita mensal inferior a R\$140,00, no vale do Mucuri a pobreza é ainda mais evidente, sendo o percentual de 34,14%. (IBGE, 2010).

Essas duas regiões estão localizadas nas porções Nordeste e Norte do estado de Minas Gerais, nas fronteiras com os estados da Bahia e Espírito Santo. A geografia dessas mesorregiões apresenta, na maior parte, climas dos tipos tropical e semiárido. O relevo apresenta planaltos, contando também com a presença de serras como a do

Espinhaço e depressões com a de Gouveia e os biomas presentes em toda a extensão dessas regiões são: a Mata atlântica, Caatinga e o Cerrado.

O vale do Jequitinhonha por ser de área maior (cerca de 50 mil km²) é subdividido em três microrregiões, Baixo, Médio e Alto Jequitinhonha, concentrando um total de 53 Municípios. Enquanto isso a região do Mucuri, com 23 Municípios, por ser um pouco menor (cerca de 20 mil km²) é somente algumas vezes em estudos subdividido nas microrregiões de Nanuque e Teófilo Otoni, as maiores cidades da mesorregião (MINAS GERAIS, 2010).

Valorizar ações de suporte para o processo de escolarização nessas regiões, portanto, é primordial e pode ser considerada uma ação de sobrevivência para muitos. A partir disso, as autoras desse relato de experiência estão desenvolvendo um projeto, com ações de pesquisa e extensão, cuja meta principal é construir uma rede de apoio para o processo de escolarização de crianças com deficiência, abrangendo também outras crianças do público-alvo da Educação Especial.

Não temos dúvidas de que a formação de professores é uma das principais medidas para assegurar uma Educação de qualidade. Atualmente alguns desafios são colocados para essa formação: um deles é formá-los para atuar com a diversidade presente nas escolas. Desde a década de 1990, evidencia-se a disseminação de um discurso que garante o direito à escolarização de todos os alunos na escola comum, inclusive daqueles que possuem deficiência. Esse discurso foi incorporado nas políticas educacionais com o foco na perspectiva inclusiva, principalmente a partir da década de 2000 e impactou significativamente no aumento de matrículas, em escolas comuns, nas últimas décadas, de estudantes chamados públicos-alvo da educação especial.

Diante deste cenário, tornou-se necessário refletir sobre a formação inicial e continuada de professores. Inicialmente, a Resolução CNE/02/2001 definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo no Artigo 18 dois tipos de professores para atuarem com alunos com “necessidades educacionais especiais”: os capacitados e os especializados. De acordo com essa resolução esses docentes têm atribuições diferentes:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas,

adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem também que aos professores que estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2001).

Adiante, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) apresentou como objetivo principal o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes da educação especial nas escolas comuns e orientou que os sistemas de ensino garantissem a “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008). Em 2020, foi lançada a nova política de Educação Especial, bastante polêmica, por valorizar a educação especial enquanto modalidade separada para a escolarização de pessoas com deficiência. As polêmicas geradas culminaram em sua suspensão pelo Superior Tribunal Federal, por ser considerada inconstitucional. Portanto, as ações e demais considerações desse projeto terão como base documentos oficiais anteriores.

Mesmo com políticas que destacam a importância de se formar professores para a Educação Especial e Inclusiva, o censo escolar de 2019 revelou que apenas 6% dos docentes da educação básica têm formação adequada para ministrar aulas para os estudantes da educação especial.

Historicamente, no Brasil, a escolarização desses estudantes tem-se concretizado por meio de serviços de caráter paralelo ao ensino regular, principalmente por meio de classes especiais e escolas especiais. Modelo esse que reforça uma compreensão de que o aluno com deficiência não poderia beneficiar-se de uma escolarização junto aos demais colegas sem deficiência, considerando assim, que a deficiência impunha grandes especializações e individualizações para esse estudante.

No entanto, com o avanço científico, novas compreensões e pesquisas acerca das deficiências começaram a questionar os modelos que previam a escolarização desses estudantes de forma separada do ensino regular, o que também impulsionou movimentos e ações para a inclusão escolar. Dessa forma, esses questionamentos recaem sob o sistema escolar que não se encontra preparado para lidar com a diversidade advinda das deficiências, levando à reflexão modelos de serviços que garantem a escolarização na perspectiva inclusiva para todos.

No Brasil, a política nacional prevê a oferta do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno que o aluno com deficiência frequenta e tem como lócus a Sala de Recursos Multifuncionais. Nessa perspectiva, esse aluno é matriculado na classe comum do ensino regular e tem garantida a oferta do AEE sob o acompanhamento de um professor da Educação Especial, com o intuito de complementar ou suplementar o ensino na classe comum.

Embora não seja previsto pela política nacional, o ensino colaborativo é uma proposta de serviço que a literatura científica de vários países aponta como modelo de grande contribuição para a inclusão escolar. Tal modelo prevê o trabalho em colaboração entre o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial para atender a complexidade que envolve a prática docente em turmas heterogêneas.

E é com essa perspectiva de colaboração que as ações desse projeto têm acontecido. A equipe tem priorizado ações formativas para todos os professores, especialistas e generalistas, para que a perspectiva inclusiva seja incentivada e, fundamentalmente, para que o professor do AEE, quando ele está presente nesses locais, seja um apoiador e um promotor da participação desses alunos na sala comum.

No contexto desse projeto, o objetivo deste relato de experiência é apresentar alguns dados de perfil dos professores participantes, que tem subsidiado as ações dessa rede de suporte especializado para a inclusão escolar em municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

2. Desenvolvimento

Estão sendo planejadas e executadas atividades para favorecer aspectos da formação de professores em serviço, com foco para o processo de escolarização de crianças com deficiência e do chamado público-alvo da Educação Especial, de modo geral. Os encontros da equipe foram divididos em: organização e execução. Para a organização, a equipe tem mantido encontros mensais para definições prévias do projeto e tramitação burocrática. Para a execução, também essa frequência tem sido mensal e todos os encontros ocorridos até o momento foram na modalidade remota, com o uso de Plataformas Digitais, tais como Google Meet e Microsoft Teams, em razão das medidas de segurança no contexto da Pandemia de Covid-19.

As atividades presenciais, previstas para 2022, deverão ser desenvolvidas nas dependências de escolas públicas (municipais e estaduais) das cidades que aceitaram o convite para participar do projeto. Reitera-se que, no momento, as cidades que estão participando são: Araçuaí e Novo Oriente de Minas, com muitos professores de regiões vizinhas, incluindo seus distritos.

Foram criadas Salas de Aula na Plataforma *Google Classroom*, que funciona como um sistema de gerenciamento de conteúdo, relativamente simples, para criar e distribuir trabalhos. Nesta Sala de Aula são disponibilizados todos os materiais e atividades avaliativas. Nesse ambiente também ficam disponibilizadas as gravações dos encontros síncronos. Até o momento, esse ambiente tem sido avaliado positivamente pelos participantes, pois eventuais dúvidas são esclarecidas por meio de plantões semanais com duração de 2 horas que ocorrem no WhatsApp e no Telegram, supervisionados pela equipe do projeto.

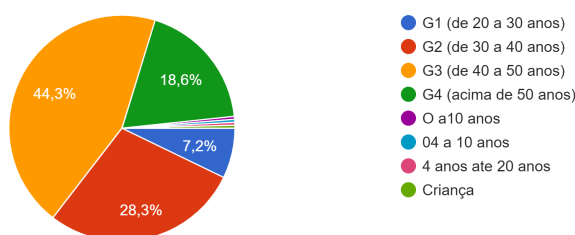
Até o momento foram discutidos temas que introduzem as questões que permeiam a atuação com a inclusão escolar, a saber: o Direito à Educação; A Organização do sistema educacional brasileiro e a perspectiva inclusiva; Modelos de compreensão sobre deficiência; Deficiência e Diferença; Práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva; Estudo e construção de casos de ensino, dentre outros.

3. Resultados

No projeto, tivemos um total de 237 inscritos, embora tenhamos em média 210 participantes ativos. A seguir, serão indicados os principais dados de perfil desses participantes, tais como: como faixa etária, tempo de experiência e dados sobre a formação continuada. Estes são alguns dos dados que têm subsidiado o planejamento e a execução dos encontros iniciais de formação, na modalidade remota.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes

Por favor, marque o grupo de faixa etária com o qual você se identifica
237 respostas

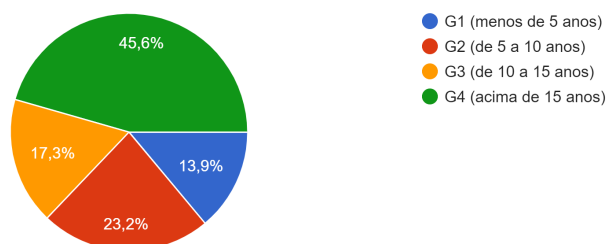


Fonte: elaboração própria.

Gráfico 2 – Tempo de experiência na Educação Básica

Quanto tempo você tem de experiência na Educação Básica?

237 respostas



Fonte: elaboração própria.

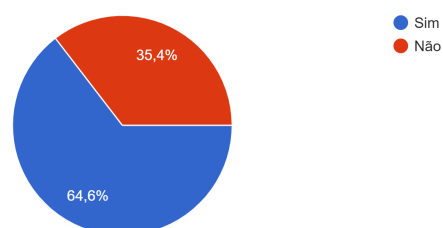
Dois grupos etários (G3 e G4) chamam a atenção no gráfico 1, pois somados, representam 62,9% dos participantes. E estes possuem entre 40 e 50 anos (44,3%) e 18,6% mais de 50 anos. Esse dado chama a atenção, principalmente por causa do cuidado em relação ao manuseio de tecnologias em atividades remotas. É preciso lembrar que algumas dessas pessoas não estavam acostumadas a trabalhar com essas tecnologias, seja pela falta de acesso ou pela pouca familiaridade, especialmente, as Plataformas Digitais.

Em relação ao gráfico 2, os dados também chamam a atenção, pois quase metade dos professores (45,6) possuem experiência de mais de 15 anos na Educação Básica. Em seguida, 23,2% possuem entre 5 e 10 anos.

Gráfico 3 – Formação continuada

E a sua Formação continuada? Você já fez algum curso de Pós-graduação e/ou aperfeiçoamento/atualizações?

237 respostas

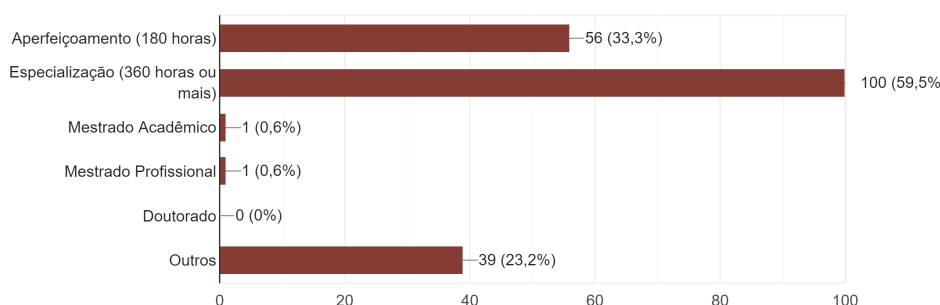


Fonte: elaboração própria.

Gráfico 4 – Tipos de formação continuada

Se sua resposta foi sim, indique, a seguir, os tipos de cursos que você fez:

168 respostas



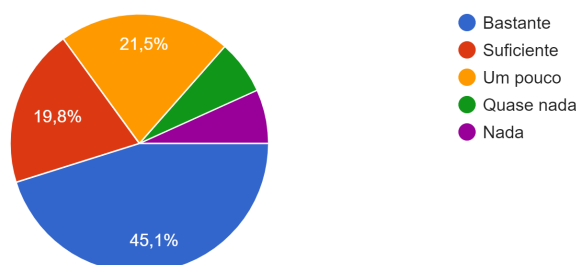
Fonte: elaboração própria.

Os dados dos gráficos 3 e 4 deixam ver que os professores valorizam a formação continuada, apontando-a como fundamental para a sua atuação. Nesse contexto, observamos que mais da metade (59,5%) já fizeram especializações, por exemplo. Esse dado trouxe uma boa expectativa para a equipe do projeto, já que uma das ações principais são os módulos que priorizam discussões e estudos dirigidos. Além disso, essa preocupação deve estar presente de modo permanente, pois no dia a dia é necessário que os professores introduzam mudanças na maneira de organizar e gerir o ensino para o atendimento à diversidade de todos os seus estudantes (LUSTOSA; MELO, 2018).

Gráfico 5 – Avaliação sobre o suporte da formação continuada para a atuação com inclusão escolar

Como você avalia que essa Formação Continuada te ajuda no trabalho com alunos do Público-alvo da Educação Especial?

237 respostas



Fonte: elaboração própria.

Outro dado que trouxe uma boa expectativa para a equipe do projeto foi a avaliação positiva (mais de 64,9%) que eles fizeram em relação às formações continuadas anteriores, no que se refere aos suportes que elas trouxeram para a atuação deles com a inclusão escolar.

Não custa lembrar que a formação continuada de professores é assegurada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96). No artigo 67 desta lei, especificamente no inciso II, é garantido aos profissionais da educação “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Embora a realidade quase nunca contemple essas licenças, os professores sempre demonstram muito interesse nessas formações, especialmente, em relação às demandas relacionadas à Inclusão Escolar.

4. Considerações finais

Tivemos como objetivo, neste relato de experiência, apresentar alguns dados de perfil dos participantes de um projeto que visa construir uma rede de suporte especializado para a inclusão escolar em municípios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Os dados apresentados indicam interesse e uma valorização da formação continuada por eles. Isso é extremamente importante, já que a inclusão escolar exige que as especificidades sejam reconhecidas, muito embora seja necessário discuti-las do ponto de vista das diferenças inerentes ao ser humano e da garantia do direito à Educação, para todos as pessoas, sejam ou não do público-alvo da Educação Especial.

As discussões conduzidas até o momento, tem apontado indicadores para que os professores possam tomar decisões que favoreçam formas alternativas para atuação com seus estudantes. Além disso, nos encontros de formação, temos observado, aos poucos, mudanças em relação à percepção das diferenças encontradas na escola e essa discussão tem sido valorizada pela equipe, para que elas sejam compreendidas como fatores que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e a formação humana. Ou seja, a escola precisa ser reafirmada como espaço para convivência e aprendizagem com as diferenças e isso não precisa ter relação direta com a necessidade ou não de um suporte especializado.

Por fim, destacamos que a modalidade dos encontros, que têm ocorrido de maneira remota, sem dúvidas, deixa a desejar em alguns aspectos, tendo em vista os dados de faixa etária e, portanto, de pouca familiaridade com a tecnologia da maioria dos participantes.

5. Principais referências

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

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 12 mar. 2020.

KASSAR, Mônica. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, 2011. Edição Especial.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: Marco Antonio Melo Franco; Leonor Bezerra Guerra (Org.). Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão. 1ed. Jundiaí-SP: Paco Editora, 2018, v.3, p. 99-120.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, n. 57, 2010.

MINAS GERAIS. Estado de Minas Gerais Meso e Microrregiões do IBGE. Site Minas On-Line atualizado em dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

NONO, Maévi.; MIZUKAMI, Maria. G. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, 2002.

OMOTE, Sadao. A formação do professor em educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, 34(124), 743-760, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>.

JOGO E MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Jean Carlos LEMES, Universidade Federal de Itajubá
Patrícia Sousa CARVALHO, Universidade Federal de Itajubá
Juliani Flávia de OLIVEIRA, Universidade Federal de Itajubá
Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
inclusão e da acessibilidade
jnlemes8@gmail.com

1. Introdução

A trajetória histórica da pessoa com deficiência foi marcada pela exclusão e negligência na qual este público não poderia participar integralmente da sociedade e, conseqüentemente, do processo educativo. A partir do século XX, o atendimento escolar a estes estudantes foi direcionado para a Educação Especial e, por último, para a Educação Inclusiva que, por sua vez, tem por objetivo recriar o processo de ensino, rejeitando a exclusão e procurando meios para promover uma educação de qualidade a todos os estudantes (RODRIGUES, 2006).

Cabe ressaltar que os princípios da Educação Inclusiva estão relacionados à equidade, isto é, “[...] educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem” (CARVALHO, 2019, p. 39). Sendo assim, entende-se que o processo de inclusão em âmbito escolar busca oferecer aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e com deficiência, meios para possibilitar a sua plena participação e desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Para garantir o acesso, a permanência e o sucesso educativo de todos os estudantes na rede regular de ensino entende-se que a atuação do professor é imprescindível. Dessa forma, acredita-se que na busca por uma realidade de inclusão escolar faz-se fundamental repensar a formação docente, a partir de subsídios que possam contribuir para a consolidação de contextos favoráveis à aprendizagem de todos os alunos na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesta direção, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sucessivas normativas brasileiras têm sido publicadas, manifestando a necessidade da inserção da temática da Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores, visando capacitá-los para atuação em contextos de diversidade, sem reforçar atitudes discriminatórias e de preconceitos (CURY, 2016). Pletsch (2009, p. 148) reforça a

premência de que o processo formativo oportunize aos licenciandos experiências em contextos inclusivos, visto que,

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

No âmbito da Matemática, entende-se a importância da formação de professores como um espaço propício ao desenvolvimento de práticas de ensino que contemplem os ideais da Educação Inclusiva, buscando assegurar as possibilidades didáticas e metodológicas para a aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, sublinha-se o potencial que as ações pedagógicas com Jogos assumem nas discussões sobre a Educação Matemática Inclusiva, ao serem reconhecidas como importantes alternativas para a mediação e o desenvolvimento do conhecimento matemático de todos os discentes (KRANZ *et al.*, 2016).

A prática didática com Jogos se apresenta como possibilidade favorável ao desenvolvimento de habilidades sociais individuais de autocontrole e autonomia, da mesma maneira que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais coletivas, como a cooperação e a interação entre todos os alunos. Destaca-se, ainda, o potencial das ações pedagógicas com Jogos para o desenvolvimento, cognitivo, afetivo e linguístico, propiciando assim, uma prática de ensino favorável às aprendizagens curriculares específicas (BARANITA, 2012).

Reconhecendo que o ensino deve propiciar ao aluno um aprender com compreensão, em que o conhecimento matemático possa ser articulado e socializado, a escolha didática pelos Jogos constitui-se como uma forma interessante, desafiadora e prazerosa para o processo de aprendizagem, favorecendo desde a construção e a significação de conceitos, até o desenvolvimento do senso crítico e do exercício da cidadania (GRANDO, 1996, 2000).

Deve-se ressaltar que, quando as possibilidades inclusivas são consideradas no planejamento didático e metodológico das práticas respaldadas pelo uso de Jogos, entende-se que estes recursos são importantes mediadores para a aprendizagem matemática dos alunos (KRANZ *et al.*, 2016).

Dessa forma, reconhecendo as contribuições das ações didáticas respaldadas pelo uso de Jogos para o ensino e a aprendizagem da Matemática, e a importância da atuação docente no planejamento e na intervenção dessas ações, faz-se importante refletir sobre práticas inclusivas que se propõe a repensar as concepções pedagógicas e metodológicas que orientam o processo formativo do professor.

Portanto, no presente relato será apresentada uma experiência com o Jogo “Batalha Naval no plano cartesiano”, em aulas de Matemática. Nesta discussão, são consideradas as contribuições do uso pedagógico do recurso para o ensino e a aprendizagem da disciplina e, então, direciona-se a reflexão para o processo formativo e a prática dos futuros professores, a partir dos pressupostos da Educação Inclusiva.

2. Jogo e Matemática: Uma experiência na perspectiva da Educação Inclusiva

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizou-se no ano de 2017 uma intervenção com o Jogo “Batalha Naval no plano cartesiano” em aulas da disciplina de Matemática. Com o intuito de abordar os conceitos relacionados ao plano cartesiano, essa experiência teve como contexto uma turma do 1º ano do Ensino Médio, com aproximadamente 20 alunos, de uma escola regular localizada no sul de Minas Gerais.

Estavam matriculados nesta turma cinco alunos com deficiências ou síndrome, sendo Mariana, uma menina com Síndrome de Down, Paula, uma aluna com Deficiência Física e Deficiência Intelectual (DI), João, Daniel e Matheus, estudantes com DI.

As legislações que trazem a inclusão em destaque asseguram a este público discente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual tem como função disponibilizar recursos e estratégias que colaborem para a superação de obstáculos que dificultem a participação dos alunos, viabilizando, assim, o desenvolvimento de sua aprendizagem por meio do acesso aos conhecimentos curriculares (BRASIL, 2009). Ressalta-se que esse atendimento pode ser realizado tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais, durante o contra turno, como nas salas de aulas das classes regulares, por meio do serviço do professor de apoio que acompanha os discentes.

No contexto deste relato, ambos os serviços eram ofertados. Aos cinco alunos público-alvo desta investigação, o atendimento do professor de apoio era realizado por apenas uma profissional. Contudo, percebeu-se durante a experiência que não havia um diálogo entre o professor regente da disciplina e os responsáveis pelo AEE. Tal realidade é apontada por Oliveira (2012, p. 278) a qual afirma que,

Este distanciamento entre os professores da classe comum e os do ensino especializado interfere no processo de aprendizagem dos educandos, na medida em que não há relação entre as ações pedagógicas desenvolvidas nos dois espaços, bem como não se fortalece o trabalho coletivo e multidisciplinar necessário para a inclusão escolar.

Além da supervisão do professor regente da turma, a experiência foi proposta por quatros licenciandos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), sendo destes, três

graduandos do curso de Matemática e uma graduanda do curso de Física. Na instituição formadora desses licenciandos, a abordagem dos aspectos relacionados à Educação Inclusiva, era limitada a três disciplinas obrigatórias e uma optativa. Destas, duas tinham ementa voltada à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e duas abordavam tópicos relacionados à diversidade e à inclusão, escolar e social.

Tendo em vista que estas disciplinas caracterizavam-se por discussões de aspectos gerais da temática, pouco se aprofundando nos princípios da Educação Inclusiva e suas articulações com práticas pedagógicas disciplinares, compreende-se que essas iniciativas, mesmo que válidas, ainda mostram-se restritas e limitadas, demandando mais espaços formativos com tal foco. Entende-se, assim, que ao consolidar uma formação docente que propicie aproximações entre a abordagem teórica e a prática disciplinar relacionadas à inclusão, pode-se melhor subsidiar a atuação do professor frente a diversidade nas escolas (TORRES; MENDES, 2018).

Assim, problematiza-se, neste relato, as contribuições do uso pedagógico do Jogo “Batalha Naval no plano cartesiano” para o ensino e a aprendizagem da Matemática e, então, propõe-se uma reflexão sobre o processo formativo e a prática dos futuros professores, a partir dos pressupostos da Educação Inclusiva.

2.1. A experiência com o Jogo “Batalha Naval no plano cartesiano”

A partir da proposta do PIBID, a imersão dos bolsistas ID no contexto da educação básica tem o intuito de reconhecer as especificidades da realidade escolar por meio de observações de aulas pelos licenciandos, visando propor intervenções pedagógicas que pudessem contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

Na turma que foi contexto dessa experiência os bolsistas ID observaram dificuldades de compreensão conceitual e de interação entre os alunos. Assim, tendo em vista o planejamento do professor regente da turma, buscou-se propiciar um ambiente favorável à exploração e a compreensão dos conceitos matemáticos relacionados ao plano cartesiano, por meio do Jogo “Batalha Naval”.

A atividade foi realizada na sala regular da turma durante duas aulas de 50 minutos. Antes da organização dos alunos para o Jogo, foi distribuído a eles um roteiro da atividade com as regras e o tabuleiro para a realização das jogadas conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Roteiro do Jogo “Batalha naval no plano cartesiano” entregue aos alunos

1 PREPARAÇÃO DO JOGO:

Cada jogador distribui suas embarcações pelo plano cartesiano, marcando no tabuleiro intitulado “Meu jogo” os pontos em que estarão ancoradas as suas embarcações da seguinte forma: três encouraçados (três pontos cada um), dois cruzadores (dois pontos cada um) e dois submarinos (um ponto cada um).

Não é permitido que duas embarcações se toquem ou se sobreponham.

As embarcações devem ocupar os pontos na extensão de uma linha ou de uma coluna.

Deve ser distribuída pelo menos uma embarcação em cada quadrante.

2 REGRAS DO JOGO:

Cada jogador, na sua vez de jogar, seguirá o seguinte procedimento:

Disparará um tiro, indicando as coordenadas (x, y) do alvo. Se o jogador acertar um alvo, tem direito a nova jogada e assim sucessivamente até acertar a água ou até que tenha afundado todas as embarcações.

Para que o jogador tenha controle dos tiros disparados, deverá marcar cada um deles no tabuleiro intitulado “Tiros no jogo do meu oponente”.

Após cada tiro, o oponente avisará se acertou uma embarcação ou a água. Caso tenha acertado uma embarcação, o oponente deverá informar qual delas foi atingida. Se ela for afundada, esse fato também deverá ser informado.

A cada tiro acertado em um alvo, o oponente deverá marcar em seu tabuleiro para que possa informar quando a embarcação for afundada.

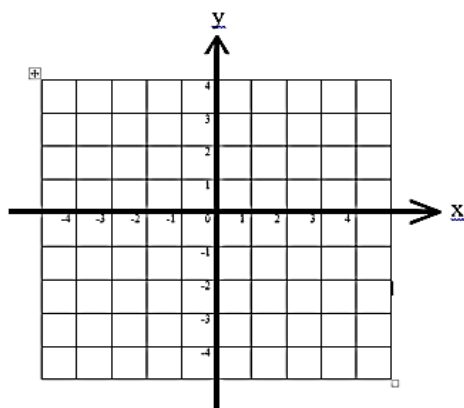
Uma embarcação é afundada quando todos os pontos que formam essa embarcação forem atingidos.

O jogo termina quando um dos jogadores afundar todas as embarcações do seu oponente.

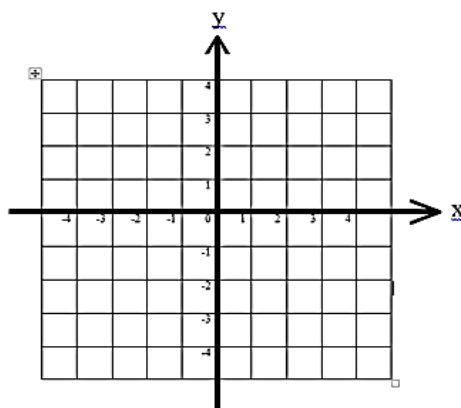
Tabuleiro dos jogadores

Nome: _____

Meu jogo



Tiros no jogo do meu oponente



Fonte: arquivo dos autores (2017)

Na atividade os próprios alunos deveriam se organizar em duplas, para que um jogasse contra o outro. Contudo, nesse momento da divisão das parcerias, Mariana ficou sozinha e por isso, começou a chorar. A fim de contornar o ocorrido, uma das bolsistas ID conversou com a aluna e se dispôs a jogar com ela, mas isso não mudou a situação. A problemática daquele momento não se mostrava apenas em ter ou não alguém para jogar, mas sim a exclusão da turma ao separar as duplas. Mariana era comunicativa e tinha colegas com quem interagiu durante as aulas regulares, de modo que este aspecto não foi considerado durante o planejamento da intervenção pelos licenciandos.

Ainda tentando solucionar essa problemática, Matheus, que na separação das duplas também tinha ficado sozinho, foi convidado para formar parceria com Mariana. No entanto, observando o que havia ocorrido, uma das colegas se dispôs a formar dupla com Mariana e sua antiga parceira formou dupla com Matheus, contornando a problemática inicial. A situação de exclusão vivenciada por estes dois alunos evidencia que a simples presença deles em sala de aula regular pode não ser suficiente para que um ambiente acolhedor às diversidades humanas seja oportunizado (CARVALHO, 2019).

Para coordenar a atividade havia cinco pessoas, quatro bolsistas ID e o professor regente, ainda assim, a mediação do Jogo não mostrou-se uma tarefa simples. A fim de auxiliar com as dúvidas conceituais e as orientações sobre o uso do recurso didático, uma das bolsistas ID acompanhou a dupla formada por Mariana, discutindo as regras e os objetivos do Jogo. Foram evidentes o interesse e a motivação da aluna ao jogar, porém, foi fundamental o apoio integral à dupla durante a realização das jogadas, pois as dúvidas referentes aos conceitos matemáticos contemplados pelo recurso foram recorrentes.

João e Daniel, alunos com DI, formaram uma dupla, mas a incompreensão das regras, da linguagem e dos conceitos matemáticos envolvidos no Jogo, acabaram gerando um estranhamento e desânimo por parte de João, que parou de jogar. Daniel, apesar das dúvidas, demonstrava interesse e queria continuar jogando, de modo que um dos bolsistas ID se propôs a jogar com ele.

A comunicação entre os bolsistas ID e o professor regente com os alunos foi frequente e intensa durante toda a atividade. As demandas dos estudantes eram variadas e os questionamentos referiam-se às dúvidas conceituais, às regras e ao modo de jogar, sendo necessário ainda, intervir e administrar a conversa entre os alunos, direcionando-os aos objetivos didáticos e conceituais da proposta.

Apesar das dificuldades matemáticas e de compreensão acerca do Jogo, entende-se que a ação contribuiu para a participação e o envolvimento dos alunos, se comparados às aulas expositivas tradicionais acompanhadas pelos bolsistas ID. Além disso, a proposta mostrou-se como uma possibilidade para reconhecer as principais

dúvidas matemáticas relacionadas aos eixos cartesianos e a localização de pontos no plano, propiciando ao professor regente o desenvolvimento de ações que pudessem contribuir para a aprendizagem conceitual dos estudantes.

Nesse sentido é fundamental destacar a importância do processo de planejamento das intervenções pelo professor, uma vez que além do domínio pedagógico e metodológico da proposta do Jogo, é imprescindível considerar se a proposta é adequada para todos os alunos. Assim, faz-se necessário que o professor atente-se às barreiras que poderiam impedir a plena participação e aprendizagem matemática dos estudantes (CARVALHO, 2019).

A partir desta explanação, observa-se que apenas o acesso dos estudantes com deficiências nas escolas regulares não é o suficiente para garantir a inclusão, uma vez que faz-se necessário que o contexto escolar torne-se um ambiente no qual todos os alunos se sintam bem-vindos, valorizados e se reconheçam como membros participantes do grupo (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999). Deste modo, o fato de os estudantes com deficiência terem sido desconsiderados, inicialmente, pelos colegas durante a formação das duplas para o Jogo, emerge como um indício de que o incentivo à colaboração e à interação entre os colegas não se integrou de forma efetiva durante as atividades desta classe.

Portanto, pode-se inferir que nem sempre um Jogo, por ser caracterizado como uma proposta lúdica e diferenciada, é capaz de promover um contexto educacional inclusivo. Para que o educador consiga alcançar os princípios da Educação Inclusiva a partir do jogo, além do recurso, faz-se fundamental reconhecer as especificidades da turma, bem como as necessidades educacionais dos alunos.

3. Considerações finais

Ao refletir sobre uma experiência com o Jogo “Batalha Naval no plano cartesiano”, em aulas de Matemática da educação regular, foi possível observar maior interesse dos estudantes pela atividade com o recurso, em especial dos alunos com deficiência. Além disso, a dinâmica diferenciada propiciada pelo momento contribuiu para que fosse vislumbrado um cenário em que todos os estudantes pudessem participar e interagir de forma colaborativa.

Contudo, é importante ressaltar que mesmo que as ações pedagógicas com Jogos possam contribuir para a aprendizagem matemática, as intervenções baseadas na utilização desses recursos devem ser planejadas a partir dos objetivos de ensino, possibilitando aos alunos a apropriação da linguagem matemática e das regras envolvidas no Jogo.

Além de contribuir com a aprendizagem de conceitos, destaca-se as potencialidades da utilização dos Jogos para a promoção de contextos educacionais inclusivos. Entretanto, ressalta-se que ações pedagógicas respaldadas pelo uso desses recursos devem ser acessíveis à diversidade de estudantes, oportunizando o pleno desenvolvimento e a participação de todos os alunos.

Salienta-se ainda, a partir da explanação desta experiência, o potencial do PIBID como um espaço privilegiado para se promover reflexões acerca da Educação Inclusiva durante a formação docente. Isto porque as atividades realizadas no âmbito deste programa oportunizam o contato dos futuros professores com a realidade escolar, proporcionando a estes uma análise crítica e reflexiva acerca da sua própria formação e prática.

Diante do exposto, sublinha-se a necessidade de que a formação de professores contemple a articulação entre as discussões acerca da Educação Inclusiva e disciplinas pedagógicas do curso, problematizando as possibilidades e as dificuldades desse processo. Este seria um movimento fundamental para a formação dos educadores na busca pela consolidação de contextos inclusivos no ensino regular, nos quais a atuação docente é fundamental assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos.

4. Principais referências

BARANITA, I. M. C. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. Relatório de Pesquisa Bibliográfica (Mestre em Ciências da Educação), Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”** 13ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como Direito. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores**. Marília: ABPEE, 2016. Cap. 1, p. 17-34.

DUSSAN, C. P. Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. **Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**, n. 8, p. 73-84, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

FALVEY, M. A.; GIVNER, C. C.; KIMM, C. O que eu Farei Segunda-Feira pela Manhã? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 8, p. 142-158.

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_0ba83e98555430eeef8f0eb936a8b1f3#:~:text=GRANDO%2C%20Regina%20Celia.,2000.&text=O%20ambiente%20de%20pesquisa%20%C3%A9,deste%20instrumento%20na%20aprendizagem%20Matem%C3%A1tica.>. Acesso em: 5 nov. 2021.

GRANDO, R. C. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. 1995. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1995. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_4a226430997bac8793d55e9164425d2f>. Acesso em: 5 nov. 2021.

KRANZ, C. R.; SILVA, V. D; SOUZA, D. C.; SILVA, T. V. Práticas pedagógicas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental: jogo matemático na perspectiva do desenho universal. In: **IX Encontro Paraibano de Educação Matemática**, Paraíba, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/epbem/2016/TRABALHO_EV065_MD1_SA5_ID170_28102016154956.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

OLIVEIRA, I. A. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, 491p.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista [online]**. n. 33 p. 143-15, ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Simmus, 2006.00

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia**, v. 1, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10596>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2021.

O USO DE DIRETRIZ PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Márcia de Fátima Barbosa CORRÊA, Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA,
UNESP campus Marília

Eixo temático: 05 – Políticas e práticas para formação de professores na
perspectiva da inclusão e da acessibilidade

CAPES/IFRO

marcia.barbosapvh@gmail.com

1. Introdução

O Brasil ao ser signatário da Conferência de Educação para Todos (UNESCO, 1990) assume o compromisso pela universalização da educação básica, e, por meio do debate da inclusão social, institui a política de inclusão escolar aos escolares com deficiência por meio de documentos normativos e legais a partir dos anos 90. Mas, é com a publicação do documento nomeado Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEEI] (BRASIL, 2008), que a política educacional propõe diretrizes no âmbito da educação especial para atendimento aos escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, sobretudo delegando atribuições a cada ente federado quanto a sua implementação, no entanto, “[...] apesar de instrumentos que forçam uma padronização da política de inclusão escolar pelo Ministério da Educação no contexto dos municípios, essa política acaba sofrendo múltiplas traduções e em vários níveis, de modo que as políticas locais acabam assumindo diferentes contornos”, (MENDES; CIA, 2014, p. 25) para atender aos arranjos locais.

Por certo, que já se sabe que apenas documentos normativos e legais não dão conta de responder a desigualdade de acesso ao conhecimento escolar e de não atendimento as especificidades educacionais dos escolares com deficiência intelectual, quanto a práticas educacionais, flexibilização do currículo, oferta de atendimento educacional especializado, avaliação e formação de professores.

Considerando que as práticas educativas devem estar associadas aos fundamentos teóricos-metodológicos e que as evidências científicas apontam que os documentos normativos nacionais não têm previsto diretrizes para avaliação da aprendizagem, compartilhamos da compreensão de Jesus e Aguiar (2012, p. 413) ao enfatizarem que:

[...] a transformação das práticas e da concepção de avaliação, apesar de não estar claramente exposta nos discursos, somente pode ser realizada a partir de um investimento sério na formação do corpo docente e demais profissionais das escolas, mediante um processo de trabalho gradual e contínuo, que esteja apoiado na revisão sistemática das práticas efetivamente utilizadas pelos professores e na introdução progressiva de pequenas mudanças e melhorias que possam ir aumentando a potencialidade das situações e atividades de avaliação, contribuindo para dar uma resposta mais diversificada e flexível às condições dos diferentes alunos.

Nesta perspectiva, se inserem as práticas baseadas em evidências científicas que podem ser identificadas por meio da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e enquanto método sistemático infere-se que pode contribuir para disseminação de melhores práticas para avaliação de escolares com deficiência intelectual. Assim questiona-se: quais as tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual? E quais os desafios e possibilidades do uso de diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual?

Com essa problemática, elegeu-se como objetivo analisar nas produções acadêmicas (2008-2018) as tendências dos estudos sobre avaliação de escolares com deficiência intelectual, evidenciando aquelas que utilizaram uma diretriz para essa prática e por meio delas demonstrar os desafios e possibilidades de sua utilização para avaliação desse público.

A justificativa para realização do estudo pautou-se em contribuir com o conhecimento científico em educação especial e valorização da avaliação da aprendizagem enquanto recurso pedagógico, teórico e prático, favorável a reflexão dos professores e organização da escola. Ao mesmo tempo que a contribuição social reside em demonstrar os desafios e possibilidades do uso de uma diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual como meio para planejar a elaboração de políticas de avaliação.

Assim, o presente artigo apresenta os fundamentos teóricos nos quais estão pautadas as reflexões e discussões, em seguida o percurso metodológico, apresenta os resultados e hipóteses teóricas construídas para então realizar as considerações finais.

2. Fundamentos teóricos sobre políticas educacionais para educação especial e avaliação da aprendizagem

Na literatura especializada destacam-se estudos que evidenciaram que a PNEEEI (BRASIL, 2008) em vigor, propõe educação para todos com o fortalecimento de práticas inclusivas, porém não atende em sua plenitude as necessidades de escolares,

professores, gestores, pais e sociedade em geral, logo, indicações para o seu aprimoramento, ajustes e avaliação do processo de inclusão escolar. Notadamente, os estudos científicos realizados sobre e, a partir, da referida política, não só a questionam, como também demonstram, entre outros resultados a: ampliação do número de matrículas de escolares público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas; transversalidade da educação especial; ampliação de matrículas na educação básica; financiamento público para inclusão escolar e formação de professores; dupla matrícula com garantia de atendimento educacional especializado (AEE) no horário contrário do ensino regular, problematização da avaliação pedagógica do público-alvo da educação especial. (NEVES; RAHAME; FERREIRA, 2019; SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018; GIROTO; CICILINO; POKER, 2018; OLIVEIRA, 2018a; DAMÁZIO, 2018; LIMA; PLETSCH, 2018; PRIETO, 2010; MENDES, 2010).

Para a educação de escolares com deficiência, de acordo com Prieto (2006) há consenso no plano ético e político sobre a defesa da igualdade de direitos desse público, com destaque ao direito à educação, porém as discordâncias estão no plano de definição da sua concretização que:

Embora seu respaldo teórico no discurso recorrente de muitos profissionais da educação a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum. Mas a construção conceitual dessa expressão ultrapassa em muito essa compreensão. Sua implantação pode implicar resguardar a classe comum como espaço de escolarização de todos ou como uma das opções para aqueles com necessidades educacionais especiais, ainda que deva ser preferencial, como preconizado pela Constituição Federal de 1988. (PRIETO, 2006, p. 34).

Entretanto, o movimento da inclusão não se restringe apenas a escola, de acordo com a autora, nem somente a medidas e prescrições, mas como conceito que deve ser situado no contexto social e político e, mais, que as pessoas mais importantes de toda essa realidade são:

[...] aquelas que possuem condições orgânicas relativas às deficiências sensorial, mental e motora, ou outras características peculiares de desenvolvimento; aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais, cuja vida está sendo constituída na complexa trama atual de ações e ideias para o reconhecimento de seus direitos, que, parece-nos, estão sendo pensados muitas vezes a partir de polarizações simplificadas, na antinomia inclusão-exclusão. (GOÉS; LAPLANE, 2013, p. 3-4).

A concepção de avaliação adotada para esse estudo é a de Luckesi (2000) que considera que a avaliação da aprendizagem deve ser amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, por isso, precisa incluir, trazer para dentro. Parte-se dessa concepção,

buscando analisá-la aos níveis de apoio aos escolares com deficiência intelectual, classificados em quatro apoios (AAIDD, 2010): **apoio intermitente**: disponibilizado em determinado período, de forma momentânea, as vezes repetidas em mudanças de fases cíclicas da vida, sendo determinado portanto, conforme a necessidade seja eventual ou frequente; **apoio limitado**: caracteriza-se por um prazo delimitado para realização de uma tarefa, meta, aprendizado ou solução de um problema; **apoio contínuo** (extensivo): é fornecido regularmente sem o estabelecimento de prazo, local e também não se estende a todas as áreas sociais da pessoa; **apoio pervasivo**: disponibilizado para todos os ambientes, áreas, envolve vários profissionais, sem limitação de tempo e com a necessidade de assistência em aspectos básicos do cotidiano e foram com essas lentes que elaborou-se critérios de inclusão e exclusão de produções, assim como, delimitou-se que os trabalhos deveriam tratar especificamente da prática de utilização de protocolo e/ou instrumental para avaliação de escolares com deficiência intelectual para geração dos dados.

Considerando que as práticas educativas precisam estar associadas aos fundamentos teóricos-metodológicos e os documentos normativos não preveem diretrizes para avaliação da aprendizagem compartilhou-se da compreensão de Jesus e Aguiar (2012, p. 413) ao enfatizarem que:

[...] a transformação das práticas e da concepção de avaliação, apesar de não estar claramente exposta nos discursos, somente pode ser realizada a partir de um investimento sério na formação do corpo docente e demais profissionais das escolas, mediante um processo de trabalho gradual e contínuo, que esteja apoiado na revisão sistemática das práticas efetivamente utilizadas pelos professores e na introdução progressiva de pequenas mudanças e melhorias que possam ir aumentando a potencialidade das situações e atividades de avaliação, contribuindo para dar uma resposta mais diversificada e flexível às condições dos diferentes alunos.

Como este estudo é parte de uma pesquisa maior, foi necessário realizar um recorte para apresentação neste artigo. O procedimento metodológico utilizado foi Revisão de Literatura, com a utilização de dois métodos: Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e Revisão Narrativa de Literatura (RN).

A RSL, método de pesquisa que tem como área precursora, a medicina e representa uma forma analítica de direcionar projetos e pesquisas que tem como objetivo identificar novas propostas de investigações científicas, delimitando métodos frequentemente utilizados para cada área. (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Portanto, “trata-se de uma forma planejada da literatura científica que elege e analisa os estudos mais relevantes, conforme cada questão formulada”. (MEDRADO; GOMES; NUNES SOBRINHO, 2014, p. 116).

A fonte de dados foram produções acadêmicas no período de 2008-2018, na base de dados BDTD. Fase do estudo realizada em seis etapas: 1) produção de protocolo de busca; 2) indicação das bases de dados; 3) definição dos critérios de inclusão/exclusão; 4) definição dos descritores de busca; 5) execução das buscas nas bases de dados; e, por último, 6) triagem dos estudos selecionados. O número de trabalhos selecionados para análise dos resumos totalizaram 186, que corresponde a soma de todas as estratégias de buscas aplicadas e quando agrupadas e realizadas leitura e análise dos resumos, ainda verificou-se probabilidades de inclusão e exclusão, por repetições de trabalhos, ou seja, foram buscas diferentes com quantidades de resultados diferentes mas que retornaram trabalhos idênticos. Sendo assim, do total de 186 trabalhos, 168 foram excluídos por serem replicados e ainda por não terem relação com o objeto de pesquisa, resultando em 18 produções selecionadas para compor o *corpus* de análise.

Para realização da RN recorremos a Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014) que afirmam que a Revisão de Literatura é tradicionalmente conhecida como RN e possui um caráter descritivo-discursivo, caracterizado pela ampla apresentação e discussão de temas de interesse científico o que possibilita ao leitor adquirir e atualizar conhecimento sobre a temática em estudo. Esse método de acordo com Cook *et al.* (1997 apud MEDRADO, GOMES E NUNES SOBRINHO, 2014) atua com critérios não controláveis e até mesmo não verificáveis e quantificáveis. Apesar dessa flexibilidade Lima e Mioto (2007) esclarecem que não há descompromisso com a organização racional e eficiente frente à tarefa, pois a pesquisa bibliográfica requer atenção constante aos objetivos, propostos e aos pressupostos. Como fonte de dados foram utilizadas dissertações e artigos, que totalizaram seis produções selecionadas para compor o *corpus* de análise. Essa revisão foi realizada em três etapas: determinação dos critérios de inclusão e exclusão, eleger e analisar as produções.

3. Os desafios e possibilidades do uso de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual

Com a RSL foi identificou-se 18 produções acadêmicas, sendo identificadas as seguintes tendências de pesquisas - avaliação para identificação da deficiência intelectual; avaliação da aprendizagem em documentos oficiais; avaliação da aprendizagem no AEE e SRM; processos avaliativos; percepções e concepções sobre avaliação da aprendizagem; balanço de produções acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem e avaliação da aprendizagem com uso de diretriz.

O número de produções indicam que as tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, revelaram-se poucas, por se

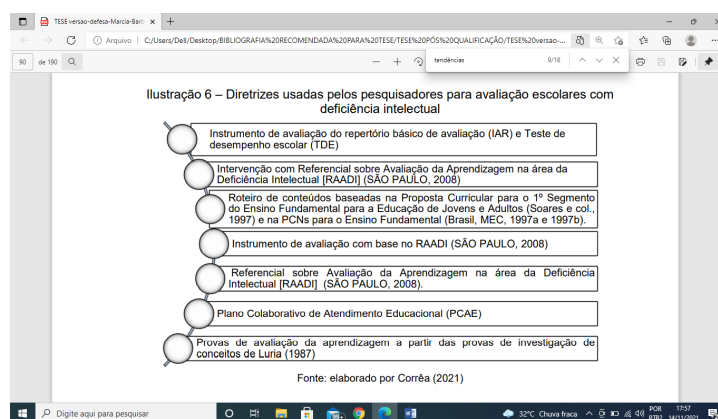
tratar de uma temática tão importante, como aponta Oliveira (2018a, p. 66) “as pesquisas que relacionam a educação inclusiva e o tema da avaliação da aprendizagem ainda são, numericamente dizendo, pouco expressivas e dispersas” e se acentua quando se trata da avaliação na área da deficiência intelectual”, considerando a evolução das matrículas de escolares com deficiência intelectual na escola comum.

No rol das tendências identificadas pela RSL, foi possível encontrar apenas uma produção acadêmica que fez uso de uma diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual, logo procedeu-se com a RN em que foram eleitos seis produções que fizeram uso de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual.

Com os estudos eleitos foi possível compreender a problemática da avaliação que somada a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual evidenciou-se que pode ser ainda mais complexa.

Capellini (2001); Valentim (2011); Rubin e Almeida (2013); Terra (2014); Oliveira (2018); Mello e Hostins (2018); Oliveira e Pletsch (2019) problematizaram com propriedade o fato de que as avaliações ainda são realizadas com objetivo de classificar e denunciam que com essa prática não há como alcançar aqueles escolares com deficiência intelectual. Porém, por meio de evidências defendem que é possível alcançar esse público, mediante planejamento e levantamento de suas especificidades, assim como, com formação teórica, e capacitação para o saber fazer, que compreende troca de experiência e construção do conhecimento com o coletivo: professores de salas comuns de todas as áreas e de AEE, diretor, supervisor, orientador educacional, bibliotecária, auxiliar de sala, estagiário, entre outros profissionais envolvidos no processo de escolarização desses escolares. Com isso, apresentam, indicam, descrevem a diretriz usada para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual no contexto pesquisado, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1 - Diretrizes usadas pelos pesquisadores para avaliação de escolares com deficiência intelectual



Fonte: elaborado por Corrêa (2021)

Foi possível verificar também, que a produção de cada uma das diretrizes destacadas na figura 1 foram motivadas, pela concepção de que a pessoa com deficiência intelectual é um sujeito cultural, portanto depende da organização da prática social a seu favor, sobretudo priorizaram a aprendizagem coletiva, basearam-se no currículo formal para conduzir a proposta, assim como, valeram-se da intervenção com escolares com deficiência intelectual para uso da diretriz para avaliação. Portanto, as diretrizes são resultados de estudos empíricos, sistematizados, construídos, mediante tensionamento entre regulamentações da perspectiva da educação inclusiva, contexto nacional e contexto local, que resultou nas práticas baseadas em evidências científicas, o que motivou e inquiri-los sobre: quais os desafios e possibilidades do uso de uma diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual? O resultado dessa busca foi compilado no quadro 1.

Quadro 1 - Desafios e possibilidades do uso de uma diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual

Desafios	Possibilidades
1) Formulário extenso, considerando a necessidade de uso frequente no dia-a-dia das professoras; 2) Preenchimento de instrumental da diretriz restrito somente ao professor do AEE; 3) Envolvimento na elaboração e utilização da diretriz somente aos professores que atuam com os escolares com DI; 4) O fato da escola ter dificuldades em incorporar o processo de avaliação do escolar com deficiência intelectual como parte integrante de toda a avaliação de desempenho da escola; 5) Pouco ou nenhum envolvimento do Coordenador Pedagógico/supervisor no processo, uma vez que esse ator é parte do processo de apoio ao professor e aos escolares; 6) Alguns professores se negam a utilizar a diretriz, o que implica na falta de aperfeiçoamento do documento, reduzindo a proposta em um processo mecânico e estático. 7) Falta de conhecimento mais aprofundado sobre referenciais teóricos orientadores do processo de avaliação da aprendizagem; 8) Inexistência de sistematização de diretriz para avaliação da aprendizagem pelos sistemas de ensino.	1) Identificar possibilidades e potencialidades do escolar com DI; 2) Auxilia a prática pedagógica dos professores; 3) Planejar novas ações para reverter em melhores respostas dos escolares aos conteúdos trabalhados; 4) Oferece ao professor subsídios para avaliação do escolar com deficiência intelectual; 5) Aponta a condição na qual o escolar com DI se encontra acerca das expectativas da aprendizagem do componente curricular; 6) Verifica em qual área o professor deve focar; 7) Busca um acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento do escolar com deficiência intelectual na escola, tendo em vista suas especificidades e valorizando os caminhos percorridos durante todo o processo pedagógico; 8) Quando o instrumento é direcionado aos escolares com DI, traz grande parte de suas expectativas de aprendizagem adaptadas; 9) Não se apoia apenas nas soluções independentes do aluno, mas na compreensão de suas condições de aprendizagem, assim como na melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional; 10) Basear-se em uma teoria pedagógica que possibilite o desenvolvimento; 11) Tornar a prática de ensino significativa 12) Compreender as práticas pedagógicas mediadas e dialógicas 13) Disponibilização do instrumental/diretriz em formato online para acesso a todos os professores; 14) Acrescentou muito na discussão pedagógica da escola e no aprofundamento da discussão sobre currículo e práticas inclusivas.

Fonte: elaborado por Corrêa (2021)

Os dados gerados, demonstram que as possibilidades sobressaem aos desafios, no uso de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual.

Acredita-se que os desafios tem relação com a dualidade instituída historicamente, sobretudo quanto a organização da educação e da escola em: tempo e espaço; aprender e ensinar; aprovação e reprovação; nota e conceito; técnico e pedagógico; teoria e prática; cultural e biológico, com deficiência e sem deficiência. Nesta direção, o AEE, considerado principal recurso de apoio aos escolares PAEE, na política inclusiva voltada à educação especial, tem contribuído para conservação dos modelos tradicionais de trabalho pedagógico com esse público. (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012).

Ao mesmo tempo que os desafios também tem a ver com as dificuldades de refletir, reorganizar, retomar, replanejar de tal forma que o currículo escolar continua intocável, mesmo depois da inserção de novos sujeitos e novos atendimentos. É preciso romper com as estruturas de um currículo que foi tradicionalmente construído a exclusão (MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011) que prevê um modelo de escolar, de professor, de metodologia.

Portanto, desconstruir o imaginário pedagógico presente na escola, como forma de integrar o escolar com deficiência intelectual ao cotidiano, pode ser uma estratégia possível, a partir do momento em que se leva em conta a avaliação de sua trajetória escolar, mesmo que com a utilização de um referencial específico (OLIVEIRA, 2018) com vistas a ação, ao fazer docente na prática. Acredita-se portanto, que com a promulgação da Lei nº 13.146 [LBI] (BRASIL, 2015) que introduz a ideia do modelo biopsicossocial, pressupondo que este tipo de avaliação seja realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação.

Quanto as possibilidades do uso de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual verificou-se que os pesquisadores em suas fundamentações teóricas assumem aproximações com De Carlo (2001, p. 68) com base em Vygotsky, por considerarem que a “deficiência tem caráter mais social do que biológico. As particularidades psicológicas [...] estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa ser desprezado”. E por confluir com o apontado por Hoffmann (2009) e por demais pesquisadores sobre avaliação quando destacam que o uso de diretrizes, como instrumentos de avaliação, pode promover mudanças nas reflexões e nas práticas cotidianas docentes, oportuniza rever o modo de aprender e ensinar, bem como, conceitos e contextos sobre avaliação, não como algo pronto mas como parâmetro que pode ser seguido, alterado, adaptado, a qualquer tempo, pois a aprendizagem e a prática docente são movimentos e, por isso flexíveis.

Em outras palavras, a construção e uso de uma diretriz conforme as possibilidades indicadas no quadro 1, pode contribuir com o que Milanez e Oliveira (2013) destacam quanto a necessidade de evidenciar a relação entre a classe comum e o AEE, a especificidade da avaliação e a intervenção em um e outro espaço educativo, sem que se perca a referência escolar: o currículo. Por isso e diante das contínuas dificuldades impostas pela complexidade da organização escolar que, Oliveira justifica a elaboração de uma diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual:

Foi pensando nas dificuldades enfrentadas pelo professor comum e na perspectiva de lhe oferecer indicadores de avaliação que [atuamos na direção de] criar um referencial de avaliação na área da deficiência intelectual que pudesse oferecer suporte para o processo de avaliação da aprendizagem desse aluno, com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural e nas dimensões do desenvolvimento propostas por Vygotsky, ou seja, avaliar o que ele é capaz de fazer sozinho, com autonomia, mas, também, considerar o processo de mediação que amplia suas capacidades quando lhe permite realizar as ações com ajuda, com suporte (OLIVEIRA, 2010, p. 4618).

As possibilidades do uso de diretriz se sobressaem como forma dos escolares com deficiência intelectual acessarem o currículo, do mesmo modo que pode ajudar os professores a contemplarem as formas de aprender e ensinar, reconhecer as potencialidades dos escolares porém, a formação do professor tem que estar em evidência, pois a perspectiva inclusiva não se faz sem formação, sendo “[...] urgente e absolutamente necessário, uma vez, que ninguém faz o que não sabe, cabe aos sistemas de ensino buscar alternativas para ensinar ao professor novas práticas escolares, impulsionadoras da aprendizagem na perspectiva da diversidade”. (OLIVEIRA, 2018b).

4. Conclusões

A partir da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e da Revisão Narrativa de Literatura (RN) buscou-se analisar diretrizes para avaliação da aprendizagem escolares com deficiência intelectual com destaque aos desafios e possibilidades de uso, tensionando com os aportes teóricos, documentos normativos da PNEEEI (BRASIL, 2008) e com as hipóteses teóricas.

Os resultados demonstraram, entre outras, as seguintes indicações : i) uma diretriz, bem como sua disseminação, para avaliação de escolares com deficiência intelectual, baseada em evidências científicas, pode redirecionar a prática pedagógica e analisar as condições de aprendizagem numa perspectiva inclusiva; ii) diante da complexidade do contexto escolar faz-se necessária formação teórica e prática de todos

os envolvidos na educação desses escolares, como forma de aprendizagem coletiva; iii) uma diretriz para avaliação da aprendizagem pode ser uma forte aliada quanto a fornecer subsídios para organização prática de ensino por meio da avaliação; iv) uso da avaliação biopsicossocial, contemplada na Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) e na LBI (BRASIL, 2015), como recurso para desenvolver práticas avaliativas que contemplem as especificidades; v) uma avaliação da aprendizagem com critérios pode não só identificar o escolar com deficiência intelectual como diminuir os encaminhamentos ao AEE e indicar caminhos para o processo avaliativo; vi) com uso de diretriz para avaliação da aprendizagem não há espaço para classificações em níveis de ensino ou em conceitos; vii) a concepção avaliativa que aproxima-se da perspectiva inclusiva é a avaliação mediada.

Diante das indicações geradas com os resultados e, ainda, com os apontamentos dos pesquisadores, compreendeu-se, que as situações a serem avaliadas quando realizadas com uso de uma diretriz pode garantir o uso dos apoios que segundo a AAIDD (2010, p. 109) “recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal de uma pessoa e aprimorar o funcionamento individual” e podem determinar o avanço no desenvolvimento e aprendizagem do escolar com deficiência intelectual.

5. Referências

AAIDD. Association of Intellectual and Developmental Disability. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports** (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Brasil: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4**, de 02 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146** de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em: 16 jun. 2020.

CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M. Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate. *In*: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M. (orgs.) **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. (p. 15-47).

CAPELLINI, V.L.F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**, 2001. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2001. Dissertação (Mestrado em educação especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2001.

COOK, D.J. et. al. **The Relation between Systematic Reviews and Practice Guidelines. Annals of Internal Medicine**, v. 12, 1997. Apud MEDRADO, C.; GOMES, V.M. NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos Teóricos-Metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. *In*: NUNES, L.R.O.P. Novas trilhas do modo de fazer pesquisa em educação, São Carlos, SP: Marquezine & Manzini, p. 105-26, 2014.

DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...Instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 156p., 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MELLO, A.F.G.; HOSTINS, R.C.L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. V. 31. N. 63 p. 1025-1038. Out./Dez., Santa Maria-RS, 2018

MENDES, G.M.L.; SILVA, F.C.T.; PLETSCHE, M.D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão? *In*: **Revista Contrapontos (UNIVALI)**, Itajaí, v. 11, 2011, p. 27- 44.

MICHELS, M.H.; CARNEIRO, M.S.C.; GARCIA, R.M.C. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**. Belém, vol. 6, n. 11, p. 17-28, jan.-jul., 2012

MILANEZ, S.G.C; OLIVEIRA, A.A.S. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. *In*: MILANEZ, S.G.C; OLIVEIRA, A.A.S.; MISQUIATTI, A.R.N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, A.A.S. Currículo e deficiência intelectual: a construção de um referencial de avaliação. IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. **IV Anais...**São Carlos: UFSCAR, 2010.

OLIVEIRA, A.A.S. Conhecimento escolar e deficiência escolar: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018a.

OLIVEIRA, A.A.S. Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. **Educação Unisinos**, volume 22, número 2:138-146, abril-junho. Doi: 10.4013/edu.2018.222.03, 2018b.

OLIVEIRA, M.C.P.; PLETSCHE, M.D. A escolarização e a avaliação mediada de alunos com deficiência intelectual. *In*: MENDES, G.M.L.; PLETSCHE, M.D.; HOSTINS, R.C.L.

(Orgs.). **Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades**. [recurso eletrônico]. Junqueira & Marin: Araraquara-SP, 2019.

TERRA, M.L. **A avaliação da aprendizagem escolar de escolares com deficiência intelectual**. Orientador: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente-SP, 2014.

RUBIN, M.H.; ALMEIDA, M.A. Educação de Jovens e Adultos com deficiência mental: Análise Evolutiva da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina 29 a 31 outubro de 2007. – ISBN 978-85-99643-11-2. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/047.pdf> Acesso em 08 out. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VALENTIM, F.O.D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011.

PARCERIA UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA: EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO

Silvia Regina Vieira da SILVA, FEIS/UNESP/Ilha Solteira

Maria Eduarda dos Santos OLIVEIRA, FEIS/UNESP/Ilha Solteira

Erick Ferreira de MORAIS, FEIS/UNESP/Ilha Solteira

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
inclusão e da acessibilidade

Pró Reitoria de Extensão e Cultura- UNESP/PROEC

silvia.regina@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Neste texto será compartilhada uma experiência vivenciada em um município do interior do estado de São Paulo, fruto de uma parceria construída junto a escolas da educação básica ao longo dos anos, por meio de projetos de extensão universitária e muita colaboração.

O ponto de partida foi o contato com o aluno do Ensino Superior que apresentava traços do Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas não possuía laudo. Então, visando auxiliar a obtenção do referido laudo, o contato foi, aos poucos, estreitado para que uma relação de confiança fosse estabelecida e, assim, medidas fossem tomadas.

A presença de um aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no contexto universitário demandou ações pontuais para seu acolhimento respeitando-se a sua singularidade. Dessa forma, o percurso incluiu outras ações que vão muito além do laudo, ou seja, a obtenção de uma bolsa de assistência estudantil, autorização para morar no alojamento estudantil, custeamento de um tutor acadêmico para auxiliar no desenvolvimento de algumas habilidades, e a necessidade de se firmar algumas parcerias.

A primeira iniciou-se no ano de 2019, assim que a Pró-reitora de Graduação indicou uma professora especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A segunda foi realizada com a Secretaria Municipal de Educação, que havia sido parceria noutros projetos.

No ano seguinte, 2020, como consequência das ações que aconteceram no ano anterior, foi desenvolvido um projeto com os estagiários que acompanhavam/cuidavam de alunos de escolas municipais que ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental e professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mas, devido

ao isolamento provocado pela pandemia do coronavírus, o projeto, que teve reuniões semanais durante dois meses, foi encerrado. Mas, o pouco tempo foi suficiente para refletirmos sobre diversas situações e, assim, planejarmos um projeto de extensão junto aos profissionais que trabalhavam nas escolas municipais que ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental, os responsáveis pela sala de atendimento ao AEE foram os maiores parceiros, junto aos coordenadores pedagógicos das escolas. A ideia inicial, fundamentada nas esperanças de alteração no quadro da pandemia, era fazer reuniões presenciais

Como parte das atribuições dos universitários bolsistas que participarem do projeto foram realizados estudos de materiais teórico-práticos, e, posteriormente, estudos poderiam ser utilizados em orientações, o que deve resultar em um melhor trabalho que beneficie os alunos, a escola, e os próprios estagiários.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, ao longo dos anos, o cenário da Educação Especial foi se configurando, muitas vezes, somente no papel, através da legislação, noutras em ações providas de Instituições como o Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, no Rio de Janeiro; atual Instituto Benjamin Constant. Ou associações, como a Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), criada em 1954.

No que diz respeito às Constituições Federais, especificamente, o Brasil teve sete, em variados períodos e contextos: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. Mas, somente em 1934 foi citada uma lei específica para a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases, a qual não se efetivou durante a vigência desta constituição, restringindo-se a permanecer apenas no corpo da lei maior.

Ainda com o intento de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, foram intensos os debates e esforços, para que o primeiro “projeto de lei”, protocolado em 1948, fosse aprovado em 1961; treze anos depois. No referido documento foram dados os primeiros passos com relação à Educação Especial num capítulo intitulado “Da Educação de Excepcionais”, restrito a notação de dois únicos artigos, a saber, restrito a notação de dois únicos artigos, a saber:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), a qual altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, a qual não possuía um capítulo especial

relacionado à temática, mas, num dos seus artigos, surgiu a expressão “tratamento especial”:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Já na década de 1980, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu várias ações, sendo a mais relevante em 1991, o Ano Internacional das pessoas Deficientes, cujo lema foi: “Participação plena e igualdade”. Portanto, a legislação brasileira estava em consonância com a movimentação internacional relacionada ao tema. E, em 5 de outubro de 1988 foi publicado no Diário Oficial da União o texto da sétima Constituição Brasileira, na qual, em relação às condições de igualdade social, consta:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...] (BRASIL, 1988)

Vale destacar que no texto original consta a garantia de atendimento educacional: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988). Entretanto, por uma questão de definição do termo “portadores de deficiência”, incluíam-se nesse contexto deficientes auditivos, visuais, intelectuais e físicos.

No dia 23 de dezembro de 1996, depois de oito anos da publicação do texto constitucional, atendendo o inciso 24 do artigo 22 do referido documento, após revogação da Lei 4024/61 e todas as suas alterações, foi publicada no diário oficial da união, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, Lei 9394/96, que apresenta um capítulo específico dedicado à Educação Especial. Assim o atendimento educacional especializado foi destinado às “pessoas com necessidades educacionais especiais”, conceito extremamente abrangente, incluindo, além das pessoas com deficiências, alunos diagnosticados, por exemplo, com dislexia, distúrbios de aprendizagem, dentre outros. Esta condição acarretou um aumento considerável de matrículas nas salas de atendimento educacional especializado, ainda que, na essência, não fizessem parte do público alvo. Somente em 2013 foi realizada uma alteração na lei, especificando o público-alvo da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1988)

Portanto, a Constituição em vigência – e, conseqüentemente, a LDB – foi fundamentada nos princípios internacionais dos direitos humanos – consequência dos acordos internacionais dos quais o Brasil foi signatário – buscando a efetivação da cidadania. Tais princípios proporcionaram um novo olhar em relação às pessoas que, em geral, ficavam à margem da sociedade e, em especial, visavam garantir a cidadania dessa parcela da população.

Mas, o que é cidadania? Por que algumas pessoas, em determinadas épocas, não eram consideradas cidadãs? Cidadania, segundo o dicionário Aurélio, é a condição de cidadão. E cidadão é o sujeito no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Mas, há muitos anos, inúmeras pessoas não eram consideradas cidadãs: deficientes, mulheres, escravos, pessoas sem condições financeiras. E, atualmente, ainda existem os que não exercem a cidadania, por exemplo, quem não possui certidão de nascimento ou quem tem sua liberdade cerceada pela justiça.

E, direitos humanos? Essa expressão está diretamente associada à criação da ONU, em 24 de outubro de 1945, em São Francisco, Estados Unidos da América (EUA), após a Segunda Guerra Mundial, quando representantes das diversas nações do mundo passaram a se reunir visando garantir a paz mundial. Em 10 de dezembro de 1948, em uma Assembleia Geral, realizada em Paris, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que

[...] trata do que é básico para toda pessoa. Dignidade humana, liberdade e justiça, direito de defesa, direito à educação, à moradia, à saúde, ao desenvolvimento, ao trabalho, a salários dignos, ao lazer, à liberdade de consciência, de opinião e de crença, à liberdade de associação, à nacionalidade, a ir e vir, à privacidade, ao acesso aos bens culturais que são patrimônio da humanidade e de seu grupo específico, a ser respeitado independentemente de sexo, raça/etnia, classe social, idade, religião, origem social, enfim, sem discriminação de qualquer tipo que o exclua; a não ser escravizado, a não ser torturado, a todos direitos e condições que permitam que o mais básico, o direito à vida, possa ser vivido com dignidade, participando da construção. (FISCHMANN, 2001, p.73)

Além da Declaração dos Direitos Humanos, vale destacar outros documentos internacionais, que congregaram diversos países em prol das garantias de atenção, respeito e inclusão. Destacam-se: Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (1990); Declaração de Jomtein (1990) e Declaração de Salamanca (1994).

Mas, qual a relação entre Educação Especial e Inclusão? Segundo a Constituição os brasileiros são iguais perante a lei, logo, o aluno com dificuldade na escola, por exemplo, deve ser acolhido educacionalmente de tal forma que suas necessidades básicas de aprendizagem sejam atendidas. Em momentos como este surgem projetos e programas

paralelos como, por exemplo, a monitoria, adequação de espaços físicos para garantir acessibilidade ao cadeirante garantindo o seu deslocamento. Portanto, espaços e prédios públicos, bem como estabelecimentos privados, foram, ao longo dos anos, sendo reestruturados de tal forma que a acessibilidade fosse garantida. Constituem-se exemplos clássicos, a instalação do piso tátil – um dos elementos do *wayfinding system* –, formado por faixas de alto-relevo fixadas no chão, que auxilia a locomoção de pessoas com deficiência visual. Campanhas visando mudança de atitude em relação a determinados grupos de pessoas, como, por exemplo, homossexuais, refugiados, índios, dentre outras comunidades minoritárias, refugiados, índios, dentre outras, também estão associadas a práticas de inclusão.

Portanto, através de reestruturações físicas, pedagógicas ou atitudinais, ações devem ser tomadas de modo que seja possível a todos exercer plenamente a sua cidadania, sendo realmente incluídos na sociedade.

Por fim, a Lei 13146/15, intitulada oficialmente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi promulgada,

Após mais de treze anos de tramitação no Congresso Nacional, a LBI passou a ser um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país. A LBI possui 127 artigos e quase trezentos novos dispositivos que, juntos, alteram o tratamento jurídico da questão da deficiência no país ancorado agora no arcabouço dos direitos humanos. (SANTOS, 2016, p. 3011)

Mas, apesar de todo aparato legal e dos avanços nas políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, do desenvolvimento de pesquisas de cunho sócio educacional, dos inúmeros eventos científicos, do desenvolvimento de projetos envolvendo instituições do Ensino Superior e escolas da, na prática, há muito no que avançar. E, dentre as possibilidades, entende-se, assim como Pereira Jr e Lemes (2020), na importância do relato de experiência como forma de apresentar e refletir sobre o cotidiano escolar. Pois, ao relatar, o sujeito que narra pode reconstruir e ressignificar a trajetória percorrida, podendo a transformar a própria realidade (CUNHA, 1998).

3. Desenvolvimento

No início de 2020 foram desenvolvidas várias atividades no projeto, com intuito de promover uma imersão no campo da educação especial e inclusiva, como uma etapa preparatória para a intervenção na escola utilizando os conhecimentos estudados. No início

foram estudados documentos como a Declaração de Salamanca, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, As Diretrizes de Atenção à Reabilitação de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), os Direitos das Pessoas com Autismo, textos e vídeos sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre vídeos sobre o Espectro Autista, com destaque para o vídeo sobre o Memorial da Inclusão. Todo o estudo realizado pelos bolsistas e voluntários do projeto foram feitas observações e anotações, as quais foram compartilhadas e discutidas com o grupo em reuniões junto a coordenadora.

No primeiro encontro em cada escola foi realizado uma apresentação, uma introdução sobre o projeto e o preenchimento de um formulário para conhecer os estagiários. Nesse primeiro encontro foi observado que os estagiários não tinham muito conhecimento sobre a educação especial, e no momento do preenchimento do formulário alguns bolsistas notaram em suas respectivas escolas que os estagiários se comportaram como se estivessem realizando uma prova, perguntando se podiam tirar dúvidas e pedindo permissão para irem ao banheiro/beber água como se fossem alunos novamente.

No segundo encontro apresentado o vídeo “Vamos ver as Diferenças com os Olhos de uma Criança” após o qual, foi proposta uma roda de conversa sobre o tema, alguns estagiários fizeram comentários sobre o vídeo. Em outro encontro posterior foi reproduzido o vídeo “Estágio Supervisionado para Licenciatura em Matemática II Educação Especial”, onde foram apresentadas muitas informações em relação a legislação, e os estagiários demonstraram não conhecer muito em relação a ela, e talvez devido a isso focaram muito em prestar atenção no vídeo.

Em um encontro, foi realizada uma dinâmica com o objetivo de trabalhar a terminologia adequada da área, ou seja, temos e palavras que devem ou não serem usadas, utilizando-se um glossário, explorado e analisado pela coordenadora do projeto, em que os estagiários deveriam colocar primeiro dentre todas as palavras o que acreditavam que poderia ser usada e o que não, logo após a coordenadora revelou a terminologia correta. Neste encontro os estagiários interagiram bastante, foi uma reunião bem produtiva, onde a evolução dos estagiários já era algo muito perceptível e admirável.

Como os resultados dos encontros foram produtivos cada bolsista do projeto foi designado a atuar em uma escola da rede municipal. Toda atuação dos bolsistas foi acompanhada pela coordenadora do projeto em reuniões sistemáticas com os estagiários, uma vez que muitos que estavam ali não tinham ainda nenhuma experiência prática em como intervir com as crianças, por exemplo, em situações em que elas agiam diferente, que posição tomar diante de determinada situação, frente a comportamentos em que a criança aparentemente estava “teimando”, mas na verdade era uma forma dela expressar o que estava sentindo, então casos assim eram apresentados e discutidos coletivamente.

De maneira geral, o compromisso dos estagiários foram variando no decorrer das atividades, e um dos bolsistas que já trabalhou como cuidados de um aluno com o espectro autista, relatou que se viu em alguns dos estagiários, sem conhecimento específico sobre o autismo, porém curioso sobre as peculiaridades das crianças. Os estagiários que sempre estavam presentes tinham poucas informações sobre o histórico dos próprios alunos aos quais se dedicavam, porém eram bem curiosos e interessados em aprender mais, buscando referenciais teóricos e práticos na literatura da área e contando com o apoio e orientação da equipe do projeto.

A experiência presencial nas escolas envolvidas no projeto foi pouca por conta das restrições impostas pela pandemia COVID-19, mas nesse pouco tempo foi possível compreender a rotina dos alunos e dos estagiários que os acompanhavam. A realização dos encontros semanais se mostrou bastante produtiva pois, durante as conversas com os estagiários havia um momento de partilha em que suas experiências e dúvidas eram colocadas e discutidas. Porém devido a quarentena e o distanciamento social impostos pela pandemia, esses encontros tiveram que ser suspensos e as reuniões passaram a acontecer somente com os bolsistas e com a professora supervisora pelo *Google Meet*.

Com o intuito de compartilhar os estudos, os bolsistas elaboraram um seminário e, junto a coordenadora e aos demais participantes do projeto, apresentando sobre os conteúdos estudados abordando criticamente os conhecimentos adquiridos e assimilados, e embora todos tenham estudado os mesmos materiais, as apresentações foram bem diferentes umas das outras, com posicionamentos e discussões retratando os diferentes, e como alguns já passaram por experiências com alunos especiais, elas foram em pontos de vista e interpretações nas apresentações contribuindo para a formação de todos os envolvidos.

4. CONCLUSÕES

Durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, várias experiências vivências se tornaram fundamentais não só para a formação acadêmica, mas para a vida. Foram estudados vários artigos e diversos assuntos relacionados as crianças com deficiência e isso contribuiu sobremaneira para ampliar os horizontes e o se apropriar de um conhecimento ainda pouco explorado no contexto da formação universitária. Ainda que alguns assuntos e temas abordados fossem conhecidos, porém nada muito profundo, sem fundamentação e baseado no senso comum. Com o projeto houve a oportunidade de se aprofundarem e apropriarem do que está contido nas leis, os direitos, cada limitação e a capacidade de cada um, conteúdos e extremamente significativos para um professor em

formação para que possa entrar em uma sala de aula e saber lidar com as situações do dia a dia.

Certamente esse projeto fez diferença tanto para os estagiários quanto para todos os participantes que levam cada momento e cada ensinamento para a vida e para a prática docente, podendo contribuir para o ensino com o conhecimento adquirido nesse processo.

5. Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. BRASIL, 1988

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**, vol 11, n. 20, p. 67-77. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/66wqGvxQGJBy3fyYWrs9cVr/?lang=pt&format=pdf>>. Acessado em 09. nov. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição paradigmática**. Araraquara: Editora JM, 1998.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.

Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca** – Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2015

PEREIRA JÚNIOR, Rogério Gomes; LEMES, Helen Cristina Dias. **A importância do relato de experiência docente na retratação do cotidiano escolar.** Cadernos da Educação Básica. Vol. 5, n. 2, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/download/2782/1774>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PESSOA COM SURDEZ: DADOS SOBRE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Naira Biagini MALTONI

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Câmpus Marília
nairabmaltoni@hotmail.com

Júlio Cesar TORRES

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Câmpus Marília
julio.torres@unesp.br

Priscila Fracasso CAETANO

Tradutora Intérprete de Libras / Português - IFSP - Votuporanga
caetanopry@yahoo.com.br

Kelly FUJINAKA

E.E. Prof, Victor Britto Bastos
kellyfujinaka@hotmail.com

Eixo Temático 5

Políticas práticas para formação de professores na perspectiva da inclusão e da
acessibilidade

Resumo: Há pouco menos de dois séculos, a luta da comunidade surda pela conquista do seu espaço de direito na educação começou a ter resultado. Fazendo uma breve releitura histórica das políticas públicas até o ano de 2021, cria-se a questão: como estaria hoje a configuração do ensino superior brasileiro, no que diz respeito à inclusão de pessoas com surdez e pessoas com deficiência auditiva? Em outubro de 2020, foi apresentado o resultado do Censo da Educação Superior de 2019, que faz muitas comparações com o Censo de 2009. O objetivo deste trabalho é discutir uma questão para além das leis que garantem o espaço para a pessoa surda. Faz-se necessário entender se essas pessoas sabem que podem, e devem, ocupar esses ambientes. Uma experiência recente de estágio supervisionado em curso de licenciatura mostra que nem sempre eles sabem que podem chegar até o ensino superior, e como eles se sentiram ao entrar em uma universidade pela primeira vez. Anos de luta asseguram, hoje, direitos e deveres para muitas minorias no Brasil, mas, tão importante quanto essas conquistas, é a informação chegar para as pessoas de que essas possibilidades existem. O estágio fez parte de um projeto de extensão da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto, em parceria com uma escola estadual da mesma cidade, com duração de dois anos. Intitulado “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”, o objetivo do projeto era aproximar alunos da graduação da realidade da sala de aula, e colocá-los em contato com alunos surdos, tanto na sala de aula regular quanto na sala de recursos, sempre acompanhados pela professora interlocutora de LIBRAS e pela professora de sala de recursos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Pessoas com surdez; Políticas Públicas.

Introdução

O instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de ensino superior (IES), o Censo da Educação Superior, é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep. Dentre muitos tópicos estudados por esse Censo, estão o percentual da população com educação superior, número de instituições e suas respectivas categorias administrativas, número de matrículas, cursos, docentes em exercício, número de vagas, de participantes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), além de muitos outros temas que estão relacionados às especificidades do ensino superior.

Em outubro de 2020, foi apresentado o resultado do Censo da Educação Superior de 2019, que faz muitas comparações com o Censo de 2009. Esse intervalo de dez anos torna-se um espaço importantíssimo à medida que entendemos a importância de analisar, não só a estatística, mas, também, o momento histórico vivido pelo país.

Dentre os muitos assuntos abordados pelo Censo, o tópico estudado pelo presente trabalho será o intitulado “Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na educação superior no Brasil”, e seus dois subtópicos, que tratam do número de matrículas desses alunos em cursos de graduação e, posteriormente, esse número de matrículas por tipo de deficiência, com foco principal nas pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Para reforçar a importância e o significado dessas pessoas ocuparem seu espaço no ensino superior, faremos uma breve passagem pela história das conquistas da comunidade surda. Iniciando pelo Renascimento, quando um filósofo do Império Romano, Sêneca, conta que matavam “[...] os fetos e os recém-nascidos monstruosos. [...]” (SÊNECA, apud SILVA, 1986, p. 128). Não é devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis.” Sobre essa declaração, Olizaroski (2013, p. 6) chama a atenção para uma reflexão, já que esse foi o destino de muitas pessoas com deficiência entre os séculos XIII e XVI, “se os deficientes não tinham sequer direito à vida, jamais chegariam a ter direito à educação”.

No século XIX, a comunidade surda brasileira pôde comemorar uma grande conquista, pelo menos para os homens: em 1857 chegava ao Brasil, a convite de D. Pedro II, um professor francês, surdo, chamado Hernest Huet, que fundou a primeira escola para surdos aqui no país, atualmente conhecida como INES – Instituto Nacional de Educação para Surdos. Huet era adepto à língua de sinais, o que deu a oportunidade para que surdos brasileiros, finalmente, criassem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Contudo, no ano de 1880, ocorreu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, onde a língua de sinais foi proibida na Europa, sendo permitida, apenas, a comunicação oral. Essa decisão foi acatada pelo Brasil em 1911, mas a LIBRAS sobreviveu nas salas de aula até 1957, quando foi rigorosamente proibida (Ramos & Goldfeld, 1992).

No final da década de 1970, surge o paradigma Comunicação Total, que era “[...] a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (Stewart 1993, p. 118). Em 1988, com a Constituição Federal, ficou garantido pelo artigo 208 o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Já em 1994, é referendada no país a Declaração de Salamanca, que afirma a importância da língua de sinais para as pessoas surdas.

Entrando no século XXI, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a LIBRAS como primeira língua (L1) das pessoas com surdez. O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece a inserção da Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória na Matriz Curricular dos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, também garantindo ao aluno surdo professores bilíngues ou tradutor intérprete de LIBRAS educacional na sala de aula, e o reforço escolar em contraturno, instituindo-se, assim, o ensino bilíngue.

Em 2008, entra em vigor o Decreto nº 186/2008 que aprova a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. No ano de 2010, a Lei nº 12.319 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS. Finalmente, no mês de agosto de 2021, mais uma conquista: a Lei 14.191/2021, que altera a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, traz a modalidade de educação bilíngue para os alunos surdos, surdocegos e alunos com deficiência auditiva, garantindo o ensino bilíngue (LIBRAS como primeira língua e o português escrito como segunda língua) desde o nascimento e ao longo da vida, além de assegurar materiais didáticos específicos para esses alunos.

Há pouco menos de dois séculos, a luta da comunidade surda pela conquista do seu espaço de direito na educação começou a ter resultado, como mostra essa breve releitura histórica. Desse modo, como estaria hoje a configuração da educação superior brasileira, no que diz respeito à inclusão de pessoas surdas e pessoas com deficiência auditiva?

O Censo 2019 responde essa pergunta de forma específica e exata: no ano referido, foram 6.569 pessoas com deficiência auditiva que se matricularam em instituições de ensino superior, 2.556 pessoas com surdez, e 157 pessoas com surdocegueira. Que se inscreveram para o ENEM 2020, foram 2.487 com deficiência auditiva, 1.353 surdos e 134 com surdocegueira. O objetivo deste trabalho é discutir uma questão para além das leis que garantem o espaço para a pessoa surda. Faz-se necessário entender se essas pessoas sabem que podem, e devem, ocupar esses ambientes. Uma experiência recente de estágio curricular obrigatório em curso de licenciatura mostra que nem sempre eles sabem que podem chegar até o ensino superior, e como eles se sentiram ao entrar em uma universidade pela primeira vez.

Metodologia

O primeiro contato

Durante dois anos, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto, ofereceu um projeto de extensão intitulado “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”, em parceria com uma escola estadual na mesma cidade, financiado pelo Programa Núcleos de Ensino da Unesp. O objetivo era aproximar alunos da graduação da realidade da sala de aula, e colocá-los em contato com alunos surdos, tanto na sala de aula regular quanto na sala de recursos, sempre acompanhados pela professora interlocutora de LIBRAS e pela professora de sala de recursos. Para fazer parte do projeto, os alunos da graduação não precisavam obrigatoriamente saber LIBRAS, sabendo que os próprios alunos surdos ensinariam durante o processo. Desde o início, o projeto tinha como ponto-chave trabalhar a autonomia deles.

O relato será baseado na experiência da discente, aluna regular de curso de licenciatura, que participou do projeto por todo seu período de duração, das profissionais da escola que acompanhavam os alunos na sala de aula regular e na sala de recursos, e do professor orientador da universidade que criou o projeto. Durante o primeiro ano do projeto, a escola estadual tinha dois alunos surdos na mesma sala (8º Ano). No último ano, eram três alunos (9º Ano). Além do contato com os três, a sala de recursos recebia alunos de outras escolas, e até de outras cidades, proporcionando à licencianda o contato com mais alunos surdos, de diferentes idades e diferentes cidades. Contudo, vamos nos ater aqui a descrever experiências específicas que vivemos com os três alunos da escola estadual parceira, que acompanhamos três vezes na semana, durante 24 meses.

O primeiro contato reforçou um momento que não é raro, tampouco inédito: o professor que chega na sala de aula, depara-se com o aluno surdo, e não sabe como agir. Sem saber LIBRAS, a primeira conversa foi totalmente dependente da interpretação da profissional que atuava na sala de aula regular. Logo de início, a reação dos alunos chamou a atenção, quando a professora interlocutora de LIBRAS apresentou a licencianda que estava se formando pela Unesp. A reação do trio evidenciou uma grande lacuna na educação, a distância entre o Ensino Básico e o Superior.

Ao longo das semanas, vez ou outra, eles mencionavam que fariam o curso de Química, curso da licencianda que atuava ao lado deles. Então surgiu outro questionamento, eles sabem as centenas de cursos que existem para escolher? Qual o sonho de cada um deles? O que eles gostariam de fazer, antes do sistema/sociedade simplesmente fazê-los acreditar, de alguma forma, que eles não poderiam? Ou ainda, por que eles não sabem que podem e o quê podem?

Dentre muitas falas, repetiam-se as perguntas sobre a gratuidade da universidade em questão, sendo a Unesp uma universidade estadual pública e gratuita; além de comentários que reforçavam a universidade como um ponto distante de ser uma conquista deles. Foram dois anos de trabalho ao lado desses alunos, e toda semana era reforçado o quão possível e necessário era a ocupação desses espaços por eles.

A primeira vez dentro da Universidade

Nos dois meses finais do projeto, surgiu a oportunidade de participação em um evento da Unesp. A comissão organizadora convidou a professora interlocutora de LIBRAS da escola parceira para fazer um *workshop* de LIBRAS para quarenta alunos. Rapidamente, ela propôs o que viria a mudar muitas coisas para os alunos e para o evento: se estamos falando de ensinar LIBRAS, por que a comissão não convida os alunos surdos para ministrar? O convite foi feito e prontamente aceito. A organização do evento pediu também a autorização dos pais, que se mostraram orgulhosos.

Para convidar o público do evento a participar do *workshop* deles, o trio gravou um vídeo em LIBRAS, trazendo todas as informações sobre o momento que iriam protagonizar. Foi o primeiro *workshop* do referido evento a esgotar as vagas, mesmo após a comissão organizadora liberar a abertura de vagas adicionais.

Tanto a professora da sala de recursos quanto a professora interlocutora de LIBRAS prepararam os alunos para o momento, ao mesmo tempo em que deixavam eles decidirem a melhor forma para explicar a língua deles aos ouvintes. E eis aqui a forma

escolhida: iniciariam fazendo a apresentação de um trabalho de geografia que apresentaram na escola no mês anterior, enquanto a professora interlocutora de LIBRAS faria a tradução oral para o público; depois disso, iriam se dividir em três grupos e iniciar um diálogo com seus respectivos grupos, ensinando sinais e incentivando os ouvintes a utilizar a língua de sinais.

No grande dia, os alunos surdos foram levados para a universidade e puderam conhecer todo o câmpus. Tudo foi mostrado, explicado e, onde eles gostavam, ninguém se opunha a se demorar ali. Quando levados até a sala do evento, assumiram seus lugares, sem qualquer hesitação, foram para a frente da lousa, lugar conhecido como lugar do professor, arrumaram a postura e esperaram seu público chegar. O combinado foi realizado de forma perfeita, sincronizada e muito parabenizada. Por unanimidade, todos os presentes gostariam que aquele momento se prolongasse.

Após muitas fotos, abraços e muito aprendizado, os alunos se despediram do Anfiteatro I, sala localizada no bloco A da Unesp São José do Rio Preto. Encaminhados para o polo central do evento, a comissão organizadora fez a entrega dos certificados para o trio. O certificado, que carregava nome e documento de cada um, confirmava que haviam ministrado a oficina “Mãos que Falam: oficina de LIBRAS”. Foi a primeira vez que esses alunos se sentiram parte da universidade. Finalmente, o caminho foi aberto para conversas infundáveis sobre carreiras e futuro.

Conclusão

O relato buscou mostrar uma realidade local, mas, que tem potencial para ser um padrão por todo o território nacional. As leis que defendem e garantem o acesso das pessoas surdas ao ensino superior existem, mas será que essas pessoas têm conhecimento disso?

Como mostrado anteriormente, o Censo 2019 trouxe dados que impressionam. Ao olhar o número de alunos surdos que se matricularam no ano em questão, temos um número de 2.556 matrículas. Na mesma pesquisa, o número de instituições de ensino superior no Brasil é de 2.608. Matematicamente, não tem uma pessoa surda para cada instituição. O número total de matrículas no ano de 2019 foi de 8.603.824. Quando comparamos esse total com o número de matrículas de alunos surdos, este último representa, aproximadamente, 0,03% das matrículas do ano. Se ainda decidirmos adicionar as pessoas com deficiência auditiva e surdocegueira, a porcentagem de representação passa a ser 0,11%, um número que continua extremamente baixo, em um

país onde 4,86% da população apresenta algum tipo de deficiência auditiva (Instituto Locomotiva, 2019), ou seja, aproximadamente, 10,7 milhões de pessoas.

Além desses dados, existem também outras informações importantes para a discussão do tema, como por exemplo o número de inscrições no ENEM. Em 2016, foram 9.421 pessoas com qualquer tipo de deficiência auditiva (Inep 2016). Em 2020, esse número caiu para 3.974 (Inep, 2020), menos da metade do número de inscritos de quatro anos antes, porém devemos lembrar que 2020 foi um ano atípico por conta da pandemia da COVID-19, fato também preocupante relacionado à educação de surdos e a forma como tudo ocorreu de forma remota. Apesar da importância da discussão desse tema, ele não será aprofundado no presente trabalho. Se a cada dia, mais conquistas promissoras acontecem para a comunidade surda, cada vez mais leis e maior repercussão sobre o tema, a provocação objetivada pelo presente trabalho torna-se cada vez mais pertinente: por que os alunos surdos não estão no ensino superior?

A experiência relatada veio para confirmar o que a estatística insistentemente tem mostrado, qual seja, a falta de ocupação desses lugares por essas pessoas. A situação vivida na escola estadual, com os três alunos, despertou os pesquisadores para uma reflexão sobre o tema e instigou para a pesquisa acerca dos números trazidos pelo governo.

Sabemos que há muitos outros fatores a serem analisados, como o número de alunos matriculados no ensino básico, principalmente nos anos finais/conclucentes, assim proporcionando uma melhor relação sobre quantos se formam e quantos ocupam esse espaço no ensino superior.

Para finalizar, o projeto de extensão que criou uma parceria entre Unesp Rio Preto e uma escola estadual, definitivamente mudou a percepção dos alunos sobre suas possibilidades de futuro e o ensino superior. Não só teve impacto sobre o trio de alunos, mas sobre todos os estudantes que puderam participar da oficina ministrada por eles, e dos professores e licencianda envolvidos no referido projeto.

O poder e força inegáveis da inclusão e do respeito se consolidam e se reforçam dia após dia, sempre tentando alcançar um mundo onde todas as diferenças sejam celebradas e nada atrapalhe o caminho de cada um. Anos de luta asseguram, hoje, direitos e deveres para muitas minorias no Brasil, mas, tão importante quanto essas conquistas, é a informação chegar para as pessoas de que essas possibilidades existem e são possíveis.

A informação precisa ser completa, explicada e detalhada. Assim, os alunos saberão que podem sair da escola e escolher um curso de graduação, caso seja a vontade deles. E que não existem poucas opções, mas inúmeras, e todas as suas particularidades. Além de mostrar que eles podem, é preciso dizer como eles podem alcançar esse momento. É preciso incentivar, encorajar e desbravar esse caminho ao lado deles.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em 5 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em 5 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008.** Institui o dia 26 de setembro como o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm>. Acesso em 5 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislação>. Acesso em 5 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em 5 de novembro de 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2009.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em 6 de novembro de 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 5 de novembro de 2021.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. **10,7 Milhões de pessoas com deficiência auditiva no Brasil**. Disponível em: <<https://www.ilocomotiva.com.br/single-post/2019/10/14/ag%C3%A2ncia-brasil-pa%C3%ADs-tem-107-milh%C3%B5es-de-pessoas-com-defici%C3%A2ncia-auditiva-diz-estudo>>. Acesso em 6 de novembro de 2021.

OLIZAROSKI, Iara Mikal Holland. **Trajatória do sujeito surdo e reflexões sobre as políticas públicas que regem a educação dos surdos no Brasil**. Artigo simpósio, [s.l.], [201]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/6/artigo_simposio_6_892_iaramikal@hotmail.com.pdf>. Acesso em 5 de novembro de 2021

RAMOS, Cléa. R.; GOLDFELD, M. **Vendo vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas**. In.. Revista Geles. N°.06, ano 5, Rio de Janeiro: Babel, 1992.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986 p. 470.

STEWART, D. A. **Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas**. São Paulo: Tec Art, 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/declaracaodesalamanca>>. Acesso em: 06 de novembro de 2021.

PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maysa de Souza CAMPOS, Serviço Social da Indústria Sesi-SP.

maysa_scamos@hotmail.com

Caroline Vieira de SOUZA, Grupo de Estudos da Localidade - ELO/FFCLRP/USP

k.souza@hotmail.com

Andréa Coelho LASTÓRIA, Grupo de Estudos da Localidade - ELO/ FFCLRP/USP

lastoria@ffclrp.usp.br

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade

RESUMO

Vários professores relatam dificuldades para implementar práticas educativas numa perspectiva inclusiva. Para auxiliar o professor, criamos o Conselho Consultivo de Inclusão da Escola Sesi Castelo Branco, localizada no município de Ribeirão Preto – SP, que tem o objetivo de construir, coletivamente, parâmetros que auxiliem o professor na construção de atividades educativas personalizadas que atendam às especificidades do estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partimos do estudo de caso de um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para discutir como intervir para promover sua aprendizagem a partir do que já sabemos sobre ele. A formação pautou-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para elaborarmos o que chamamos de pirâmide da inclusão. Nela indicamos estratégias educativas comuns a todos estudantes do 4º ano, outras que podem sofrer alguma diferenciação e, finalmente, outras específicas para o estudante em questão. O presente trabalho focaliza em um caso específico de prática inclusiva na qual a participação dos professores em momentos coletivos de formação tem permitido o planejamento e a discussão de diferentes possibilidades de intervenção. Observamos que tais momentos formativos impactam em reflexões sobre estudantes com variados tipos de deficiências, transtornos, síndromes e/ou dificuldades de aprendizagem. Além disso, os professores participantes buscam, coletivamente, levantar e compreender o que impede determinado estudante de participar de algumas atividades escolares para atuar de modo mais assertivo nas aprendizagens discentes. Desse modo, os professores propõem alterações nas sistêmicas das aulas visando abordar os conteúdos curriculares de diferentes maneiras.

Palavras-chave. Inclusão escolar, desenho universal para a aprendizagem, formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem-se discutido de que forma a escola pode se organizar e desempenhar seu papel pautada em uma Educação Inclusiva. No Brasil, os primeiros elementos que fazem emergir a necessidade de atender à diversidade presente na escola data da promulgação da Constituição Federal de 1988, onde consta, no art. 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Diante de tal prerrogativa, a promoção de uma educação inclusiva, pautar-se-á, dentre outras coisas, em práticas educativas que assegurem o acesso, a permanência e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes, considerando a diversidade de sujeitos inseridos no espaço escolar.

Após a publicação deste documento, muito outros tem subsidiado políticas educacionais no que tange à Educação Inclusiva, conforme consta no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Legislação que aborda Educação Inclusiva

Legislação	O que é assegurado
Constituição Federal, (1988).	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990)	Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
Lei nº 10.172/01 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. (...) A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. (...)
Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 - Dispõe sobre o atendimento	Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com

educacional especializado	deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.
Lei no 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Organizado pelas autoras.

No Serviço Social da Indústria de São Paulo – Sesi SP, a implementação de programas educativos inclusivos data do ano de 2007, quando organizou “a proposta de modelo em relação à perspectiva educacional escolar por meio das diretrizes para o atendimento aos estudantes com necessidade educacionais especiais” (Sesi, p. 245). Desde então, tal instituição adota ações que visam orientar as práticas educativas que atendam aos estudantes portadores de deficiência, segundo as especificidades desse grupo.

Para a referida rede, “a participação efetiva dos alunos nas atividades e espaços escolares deve ser garantida independentemente das condições individuais apresentadas pelo estudante” (Sesi, p. 238). Dada essa compreensão, entende ser importante a busca por estratégias e formas diferenciadas de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, a partir da inserção de práticas universalizantes de apoio aos estudantes.

Nesse sentido, assevera que na

inclusão, ocorre uma mudança de paradigma da perspectiva educacional escolar, em que as necessidades de todos devem ser consideradas. Com isso, afasta-se a ideia de que o estudante precisa adaptar-se à proposta da escola e apresenta-se a perspectiva de considerar suas necessidades com propostas que diferenciem estratégias, conteúdos e

avaliação como forma de promover avanços pedagógicos significativos. (SESI, p. 242)

O presente trabalho insere-se neste contexto. Trata-se, portanto, de um relato de experiência, que aproxima formação docente e educação inclusiva, objetivando promover a ampliação dos saberes da docência de modo a permitir uma intervenção docente mais assertiva tendo em vista a aprendizagem dos estudantes, especificamente daqueles que possuem determinadas deficiências, síndromes ou transtornos.

DESENVOLVIMENTO

No mês de maio de 2021, iniciamos o replanejamento do plano formativo do Coordenador Pedagógico. O novo plano formativo foi construído em parceria com os professores e demais profissionais da unidade escolar do SESI Castelo Branco, em Ribeirão Preto – SP.

As primeiras atividades que subsidiaram a construção do plano formativo, consistiram no estudo do Plano de Gestão Escolar, estudo dos indicadores de aprendizagem (avaliações internas e externas) e na realização de momentos de escuta individual com a equipe de professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola.

A ação implementada objetivou identificar as necessidades formativas que seriam abordadas nas formações coletivas oferecidas na unidade escolar, dentre elas, nas Discussões Pedagógicas Coletivas (DPC's)¹, momento previsto na carga horária semanal dos professores que atuam na Educação Integral em Tempo Integral e é conduzida pelo Coordenador Pedagógico.

Nos diálogos com os professores, os mesmos expressaram temas e conteúdos com os quais tinham maior envolvimento e indicaram temas que poderiam se tornar focos de formação coletiva ou individual, os quais foram tabulados pela coordenação e compõem, hoje, o Plano de Gestão da unidade escolar.

Essa forma de trabalho considera que os programas de formação continuada de docentes devem focar nas “situações problemáticas” reais da escola (IMBERNÓM, 2010, p. 57) e, principalmente, em necessidades formativas reconhecidas por todos os profissionais envolvidos nos processos educativos.

¹ Os professores pedagogos possuem horas semanais de sua jornada de trabalho dedicada à participação na formação continuada de docentes. Os professores especialistas, que lecionam o componente de Arte, Educação Física e Inglês, participam desse encontro formativo por duas horas semanais.

Nesse sentido, objetiva-se contemplar princípios da formação centrada na escola, onde cabe ao formador (no caso, o coordenador pedagógico), “instigar os conhecimentos que os professores dominam e intervir para reorganizar tais conhecimentos, elevando-os a outros patamares” (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 51).

Desse modo, partimos dos apontamentos docentes e demais profissionais da escola, para definir que, as ações formativas coletivas que seriam desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico, deveriam discutir e estudar como implementar práticas educativas inclusivas, necessidade formativa detectada no diagnóstico do formador que atua na unidade escolar em questão.

Atualmente, a unidade atende três estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, segundo os professores, seriam estudantes que requerem apoio de toda a equipe docente e gestora para assegurar a aprendizagem.

Diante deste dado, estabelecemos que o tema “Inclusão” seria abordado coletivamente durante as DPC’s. Por estarmos na rede há alguns anos, tínhamos conhecimento que, ao longo do tempo, a instituição investiu em formação continuada com professores sobre a temática, por este motivo, deparamo-nos com os desafios: “Como desenvolver uma formação para promover práticas educativas mais assertivas? Como desenvolver práticas inclusivas de forma mais colaborativa e efetiva, tendo em vista que o professor não deve ser considerado o único responsável pela inclusão dos estudantes em processos educativos?”

Consideramos que, para responder às questões levantadas, precisávamos, em um primeiro momento, conhecer os estudantes que apresentam o diagnóstico de TEA, seu histórico de vida escolar e seu cotidiano no ambiente escolar.

Para promover maior participação dos professores nos processos formativos dos quais participam, propomos a criação de um conselho consultivo de inclusão na escola, formado por professores, coordenadores, orientador de Educação Digital, estagiários e um profissional facilitador de inclusão (FEI)². No caso desse último profissional, o mesmo é convidado a participar das DPC’s para identificar e discutir os casos em parceria com todos os membros do conselho, de modo a atender, não somente os estudantes com diagnóstico de TEA, mas todos aqueles que necessitam, de atendimento educativo personalizado.

² A escola SESI Castelo Branco conta com uma profissional da docência no cargo de Facilitador em Educação Inclusiva, o qual possui as atribuições: Apoiar o professor no desenvolvimento das atividades pedagógicas aos alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades e desenvolver as intervenções didático pedagógicas necessárias para a promoção de aprendizagem; Apoiar o professor na avaliação dos alunos; Apoiar o desenvolvimento dos projetos por meio de estratégias diferenciadas, dentre outras.

O intuito é utilizar as reuniões para analisar os casos, de modo interdisciplinar e colaborativo, considerando aspectos que direta ou indiretamente recaem sobre os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com diagnóstico de deficiência, transtorno, síndromes e/ou dificuldades de aprendizagem.

Para iniciar a coleta de informações sobre os estudantes, escolhemos observar o estudante L., criança de 9 anos de idade, diagnosticado com TEA. Tal estudante faz acompanhamento clínico com psicopedagoga, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional, mas, diante da pandemia, tem apresentado estagnação em seu processo de aprendizagem e, também, retrocessos no desenvolvimento escolar.

Desse modo, L. tornou-se, após discussão com a equipe escolar, o primeiro estudo de caso do conselho consultivo de inclusão da escola SESI Castelo Branco.

A coleta de dados sobre o estudante foi feita por meio da observação diária de L., matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental (EF), pela professora que atua no cargo de Facilitadora de Educação Inclusiva (FEI).

A referida profissional dedicou-se à interação e aproximação com o estudante para entender seus gestos, expressões e as suas aptidões cognitivas. Para registrar as informações levantadas, elaborou um diário de bordo, onde também evidencia as atividades desenvolvidas pelo estudante.

As observações feitas a partir do mês de junho, despertou a necessidade de realização de sondagens sobre as habilidades de escrita e leitura que o estudante possuía, as quais entendemos que podem ser exploradas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como, para identificar quais as principais dificuldades.

Com essa ação, foi possível diagnosticar que o estudante se expressa apenas com palavras ou frases curtas, necessitando, muitas vezes, de ajuda para concluir a fala desejada. Compreende bem o que é dito, responde sim ou não, faz pedidos de objetos e ações (gestual e verbal) e mantém o contato visual quando chamado pelo nome ou em situações de diálogo. Por vezes, aparenta entender instruções ou solicitações simples.

Todas essas informações foram registradas no diário de bordo, o que permite-nos planejar e desenvolver intervenções docentes para a aprendizagem do estudante a partir das seguintes categorias de análise: Comunicação, Comportamento, Leitura e Escrita, Matemática, Interesses Pessoais, Indícios de nervosismo e Possibilidades de adaptações nas práticas educativas.

Diante dos apontamentos feitos pela FEI, a equipe docente discutiu quais outras informações deveriam ser consideradas para compor o Plano de Trabalho Docente Específico (PTDE) do estudante a fim de atender às necessidades educativas

específicas: como aprende, quais recursos permitem desenvolver os conteúdos escolares e quais podem ser os objetivos de aprendizagem a partir da perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Este consiste em

um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo aberto, centrado na busca do entendimento do que impede o estudante de participar e das barreiras de aprendizagem. Com base em recursos e serviços que permitam a acessibilidade ao currículo, o objetivo é tornar os conteúdos mais acessíveis para todos os estudantes. (SESI, p. 249)

A rede SESI SP de ensino considera que cabe à escola, “eliminar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, programáticas, metodológicas, instrumentais e até atitudinais, aos estudantes ser garantido o direito à acessibilidade e ao ensino” (SESI, p. 242) de modo a promover a aprendizagem de todos os estudantes, sem qualquer tipo de distinção.

As ações relatadas ancoram-se no Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino, o qual indica que, os processos educativos devem considerar “as condições singulares dos estudantes” (SESI, p. 242), no caso, reveladas nos registros do diário de bordo.

Para subsidiar a construção de práticas educativas ajustadas às necessidades específicas do estudante L. e comuns a todos os estudantes da turma, inspiramo-nos nos princípios de aplicação das medidas multinível. Estas consistem em “adaptações ao processo de avaliação ou mobilização de outros recursos de suporte à aprendizagem e inclusão e apoiar a ação dos docentes na sua mobilização” (BARCELOS, p. 3).

A metodologia de medidas multinível é estruturada a partir de três focos, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 1: Medidas Multinível



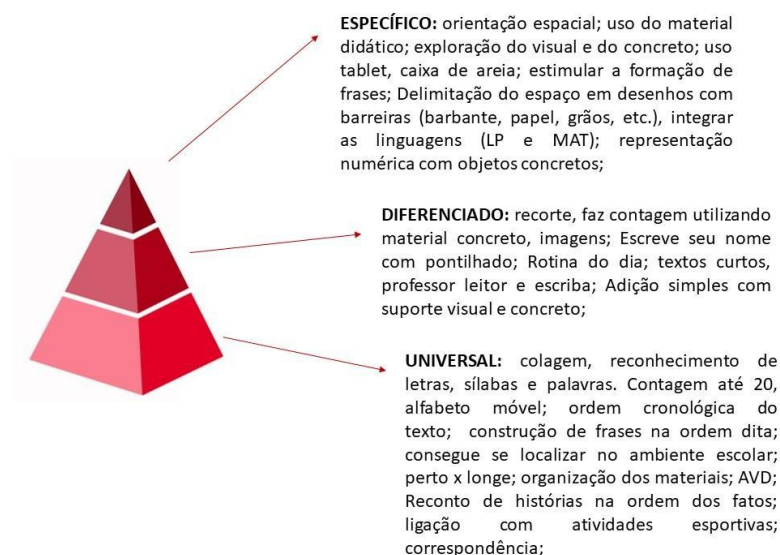
Fonte: Guião de procedimentos internos apoio na aplicação de medidas multinível³.

As medidas multinível preveem ações que visam atender os estudantes sobre três vieses, a saber:

- Universais: estratégias educativas que visam atender a todos os estudantes;
- Seletivas: com foco no atendimento de interventivo com fins à ajustar algumas atividades educativas que não foram desenvolvidas satisfatoriamente nas atividades universais;
- Adicionais: que requerem ações interventivas específicas a determinados estudantes com dificuldades mais acentuadas.

A partir dessa perceptiva, organizamos, coletivamente, as informações que possuíamos do estudante em uma pirâmide. Indicamos o que seriam ações universais, diferenciadas e específicas para o L., levando em consideração aspectos cognitivos exigidos aos estudantes do 4º ano do EF, seus conhecimentos prévios, bem como as diversas formas de aprender no processo de ensino-aprendizagem, além de seus comportamentos e interesses e consideramos aspectos específicos do L. A figura a seguir explicita o que foi elaborado:

Figura 2: Pirâmide de inclusão do L.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

³ Disponível em:

<https://aebarclos.pt/wp-content/uploads/Gui%C3%A3o-de-procedimentos-internos_Apoio-abordagem-universal_EQ_UIPA-MULTIDISCIPLINAR_AEB.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021

A pirâmide de inclusão do estudante L. elucida quais são as possibilidades de intervenção docente para a aprendizagem do mesmo a partir de seus próprios conhecimentos e habilidades cognitivas, o que nos permite identificar possíveis dificuldades do estudante e potenciais intervenções que possibilitariam o desenvolvimento de novas habilidades e a apreensão de novos conhecimentos.

Organizar as informações dentro desse modelo, possibilita levantar e organizar as questões referentes às possibilidades de aprendizagem do estudante, a partir da identificação das habilidades consideradas universais e o reconhecimento do que seria diferenciado e específico do estudante L., de modo a permitir o planejamento e utilização de melhores metodologias e recursos, considerando os que mais se ajustam às suas necessidades para participação efetiva nas aulas, bem como, para promover sua aprendizagem.

Atividades personalizadas para o estudante são organizadas considerando o tempo máximo de concentração que tem apresentado, a etapa do desenvolvimento cognitivo, suas características e habilidades, trazendo, assim, funcionalidade em suas ações e proporcionando melhores condições para aprendizagens dentro de um currículo real, conforme pode ser observado no quadro seguinte:

Figura 3: Conteúdos do PTDE – estudante L.

L. - 4º	CONTEÚDO DA SALA	META DE APRENDIZAGEM	PERÍODO
ARTE	Fatores do movimento, notação coreográfica, dança contemporânea	Noção de espaço e reprodução de movimento.	Setembro e outubro
CIÊNCIAS HUMANAS	Unidade 4: África de tantos povos e de tantas histórias. Localização no espaço.	Reconhecer as diferentes formas de representação dos espaços de vivência.	Setembro e outubro
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Agressões ao meio ambiente.	Reconhecimento e classificação da natureza.	Setembro e outubro
LÍNGUA INGLESA	Horas e números ordinais.	Cores.	Setembro e outubro
LÍNGUA PORTUGUESA	Gênero textual: notícia	Jornal televisivo, relato oral e escuta, identificar nomes (apresentadores e programas TV), leitura de frases e treino de escrita.	Setembro e outubro
MATEMÁTICA	Situações problemas e operações matemáticas.	Operações matemáticas, reconhecimento e realização de adição e subtração.	Setembro e outubro
PRÁTICAS FILOSÓFICAS	Por que falamos em arte rupestre? Repensando nossas condutas. Sofrendo injustiças. Fábulas e comportamento.	-Identificar o que o desenho está mostrando. - Identificar o que é certo e errado. - Identificar atitudes boas e ruins para fazer com as pessoas. - Apresentar fábulas ao estudante.	Setembro, outubro, novembro
PROGRAMAÇÃO E ROBÓTICA	Elevador de carga	Sequência lógica e construção de imagens por meio de quebra-cabeça	setembro

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em alguns momentos, trabalhar o conhecimento curricular exigido para o ano/série, mostra-se muito complexo para L. Organizamos, portanto, as atividades dentro do conteúdo planejado, com menor complexidade, utilizando de materiais concretos e lúdicos e estratégias de ensino coerente as condições que o estudante possui para realizá-las.

Partimos do tema central das disciplinas para direcionarmos o que o aluno consegue aprender em cada momento. Por exemplo, na disciplina de Ciências Humanas, enquanto a turma aprende sobre regionalização, mapa-múndi e a localização da África, o aluno L. aprende a reconhecer os cômodos de sua casa e os trajetos para ir até a escola.

Com essas adequações, o aluno acompanha o assunto trabalhado com todos os estudantes, mas em uma perspectiva que valoriza e explora a etapa de desenvolvimento em que se encontra. As imagens a seguir ilustram partes da ação que realizamos:

Figura 4: Atividades desenvolvidas.



Fonte: elaborado pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato objetivou compartilhar uma experiência formativa com foco no estudo e implementação de práticas educativas inclusivas desenvolvidas a partir dos princípios do DUA, a fim de permitir a identificação das habilidades comuns, diferenciadas e

específicas de um estudante matriculado no 4º ano de uma escola da rede SESI-SP de ensino, diagnosticado com TEA.

O trabalho explicita a implantação de um conselho consultivo composto por diferentes profissionais da Educação que atuam em uma escola, localizada no município de Ribeirão Preto – SP, a fim de permitir a elucidação de possibilidades de ajustes curriculares para atender às necessidades educativas específicas do estudante.

O estudo de caso foi construído a partir de registros presentes em um diário de bordo, elaborado pela profissional FEI, sob a orientação da coordenação pedagógica. Os registros do diário foram discutidos coletivamente e subsidiaram a construção da pirâmide de inclusão personalizada para o estudante L. A identificação das habilidades já desenvolvidas por ele, bem como, os conhecimentos apreendidos ao longo de sua vida escolar colaboraram com a construção da pirâmide e para a promoção de práticas educativas que visam a ampliação das aprendizagens discentes.

A prática relatada é desenvolvida desde junho de 2021 e, neste tempo, tem nos permitido reconhecer uma maior interação com o estudante e conhecer as especificidades e habilidades apresentadas pelo estudante. O que tem impactado no desenvolvimento de atividades que consideram a especificidade do estudante e permitem o planejamento e realização de práticas educativas que tornam os conteúdos escolares mais significativos e acessíveis ao estudante.

Ao longo desse percurso, traçamos vias de acesso do estudante ao conteúdo desenvolvido nos componentes escolares, de forma que os conteúdos ministrados em sala também favoreçam a construção social e cognitiva do estudante.

As atividades são preparadas e desenvolvidas seguindo uma mesma estrutura em todas as disciplinas, utilizando figuras, palavras ou frases, pareamento de imagens, interpretação de texto por meio de associações e colagem. Realizamos adequações que pareciam simples, mas que foram significativas no processo.

Durante a aplicação das atividades outras estratégias estão sendo inseridas em momentos alternativos, principalmente para diminuirmos a irritabilidade e a estereotipia que o estudante apresenta em determinados momentos. Nesse caso, fazemos uso de brinquedos sensoriais, os quais contribuem para o aumento da concentração e da autorregulação de L. para a aprendizagem.

A ação formativa relatada possibilita, aos professores, gestores e demais profissionais, organizar atividades que favoreceram o controle da ansiedade do estudante em situações de aprendizagem, ampliando, assim, o envolvimento do estudante nas atividades a partir da redução da ociosidade.

Atualmente, o estudante permanece mais tempo em sala de aula e apresenta maior disposição para realizar as atividades propostas, haja vista que as mesmas estão ajustadas às suas necessidades.

Também percebemos que L., expressa-se com segurança para responder àquilo que é solicitado, demonstrando maior autonomia.

Os professores estão modificando as estratégias educativas, as quais mostram-se mais claras e objetivas, uma vez que sabem o que o estudante consegue fazer e, por isso, conseguem ajustar as expectativas de aprendizagem pautadas em informações concretas do estudante que podem ser acessadas na pirâmide da inclusão.

O tempo dedicado à observação do estudante, a elaboração do diário, o estudo de caso, a construção da pirâmide de inclusão e do PTDE tem permitido observar diferentes avanços nas práticas docentes, graças ao desenvolvimento de um olhar individualizado para o estudante, o que possibilita a organização de um ensino mais eficaz e uma aprendizagem significativa. Atribuímos que as aprendizagens docentes empoderaram os professores e a equipe pedagógica escolar para intervir nas aprendizagens do estudante.

Sabemos que consolidar práticas educativas inclusivas é tarefa que causa insegurança nos profissionais da escola. Por este motivo acreditamos que desenvolver essa ação formativa, pautada na coletividade e na utilização de dados concretos do estudante e da realidade da escola, tem nos permitido encontrar alternativas metodológicas para desenvolver melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o conselho consultivo de inclusão e a construção da pirâmide do L. personalizada configura-se como uma prática que pode atender a outros estudantes que, por ventura, apresentem algum tipo de síndrome, transtorno, deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem.

Essa proposta de formação está em construção e, sob nossa perspectiva, deverá ser revisitada toda vez que nos depararmos com avanços na aprendizagem discente e mudanças no contexto educativo. Avaliamos que, até a presente data, os professores da referida escola mostram-se mais seguros para definir, coletiva e individualmente, os caminhos que podem seguir para promover aprendizagens do estudante focalizado no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

Estatuto da Pessoa com Deficiência. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 51 p.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Diferentes Aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. **LEI Nº 10.172 DE 09 DE JANEIRO DE 2001**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm

Serviço Social da Indústria Sesi SP. **Referencial Curricular do Sistema Sesi-SP de Ensino: Ensino Fundamental**. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2020.

MARTINS, Ana Maria; ESCRIVÃES, Lúcia (coordenadoras). **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: GUIÃO DE PROCEDIMENTOS INTERNOS APOIO NA APLICAÇÃO DE MEDIDAS MULTINÍVEL**. Barcelos, 2018. Disponível em: https://aebarcelos.pt/wp-content/uploads/Gui%C3%A3o-de-procedimentos-internos_Apoi-o-abordagem-universal_EQUIPA-MULTIDISCIPLINAR_AEB.pdf . Acesso em 01/11/2021.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Maria Aparecida Ferreira de PAIVA, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Larissa Soares da CRUZ, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Mariana Cristina LOPES, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Eder Pires de CAMARGO, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Eixo temático: Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade
maria.paiva@unesp.br

1. Introdução

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 58, alterado pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), a Educação Especial passa a ser reconhecida, sob efeitos da lei, como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Educação Inclusiva tem como objetivo remover as barreiras para aprendizagem, para que todos tenham plena participação no contexto escolar, partindo do pressuposto de que todos são capazes de aprender. Esse conceito traduz a filosofia da Educação Inclusiva, facilitando-se a acessibilidade em termos físicos, atitudinais e relacionais. Neste sentido, as barreiras atitudinais ainda são as mais difíceis e demoradas de serem transpostas (CARVALHO, 2007).

É neste contexto que iniciamos as reflexões acerca da formação continuada de professores, que atuam em escolas regulares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, com a alfabetização matemática de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O processo de alfabetização, entendido aqui como aquele estritamente relacionado entre a apropriação da linguagem escrita e a alfabetização matemática, é objeto de várias pesquisas e avaliações externas. Muitas vezes está atrelado às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, o que aponta para necessidade de maior investimento público, maior aprofundamento no campo teórico dos agentes educacionais, implementação de cursos de formação continuada voltados ao tema e fortalecimento de práticas pedagógicas mais eficazes e profícuas, rompendo com

paradigmas e barreiras que perduram ao longo dos anos.

O ensino da Matemática sempre envolveu desafios e resistências por parte dos professores alfabetizadores que, em seus relatos no dia a dia escolar ou em cursos de formação continuada, dizem sentir dificuldades ao lecionar determinados conteúdos, acabando por atribuir a estes uma visão reducionista do que seria a alfabetização matemática, valorizando mais a apropriação da linguagem escrita em detrimento da Matemática. Não que estas áreas sejam conflitantes, ou que uma domine a outra, mas a Língua Portuguesa acaba sendo priorizada tanto na grade curricular quanto no fazer docente cotidiano.

De acordo com Lourenço; Baioshi e Teixeira (2012) ocorre um fenômeno no qual a sociedade não percebe a matemática, gerando essa sensação do “não saber” ou “não gostar de matemática”, mas o que ocorre é que estes indivíduos não foram, de fato, alfabetizados matematicamente.

A alfabetização matemática é um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização (DANYLUK, 1997, p.12).

Dessa forma, a alfabetização matemática e o processo de aquisição da leitura e escrita podem e devem ocorrer juntos, não sendo necessário priorizar um mais que o outro.

Diversos estudos apontam que, muitas vezes, os professores não se sentem seguros em ensinar determinados conteúdos da matemática, por não saberem qual seria a melhor forma de ensiná-los. Outro fator que também influencia neste processo é a vivência desses professores, que quando alunos, não tiveram experiências agradáveis na construção de seu pensamento matemático (LOURENÇO; BAIOSHI; TEIXEIRA, 2012).

Falar em Alfabetização Matemática ainda soa estranho aos ouvidos de muitos. De maneira geral, só se reconhece o termo ‘alfabetização’ para denominar o processo de aquisição da leitura e da escrita na Língua Materna. O fato é que ainda é muito presente na escolarização inicial a ideia de que primeiro é preciso garantir a inserção nos processos de leitura e de escrita para depois desenvolver o trabalho com as noções matemáticas (LOURENÇO; BAIOSHI; TEIXEIRA, 2012, p. 2).

O ensino tradicional da Matemática, onde o professor oferece um modelo único de resolução ou situações-problema, é concebido por muitos professores como o ideal neste processo de alfabetização. Logo, o ensino da Matemática ainda é fortemente influenciado

pelas práticas que emergiram no início do século XX, em que havia um trabalho apoiado na repetição e memorização de fatos básicos. Anos depois, emergiria a ideia de que os alunos deveriam aprender com compreensão, entender o que faziam. Essas duas formas de ensino não foram bem-sucedidas quanto à aprendizagem dos alunos, pois alguns aprendiam, outros não. (ONUCHIC; ALLEVATO, 2004).

Para as mesmas autoras, a necessidade de se “entender” e “ser capaz” de usar a Matemática na vida diária nunca foi tão grande. Uma das metodologias que poderia promover o desenvolvimento de tais competências, e que vem despontando desde a década de 1970, é o ensino *através* da resolução de problemas, pois, o foco e atenção dos estudantes estariam voltados sobre ideias e sobre o “dar sentido”.

Para Andrade (2017, p. 364), um problema é entendido como uma situação em que:

1 – *o aluno não tem ou não conhece nenhum processo que lhe permita encontrar de imediato a solução*, ou seja, envolve a realização de um trabalho não-rotineiro, em que os alunos tenham meios de estabelecer relações entre aquilo que já sabe e o que ainda não conhece;

2 – *o aluno deseja resolver, explorar, ou realizar algum trabalho efetivo*, pois a tarefa ou projeto lhe desperta interesse e cabe ao professor problematizar as questões, caso o aluno não esteja engajado na situação;

3 – *introduz-se ou leva-se o aluno a realização de algum trabalho efetivo*, que exige esforço e dedicação por parte dos alunos, isto é, espera-se que trabalhem o máximo possível sobre as questões relacionadas ao problema, não havendo um ponto de chegada ou meios pré-estabelecidos para a solução.

Para Onuchic e Allevato (2004) problema é tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que está interessado em fazer. Porém, nas práticas em sala de aula, como podemos efetivar essa abordagem?

Para se obter isso, toda aula deve obter três partes importantes: antes, durante e depois. Para a primeira parte, o professor deve garantir que os alunos estejam mentalmente prontos para receber a tarefa e assegurar-se de que todas as expectativas estejam claras. Na fase “durante”, os alunos trabalham e o professor observa e avalia esse trabalho. Na terceira, “depois”, o professor aceita a solução dos alunos, sem avaliá-las e conduz a discussão enquanto os alunos justificam e avaliam seus resultados e métodos. Então, o professor formaliza os novos conceitos e novos métodos construídos (ONUCHIC; ALLEVATO, 2004, p. 221).

Segundo a concepção das autoras, nesta abordagem de ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas, o ponto de partida desse processo seria o problema e, após o trabalho de levantamento de hipóteses e caminhos para

solução, o professor faz os encaminhamentos formais aos conteúdos, utilizando “tudo o que havia de bom nas reformas anteriores: repetição, compreensão, o uso da linguagem Matemática, as teorias dos conjuntos, Resolução de Problemas” (ONUCHIC; ALLEVATO, 2004, p. 220–221) e também o método expositivo/dialogado.

Não há um caminho único para se ensinar e aprender Matemática e, de maneira geral, a resolução de exercícios e o método expositivo/dialogado também são importantes, pois por meio deles os alunos fixam as ideias e regularidades dos conteúdos, adquirindo novas ferramentas para construir novos conhecimentos. Entretanto, esses recursos poderiam ser utilizados de forma lúdica e complementar esse processo.

Lourenço; Baiochi e Teixeira (2012) apontam que é imprescindível que os professores criem um espaço para que seus alunos possam ser livres em seu pensar matemático, que compreendam que a matemática pode ser representada de diversas maneiras.

Assim, romper com práticas pedagógicas tradicionalmente difundidas e se apropriar de novas metodologias perpassa pela formação continuada em serviço. Assumir as lacunas da formação inicial e enfrentar os problemas delas oriundos torna a formação continuada em serviço um meio para minimizá-los, aliando teoria e prática, novas metodologias, aprofundamento de conceitos e articulação entre currículo e realidade vivida, concretizando o verdadeiro papel da educação.

[...] podemos afirmar que educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação pelo Estado, o sujeito tenha a formação (conhecimento) necessária para poder constituir-se em uma posição-sujeito que possa discernir e reconhecer os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte [...] (ORLANDI, 2016, p. 74).

Quanto a isto Barbosa; Cortela (2018) defendem que,

[...] a articulação da teoria e da prática deva ir além da transposição de um conceito para a ação pedagógica: ela deve possibilitar ao professor refletir sobre sua realidade educacional e aprofundar-se em buscas conceituais e discussões teóricas que lhes possibilite sanar as suas lacunas de ensino e favorecer a aprendizagem (BARBOSA; CORTELA, 2018, p. 436).

Pensar nos desafios impostos pelo ensino da Matemática atrelado ao processo de escolarização de estudantes PAEE é refletir acerca do papel que os agentes educacionais (professores, gestores e funcionários), além da comunidade ao entorno e digital, têm a desempenhar, visando garantir os direitos de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes, além do sentimento de pertencimento ao grupo e ao local em

que estão e de terem a oportunidade de se desenvolverem integralmente, construindo conhecimentos que lhes serão úteis para a leitura de mundo e a vivência em qualquer contexto e ambiente.

Partindo destes pressupostos, este trabalho objetiva discutir as inquietações docentes no trabalho pedagógico junto aos estudantes PAEE, no tocante a alfabetização matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, dialogando com a questão da formação continuada em serviço.

2. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um relato de experiência de três docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, acerca da prática pedagógica desenvolvida em classe comum com estudantes PAEE, refletindo sobre suas inquietações quanto à necessidade de formação continuada em serviço, na perspectiva inclusiva, no tocante a alfabetização matemática.

3. Desenvolvimento

No dia a dia enquanto professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, nos deparamos com estudantes que apresentam uma diversidade de saberes e níveis de conhecimento sobre a Matemática, os quais, em sua maioria, começam demonstrar suas dificuldades sobre a disciplina à medida que os conteúdos vão tornando-se mais complexos.

Questionamentos em torno das melhores estratégias, metodologias e recursos materiais para alcançar estes estudantes e amenizar suas dificuldades matemáticas perpassam pela prática pedagógica ao se objetivar que todos e cada um destes estudantes descubram a Matemática e a vivenciem no ambiente escolar como área que faz parte do cotidiano das pessoas e que está presente em todos os lugares.

Ao se considerar os estudantes PAEE constata-se, pela experiência docente, o quanto eles requerem modificações no modo de se ensinar a Matemática, assim como o uso de materiais manipulativos concretos, a repetição com significado de conteúdos e as intervenções pontuais do docente de acordo com suas necessidades educacionais especiais.

Quanto a isso Barbosa (2003) ressalta que

Utilizando bom senso e criatividade, o professor pode selecionar, adaptar e confeccionar materiais didático-pedagógicos que contribuam para o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos. A escolha deve basear-se, de um modo geral, nos princípios de que os materiais mais

adequados são aqueles que permitem uma experiência completa ao aluno e estão compatíveis com o seu nível de desenvolvimento (BARBOSA, 2003, p. 19).

Quando o professor restringe o ensino da Matemática à lousa, giz, lápis e papel os estudantes ficam limitados em suas problematizações e reflexões acerca dos conteúdos trabalhados, passando a conceber a Matemática como algo isolado da realidade em que vivem, não conseguindo fazer as devidas conexões entre estes e o cotidiano. Dessa forma, a Matemática passa-se a ser apresentada como a “vilã” das disciplinas, como se fosse um “bicho de sete cabeças”.

A fim de desmistificar muitas concepções de ensino e de aprendizagem matemática perpetuada ao longo da história, a formação continuada em serviço dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I torna-se fulcral para romper paradigmas e transformar as aulas de Matemáticas em momentos significativos de formulação de problemas, de reflexão, de debate de ideias, de exposição de processos diversos para se alcançar determinado resultado, enfim, de torná-las envolventes e com uma função social real.

Para se alcançar este objetivo apontamos que um caminho possível seja que tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I sejam estruturadas sobre os pilares de o que ensinar (conteúdo, os objetos de conhecimento) e como ensinar Matemática, articulando o saber dos conteúdos, às metodologias e à didática.

Quanto a isto encontramos respaldo na assertiva de Curi (2004) ao escrever que

Não basta “conceituar” operações, conhecer suas propriedades, resolver técnicas operatórias, utilizá-las em problemas. É necessário também que em sua formação o professor polivalente desenvolva ou aprimore capacidades como resolver problemas, argumentar, estimar, raciocinar matematicamente, comunicar-se matematicamente (CURI, 2004, p. 176).

Dessa forma, as fragilidades e lacunas encontradas na formação dos pedagogos e constatadas diariamente ao se depararem com as dificuldades no ensino da Matemática e, conseqüentemente, refletidas na aprendizagem, ou ausência dela, dos estudantes PAEE ou não poderão ser minimizadas, se não superadas, em prol de um processo de ensino e aprendizagem que seja inclusivo, equitativo e de qualidade.

3. 1 A formação inicial e continuada

A questão da formação inicial e continuada é uma temática que necessita ser debatida e evidenciada. Quando se trata da prática docente, na formação de futuros

professores, a sua formação inicial será a base que respaldará toda a prática docente profissional. É necessário que esta seja embasada teoricamente, proporcionando aos futuros profissionais esse respaldo necessário para suas futuras ações enquanto professor.

Sobre a questão da formação inicial, Cruz *et al.* (2011) apontam que é evidente que a preparação durante a graduação para desempenhar futuramente o papel de professor não se esgotará ao final de sua formação inicial, os autores destacam que devemos compreender essa formação como um preparo inicial, mas que se trata de um processo contínuo ao longo de toda sua vida profissional, que será necessário o contato com estudos e experiências mais recentes, possibilitando sua formação continuada em serviço.

Em relação à formação continuada, ela pode ocorrer de diferentes formas, o próprio profissional pode sentir a necessidade de buscar novos cursos de formação ou aprimoramento, pensando em sua prática ou em acarretar benefícios profissionais, ou a rede de ensino que ele esteja inserido pode oferecer as formações continuadas em serviço.

Quando pensamos na formação oferecida pelas redes, sabemos que as temáticas abordadas podem ser inúmeras: alfabetização, matemática, ludicidade, contação de histórias, entre outros temas, que são essenciais e necessários dentro do contexto escolar. Para a reflexão deste estudo, destacamos a importância da formação, inicial e continuada, relacionadas à Educação Especial.

No inciso III do artigo 59 da LDBEN (BRASIL, 1996), conceitua-se dois perfis de professores para atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): o professor capacitado, responsável pela integração desses alunos nas classes comuns, e o professor especializado, responsável pelo atendimento especializado em Educação Especial.

Na formação inicial, nos cursos de licenciatura, o objetivo é formar professores em todos os níveis da Educação Básica. Já a formação continuada pode ser realizada em serviço, na própria escola ou fora dela, em cursos de curta duração, ou em Pós-Graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, podendo ser oferecida na modalidade presencial ou à distância (BRASIL, 2002).

Para Lopes (2015), a formação inicial de professores no Brasil é preocupante, principalmente nos temas relacionados à Educação Especial e Inclusiva, pois poucos são abordados nos cursos de formação. Desta forma, não há garantias que os futuros professores terão base teórica e prática para trabalharem na diversidade.

Sendo assim, para considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso refletir sobre como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua

prática educativa. “E aqui entra o papel da formação dos docentes, geral e específica, inclusive mediante a formação em serviço e a formação continuada” (MELETTI; BUENO, 2013, p. 21).

A presença dos estudantes PAEE no ensino regular é uma realidade em nosso contexto educacional, mas cabe a reflexão: os professores se sentem preparados para lidar com as especificidades e as necessidades educativas destes alunos?

Uma pesquisa realizada por Terra e Gomes (2013), sobre a formação inicial e continuada de professores na temática da inclusão escolar, evidenciou que metade dos participantes acredita que receberam uma formação adequada, mas a maioria relatou que se consideram despreparados para atuar e lidar com os processos de inclusão escolar. Este estudo reforça em suas conclusões que é papel da escola se responsabilizar e promover ações e espaços de formação permanentes, possibilitando que os professores compartilhem seus anseios, dificuldades, práticas em que obtiveram bons resultados, trocas de experiências e estudos teóricos e reflexivos sobre as práticas docentes.

A formação continuada direcionada a temática da inclusão escolar é fundamental para que os processos inclusivos sejam concretizados e se efetivem. Os agentes educacionais necessitam de instrumentos e referências que possam agregar às suas práticas docentes (TERRA; GOMES, 2013).

Um estudo recente realizado por Camargo *et al.* (2020) também apontou que os professores participantes da pesquisa não se sentem preparados para lidar com as demandas dos processos inclusivos em sala de aula, apontaram que sentem a necessidade da formação continuada nesta temática, apontaram que as formações acontecem, mas, muitas vezes, não atingem as necessidades do grupo.

De forma geral, pesquisas recentes evidenciam em seus resultados que os professores buscam se aperfeiçoar em serviço, acreditam que as formações oferecidas são de qualidade, e ainda assim, não se sentem preparados para atuar com os estudantes PAEE em sala de aula regular.

4. Conclusões

Os desafios impostos para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I são diários. A prática pedagógica é repleta de inquietações, angústias e busca pela superação de modelos tradicionais de ensino em que o professor era o centro e o detentor de todo o saber.

O ensino da Matemática historicamente permeado pela repetição e memorização de conteúdos aponta para a necessidade de se buscar novos caminhos para a sua

concretização e a implementação de novas práticas pedagógicas que sejam concomitantemente mais inclusivas, ativas e significativas aos estudantes.

Assim, esperamos que este trabalho possa suscitar reflexões acerca da importância da formação continuada em serviço, alinhando as metodologias ao currículo e às especificidades dos estudantes, dentre eles aqueles que são PAEE. Que o ensino da Matemática seja desmistificado e incorporado pela equipe docente e pelos estudantes como conteúdos acadêmicos diretamente relacionados com a vida e com a função social real que desempenham.

A formação continuada em serviço é fundamental e necessária quando pensamos nas mudanças desejadas para que os processos inclusivos sejam efetivos. As redes de ensino devem se responsabilizar em promover formações dentro do interior da escola, ou seja, ações relacionadas à realidade de seu próprio contexto educacional, promovendo momentos em que os professores tenham voz, apresentem suas necessidades ou principais dificuldades, a partir destes levantamentos, a escola deve buscar e oferecer formações que possam contribuir, amenizar ou sanar os pontos apresentados pelo seu grupo de professores.

5. Principais referências

ANDRADE, S. Um caminhar crítico reflexivo sobre resolução, exploração e proposição de problemas matemáticos no cotidiano da sala de aula. In: ONUCHIC, L. R.; JUNIOR, L. C. L.; PIRONEL, M. (Orgs), **Perspectivas para resolução de problemas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 355-396, 2017.

BARBOSA, A. P. R.; CORTELA, B. S. C. Formação do PNAIC em Geometria e a trajetória educacional dos professores alfabetizadores. **Bolema**. Rio Claro, SP, v. 32, n. 61, p. 419-438, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2018000200419&lang=pt. Acesso em: 08 nov. 2021.

BARBOSA, P. M. O Estudo da Geometria. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 14-22, agosto, 2003.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 08 nov. 2021.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, jul. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100223&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2021.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. (Org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 36-50, 2007.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes**: uma análise de conhecimento para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CRUZ, G. de C. *et al.* Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 out. 2021.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática**: a escrita da linguagem matemática no processo de alfabetização. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

LOPES, J. F. **Dotação e talento**: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores. 2015b. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo.

LOURENÇO, E. M. da S.; BAIOSHI, V. T.; TEIXEIRA, A. C. Alfabetização matemática nas séries iniciais: O que é? Como fazer? **Revista da Universidade Ibirapuera**. Universidade Ibirapuera, São Paulo, v. 4, p. 32-39, jul/dez. 2012.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2013.

MELLO, G. N. **Formação Inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. *Revista São Paulo Em Perspectiva*, São Paulo, n. 14 (1), p. 98-110, 2000.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs), **Educação Matemática**: pesquisa e movimento. São Paulo: Cortez Editora, p. 213-231, 2004.

ORLANDI, E. P. Educação e Sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **ALED**, Venezuela, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2016.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629>. Acesso em: 08 nov. 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE ENSINO INCLUSIVO NA GRADUAÇÃO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA APAE

Paulo Henrique CANGUSSÚ, Pós-graduação em: Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade
paulo.cangussu@ufv.br

Resumo

Relatei minhas vivências a partir da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia III do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). O objetivo foi discutir as práticas observadas a partir do estágio de docência em uma sala de aula multisseriada da APAE, bem como suas contribuições para minha prática docente inclusiva enquanto professor em formação. Todo o conteúdo abordado em sala de aula na disciplina de Ciências era voltado para o cotidiano dos alunos, buscando a autonomia de Pessoas com Deficiência (PCD). Pude observar as deficiências sendo trabalhadas dentro e fora da sala de aula, de forma a incentivar a independência dos alunos, a defesa dos direitos da pessoa com deficiência e conseqüentemente promovendo uma melhor qualidade de vida para estas pessoas. Pude perceber ao longo do estágio, a importância do trabalho docente em espaços não formais de ensino de maneira contextualizada com uma dada realidade, que promovem ao mesmo tempo a independência, a cooperação e o bem-estar dos estudantes. Durante a experiência de estágio, para além da importância da educação inclusiva, pude perceber também a importância de abrir espaços para os saberes populares, articulados com os saberes científicos no ensino de Ciências, apresentando, relacionando e discutindo diferentes visões de mundo presentes em uma sala de aula. As experiências da educação inclusiva nos cursos de licenciatura é um passo importante a se seguir, para tentar promover discussões relacionadas ao tema logo no início da formação e essas experiências podem ser o primeiro incentivo para que os futuros professores atuem de maneira inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação de Professores; Estágio Supervisionado.

1. Introdução

O presente estudo trata de um relato de experiência vivenciado a partir da disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia III do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Pretendo discutir neste relato as práticas observadas a partir do estágio de docência numa sala de aula multisseriada da APAE, bem como suas contribuições para minha prática docente inclusiva enquanto professor em formação.

2. O contato com a educação inclusiva na minha formação inicial

Meu primeiro contato com a educação inclusiva foi em 2018, durante a graduação, na disciplina "Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia III" do programa de graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV). O objetivo da disciplina foi criar um paralelo reflexivo entre as diferentes realidades escolares do município de Viçosa e orientar na ambientação, atuação e reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem na escola do campo de estágio.

Sobre a importância das práticas de estágio para a formação docente, Silva e Gaspar (2019), afirmam que:

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. (SILVA; GASPAR, 2019, p. 206)

O estágio Supervisionado foi realizado em duplas de estudantes e tivemos a oportunidade de atuar na APAE Rural em Viçosa - MG, uma escola muito diferente de todas que já tínhamos passado. A escola conta com uma infraestrutura dotada de uma única sala de aula (multisseriada), sala dos professores, cantina, cozinha, banheiro, campo de futebol, horta e oficina de sorvete, sendo esses dois últimos, projetos em que os alunos atuam.

No início fiquei receoso, com medo de não conseguir ser um bom professor no contexto de inclusão, mas sair da zona de conforto da Escola Regular foi um passo muito importante que me fez olhar de maneira diferente para a educação inclusiva. Todo o conteúdo abordado em sala de aula na disciplina de ciências era voltado para o cotidiano dos alunos, buscando a autonomia de Pessoas com Deficiência (PCD). Foi a primeira vez que visualizei um processo de ensino e aprendizagem intrinsecamente ligado com a realidade dos alunos. Alguns exemplos foram as aulas em que eles aprendiam sobre os processos biológicos que envolviam a horta na terra que eles mesmos cultivam; aulas de noções básicas de parasitologia para a prevenção de doenças relacionadas à falta de saneamento básico, de forma contextualizada com a geografia dos córregos presentes na região e com a realidade de saneamento das casas dos próprios estudantes.

3. Experiências de ensino inclusivo durante o estágio supervisionado

Criar e educar um filho com deficiência é um grande desafio e, muitas vezes, tem-se uma ideia de que este filho sempre será dependente de seus pais em vários aspectos da sua vida. A família não costuma receber o apoio e as informações necessárias sobre as possibilidades de desenvolvimento de uma criança com deficiência e focam apenas em suas limitações.

Segundo Goffman (1988), as pessoas com deficiência são estigmatizadas, pois a sociedade tende a desconsiderar os indivíduos que não atendem aos padrões normalizados por ela. Assim, pessoas com algum tipo de deficiência costumam ser evitadas e segregadas.

Pude observar as deficiências sendo trabalhadas dentro e fora da sala de aula, de forma a incentivar a independência dos alunos, a defesa dos direitos da pessoa com deficiência e consequentemente promovendo uma melhor qualidade de vida para estas pessoas. A educação inclusiva é fundamental para a inclusão social, pois sem o acesso à escola, dificilmente as pessoas com deficiência conseguirão exercer a sua cidadania com plenitude.

Além das aulas, alguns projetos são desenvolvidos na APAE, como a oficina de sorvete e a horta. Os estudantes produzem sorvete, cuidam da horta e no final dos processos os produtos são vendidos na feira local. Estes projetos se apresentam como importantes métodos de inclusão, pois de acordo com Dutra (2003):

A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. (DUTRA, 2003, p.46)

As práticas didáticas inovadoras incluem materiais diversificados e visitas em espaços que fujam do ambiente escolar (COELHO et al., 2016), os chamados "Espaços não formais de Ensino". Estes ambientes podem ser utilizados com base em saberes conceituais, abrangendo o currículo formal de forma prazerosa (CASCAIS e FACHÍN-TERÁN, 2001) e contextualizada com a realidade dos alunos. Porém, a aplicação em larga escala de métodos de ensino em espaços não formais, demandam uma mudança estrutural no sistema de ensino básico, pois deve-se repensar a grade de horários das escolas, mudanças curriculares que englobam espaços não formais, metodologias ativas, planejamento de transporte e de estrutura dos espaços e capacitação dos professores. A escola onde fiz o estágio, possui uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, de forma contextualizada com a realidade dos estudantes e utiliza todos os espaços da escola durante as aulas.

Os conteúdos e aplicações do Ensino de Ciências e Biologia são importantes para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do sujeito, possibilitando que o mesmo se situe enquanto cidadão. Também possibilita a compreensão da vida e os fenômenos que nos cercam. O ensino de Ciências nas escolas proporciona certa autonomia na tomada de decisões que envolvam o meio sociocultural. Krasilchik e Marandino (2007) afirmam que existe uma concordância entre os professores e pesquisadores da área de educação em Ciências com relação a principal função do ensino dessa área, que é:

A formação do cidadão cientificamente alfabetizado, capaz de não só identificar o vocabulário da Ciência, mas também de compreender conceitos e utilizá-los para enfrentar desafios e refletir sobre seu cotidiano (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p. 19).

Porém, o ensino de ciências tem sido abordado ao longo do tempo, quase que exclusivamente, focando na aquisição de conhecimentos pelos alunos a partir da transmissão massiva de conteúdo. Segundo Chassot (2003), quando esses conteúdos são apenas conjuntos de conceitos descolados da realidade dos alunos, o ensino não cumpre sua função de compreensão e transformação do meio social.

Saraiva e Ferenc (2010) afirmam que o meio social em que o indivíduo está inserido é um fator direto de interferência em suas atitudes, pois atribui uma dimensão simbólica ou cultural na produção e reprodução da vida social. Por isso, é importante trabalhar os conteúdos da ciência de maneira interdisciplinar e relacionados com a realidade dos alunos. O ensino das Ciências compartimentalizado fica distante e complexo para os alunos, que não relacionam os conteúdos científicos com o cotidiano.

Pude perceber ao longo do estágio, a importância do trabalho docente em espaços não formais de ensino de maneira contextualizada com uma dada realidade, que promovem ao mesmo tempo a independência, a cooperação e o bem-estar dos estudantes. Para Sasaki (1999) a inclusão norteia-se por valores éticos como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência na diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação.

Um fato que me chamou a atenção foi a alegria dos alunos em estarem na escola e contribuindo para o funcionamento da mesma. Os horários são mais flexíveis, o ensino é contextualizado para situações cotidianas, a cooperação é incentivada e talvez esses sejam alguns dos motivos pelos quais os alunos sentem tanto prazer em estarem ali. Os métodos de ensino utilizados pelo professor de Ciências tiraram o foco das avaliações e notas, permitindo que os alunos desenvolvam maior interesse em entender os conteúdos apresentados em aula, que focam na promoção da independência para a formação de um cidadão pleno com todos os seus direitos assegurados.

A proposta de possibilitar a autonomia aos estudantes da APAE Rural é extremamente importante e deveria ser mais valorizada. Algumas situações ocorridas durante o estágio me fizeram perceber que ainda falta muito para que estas pessoas sejam plenamente incluídas na sociedade. Durante um intervalo das aulas, tivemos a oportunidade de participar de uma conversa entre professores, em que um deles disse que a escola havia recebido uma ligação de um laboratório de análises clínicas, procurando contratar Pessoas com Deficiência. Porém, quando alguns nomes foram levantados, foi perguntado ao professor qual era o tipo de deficiência destes alunos e se não poderiam indicar alguém com uma deficiência “mais leve” (termo utilizado pela pessoa ao telefone),

para que não tivessem “problemas” e nem “dificuldade de lidar” com essa pessoa no trabalho. Ao escutarmos essa história, minha dupla de estágio e eu, nos perguntamos até que ponto a sociedade realmente aceita e quer realmente incluir pessoas com deficiência.

Quintão (2005) afirma que o mundo capitalista associa diretamente a deficiência à falta de eficiência, da produtividade e da perfeição. Talvez esse seja um dos principais problemas que estigmatizam as Pessoas com Deficiência e dificultam a entrada das mesmas no mercado de trabalho. Carvalho-Freitas et al. (2004) ressaltam que o trabalho formal contribui para melhorar a percepção que as pessoas com deficiência têm de si mesmas.

Essa situação me assombrou ao longo de todo o estágio. Durante as idas à escola, percebemos como os alunos estavam felizes por estarem terminando os estudos e se formando, comentavam sobre o churrasco de formatura e estavam muito ansiosos para começar a trabalhar em algum lugar. Ao escutar isso, a dúvida sobre a real inclusão destas pessoas no mercado de trabalho reapareceu.

De acordo com as ideias apresentadas por Bahia *et al.* (2008), uma parte significativa dos gestores não recebe treinamento específico para lidar com pessoas com deficiência nos espaços de trabalho. Dessa forma, observa-se uma dificuldade no mercado de trabalho, com relação ao oferecimento de condições diferenciadas que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência destes espaços.

Outra história que me marcou foi a de um aluno que, durante nossa visita ao Instituto Estadual de Florestas (IEF), estava muito interessado nas mudas, sabia do que se tratava cada uma delas e fazia inúmeras perguntas ao técnico do IEF. Impressionados e felizes com o interesse do aluno, perguntamos como ele conhecia tão bem sobre as mudas. Ele nos respondeu que havia trabalhado em uma estufa há dois anos, mas resolveu sair, pois o trabalho era muito pesado, debaixo do sol quente e não havia nenhum tipo de remuneração. Ele nos contou que aprendeu muito, mas que ficou sem motivação diante da realidade do trabalho e então os pais resolveram que era melhor ele sair e iniciar os estudos na APAE Rural. Pude perceber como os conhecimentos populares daquele aluno estavam intrinsecamente ligados aos conhecimentos científicos de botânica. Desta forma, os professores podem relacionar, de maneira significativa e contextualizada, os conhecimentos populares que auxiliam na compreensão do conhecimento científico pelo aluno.

Para Feyerabend (2011), os considerados leigos são dotados de conhecimentos igualmente importantes aos científicos. Porém, a escola tende a priorizar o conteúdo científico presente nos livros didáticos e despreza os saberes, as vivências e os conhecimentos alternativos dos estudantes. Segundo Corrêa e Brito (2012), os currículos

das escolas brasileiras ignoram os saberes de grupos marginalizados, desprezam a cultura e as propostas que utilizem os saberes populares como ferramentas para o ensino de ciências.

Depois destas experiências na APAE, meus olhos foram abertos para a educação inclusiva e então eu decidi me aprofundar mais no tema. O Estágio supervisionado em Ciências e Biologia III foi um divisor de águas em minha formação, pois eu logo comecei a procurar mais experiências docentes de inclusão que poderiam ser vivenciadas na minha formação inicial. Então, em 2019 eu passei em um processo seletivo de estágio da prefeitura de Viçosa, onde tive o prazer de poder atuar na educação inclusiva em uma escola pública municipal, exercendo a função de Estagiário de Inclusão até o início de 2020. Graças a minha experiência com a educação inclusiva na APAE, tive a oportunidade de acompanhar um estudante do ensino regular e um estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que necessitavam de um acompanhamento inclusivo no processo de ensino e aprendizagem.

4. Conclusões

Ainda temos um longo caminho a percorrer para de fato termos uma sociedade inclusiva que acolha o diferente, pois ainda existe um forte preconceito e paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

As experiências da educação inclusiva nos cursos de licenciatura é um passo importante a se seguir, para tentar promover discussões relacionadas ao tema logo no início da formação. Essas experiências podem ser o primeiro incentivo para que os futuros professores atuem de maneira inclusiva.

Durante a experiência de estágio, para além da importância da educação inclusiva, pude perceber também a importância de abrir espaços para os saberes populares, articulados com os saberes científicos no ensino de Ciências, apresentando, relacionando e discutindo diferentes visões de mundo presentes em uma sala de aula. Como disse Paulo Freire (1987, p. 68), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

5. Referências bibliográficas

BAHIA, M. S., SCHOMMER, P. C. e SANTOS, E. M. Papéis e práticas empresariais para a inserção profissional de pessoas com deficiência: reflexões a partir de uma experiência. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Administração**, Rio de Janeiro: Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Administração. p. 32. 2008

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L.; SCHERER, F. L. Inclusão no mercado de trabalho: um estudo com pessoas portadoras de deficiência. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Curitiba: EnANPAD, p.28. 2004.

CASCAIS, M. G., FACHÍN-TERÁN, A. Educação formal, informal e não formal em ciências: contribuições dos diversos espaços educativos. **XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste**. XXEPEN-UFAM. Manaus, Amazonas. 2001. Disponível em:

<http://ensinodeciencia.webnode.com.br/products/artigos%20ensino%20de%20CI%C3%A4ncis%20em%20espa%C3%20formais/>. Acesso em: 04/10/2021.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89–100, 2003.

COELHO, P. M. F. et al. Ensino e jogos digitais: uma breve análise do game “produção de textos: trabalhando com pontuação” como recurso didático. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, p. 7-19, ago. 2016.

CORREA, E. M, BRITO, M. R. (2012). Currículo, saberes e o ensino de ciências. **Anais do III Simpósio nacional de ensino de ciência e tecnologia**. Ponta Grossa: UFTPR, 2012.

DUTRA, C. Inclusão que funciona. **Nova Escola**, 2003. 128 p.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011. 376 p.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987. 129p.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 124p.

KRASILCHIK, M; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2007. 87 p.

QUINTÃO, D. T. da R. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. **Psicologia & Sociedade**, FapUNIFESP (SciELO), v. 17, n. 1, p. 75-80, abr. 2005.

SARAIVA, A. C. L. C; FERENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. GT-08, 2010. 16 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1999. 176 p.

SILVA, H; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 99, n. 251, p. 205-221, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326> Acesso em: 04 out. 2021.

TERTÚLIAS DIALÓGICAS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA E REFLEXIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marina Savordelli VERSOLATO, Universidade federal de São Paulo
Carla Patrícia Ferreira da CONCEIÇÃO, Prefeitura de Santo André
Liliane de Jesus GONÇALVES, Prefeitura de Santo André
Emerson IZIDOR, Universidade Federal de São Paulo

Eixo 05: Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da
inclusão e da acessibilidade
marina.versolato@unifesp.br

1. Introdução

Apresentaremos aqui a proposta de formação continuada de educadores oferecida pela Gerência de Educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Santo André, no formato remoto, utilizando como estratégia as Tertúlias Dialógicas (TD).

A TD é uma atividade que possibilita que pessoas de idades, gêneros e culturas diferentes debatam temas diversos acerca dos clássicos universais e de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. No nosso caso optamos por ler e estudar teóricos da educação que abordam temas referentes à Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Com o estabelecimento do isolamento social e do ensino remoto causado pela pandemia de covid-19 foi necessário repensar o processo formativo que acontecia anteriormente de forma presencial.

Ao longo do ano de 2020, periodicamente, realizamos os encontros remotos com as equipes de professores da Educação Inclusiva da SME, que são compostas por professoras assessoras de Educação Inclusiva (PAEIS) e professoras de atendimento Educacional Especializado (PAEE), para dialogar sobre textos teóricos importantes para subsidiar nossa prática. Buscando oferecer uma formação continuada, em um formato dialógico, onde os professores fossem agentes ativos durante todo o processo, proporcionando a construção do conhecimento e reflexão sobre a função da educação, o papel da escola pública e do professor. Procuramos articular, nas formações, teoria e prática estimulando, nos participantes, a reflexão sobre a escola pública na perspectiva de transformação da realidade e a importância da inclusão escolar e social para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

As interações dialógicas e a concepção comunicativa de aprendizagem são corroboradas por contribuições de alguns autores relevantes na área da educação,

dentre as quais trazemos, aqui, a teoria histórico-cultural de Vigotski e a perspectiva dialógica para Paulo Freire.

2. Fundamentação teórica

As Tertúlias Dialógicas foram desenvolvidas em 1978, na escola de adultos La Verneda Sant- Martí, de Barcelona. Um grupo de educadores, liderado por Ramón Flecha, implementou essa atividade cultural e educativa que atualmente é difundida pelo mundo todo. No Brasil, as Tertúlias Dialógicas chegaram no ano de 2002, quando a professora Roseli Rodrigues de Mello retornou ao país, após seus estudos de pós-doutorado na Universidade de Barcelona, sob a orientação de Ramón Flecha. Aqui, desde então, as TD vêm sendo difundidas e apoiadas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). (MELLO, FLECHA, 2005, p. 1).

As TD vêm, desde então, sendo implementadas em escolas e instituições de todo Brasil, e aprofundadas por pesquisadores brasileiros, podendo ser encontradas em trabalhos como Mello (2003), Valls e Flecha (2008), Gabassa (2009) e Mello, Braga e Gabassa (2014). As TD constam também como referência no Guia de Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2013), publicado recentemente pelo MEC (Ministério da Educação).

Mello (2003) apresenta a seguinte definição de tertúlia:

Encontro de pessoas para dialogar que promove a construção coletiva de significado, além da aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Favorece a troca direta entre todos os participantes sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança, o apoio, em vez da imposição. (MELLO, p. 450, 2003)

A TD é uma atividade que possibilita que pessoas diversas debatam temas variados acerca dos clássicos universais e/ou de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Nesse sentido, existem diversos tipos de tertúlias, tais como: Tertúlia Literária Dialógica; Tertúlia Dialógica Musical; Tertúlia Dialógica de Artes; Tertúlia Dialógica Pedagógica; Tertúlia Dialógica Científica, Tertúlia Dialógica Filosófica. (MELLO, FLECHA, 2005).

A perspectiva comunicativa, dentro da qual situa-se a aprendizagem dialógica, é uma perspectiva científica baseada principalmente no giro dialógico das sociedades. Autores e autoras de diferentes áreas de conhecimento (sociologia, antropologia, educação, psicologia, filosofia, economia, etc.) como Habermas, Touraine, Beck, Freire, Wells, Butler, Bruner, Cole, Scribner e Bakhtin, insistem na natureza comunicativa e

dialógica de nossa sociedade e vinculam-na a nosso desenvolvimento como indivíduos e, também, como coletivos no mundo (AUBERT et al., 2018). Habbermas (2012) relata que a perspectiva comunicativa não é uma invenção teórica ou intelectual, mas algo que se desenvolve a partir de um fenômeno social.

A aprendizagem dialógica é produzida em diálogos igualitários, em interações nas quais é reconhecida a inteligência cultural de todas as pessoas e que são direcionadas à transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecerem a criação de sentido pessoal e social, estão orientadas por princípios solidários e nas quais a igualdade de diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (AUBERT et al., 2018, p.137)

A aprendizagem dialógica, situada na concepção comunicativa de aprendizagem, dá um passo à frente em relação às concepções de ensino e aprendizagem anteriores, como a concepção tradicional e a construtivista, que foram desenvolvidas na e para a sociedade industrial. (AUBERT et al., 2018). As mudanças da sociedade exigem uma mudança na concepção de educação. Os conceitos e teorias, que formam as bases da aprendizagem dialógica, são coerentes com a atual sociedade da informação, com o multiculturalismo e com o giro dialógico das sociedades. (AUBERT et al., 2018).

Desde a pedagogia (Freire), a psicologia (o interacionismo simbólico de Mead ou a psicológica sócio histórica de Vygotsky), a filosofia (Habermas), a economia (Sem), a sociologia (Beck) até a política (Chomsky), há uma convergência no sentido de salientar uma maior presença do diálogo em diferentes âmbitos da vida social e nas relações interpessoais. (AUBERT et al., 2018, p.25)

As principais características da aprendizagem dialógica são a interação e a comunicação como fatores-chave do aprendizado. (AUBERT et al., 2018). As Tertúlias Dialógicas baseiam-se na aprendizagem dialógica e seus sete princípios. Princípios estes que elencaremos, brevemente, abaixo:

1. Diálogo Igualitário: a força está nos argumentos e não na hierarquia de quem fala.
2. Inteligência Cultural: abrange o saber acadêmico, prático e de comunicação; todos têm capacidade de ação e reflexão.
3. Transformação: educação como agente transformador da realidade por meio das interações.
4. Criação de sentido: aprendizagem que parte da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas.
5. Solidariedade: Envolvimento solidário de todas as pessoas da comunidade escolar.

6.Dimensão Instrumental: aprendizagem dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade atual.

7.Igualdade de diferenças: a mesma oportunidade para todas as pessoas. (FLECHA, 2005)

Para que a aprendizagem dialógica aconteça é necessário que esses princípios sejam respeitados. Cabe então, ao moderador da tertúlia, garantir sua presença. Todos os tipos de tertúlia devem seguir os princípios da aprendizagem dialógica e obedecer basicamente à uma mesma dinâmica lógica de interlocução.

No processo uma pessoa realiza o papel de moderador para garantir que todos possam colocar-se de igual para igual e terem respeitadas as suas opiniões. Dessa forma, o moderador configura-se como uma pessoa a mais no grupo. Porém, responsável por organizar as falas da aprendizagem dialógica. Para isso, o moderador anota o turno de palavra, ou seja, a ordem de inscrições para destaque; cada pessoa inscrita fala sobre determinado ponto de vista e compartilha com os demais os motivos pelos quais escolheu falar sobre aquele aspecto. Abre-se, então, para comentários dos demais sobre o que foi trazido por essa pessoa e, esgotados os comentários, passa-se para a próxima pessoa inscrita no turno inicial de palavra. Repete-se esse ciclo até que todos os inscritos tenham participado.

É exatamente durante o turno de palavra que o diálogo e o debate sobre diferentes opiniões acontecem. Sobre isso temos a seguinte reflexão de FLECHA (1997): “O diálogo vai se construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos.” (p.17)

A aprendizagem dialógica trata-se de um conceito, defendido por Flecha (1997), que foi construído com base nos conceitos de dialogicidade e diálogo igualitário de Freire (2016) e dos pressupostos de Vigotski (2007) sobre a concepção comunicativa de aprendizagem e o conceito de zona de desenvolvimento eminente.

A aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. Para Paulo Freire (2016) é por meio do diálogo que seria possível promover uma aprendizagem libertadora e transformadora, criadora de cultura e crítica em relação ao mundo. Sobre diálogo, ele discorre:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. (FREIRE, 2016, p. 135)

Temos então que, para Freire, o diálogo é processo básico para a aprendizagem e transformação da realidade. Ao criticar a chamada, por ele mesmo, educação bancária, o autor propõe um processo educativo que vise algo além de depositar informações na

cabeça dos alunos. Questiona a memorização mecânica dos conteúdos escolares e propõe, para superar esse modelo, uma aprendizagem dialógica que embasa, também, a proposta das tertúlias dialógicas. Nessa perspectiva de aprendizagem Freire considera os educandos como sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2016) considera a ideia da ação dialógica em que o diálogo é processo básico para a aprendizagem visando a transformação da realidade. Para o autor, uma atitude de diálogo fomenta a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura. O diálogo, para Freire (1996), é uma categoria central na construção do conhecimento. Faz parte da natureza humana e é um fator central na vida das pessoas na medida em que, por meio dele, nós criamos e recrimos. Com base no diálogo é possível promover uma aprendizagem libertadora, criadora de cultura e crítica em relação ao mundo.

Para Paulo Freire (2017), o diálogo é condição para a construção de conhecimento, convida à postura crítica e busca envolver uma preocupação em conhecer o pensamento de cada ator que participa da situação interativa. As tertúlias dialógicas buscam justamente garantir que o diálogo aconteça entre seus participantes.

As contribuições de Vigotski no que concerne, indiretamente, às tertúlias dialógicas envolvem alguns dos seus pressupostos. Sobretudo sua concepção de que tudo aquilo que incorporamos como aprendizagem vem, sempre, precedido de uma interação. Ou seja, para o autor a chave da aprendizagem, que impulsiona o desenvolvimento, está nas interações entre as pessoas e delas com o meio. Conforme aponta Vigotski (2007) o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá nas relações sociais que o sujeito mantém. O autor não ignora as definições biológicas da espécie humana. Porém, atribui grande importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos. Afirmar ainda que as características tipicamente humanas não são inatas, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural. Portanto, para ele, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Considerando estas contribuições de Vigotski, podemos inferir que a Tertúlia Dialógica, por ser um espaço de aprendizagem dialógica e interativa entre diferentes sujeitos, favorece o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento dos seus participantes. Enfim, conforme destacado nos parágrafos anteriores, as tertúlias dialógicas têm suas bases teóricas nas contribuições de Paulo Freire e Vigotski.

2. Desenvolvimento

Foram realizadas Tertúlias dialógicas pedagógicas, remotamente, como o grupo de educadores que compõe a gerência de Educação Inclusiva na secretaria de Educação da prefeitura de Santo André. Optamos por ler e estudar textos teóricos da educação que abordem temas referentes à Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Fizemos um cronograma organizando quais seriam os textos ou filmes e/ou documentários que seriam os disparadores das nossas tertúlias. No quadro 1, abaixo, apresentamos os textos que embasaram tertúlias:

Quadro 1: Textos utilizados na tertúlia

TEMA	TEXTO / DOCUMENTÁRIO:
Modelo Biológico X Modelo Social	DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia e SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos , v. 6, n. 11, dez. 2009, p. 65-77.
LBI e barreiras	SANTOS. W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão . 2016.
Estigmas das pessoas com def. na sociedade	AMARAL, Lígia. Sobre Crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e a sua superação. In: Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas . Coordenação de Júlio Groppa Aquino. São Paulo, Summus, 1998.
Capacitismo	Panisson, Gelson; Gesser, Marivete & Gomes, Marcela de Andrade (2018). Contribuições dos Estudos sobre Deficiência para atuação de psicólogas(os) na Política de Assistência Social Brasileira . Quaderns de Psicologia, 20(3), 221-234.
Desenho Universal para a aprendizagem (DUA)	ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar . Educação Unisinos, UFSCAR, São Carlos, 2018.
Defectologia - Vigotski	VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861 -870,

	dez. 2011.
Desenvolvimento Humano	O garoto selvagem. Diretor: François Truffaut. Duração: 83 minutos. Discussão sobre desenvolvimento humano. Levantamento de questões sobre desenvolvimento e educação. Disponível em: https://vimeo.com/155385147
Desenvolvimento Humano	As borboletas de Zagorsk BBC, Documentário, 1992 https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE

Como é possível observar, os textos e temas abordados visaram proporcionar uma reflexão ampla sobre o desenvolvimento humano e o processo de inclusão escolar.

Seguindo a nossa organização realizávamos primeiramente a TD com as Professoras assessoras de educação inclusiva (PAEIS) e Professoras de atendimento educacional especializado (PAEES) e posteriormente as próprias PAEIS reproduziam as práticas nas unidades escolares com os auxiliares de inclusão escolar e estagiários que atuam, diretamente, com os alunos com deficiência.

Assim, propomos uma formação que tivesse embasamento teórico e que possibilitasse relacionar com a prática de maneira dialógica e reflexiva, tendo como objetivo pensar e repensar o seu fazer nas escolas. Ponderando que existe uma necessidade de pensarmos a formação continuada dos professores para que os educadores possam rever suas práticas de acordo com as transformações técnico-científicas, econômicas, políticas e sociais e visando qualificar o processo de inclusão escolar, buscando na nossa experiência proporcionar essa reflexão.

Ao final do ano letivo de 2020 aplicamos um questionário aberto, no google forms, para avaliarmos as formações oferecidas aos Educadores da Gerência de Ed. Inclusiva, e foi das respostas desse questionário que tiramos os dados que traremos aqui para nossa discussão.

3. Resultados e discussões

Ao longo deste relato identificamos os benefícios de realizamos TD com a nossa equipe, uma vez que no momento de TD, por exemplo, os participantes compartilhavam os trechos que chamaram sua atenção, relacionando aspectos teóricos com a prática educativa e as experiências do cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, puderam buscar soluções coletivas com base na vivência dos que participaram da TD e no que, esse

coletivo, aprendeu com a leitura dos textos. Podendo desta maneira, construir novo conhecimento a partir da interação entre todos e quem sabe até ressignificar, individualmente, seus trabalhos e suas práticas educativas.

Ressaltamos que, além de vivenciarem a tertúlia com a equipe da gerência de educação Inclusiva, as PAEES as PAEIS reproduziam as práticas nas unidades escolares com os auxiliares de inclusão escolar e Estagiários que atuam com os alunos com deficiência. As tertúlias com os profissionais de apoio (Agente de Inclusão Escolar e Estagiários de inclusão) aconteceram de forma sistematizada com rigorosa periodicidade mensal. Sobre esse processo temos a seguinte fala:

PAEI A: “O formato de tertúlia também foi muito produtivo e prazeroso...inclusive com AIE e estagiárias. Eles ficaram assustados no começo com o movimento de ler um texto teórico, mas na hora das tertúlias se soltaram e trouxeram ótimas reflexões.”

PAEI B: “As tertúlias que foi um momento maravilhoso de troca entre Paeis e Paees assim como as tertúlias entre os AIES e estagiários. A possibilidade de ler e depois conversar sobre o que lemos foi incrível”

Como pudemos observar, nas falas, as TD foram avaliadas como um momento que trouxe aprofundamento nas discussões e formação continuada dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência. Diferente das demais “formações” oferecidas, nas TD esses educadores tiveram a oportunidade de estudar alguns textos teóricos, inclusive de autores como Vigotski e, por meio das tertúlias, expor seus pensamentos estabelecendo relações entre a teoria e a prática.

Libâneo (2012) relata como as políticas educacionais brasileiras dos últimos 20 anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza. O autor traz também que, nessa perspectiva, se desenvolve a “nova” proposta sobre o papel do professor:

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferecesse ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/ capacitação/salário. (LIBÂNEO, 2012, p.20)

Nossa proposta de formação continuada visou oferecer ao professor algo além deste “kit de sobrevivência docente”. Baseado no diálogo igualitário propõe-se que esses docentes se atualizem e debatam seus conhecimentos em relação às teorias e pesquisas da educação relevantes ao cenário atual, relacionando a teoria com os problemas

práticos que enfrentam na escola. Buscamos proporcionar boas reflexões sobre a educação pública buscando, levando-os a, pensar numa educação pública na perspectiva de transformação social. Nesse sentido trazemos mais dados sobre a avaliação do processo formativo:

PAEI C: "É fundamental estudar a teoria para assim refletir sobre a prática. Pra mim a melhor estratégia formativa foram as tertúlias, pois conseguimos de maneira leve estudar textos muito importantes e que ajudam a pensar na prática. Achei SENSACIONAL e espero que elas continuem a serem utilizadas nas nossas formações."

Sendo assim, trazemos novamente as contribuições de Paulo Freire (2017) que destaca a importância dos Educadores refletirem sobre a sua prática, para assim poder qualificá-la.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2017, p. 40)

E foi exatamente esse movimento de reflexão crítica, sobre a prática, que buscamos realizar nas tertúlias. Sobre a proposta, em tempos de pandemia, tivemos uma avaliação positiva da estratégia TD remotamente:

PAEI D: "No contexto da Pandemia, no ensino remoto, foi um tanto quanto complicado manter os vínculos, porém no primeiro semestre com as tertúlias e formações específicas para esse grupo, conseguimos manter um contato maior e a participação da rede de apoio foi efetiva."

O que podemos observar, nesse relato, é que, mesmo de forma remota, as tertúlias contribuíram muito com o processo formativo dos educadores. Possibilitando também a reflexão para a elaboração de estratégias que seriam colocadas em práticas com o retorno presencial ou até mesmo para a elaboração e produção de materiais no período remoto. O que aqui destacamos é que a formação, em uma perspectiva dialógica, promoveu a reflexão a partir de uma teoria sobre a prática dos educadores no que se refere à Educação Inclusiva.

A responsabilidade ética, política e profissional do educador deve colocar-lhe o dever de preparar-se e de capacitar-se constantemente. Essa atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que requer uma formação permanente do educador. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2017). Sobre as tertúlias e o seu caráter dialógico temos:

PAEI E: "As tertúlias foram muito boas, conseguimos falar de textos bem difíceis e entender melhor. Era muito legal poder trazer trechos e tentar relacionar a teoria com o nosso trabalho na escola."

É interessante perceber que, no movimento do diálogo provido pelas tertúlias, foi possível compartilhar interpretações, compreender melhor os textos teóricos lidos e relacionar com a prática dos educadores nas escolas. O próximo relato aborda a possibilidade de trocas que as tertúlias permitem:

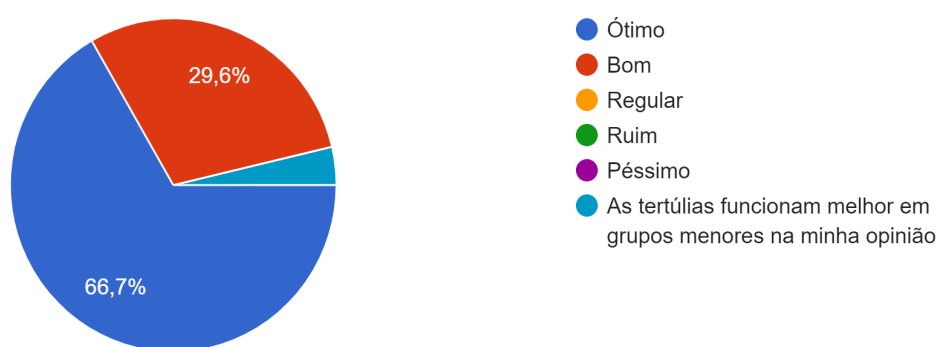
PAEI F: “Quanto às reuniões semanais com caráter formativo é de extrema relevância principalmente quando ela acontece de forma dialógica onde podemos trocar experiências e a tertúlia possibilitou essa troca.”

Justamente por meio dessa perspectiva dialógica foi possível realizar uma formação continuada significativa, mesmo que no formato remoto e online. Lembrando sempre que, para Paulo Freire (2017), o diálogo efetivo e verdadeiro não pode ser construído em uma via de mão única e que os processos interativos vivenciados têm efeito sobre todos os participantes.

Além do questionário aberto fizemos uma avaliação quantitativa do movimento das tertúlias, com 27 participantes do nosso grupo, e obtivemos o seguinte resultado: 18 pessoas (66,7%) avaliaram como uma ótima estratégia formativa, 8 participantes (29,6%) avaliaram como bom e nenhuma pessoa avaliou como regular, ruim ou péssimo. 1 pessoa (3,7%) sugeriu que o movimento de tertúlias funciona melhor em grupos menores.

Figura 1: Gráfica - Avaliação do movimento das Tertúlias Dialógicas

Tertúlias Dialógicas
27 respostas



Fonte: Dados coletados pelas autoras

O que pudemos inferir, a partir dos dados coletados, foi que o movimento formativo das tertúlias dialógicas configurou-se como uma estratégia bem aceita e avaliada positivamente pelo grupo. Além disso, mesmo no formato remoto, nosso espaço

de formação possibilitou-nos reconhecer os educadores, respeitar suas singularidades e valorizar sua prática, seus saberes e suas reflexões, tendo como base em textos teóricos. A possibilidade de refletir e dialogar sobre diferentes artigos, sendo uma possibilidade enriquecedora para o processo formativo dos nossos educadores.

4. Considerações finais

Ao longo deste relato identificamos os benefícios de realizarmos TD com a nossa equipe. Uma vez que, no momento de TD, por exemplo, os participantes compartilham os trechos que chamaram sua atenção, relacionando aspectos teóricos com a prática educativa e as experiências do cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, podem buscar soluções coletivas com base na vivência dos que participam da TD e no que aprendem com a leitura dos textos. Podendo, desta maneira, construir novos conhecimentos a partir da interação entre todos e, quem sabe, até ressignificar seu trabalho e sua a prática educativa.

Mesmo com as dificuldades, que a pandemia trouxe para a educação, conseguimos manter periodicamente um espaço de formação para os profissionais da Educação Inclusiva da Prefeitura de Santo André. Buscamos oferecer condições e possibilidades para que os professores e demais profissionais da educação pudessem problematizar, reconstruir, validar e reconhecer sua prática profissional. Observamos que as Tertúlias Dialógicas podem potencializar as interações entre os professores e fomentar processos essenciais à melhora da prática pedagógica, como a reflexão e o pensamento crítico. Durante essa atividade de estudo os professores podem buscar conjuntamente soluções para os problemas do dia a dia da escola e refletem sobre sua prática relacionando com os teóricos lidos.

5. Principais referências

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Carme; FLECHA, Ramón.; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade de Informação**. São Carlos: Edufscar, 2018.

FLECHA, Ramón. Compartiendo Palabras. **El aprendizaje de las personas adultas através del diálogo**. Barcelona: Editora Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando Histórias. **Presente! Revista de Educação CEAP**. ano 13, n.48, n.Ano XIII, Salvador, março 2005, p.29-33.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 60ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**,

25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** [Online]. 2012, vol.38, n.1, pp.13-28.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EdUFSCar. 2014.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. **Revista Contrapontos**, v.3, nº 3, p.449-457. 2003.

MELLO, Roseli Rodrigues de.. **Aprendizagem Dialógica.** 20ªed. Editora EdUFSCar. Coleção UABUFSCar. São Carlos, 2013.

MELLO, Roseli Rodrigues. Educação de Adultos: balanços e perspectivas. **Cad. Cedes**, Campinas, V.35, n.96, p.165-169, 2015.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.