



Educação Inclusiva: Desafios e Caminhos para a Valorização da Diferença

Leociléa Aparecida Vieira
Roseneide Maria Batista Cirino
(Organizadoras)





PROFEI

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença

Leociléa Aparecida Vieira
Roseneide Maria Batista Cirino
(Organizadoras)



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

Paranaguá

2024



2024 © Permitida a reprodução para fins educacionais desde que citando a fonte e o devido nome dos autores.

Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença

Leociléa Aparecida Vieira; Roseneide Maria Batista Cirino (Orgs.)

As organizadoras deste livro não se responsabilizam pelo teor de qualquer um dos textos nele presentes, assim como por qualquer opinião expressa pelos autores em seus respectivos trabalhos.

Arte da capa:
Janete Aparecida Primon

E24	Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença [livro eletrônico] / Organização: Leociléa Aparecida Vieira; Roseneide Maria Batista Cirino – Paranaguá: UNESPAR, 2024. 286 p. Formato: PDF ISBN: 978-65-86807-57-8 1. Educação inclusiva. 2. Professores - Formação I. Vieira, Leociléa Aparecida (Org.). II. Cirino, Roseneide Maria Batista (Org.) CDD 370.7 23.ed.
-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

SUMÁRIO

A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino comum 13

Sabrina Konkel

Elizabeth Regina Streisky de Farias

Altas habilidades/superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar 25

Francieli Dombroski Riski

Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

Atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação em Sala de Recurso Multifuncional na rede municipal de Campo Mourão 36

Edna Ribeiro Bellini

Andreia Nakamura Bondezan

Crianças autistas na Educação Infantil: o que dizem os professores sobre os desafios pedagógicos? 45

Juliana Paixão de Jesus

Geisa Letícia Kempfer Böck

Solange Cristina da Silva

Cultura digital, caminho irreversível para uma aprendizagem midiática inclusiva 57

Silvana Aparecida Nogueira

Cléia Demétrio Pereira

Desenvolvimento de habilidades em crianças atípicas por meio do jogo em sala de aula 69

Ana Paula da Silva

Roseneide Maria Batista Cirino

Diversidade e inclusão: concepções, formação e atuação docente 80

Jéssica Cenci Gasperin

Luciane Elis Vivian

Gabriela Maria Dutra de Carvalho

Lidiane Goedert



- DUA: contribuições para a aprendizagem do educando com DI no contexto de inclusão** 89
Adriana Lígia Miskalo
Roseneide Maria Batista Cirino
- Estratégias inclusivas para alfabetização de crianças com deficiência intelectual** 101
Samanta Jander Chimene Brill
Andreia Nakamura Bondezan
- Formação continuada do professor de Educação Infantil no contexto da cultura digital e educação inclusiva** 112
Fabiana Francisca de Souza Costa
Lilian Cristina Cantarelli Mataroli
Francielle Simões Machado
Marta Chaves
- Formação continuada e planejamento colaborativo: Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade inclusiva** 125
Daiana Aparecida Teles de Lima
Janaíne Gonçalves de Oliveira
Josiele Regiane Grossklaus Senff
Sandra Salete de Camargo Silva
- Formação continuada em serviço e ensino colaborativo: reflexos na prática** 136
Adriana Inocência Gonçalves
Roseneide Maria Batista Cirino
- Formação de professores: um novo olhar sobre o planejamento educacional individualizado para a educação inclusiva** 148
Janine Barbosa de Oliveira
Eliane Paganini da Silva
- Formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental sobre altas habilidades/superdotação** 160
Mari Lidia Chempcek
Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi



A importância da formação docente no contexto da educação inclusiva	173
Keli Casagrande Leocilea Aparecida Vieira Vera Elis Mendes	
A inclusão de estudantes indígenas em escolas da rede municipal de Santarém – Pará	184
Iranei dos Reis Silva Maria Simone Jacomini Novak	
Letramento em Língua Portuguesa para estudantes surdos na perspectiva do ensino colaborativo	193
Tarcisio Welvis Gomes de Araújo Marcia Raika e Silva Lima	
Letramento visual e o ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos	204
Aline Pedro Feza Roseneide Maria Batista Cirino	
O planejamento colaborativo: uma possibilidade para a Inclusão	212
Cristiane Ferreira de Souza Roseneide Maria Batista Cirino	
Práticas inclusivas: a contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem na formação continuada	219
Mariane Heloisa Kuch Roseneide Maria Batista Cirino	
Projeto Colombo Mais Libras: um relato de experiência	232
Andressa de Mattos Viana Iane de Almeida Oliveira Mayara de Fátima Vasconcellos	
Promovendo a inclusão efetiva nas escolas municipais de São Mateus do Sul/PR: perspectivas docentes	245
Sandra Cecília Jurach Faria Everson Manjinski	



O serviço itinerante na educação especial: uma revisão de literatura	251
Magda dos Anjos Silva Giarolo Rosemyrian Cunha	
O trabalho colaborativo na organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Integral no Paraná	264
Everton Schwartz da Silva Sandra Salete de Camargo Silva	
A transição dos alunos com deficiência dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental	274
Marja Maria Faustino Schmidt Roseneide Maria Batista Cirino	

APRESENTAÇÃO

Nesta coletânea os autores pesquisadores e docentes do Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) apresentam reflexões acerca da educação inclusiva que nas últimas décadas tem se tornado tema central e urgente nas discussões educacionais. A contemporaneidade tem demandado discussões aprofundadas e práticas inovadoras que apontem indicadores à equidade e o acesso de todos os estudantes ao ensino de qualidade. Este livro reúne uma coleção de capítulos que abordam nuances diversas da inclusão escolar configurando-se num panorama abrangente sobre estratégias, desafios e conquistas nesse campo. Trata-se de produções de docentes e discentes do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI e proponentes afetos à temática tratada no I Seminário Nacional de Educação Inclusiva PROFEI na articulação com a Educação Básica promovido no âmbito da UNESPAR.

O Capítulo 1: *A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino comum* busca refletir sobre as concepções e as práticas pedagógicas do professor do ensino comum, no processo de alfabetização dos alunos com TEA delineando-se por reflexões acerca dos métodos e práticas que auxiliam a alfabetização de alunos com TEA.

O Capítulo 2: *Altas habilidades/superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar*, intenta promover o avanço dos conhecimentos sobre a área além de contribuir para a desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação e, com isso instrumentalizar professores(as) da Educação Básica para a identificação desses(as) estudantes dentro do contexto escolar.

O Capítulo 3: *Atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação em Sala de Recurso Multifuncional na rede municipal de Campo Mourão*, busca fornecer subsídios, para a prática educativa dos docentes que lecionam com alunos com habilidades acima



da média, e que estão em atendimento na Sala de Recurso Multifuncional.

O Capítulo 4: *Crianças autistas na Educação Infantil: o que dizem os professores sobre os desafios pedagógicos?*, buscou analisar as práticas pedagógicas educativas inclusivas para crianças autistas na Educação Infantil e os desafios pedagógicos para atuar com essas crianças.

O Capítulo 5: *Cultura digital, caminho irreversível para uma aprendizagem midiática inclusiva*, discute sobre a resistência à mudança por parte dos sujeitos voltados para esse formato de aprendizagem mediados por metodologias familiares à cultura digital, destaca que a cultura digital pode ser utilizada para promover uma aprendizagem inclusiva e midiática.

O Capítulo 6: *Desenvolvimento de habilidades em crianças atípicas por meio do jogo em sala de aula*, visa analisar em que medida o uso da gamificação, nas práticas pedagógicas, contribui para promover o desenvolvimento de habilidades em crianças autistas.

O Capítulo 7: *Diversidade e inclusão: concepções, formação e atuação docente*, discute a importância da formação continuada destacando que além desta há a necessidade de um olhar sensível às diferenças e ao acolhimento das necessidades individuais.

O Capítulo 8: *DUA: contribuições para a aprendizagem do educando com DI no contexto de inclusão*, a partir do pressuposto de que há inquietações entre os professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental diante do desafio de atender os educandos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em específico aqueles com Deficiência Intelectual (DI), propôs compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos docentes frente ao educando com DI.

O Capítulo 9: *Estratégias inclusivas para alfabetização de crianças com deficiência intelectual*, procurou investigar quais estratégias de ensino são utilizadas pelos professores que lecionam para crianças com deficiência intelectual (DI), destaca que a formação continuada dos professores e a pesquisa científica continuam sendo fundamentais para aprimorar a prática inclusiva e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

O Capítulo 10: *Formação continuada do professor de Educação Infantil no contexto da cultura digital e educação inclusiva*, analisa a relevância da formação continuada dos professores de educação infantil



diante do cenário de cultura digital e a luta pela inclusão que se vive na atualidade.

O Capítulo 11: *Formação continuada e planejamento colaborativo: o Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade inclusiva*, discute a relevância da formação continuada para o planejamento colaborativo na busca por estratégias pedagógicas inclusivas com enfoque para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como possibilidade promissora no processo de inclusão.

O Capítulo 12: *Formação continuada em serviço e ensino colaborativo: reflexos na prática*, investiga os impactos da formação continuada em serviço e do ensino colaborativo na prática pedagógica inclusiva.

O Capítulo 13: *Formação de professores: um novo olhar sobre o planejamento educacional individualizado para a educação inclusiva*, buscou evidenciar a relevância de se considerar o desenvolvimento cognitivo na adequação e adoção de estratégias pedagógicas de acordo com as peculiaridades subjetivas situando o PEI como um instrumento potencializador do processo de aprendizagem.

O Capítulo 14: *Formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental sobre altas habilidades/superdotação*, evidencia que uma grande parcela dos professores não define satisfatoriamente estudantes como público atendido pela Educação Especial sugerindo que conhecer sobre as Altas Habilidades/Superdotação é, em um primeiro passo para reconhecer esses estudantes como um grupo heterogêneo e consolidar sua inclusão.

O Capítulo 15: *A importância da formação docente no contexto da educação inclusiva*, analisa o fato de que os professores que recebem formação direcionada para a inclusão demonstram maior capacidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos.

O Capítulo 16: *A inclusão de estudantes indígenas em escolas da rede municipal de Santarém – Pará*, buscou identificar fatores que dificultam a inclusão de alunos indígenas em escolas comuns, além disso buscou analisar as percepções docentes acerca da inclusão, ensino e aprendizagem de alunos indígenas matriculados em sala de aula comum.

O Capítulo 17: *Letramento em Língua Portuguesa para estudantes surdos na perspectiva do ensino colaborativo*, apresenta a importância do Ensino Colaborativo como uma possibilidade na



organização das práticas de letramento Língua Portuguesa com estudantes surdos.

O Capítulo 18: *Letramento visual e o ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos*, aborda o letramento visual como mediador na prática pedagógica para o aprimoramento da estrutura da língua materna dos surdos, a Libras, além de permitir maior significado no processo de apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita.

O Capítulo 19: *O planejamento colaborativo: uma possibilidade para a inclusão*, destaca o planejamento colaborativo como uma estratégia importante para consolidação da inclusão escolar.

O Capítulo 20: *Práticas inclusivas: a contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem na formação continuada*, centrou-se em compreender se a formação docente continuada em serviço, baseada nos princípios do desenho universal para aprendizagem pode contribuir para o aprimoramento de práticas inclusivas.

O Capítulo 21: *Projeto Colombo mais Libras: um relato de experiência, relata a experiência do Projeto Colombo mais Libras*, teve por foco promover a difusão da Libras e conseqüentemente inclusão da comunidade surda.

O Capítulo 22: *Promovendo a inclusão efetiva nas escolas municipais de São Mateus do Sul/PR: perspectivas docentes*, buscou identificar as falhas a partir das perspectivas dos docentes sobre as práticas inclusivas e discutir sobre as possíveis soluções educacionais. Destacou a importância de se ofertar formações específicas nas áreas de maior interesse a fim de promover uma inclusão verdadeiramente efetiva em nossas escolas.

O Capítulo 23: *O serviço itinerante na educação especial: uma revisão de literatura*, discute sobre como o Serviço Itinerante (SI) pode colaborar no processo de efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

O Capítulo 24: *O trabalho colaborativo na organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Integral no Paraná*, busca compreender como o planejamento colaborativo pode contribuir na efetivação da Educação Integral de Tempo Integral (ETI) numa perspectiva da educação inclusiva.

O Capítulo 25: *A transição dos alunos com deficiência dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental*, aborda os desafios e as estratégias para a transição de alunos com deficiência entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, buscando compreender o



processo de transição da criança com deficiência sob a perspectiva das atitudes sociais.

Por fim, ressaltamos que esta coletânea aborda temas diversos com o intuito de viabilizar discussões e reflexões para educadores, gestores e pesquisadores interessados em práticas inclusivas que primam por uma educação mais equitativa e acessível para todos os estudantes.

Leociléa Aparecida Vieira
Roseneide Maria Batista Cirino

Paranaguá, inverno de 2024.

A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA) NO ENSINO COMUM

Sabrina Konkel¹
Elizabeth Regina Streisky de FARIAS²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca refletir sobre as concepções e as práticas pedagógicas do professor do ensino comum, no processo de alfabetização dos alunos com TEA nas escolas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental de Paulo Frontin – PR

O autismo é uma condição que reflete alterações no neuro desenvolvimento de uma pessoa, determinando quadros muito distintos, mas que tem em comum um grande prejuízo na sociabilidade. Esse prejuízo, em grande medida, reflete no aprendizado e desenvolvimento do estudante no que diz respeito à apropriação do currículo (Bosa, 2015).

Sabe-se que a garantia de acesso já existe, mas é necessário garantir a qualidade de ensino em uma proposta de educação inclusiva, na qual assegure a permanência dos alunos inseridos nas classes regulares/comum bem como a conclusão do processo de alfabetização.

Dentro das escolas é fundamental a flexibilização no currículo para ampliar a autonomia, superar os déficits sociais, para que novas informações, sentimentos e evidenciações sejam desenvolvidos no aluno com TEA.

Para promover uma flexibilização curricular para alunos com TEA à escola e o docente devem conhecer o aluno e suas peculiaridades, para assim promover adaptações em seu espaço físico, procedimentos metodológicos e avaliativos, bem como na organização temporal e agrupamento na organização das atividades, reestruturação de

¹Acadêmica pesquisadora, Universidade Estadual do Paraná-Campus Paranaguá. ped.sabrina.k@gmail.com

² Professora orientadora, Universidade Estadual do Paraná-Campus Paranaguá. elizabeth.farias@ies.unespar.edu.br



conteúdo. Este Documento de Adaptações Curriculares individuais DACI, devem sempre partir dos princípios estabelecidos no projeto político da instituição e da proposta curricular (Heredero, 2015).

Sendo assim, esta pesquisa pretende contribuir com a expansão do conhecimento sobre a alfabetização de alunos com TEA, contudo, é fundamental a formação de profissionais da educação em uma perspectiva da inclusão escolar e alfabetização que proporcione ao aluno incluído, conviver com outras da mesma faixa etária e possibilitar o aprimoramento de suas potencialidades sociais, cognitivas e emocionais (Bosa, 2015).

Como enfatiza Ferreira e Guimarães (2013, p. 118) “Para considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso pensar como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa”.

Esta pesquisa organiza-se em três etapas, na primeira etapa será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o TEA e processo de alfabetização de alunos diagnosticados inseridos na rede regular de ensino fundamental, a fim de fundamentar os estudos e aprimorar o conhecimento. Posteriormente será realizada uma etapa exploratória, por meio de uma entrevista semiestruturada aplicado aos professores da rede, a fim de identificar os principais desafios do corpo docente sobre o processo de inclusão. Após análise das informações, será elaborada uma Proposta de formação continuada para serem ministradas durante a semana pedagógica do ano letivo de 2024, atendendo aproximadamente 35 professores da Rede Municipal de Ensino de Paulo Frontin, caracterizando-se como uma análise qualitativa, apresentando as fragilidades observadas pelos docentes municipais, contextualizando o processo de Inclusão na perspectiva da historiografia da educação, evidenciando a importância da efetivação das Políticas Públicas de inclusão no âmbito escolar.

Esta formação continuada tem o intuito de fazer uma análise dos contextos educativos e princípios de uma Educação Inclusiva. Buscando ainda promover ações reflexivas na busca de metodologias inovadoras do ensino inclusivo em colaboração com professores das turmas do ensino comum, e assim identificar as concepções dos professores alfabetizadores e suas práticas no processo de alfabetização dos alunos com TEA.

A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA)

Promover a inclusão é abraçar as diferenças, trabalhar em equipe e possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa. O educador é o maior protagonista neste processo de inclusão, pois, deve ter um olhar reflexivo para as necessidades do aluno com TEA e focar em suas potencialidades para que de fato seja incluído no ensino/aprendizagem.

Segundo Cordioli et al. (2014, p. 53) “O transtorno do espectro autista (TEA) é um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais prevalentes na infância” sendo que este transtorno compromete dois domínios centrais: “[...] 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades[...]” (Cordioli et al., 2014, p. 54). Seu diagnóstico pode acontecer já nas primeiras etapas de sua vida, através de um teste de triagem, o qual diagnosticado precocemente e tratado por uma equipe multidisciplinar favorece o seu desenvolvimento social, comunicativo, cognitivo e afetivo.

As principais características ligadas ao Transtorno do Espectro Autista aparecem com evidência na primeira fase da infância, como:

atraso no desenvolvimento da fala, dificuldade na interação com seus pares ou familiares, irritação em locais cheios ou barulhentos, fascínio por objetos incomuns, estereotipia vocal e motora, ausência das interações sociais, onde se precisa seguir uma rotina, e comportamentos definidos (APA, 2014, p.16).

De acordo com Bosa (2015) características notáveis do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como dificuldade das crianças em fixar o olhar durante situações sociais, peculiaridades dos gestos caracterizados por estereotipias, dificuldade ou até mesmo a ausência da fala, podendo ainda apresentar “isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco” (Bosa, 2015, p.31).

Seu diagnóstico consiste em um processo investigatório pautado em observações mais sistemáticas a respeito do comportamento e desenvolvimento da criança, fundamentada em entrevistas com os pais



ou responsáveis pela criança, professores e demais pessoas que a acompanham seu dia a dia. Geralmente esse processo é gerenciado por uma equipe técnica como neurologista, psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogo, os quais realizam uma investigação precisa do contexto da criança: histórico, social, afetivo, etc. Registrar informações sobre o parto, os primeiros meses de vida, ou seja, tudo chama atenção dos pais, sobre comportamentos sociais, escolar, lazer, seja com seus pares ou familiares (Vieira; Baldin, 2017).

O planejamento é definido de acordo com o nível e desenvolvimento do aluno. Geralmente com crianças pequenas, prioriza-se pela terapia da fala, da interação social/linguagem, educação especial e suporte familiar. Com os pacientes maiores já na fase da adolescência trabalham-se as habilidades sociais, terapia ocupacional e sexualidade.

Existem marcos importante que se destacaram durante a trajetória da Educação Especial, mas especificamente ao que se refere à garantia do direito a uma aprendizagem saudável para alunos diagnosticados com TEA. Em 27 de dezembro de 2012, foi aprovada a Lei nº 12.764, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista TEA, a qual apresenta a pessoa com TEA como pessoa com “deficiência” para todos os efeitos legais - Art. 1º, § 2º (Brasil, 2012). Sendo assim, todos os direitos adquiridos até então para alunos educação especial passam a vigorar para alunos com TEA.

De acordo com Menezes (2014) alunos com TEA estão matriculados em escolas, “sejam elas regulares ou especiais, ou muitos alunos com autismo foram enquadrados em outras categorias, como a de condutas típicas, que representa 12,4% das matrículas, ou mesmo na de deficiência mental que representa 43,4%” (Menezes, 2014, p. 49).

A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar (Alonso, 2017, p.1).

Diante do exposto, o acesso e a permanência de alunos com TEA no ensino implicam na construção de um vínculo entre o professor, aluno e família, buscando assim uma relação que possibilita a preparação de



táticas de ensino em benefício da aprendizagem do aluno e da turma.

Nesta mesma perspectiva Brito (2017) afirma a importância do professor nas trocas de informações com as transdisciplinares que contribuíram com a qualificação da experiência educacional do aluno com autismo.

Em uma sala de aula com diversos alunos, é um grande desafio proporcionar uma educação com um aprendizado significativo, sem distinção e de igual direitos a todos, sendo o professor o grande protagonista deste desafio em atender as precisões da educação especial. Bortolozzo (2015, p.3) afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.

É fundamental estruturar a rotina da criança, mudanças devem ser trabalhadas com antecedência, pois podem influenciar em seu comportamento. De acordo com Brito (2017) o aluno com TEA, precisa ser instigado a expressar seus sentimentos e potencialidades, as atividades devem ser lúdicas, sempre buscando estimular a participação do aluno.

[...] para a alfabetização de alunos autistas deixar de ser utopia ou casos isolados de apropriação da Língua Portuguesa, são necessários que alguns pilares fundamentais sejam apropriados pelos professores, como: a transformação da atitude docente em professor-pesquisador para o ensino de alunos autistas; a compreensão de que a prática pedagógica precisa ser organizada por método de ensino; a definição e utilização de materiais didáticos acessíveis para alunos autistas; adquirir, além dos conhecimentos básicos referentes aos conteúdos pedagógicos a serem ensinados, conhecimentos de Psicologia Comportamental e funcionamento cerebral (Nascimento, 2016, p. 65).

O processo escolar de crianças com Transtorno do Aspecto Autista necessita incluir muitas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina, onde estas estratégias são de extrema importância para que a criança com TEA desenvolva suas habilidades cognitivas e sociais, além de alçar o bem-estar psicológica da criança e da família (Brito, 2017).

De acordo com Oliveira (2017, p. 346)

Identificar os interesses dos alunos autistas, o que lhes chama a atenção, servirá bastante para que o professor possa planejar as suas intervenções pedagógicas. Pois, é preciso relacionar os afetos dos alunos com as estratégias utilizadas nos planos de aula, para que a aprendizagem possa ser construída com sucesso.

Neste mesmo sentido, Miranda e Galvão Filho (2016, p. 12) discorrem que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

“A inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada” (Miranda; Galvão Filho, 2017, p. 34). Para que a inclusão seja efetiva, Menezes (2014) salienta que é necessário um planejamento adequado, respeito todas as características do aluno com TEA, sendo o mesmo fundamentado em três princípios: “Conhecer e estudar as características comuns do aluno; Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado com turma comum; Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo” (Menezes, 2014, p.53).

Pautando-se sob esse olhar é necessário que possamos analisar o contexto educativo no qual estamos inseridos, refletindo as nossas práticas para que elas sejam a garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta de trabalho será organizada em três etapas, na primeira etapa será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o TEA e processo de alfabetização de alunos diagnosticados inseridos na rede regular de ensino fundamental, a fim de fundamentar os estudos e aprimorar o conhecimento. Esta pesquisa será em base de dados recentes como: livros, revistas científicas, artigos e teses. Utilizando



métodos sistemáticos e explícitos, buscando analisar as evidências científicas para sistematizar as informações.

Após análise das informações, será realizada uma entrevista semiestruturada com os professores da rede municipal, com o propósito de conhecer os anseios e as características da escola para assim realizar a elaboração de uma Proposta Formativa continuada para os Professores da Rede Municipal de Ensino no Município de Paulo Frontin, caracterizando-se como uma análise qualitativa, apresentando as fragilidades observadas pelos docentes municipais.

Atualmente o município possui ativas três escolas de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano localizadas no interior e caracterizadas como do campo, que atendem aproximadamente 300 alunos e contam com um quadro de 35 professores, dentre estes, 10 professores alfabetizadores que atendem quatro alunos com TEA matriculados.

Neste sentido as três escolas serão convidadas a participar do projeto, devido ao fator de atender as características do projeto. Para este convite será realizada uma visita até a Escola a fim de apresentar a proposta de pesquisa, assinar o Termo de Ciência e agendar horários para as coletas de dados.

Todos os professores que compõem o quadro de alfabetização, ou seja, professores que atuam no 1º, 2º e 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais do campo serão convidados a participar da pesquisa, devido ao fato dos alunos com TEA fazerem parte da comunidade escolar. Os mesmos hoje estão matriculados na turma de uma determinada professora, porém em anos anteriores já foram de “outros docentes”, e podem futuramente ser de “outros docentes também”.

Este critério será ainda fundamental para analisar a trajetória do diagnóstico do aluno, visto que muitos alunos chegam até a escola sem um diagnóstico concluído e na maioria, o pontapé inicial do diagnóstico se dá por parte da escola durante o processo escolar que envolve toda a comunidade escolar, investigando assim um fenômeno particular, mas, levando em conta sua atuação em um cenário coletivo. “Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (André, 2017, p. 97).

Desta forma, consegue-se tabular informações com os primeiros e os atuais docentes dos alunos, bem como com os futuros docentes, estabelecendo assim uma teia de informações.



Para Montes (2017, p. 03) “é muito importante que os investigadores não apenas definam critérios de inclusão e exclusão adequados ao elaborarem um estudo, mas também avaliem como essas decisões afetarão a validade externa dos resultados do estudo”.

Estabelecer critérios de inclusão e exclusão dentro de uma pesquisa é fundamental para melhor delimitar o campo e sujeitos, neste sentido, usou-se como critérios de inclusão e exclusão, desenvolver uma pesquisa com Professores do Ensino Fundamental das turmas do 1º, 2º e 3º ano, partindo do princípio em que vamos abordar a temática alfabetização, esta modalidade de ensino é a que melhor se enquadra na proposta do projeto. Os demais professores da escola que não trabalham nestas turmas não serão entrevistados, porém serão convidados a participar da formação.

O instrumento da pesquisa é a base para que o pesquisador levante dados iniciais e realize a avaliação do alcance das ações de intervenção necessárias bem como elabore estratégias para o desenvolvimento dos objetivos de seu trabalho.

A entrevista semiestruturada será aplicada aos professores que atuam nas escolas municipais, buscando conhecer suas concepções sobre alfabetização e as práticas utilizadas em sala de aula para a alfabetização de alunos com TEA, a mesma será gravada em um gravador de domínio do pesquisador com consentimento do entrevistado.

Antes da aplicação da entrevista os participantes serão informados de sua natureza, objetivo e temática, será apresentada ainda aos mesmos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com o objetivo de investigar a metodologia e as dificuldades encontradas pelos professores frente aos trabalhos desenvolvidos com alunos com TEA, serão realizadas visitas com autorização nas quatro escolas municipais para entrevista *in loco* com um roteiro de entrevista prévia e observação com professores que atendem alunos com TEA na sala comum de ensino.

Após a realização das entrevistas a mesma será transcrita, posteriormente será realizada a análise e interpretação dos dados, para assim construir um paralelo entre a teoria e a prática, as quais vão nortear a organização da formação continuada para os docentes da Rede Municipal de Ensino de Paulo Frontin.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, estudou-se sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo/TEA matriculados no ensino fundamental regular.

Como profissionais de educação, sabemos que a garantia de acesso já existe, mas atualmente o que mais nos preocupa é a qualidade de ensino em uma proposta de educação inclusiva, na qual assegure a permanência dos alunos inseridos nas classes regulares/comum bem como a conclusão do processo de alfabetização.

Nesse sentido, é preciso que haja, por parte da escola/professores, uma adequada organização do trabalho pedagógico voltada às necessidades de cada estudante, assegurando o acesso de todos ao currículo/conhecimento.

Um dos grandes desafios dentro do processo de alfabetização de alunos com TEA é a socialização e a comunicação, procedimentos estes indispensáveis para o processo de alfabetização. Sendo assim, o docente necessita buscar inúmeras alternativas de vínculo e comunicação com o aluno com TEA, uma metodologia que vem apresentando grandes resultados dentro deste processo de alfabetização é o trabalho fônico baseado no ensino do código alfabético de maneira dinâmica e lúdica.

Os dados coletados durante as entrevistas serão tabulados em forma de gráficos e tabelas, considerando os objetivos e os fundamentos teóricos que a sustentam, estruturando assim um procedimento sistemático e objetivo de descrição das informações coletadas durante as visitas e entrevistas. Dessa forma, estabelecendo de acordo com Bardin (2017) três momentos norteadores da coleta de dados, a pré-análise (durante a estruturação da pesquisa), tratamento dos resultados (aplicação e tabulação das informações) e interpretação dos resultados.

Ao final desta pesquisa busca-se evidenciar práticas docentes assertivas que favoreçam este processo de alfabetização de alunos com TEA, dentro da sala comum, e que possa ainda promover uma maior segurança frente à equipe pedagógica e docente durante este processo

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação Inclusiva**: foco nas redes de apoio. 2017. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

APA. American Psychiatric Association. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 75. ed. São Paulo: Edições 70, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Institui norma para participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns> Acesso em: 08. Jun. 2023.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/>. Acesso em: 28 maio. 2023.

BOSA, Cleonice, **Autismo**: intervenções psicoeducacionais. In: *Brazilian Journal of Psychiatry*, 3 eds. 2015.
Rev Bras Psiquiatr. 2006;28(Supl I):S47-53

BRITO, M. C. **Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. Ebook: Saber Autismo, 2017. Disponível em: <http://www.mariaclaudiabrito.com.br> Acesso em: 28 maio. 2023.

CORDIOLI, A, Kieling C, Silva C, Passos I, Barcellos M. **Transtorno do espectro autista**. In: *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos*



Mentais: DSM5. 5 eds. Porto Alegre: Artmed. 2014; 50-9. 2. Swaiman K, Ashwal S, Ferriero D, Schor N.

HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 193- 208, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 28 de jun. 2023

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org). **O professor e a Educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2016.

OCA, Maria Montes et al. Adherence to inhaled therapies of COPD patients from seven Latin American countries: **The LASSYC study. PLoS One**, v. 12, n. 11, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1371> Acesso em: 08 jun. 2023.

NASCIMENTO, G. S. R. do. **Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): alternativa da clínica- escola do autista**, 2016. 122f., Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

OLIVEIRA, M. R. A. **Estudo da variabilidade dos comportamentos de instrução em dois contextos diferenciados**. Monografia (Graduação) Universidade da Madeira, Funchal, 2017.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2020. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceracao_estudos_ Acesso em: 08 jun. 2023.

VIEIRA M. N; BALDIN R. F. S. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com Transtorno do espectro autista. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10., Aracaju, 2017. **Educação, Base Nacional Curricular e Formação de Professor**. Aracaju, 2017..

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESCONSTRUINDO MITOS E CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Francieli Dombroski Riski¹
Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi^{2*}

INTRODUÇÃO

As perspectivas relacionadas à Educação Especial e à inclusão vem mudando de forma importante e significativa ao longo dos anos, porém, no Brasil, a Educação Básica, ainda tem enfrentado dificuldades históricas relacionadas à inclusão de estudantes que pertencem à Educação Especial. Percebe-se, na prática cotidiana, “o quão desafiador é a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem pautado nos princípios da inclusão” (Pereira; Guimarães, 2019, p.572).

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação estão presentes nas salas de aula, porém, muitas vezes, acabam por não serem identificados. Esses são público da Educação Especial e merecem um olhar atento voltado a suas potencialidades para que desenvolvam suas habilidades e especificidades. No entanto, como afirmam Giroto, Sabella e Lima (2019), na prática, a inclusão escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação está longe de se concretizar, pois requer ainda muitas mudanças de paradigmas.

Sabe-se que a inclusão só será benéfica e efetiva se implementada de forma adequada nas instituições escolares e, frente à

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Rede Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. E-mail: fran.riski@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. E-mail: andrea.serio@unespar.edu.br.



isso, a pesquisa intitulada Altas Habilidades/Superdotação: desconstruindo mitos e construindo caminhos para a inclusão escolar, considera a necessidade e urgência em expandir conhecimento sobre as concepções relacionadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação, pois, refletir como professores da Educação Básica identificam esses(as) estudantes e o quanto estão instrumentalizados para essa identificação, colabora com a necessidade de que esses(as) estudantes sejam percebidos(as) diante de suas especificidades dentro do ambiente escolar.

Considerando que o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ainda ocorre de forma assistemática e incipiente (Rech; Bulhões; Pereira, 2017), se propõe como problema orientador nesta pesquisa: Como os professores do município de São Mateus do Sul identificam estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar? Quais os procedimentos e instrumentos que conhecem e utilizam para a identificação e encaminhamento pedagógico para o trabalho especializado com esses(as) estudantes?

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo geral promover o avanço de conhecimentos e desmistificação de conceitos atrelados às Altas Habilidades/Superdotação e instrumentalizar professores para a identificação desses estudantes dentro do contexto escolar.

Foram definidos como objetivos específicos de pesquisa:

- Discutir concepções relacionadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação;
- Facilitar o processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar;
- Identificar caminhos que facilitem o processo de inclusão escolar dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação;
- Elaborar *podcasts*, produto educacional, com orientações para auxiliar os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I na identificação e nos encaminhamentos pedagógicos necessários a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Verifica-se a necessidade e relevância em pesquisar e tornar a especificidade das Altas Habilidades/Superdotação mais visível dentro do contexto escolar, na medida em que ainda existem muitas dúvidas e

mitos por parte dos professores, desde como identificar esses(as) estudantes no ambiente escolar até a efetivação do trabalho inclusivo.

Para que ações inclusivas possam ser concretizadas na prática educacional, acredita-se na necessidade de formação docente, pois são estes profissionais que possuem o contato direto com o(a) aluno(a) e que podem contribuir diretamente para o seu crescimento pessoal, intelectual, emocional e demais aspectos de sua subjetividade (Rech; Bulhões; Pereira, 2017, p.7877).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No cenário atual, a inclusão escolar tem gerado muitos debates entre os educadores quando recebem em suas salas estudantes público da Educação Especial. Embora os educadores compreendam sua responsabilidade enquanto agentes no desenvolvimento de seus estudantes, a necessidade de aprofundamento em conhecimentos especializados, por vezes, acaba prejudicando muitas das ações e estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas em sala de aula.

Historicamente a Educação Especial se organizou por meio de práticas voltadas para os estudantes com deficiência. As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ficaram num segundo plano por alguns anos, mas, de acordo com Delou (2007), no Brasil, há registros de atendimentos a este público legais na área desde 1929.

O primeiro registro de atendimento realizado aos alunos superdotados, no Brasil, é do ano de 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro previu o atendimento educacional dos super-normais. Esta iniciativa, contudo, não garantiu o direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que não foi acompanhada de uma política pública estadual ou federal, que universalizasse o atendimento escolar a estes alunos (Delou, 2007, p 27).

Em que pese o ganho alcançado pela trajetória histórica, por meio dos documentos oficiais, legislações e políticas públicas e, apesar do grande número de pesquisas e debates acerca da temática das AH/SD

nos últimos anos, ainda são grandes os desafios enfrentados, principalmente no processo de identificação e no atendimento educacional para com esses estudantes, pois é uma área historicamente carregada de muitas barreiras e mitos, que acabam contribuindo para a exclusão desses estudantes. Entre os professores, o tema é pouco conhecido. De acordo com Brunetti (2022) pode-se observar que quase não há propostas de currículo enriquecido e, espantosamente, as necessidades educativas desses estudantes parecem passar despercebidas.

Quando falamos em AH/SD, precisamos considerar que estes estudantes também são público da Educação Especial e, necessitam de atendimento educacional especializado e orientações, principalmente no que se refere aos comportamentos e necessidades específicas no âmbito escolar (Rech; Bulhões; Pereira, 2017).

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), são considerados público da Educação Especial os estudantes que apresentam deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, os quais possuem, garantidos, o direito à inclusão e a um atendimento educacional especializado que atenda às suas particularidades, em todos os níveis de ensino e, preferencialmente, nas instituições de ensino regulares.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 05), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em:

[...] todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de

Salamanca, 1994, p. 05).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estudantes com AH/SD são definidos como aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 09).

Partindo dessa definição, esses alunos possuem diversas características próprias, que podem se manifestar em diferentes espaços. Já Pérez (2009) caracteriza as AH/SD de forma semelhante, citando:

[...] precocidade, gosto e nível elevado de leitura; interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinho; independência; autonomia, senso de humor refinado; sensibilidade estética muito desenvolvida; elevada capacidade de observação; liderança e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia, como o xadrez, dentre outras (Pérez, 2009, p.303).

Muitos estudantes com AH/SD estão presentes nas instituições escolares, porém, nem sempre são identificados pelos professores e acabam passando despercebidos dentro das instituições escolares. Ao longo da história nota-se, fortemente enraizados, muitos mitos sobre os estudantes com AH/SD:

A frequente associação equivocada das AH/SD ao desempenho escolar extraordinário, à criatividade, à precocidade, ou à genialidade, de forma isolada, provoca muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e

explicitado nos documentos educacionais (Pérez; Freitas, 2014, p.635).

Estes mitos e preconceitos, perpassam gerações e acabam dificultando o olhar para as necessidades destes estudantes e para um atendimento de qualidade, deixando-os invisíveis dentro dos ambientes escolares.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS, “com base em dados de resultados obtidos apenas em testes tradicionais de QI, estima-se que apenas 3,5 a 5% da população geral apresentam Altas Habilidades/Superdotação” (Sabatella 2013, p.14). Valentin e Vestena (2021) ressaltam que reconhecer as AH/SD além da aptidão acadêmica e intelectual contribui para a superação do mito de que pessoas com AH/SD precisam ser boas em todas as áreas. É preciso compreender, por exemplo, que podem demonstrar habilidade superior em uma área e estar no limite em outras.

Com base nesses dados, entende-se que “esse registro, por si só, é suficiente para justificar medidas urgentes para ações educacionais específicas para os alunos superdotados” (Sabatella, 2013, p.14).

É visível na realidade das escolas que a falta de conhecimento sobre a temática acaba dificultando a prática pedagógica e muitos são os desafios encontrados pelos educadores para atender estes estudantes de forma adequada. Freitas e Pérez (2014) destacam que:

O pouco conhecimento e mesmo o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AHSD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam os seus direitos. A obrigatoriedade do AEE para estes estudantes não raramente é uma surpresa para as administrações escolares... O mesmo ocorre com as reais dificuldades e necessidades dos estudantes com AHSD (Pérez; Freitas, 2014, p. 634).

A disseminação de conhecimentos e informações a respeito das AH/SD vem possibilitar que, os estudantes com AH/SD possam ser identificados no espaço escolar, para que assim possam ser pensadas estratégias de inclusão para favorecer suas habilidades e



potencialidades, e para que, conseqüentemente, tenham um bom desenvolvimento. O estudante com AH/SD não identificado poderá sofrer várias conseqüências, sendo a principal delas a falta da garantia do direito legal de ter uma adequação curricular, uma vez que são também públicos da Educação Especial.

Estudantes com AH/SD necessitam de uma educação de qualidade, iniciando pela sua visibilidade dentro das instituições escolares, as quais devem respeitar suas necessidades, bem como professores capacitados e preparados para receber e trabalhar com esses estudantes.

Quando identificados e inseridos dentro de um programa específico voltado às suas necessidades específicas, o potencial de desenvolvimento de estudantes com AH/SD poderá ser melhor desenvolvido, considerando a necessidade de uma educação em conexão com o tempo em que vivemos, no qual se faz necessário transformar o saber e criar novas possibilidades nas mais variadas áreas do conhecimento. Investir em uma educação equitativa para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é olhar para o futuro, no sentido de transformação educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela abordagem metodológica qualitativa para verificar como professores(as) da Educação Básica do município de São Mateus do Sul, no Estado do Paraná, identificam estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e quais instrumentos são reconhecidos para o encaminhamento do trabalho pedagógico especializado com esses(as) estudantes dentro do ambiente escolar.

Diante disso, a pesquisa será desenvolvida em instituições escolares municipais do campo e do centro no município de São Mateus do Sul, no estado do Paraná. Serão realizadas entrevistas, com questões semiestruturadas, com 20 professores da Educação Básica atuantes no Ensino Fundamental I, de ambos os sexos, atuantes há pelo menos 5 anos nas instituições públicas municipais.

Após a realização da transcrição das entrevistas iniciará o processo de análise de conteúdo das informações obtidas, onde será utilizada as técnicas de análise das comunicações de Bardin (2016), que são constituídas de três etapas: 1. Pré-análise que se refere a organização do material com o objetivo de torná-lo operacional; 2. Exploração do material, descrição analítica que impõe o estudo aprofundado do material coletado, sempre orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos; 3. Tratamento, Inferência e Interpretação dos resultados por meio de análise reflexiva e crítica dos dados.

Os dados recolhidos nas entrevistas serão analisados sob a forma de categorias, que para Bardin (2016) consiste em:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

O inventário: isolar os elementos.

A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens. (Bardin, 2016, p. 147-148).

As categorias servirão como suporte para a análise dos dados, pois irão auxiliar na identificação e na tabulação das informações, permitindo organizá-las e analisá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em andamento e, com base nos dados coletados, será possível discutir concepções relacionadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação, bem como, identificar caminhos que facilitem o processo de inclusão escolar desses estudantes. Espera-se colaborar com uma análise reflexiva quanto a instrumentalização e procedimentos para a identificação e encaminhamentos adequados de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 set. 2023.

BRUNETTI, Dulceni Avila. Formação inicial com foco nas altas habilidades/superdotação: práticas inclusivas em ciências biológicas. **Amazônia. Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.18, n. 41, p. 188-203, 2022 Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13554/9566#>. Acesso em: 03 set. 2023.

CHEMPCEK, Mari Lidia. **A invisibilidade de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: concepções de professores(as) do Ensino Fundamental**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed.. São Paulo: Cortez 2001.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 208–217, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484>. Acesso em: 4 mar. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994,



Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades / Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FABER, Juliana Andreatta; ALVES, Adriana Gomes. Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 11-26, jan.-jun., 2023.

GIROTO, C. R. M., SABELLA, N. M. M., & LIMA, J. M. R. de. Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 2, p. 1–20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X24254>. Acesso em: 02 set. 2023.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: Um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2023.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 2, n.22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, Suzana Graciela Barrera. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627- 640, set./dez. 2014.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle, BULHÕES, Priscila Fonseca; PEREIRA, Cássia de Freitas. Altas habilidades/superdotação e a inclusão: o potencial da pesquisa na desconstrução de mitos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., Curitiba, 2017. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. v. 1. p. 7877-7887.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Intersaberes, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Ester Muszkat **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação..** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

VALENTIM, B. DE F. B.; VESTENA, C. L. B. Prática de conflitos sociopedagógicos em sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. 61, 2021.

ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO MOURÃO

Edna Ribeiro Bellini¹
Andreia Nakamura Bondezan²

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão educacional no Brasil passaram a ocorrer com grande ênfase, sobretudo a partir da Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, que enfatizou sobre as necessidades educativas especiais, e que conforme Plestsch (2014), fortaleceu o discurso sobre os direitos das pessoas com deficiências.

Ainda de acordo com Plestsch (2014), outro fato importante acerca da inclusão no Brasil, se deu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, a qual deixa explícito os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação no âmbito da Educação Básica.

Sobre essa conceitualização da inclusão escolar, Mantoan (2003, p. 16) salienta que “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. E essa mudança de perspectiva vem acontecendo, em âmbito escolar, principalmente a partir da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Posteriormente, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, orientou os sistemas de ensino quanto a necessidade da inclusão

¹ Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR (Campus de Campo Mourão).
Mestranda, ednaribeirogeo@gmail.com

² Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR (Campus de Campo Mourão).
Doutora em Educação, andreia.bondezan@unespar.edu.br

escolar de alunos com deficiência, bem como daqueles com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a).

No Brasil, de acordo com o Glossário da Educação Especial, Censo de 2022, são 26.815 alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica (Brasil, 2022a). Diante disso, pretende-se discutir como vem se delineando a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação e, também, o trabalho realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de Campo Mourão em que o aluno superdotado está inserido. As SRM, conforme explicita o Decreto nº 6.571/2008, “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008).

Cabe ressaltar que esta é uma pesquisa que está em andamento. No entanto, até o momento, foi realizada uma revisão bibliográfica da literatura, tendo como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir dessa revisão bibliográfica, sobre o enriquecimento curricular para o aluno com altas habilidades/ superdotação na Sala de Recurso Multifuncional, pode-se verificar que existem poucas dissertações e teses, que discutem esta temática.

Sendo assim, pretende-se inicialmente trazer uma breve discussão sobre a conceitualização do aluno com altas habilidades/superdotação, bem como o atendimento educacional especializado para este público alvo da educação especial. Em seguida, propõe-se abordar, a partir dos textos selecionados para esta pesquisa, o enriquecimento curricular na Sala de Recurso Multifuncional para o aluno com altas habilidades/superdotação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões a respeito do atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, em âmbito nacional, não são recentes. De acordo Sant’Ana (2012, p. 67) em meados os anos de 1970, já havia “critérios de seleção de alunos que teriam acesso a programas especiais para superdotados”.

Diante disso, pode-se afirmar que, há algumas décadas pesquisadores e especialistas da educação buscam disseminar uma



política de inclusão, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento integral da criança com altas habilidades/superdotação. Sobre o conceito da criança com altas habilidades/superdotação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008b, p. 9).

Esta política explicita que o aluno com altas habilidades/superdotação pode apresentar um elevado potencial em diferentes áreas do conhecimento, mas em contrapartida, pode destacar em apenas uma área. Conforme Rech e Freitas, (2005) não são todos os professores que concordam com esta afirmativa, e, é neste contexto que surgem alguns mitos, em relação ao aluno com altas habilidades/superdotação.

Um destes mitos que tem persistido na fala de alguns profissionais da educação, se refere a autonomia na aprendizagem desse aluno, ou seja, o mito de que a criança com altas habilidades/superdotação, não necessita da mediação do professor, para a apropriação do conhecimento, ainda é constantemente evidenciado nos espaços escolares (Rech; Freitas, 2005).

Outro mito que segundo Guenther e Rondini (2012, p.17) se destaca é a de que, existe uma certa resistência por parte dos professores, em elaborar “planos de intervenção educativa”, para os alunos com capacidade superior.

Conforme o exposto, tem-se visto no espaço escolar, muitos professores que ainda relutam em desenvolver práticas de intervenção, para os alunos com altas habilidades/superdotação. Isso acarreta, por parte desses alunos, a não desenvolverem suas potencialidades em sala de aula.

Para muitos professores, existe uma ideia de que os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que aprendem sozinhos,

dessa forma, não precisam de intervenções pedagógicas, tampouco da mediação dos professores. Tal fato ocorre pela falta de conhecimento sobre as potencialidades do aluno, bem como da necessidade de enriquecimento curricular em relação às áreas do conhecimento (Rech; Freitas, 2005).

Enfatiza-se assim a relevância do trabalho do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem. Bartz (2022) enfatiza que o docente precisa planejar suas aulas, de modo que venha atender o aluno com altas habilidades/superdotação em todas as áreas do conhecimento, possibilitando o enriquecimento curricular, que de acordo com autora:

[...] deverá ser feito conforme a área em que o aluno se destaca, adaptando-se os conteúdos curriculares de acordo com suas condições de aprendizagem, para que se sintam estimulados e desafiados, pois com o atendimento de professores e profissionais especializados poderão envolver-se em novos desafios (Bartz, 2022, p. 95).

Isso significa que, a partir dessa prática o docente estará garantindo o enriquecimento curricular, conforme prescreve a diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2022b) e, principalmente, dando possibilidade de aquisição de novas configurações mentais para esses alunos, que são público alvo da educação especial.

Sobre isso, Sabatella (2008, p. 182) destaca que em sala de aula, o professor não precisa trabalhar com conteúdos diferentes dos demais alunos, mas faz-se necessário que o docente possibilite um enriquecimento curricular, que “[...] consiste em promover experiências variadas de estimulação com o objetivo de atingir um desempenho mais expressivo, apresentando desafios compatíveis com as habilidades já desenvolvidas pelo aluno”.

Portanto, de acordo com Sabatella (2008) é imprescindível que o professor ao ter conhecimento do elevado potencial de seu aluno, desenvolva práticas pedagógicas que atendam as expectativas desses estudantes, não apenas no que se refere à sua área de interesse, mas também nas demais áreas do conhecimento.



Ao realizar pesquisas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre o enriquecimento curricular para o aluno com altas habilidades/ superdotação na Sala de Recurso Multifuncional, pode-se verificar que existem poucas dissertações e teses, que discutem esta temática. Nesta base, foram encontradas quatro publicações referente a este assunto, a partir dos descritores altas habilidades/superdotação, enriquecimento curricular e sala de recurso multifuncional. Conforme Quadro 1.

Quadro 1. Pesquisas sobre o enriquecimento curricular para o aluno com altas habilidades/ superdotação na Sala de Recurso Multifuncional

TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO DE PUBLICAÇÃO
O jogo de tabuleiro promovendo enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação	Michelle Aparecida de Almeida Teles de Ataíde	Dissertação	2021
Altas habilidades/ superdotação em liderança: identificação e suplementação para o ensino fundamental I	Clairen Angélica Santiago Lima	Dissertação	2019
Oficinas matemáticas para alunos com altas habilidades/superdotação: relato de experiências	Francini Damiani e Silva	Dissertação	2017
Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva	Marisa Ribeiro de Araujo	Tese	2014

Fonte: organizado pelas autoras

No entanto, em relação a esta investigação, específica para o município de Campo Mourão, estado do Paraná em que se propôs este

estudo, é possível afirmar que não há, até o momento, nenhum trabalho acadêmico desenvolvido sobre esta perspectiva.

RESULTADOS ESPERADOS

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, espera-se contribuir para as discussões acerca do enriquecimento curricular do aluno com altas habilidades/superdotação na Sala de Recurso Multifuncional. Além disso, pretende-se que este trabalho, amplie os debates sobre a inclusão, bem como as especificidades do aluno com altas habilidades/superdotação em relação a educação escolar.

Também é intuito deste estudo elaborar e disponibilizar aos professores um e-book, em que serão apresentadas algumas possibilidades de se trabalhar o enriquecimento curricular com alunos com altas habilidades/superdotação na Sala de Recurso Multifuncional, pois conforme Marques e Carvalliho (2017) afirmam a prática educativa gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

A intenção é que este material possa ser publicado e que colabore com a prática pedagógica dos docentes que atuam com os alunos com altas habilidades/superdotação. E que a partir daí, outras práticas venham surgir, de modo que favoreça o enriquecimento curricular para estes alunos que são público alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação está preconizadas nos documentos oficiais do Brasil. Apesar de ainda haver mitos que permeiam a compreensão acerca desta temática, há avanços no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

O enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação é uma proposta educacional, a qual busca proporcionar oportunidades adicionais e desafios acadêmicos para estes

estudantes, que demonstram um nível elevado de habilidade em uma ou mais áreas.

Conforme Virgolim (2007) o enriquecimento curricular, tanto pode ocorrer na sala de aula do ensino regular, quanto na Sala de Recursos Multifuncionais. E para esses dois atendimentos o professor precisa ter formação acadêmica, bem como a formação continuada, de maneira que este profissional atue com atendimento educacional especializado, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno com altas habilidades/superdotação.

Cabe destacar que esta pesquisa ainda está em andamento, desta forma, espera-se ampliar este debate e apresentar o trabalho que está sendo realizado em sala de recursos multifuncionais aos alunos com altas habilidades/superdotação na cidade de Campo Mourão.

REFERÊNCIAS

BARTZ, A. L. V. B. **Identificação, Encaminhamento e Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Altas Habilidades/superdotação (AH/SD):** desafios da educação brasileira. 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE – Campus de Cascavel. Cascavel, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6255/5/Adriane_Vilas%20Boas.2022.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022.** Brasília, DF, 2022a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação.** Brasília, 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 28 ago. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro** de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso: 05 set. 2023.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI; C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01 , p.237-266, mar. 2012.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

PLETSCH, M. D. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013).** **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81), 2014. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem.



RECH, A. J. D.; FREITAS S.N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, 2005.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos?** uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

SANT'ANA, L. A. **Permissão para ser o que se é: um estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação.** 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16025/1/Luana%20de%20Andre%20SantAna.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. E-book. 72 p. DOI 376.54. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS?

Juliana Paixão de Jesus¹
Geisa Letícia Kempfer Böck²
Solange Cristina da Silva³

INTRODUÇÃO

Em muitas pesquisas, o tema inclusão tem estado em destaque, percebe-se que desde meados do século XX existe um crescente interesse em falar sobre inclusão no âmbito escolar. No Brasil, a inclusão das crianças com deficiência e o atendimento igualitário às diligências educacionais individuais dessas crianças, está previsto na Constituição Federal de 1988, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente regido pela lei nº 8.069 (Brasil, 1990). A temática ganha relevância em razão da conferência mundial sobre educação para todos, na qual o objetivo é a melhoria dos aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência do ensino, de forma que a aprendizagem seja alcançada por todos com respeito às potencialidades de cada ser humano, garantindo o acesso universal à educação.

Com os movimentos da atualidade, tais como a criação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a elaboração da Base Comum Curricular (BNCC) são destacadas questões para que os governos promovam oportunidades de educação a todas as pessoas, evidenciando o trabalho pedagógico e a educação inclusiva como práticas indissociáveis.

¹Mestranda em Educação Inclusiva, PROFEI- UDESC, juliana_univali@hotmail.com

² Doutora em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Santa Catarina, geisabock@gmail.com

³ Doutora em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Santa Catarina Solange.silva@udesc.br

Vejamos o que diz o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A educação inclusiva provoca muitos questionamentos por parte dos professores, os quais encontram dificuldades ao incluir de fato as crianças com deficiência nas salas de aula regular, pois atender às perspectivas e às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca de conhecimento sobre o que é e como acontece a inclusão não é uma tarefa fácil, essencialmente para professores da educação infantil.

A Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 determina que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 11).

Ao reconhecer a importância da educação infantil para formação dos sujeitos, é notório que é indispensável a organização de práticas pedagógicas que assegurem o trabalho com crianças de zero a cinco anos respeitando as suas características e peculiaridades próprias.

O autismo pode ser entendido como “variações neurocognitivas, parte da diversidade natural da constituição da espécie humana, que imprime diferentes modos de ser e estar no mundo” (MPSC, 2022, P. 12).

O autismo ganhou maior visibilidade quando passa a ser considerado deficiência, após sancionada a lei nº 12764/2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo: “a pessoa com espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

O número crescente de matrículas de crianças autistas nas instituições de educação infantil traz uma demanda de desafios no campo das práticas pedagógicas que visem a notoriedade das particularidades

dessas crianças devido as peculiaridades nas áreas de comunicação e interação que variam de criança para criança. O processo de aprendizagem de estudantes autistas requer adequações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõe desafios aos professores e eliminação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum

De acordo com as leituras realizadas para compor os estudos desse trabalho que ressalta sobre os desafios do cotidiano das salas de educação infantil, destaca-se a necessidade da formação continuada dos docentes. A ausência de formação é um dos desafios enfrentados pelos professores no auxílio da construção de uma sociedade com uma cultura inclusiva, visto que devemos plantar sementinhas dessa cultura desde a Educação Infantil, em que o cuidar e o educar andam juntos.

É nessa etapa da educação e de primeira infância, que através das interações sociais o sujeito adquire seu conhecimento de mundo para desenvolver habilidades para as práticas do cotidiano. Nesse contexto, surgiu a questão problema que norteou os estudos para a elaboração desse artigo: quais desafios os educadores de Educação infantil encontram quando falamos de educação inclusiva frente ao atendimento de crianças autistas?

Nesse sentido, esse artigo tem por objetivo apresentar uma análise das necessidades e os desafios para práticas pedagógicas educativas inclusivas para crianças autistas na Educação Infantil, tendo como referência os estudos dos documentos normativos e estudos das obras pautadas na formação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos preliminares exploram as relações entre história e fundamentos da educação inclusiva. É notório que há uma quantidade crescente de literatura sobre essas temáticas, visto que diversos autores avaliam a necessidade do ingresso de pessoas com deficiência, nas redes regulares de ensino. Para Mantoan (2005, p. 50),

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os

superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é está com, é interagir com o outro.

Dados sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil apresentados por documentos normativos esclarecem que essa inserção é fundamental para

[...] Assegurar que as pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa: elas são capazes de viver suas vidas como cidadão plenos, que podem dar contribuições valiosas à sociedade se tiverem as mesmas oportunidades que os outros têm (Brasil, 2001, p. 34).

Assim sendo, é preciso lembrar que desde a educação infantil, é fundamental que as crianças aprendam sobre inclusão e que os docentes estejam formados e informados para as práticas inclusivas. Desse modo, é importante ressaltar que:

[...] práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói a relação intrínseca entre a razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfínteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil não são apenas práticas que respeitem o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito a sua dignidade humana. Elas são também práticas que respeitem e atendem ao direito da criança de apropriar-se por meio de experiências corporais, dos modos, estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e

professores que, intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (Brasil, 2009, p.10).

Posto isto, além de perceber as necessidades básicas das crianças que frequentam a educação infantil, os docentes são mediadores entre as interações e o conhecimento, seja ele sensorial, cognitivo, emocional ou motor. Esse conhecimento jamais pode ser algo pronto e acabado, ele tem que ser descoberto, construído, apropriado e reconstruído por meio das experiências, sejam elas coletivas ou individuais em uma relação constante de mediação.

O saber e o fazer pedagógico não é também um conhecimento pronto e acabado, deve estar em constante construção através das buscas e das formações continuadas. No que concerne aos saberes docentes a serem desenvolvidos na formação de professores, nos termos de Nóvoa (2019),

Tornar-se professor - para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers. Tornar-se pessoa - obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas (Nóvoa, 2019, p. 6).

É na escola inclusiva que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, religiosas, ou outras, têm direitos de acesso, de permanência e de sucesso. Esta visão é apoiada por Carvalho (2000), pois, uma escola inclusiva é aquela escola que “inclui a todos, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende às necessidades de cada um e que promove a aprendizagem” (Carvalho, 2000, p. 120). A partir dos estudos realizados, é possível perceber a existência de muitos

desafios em atender às necessidades de crianças com autismo que frequentam as salas de aula regular da educação infantil.

O autismo, ganhou visibilidade no Brasil a partir dos movimentos em 1970, que era visto nessa época como uma deficiência rara e que foi ficando mais conhecida através das construções de associações como a Associação de Amigos do Autista-AMA e a Associação Brasileira de Autismo (ABRA). O acesso de crianças com autismo na educação infantil é uma realidade crescente no país, em consonância com o decreto da Lei 12.764 (Brasil, 2012) que, formalmente, caracteriza o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para crianças autistas no ensino comum. A criança com autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento atípico na interação social e na comunicação e pela presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados (Associação Psiquiátrica Americana, 2014).

À vista disso, é preciso observar e conhecer as características dessas crianças para conseguir tornar as atividades acessíveis, lúdicas, planejar, descobrir suas habilidades e conseqüentemente ajudar no desenvolvimento da sua aprendizagem, comunicação e demais interações sociais, a partir de vários estímulos.

Para Jiménez (1997), a inclusão é um movimento que procura repensar a escola, a fim de que esta deixe de ser homogênea e passe a ser heterogênea, oferecendo oportunidades a todos, sem preconceito e discriminação. A proposta de educação inclusiva fundamenta-se na defesa dos valores éticos, nos princípios de justiça e de cidadania para todos e sem distinção.

Acerca da concepção de inclusão diante dos professores de educação infantil, Brostolin e Souza (2023) pontuam que a maioria dos professores afirma ser importante a inclusão, porém, nas suas falas dizem que no dia a dia nas salas de aula da educação infantil é algo muito novo, o que requer suporte e formação. Sobre isso, as autoras dizem que os professores reconhecem

que a convivência com o outro que é “diferente”, não é apenas estar junto ao outro, precisa principalmente de ações concretas que assegurem os recursos necessários, capazes de promover profunda mudanças de valores no comportamento das pessoas (Brostolin; Souza, 2023, p. 55, grifo das autoras).

Dessa forma, superar os desafios pedagógicos no processo de inclusão dos alunos com deficiência requer escuta, formação e informação, sobretudo porque a prática pedagógica e a inclusão são o pilar para a construção de uma sociedade que valorize as diferenças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração desse artigo, tivemos como instrumento para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, visando analisar e refletir sobre o que dizem os documentos normativos a respeito da educação infantil e educação inclusiva, o que dizem os autores e pesquisadores em consonância à temática escolhida desse trabalho.

Os artigos que deram suporte para esse estudo parte dos descritores Autismo, Educação Infantil e Educação Inclusiva, com busca realizada na base de dados da Capes, com o objetivo de situar o contexto das práticas pedagógicas na educação infantil e educação inclusiva visando como ponto de partida a presença de crianças autistas. Nessa perspectiva, nas próximas seções apresentamos de forma breve as análises dos estudos realizados com base na leitura dos estudos a partir de categorias temáticas, quais, se propõe a refletir como as práticas para uma educação inclusiva pode implicar no trabalho pedagógico e quais os desafios enfrentados pelos professores.

ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados obtidos partiram de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão, realizamos os levantamentos, assim como a seleção e a análise de produções acadêmicas que se alinham ao eixo central do presente artigo. Seleccionamos 3 (três) artigos, diante dos estudos realizados, cuja a análise descritiva está a seguir, momento em que relataremos sobre as principais queixas encontradas pelos professores de educação infantil diante do assunto aqui abordado.



Andrade (2021) na sua dissertação de mestrado, relata que a perspectiva da educação inclusiva é mais que um ato de pensar sobre ou realizar alguma ação a respeito, é uma postura, é uma filosofia adotada em todos os sentidos, de forma holística. Para tanto, faz-se necessário romper com práticas excludentes tão comuns nos meios educacionais.

No que se refere às práticas pedagógicas inclusivas junto às crianças autistas na educação infantil, foi possível fazer uma reflexão na falas das Professoras entrevistada por Andrade (2021), as quais, quando questionadas sobre qual a maior dificuldade que elas encontraram no momento inicial de inclusão da criança em suas aulas, em resposta relataram desafios no momento de planejar e executar as atividades, atendendo as supostas limitações da criança, na adaptação diante das dificuldades que autistas enfrentam para a socialização, por conseguinte, as professoras também pontuaram sobre as preocupações de qual seria a reação da criança autista ao acompanhar a rotina da sala de aula.

Quando foi perguntado sobre as necessidades das crianças na faixa etária estudada, o que as professoras acham sobre suas aulas, incluem a criança com autismo? quais seus anseios em relação à inclusão dessa criança? a resposta foi que sim, a parte didática em si já é um grande desafio, outro relato foi que essa inclusão da criança autista na sala de aula regular nos momentos de atividades acontece em partes as professoras dizem que não é fácil fazer a criança participar, bem como, diz não terem estrutura e material, outra sinalização por parte das professoras é a necessidade de material de apoio didático para facilitar o desenvolvimento pedagógico da criança autista na turma.

A partir desses relatos podemos perceber que mesmo com tantos avanços sobre a temática, diante da crescente frequência das crianças autistas nas salas de aula regular, os professores ainda se sentem despreparados para atuar com essas crianças.

Partindo para outra pesquisa bibliográfica, acerca das principais dificuldades, dos desafios e das barreiras diárias enfrentadas por professores de alunos com autismo em situação de inclusão na escola comum, Camargo *et al*, no seu artigo, traz os relatos de professores que buscaram atividades diferentes para trabalhar com a criança autista, e que foi sensacional ver que em algumas havia muito interesse e destreza por parte da criança em realizar as atividades.

Já outro relato nos chamou a atenção dentro dos delineamentos do autor, que é o relato da professora na tentativa em fazer atividades

que a criança se interessa, que ela deseje tentar fazer, com isso, nessa questão, o relato da professora diferente do descrito acima, foi sobre a dificuldade em realizar as atividades e manter o interesse esperado, porque a professora disse não saber como trabalhar com a criança autista.

Cabe destacar o desabafo por parte dos demais docentes, pelos quais relatam acerca da dificuldade de socialização das crianças autistas, pois de acordo com o relato, a socialização dessas crianças é a maior dificuldade pelo fato das crianças com autismo ficarem só no “mundo delas isoladas”, diz as professoras. Ainda é enfatizada a questão de dizerem não conseguir fazer com que as crianças interajam com os outros colegas, é o mais difícil nas suas práticas.

Sobre a questão do processo de aprendizagem houve relatos das professoras não compreenderem e não conseguirem atingir nas suas práticas a aprendizagem da criança autista, fazer com que essas crianças aprendam, é também desafiador, existe os questionamentos de como interagir com essa criança? Como fazer ela aprender?

Diante de tais abordagens, trago uma reflexão baseada no artigo intitulado *A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades*, Anjos (2020) no qual destaca que na Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve estar elencado no respeito à singularidade das crianças e à pluralidade de infâncias que se delineiam na sociedade, dependendo do contexto geográfico, dos fatores culturais, econômicos e históricos de um dado contexto.

A partir desses estudos, observamos que os desafios apontados no trabalho pedagógico nas salas de aula da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva para crianças autistas seguem os mesmos apontamentos por parte dos professores: falhas na disponibilidade de recursos pedagógicos e subsídios que os docentes julgam necessários, tais como a formação continuada, parceria de ensino colaborativo, dificuldades em atender crianças com autismo devido a suas questões comportamentais caracterizada pela agressão onde se agride ou agride outro bem como pelo comprometimento na comunicação oral dessas crianças, onde não verbaliza seus anseios e necessidades.

Esses dados confirmam que mesmo com tantos avanços nas políticas constituintes para educação inclusiva, ainda há uma lacuna a ser preenchida, que leve em consideração os saberes e desafios do

cotidiano das salas de aula, que auxiliem os professores no exercício de uma práxis inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão no contexto escolar perpassou por uma longa jornada para garantia de direitos, e mesmo com tantos avanços ainda é perceptível os grandes desafios para romper com a ideia de homogeneidade presente no cotidiano escolar. É preciso repensar a respeito das organizações do cotidiano da educação infantil e sua relação com os tempos e espaços, para assim assegurar a concepção de criança e infância diante do que versa nos documentos normativos.

Podemos então dizer que não é a presença da criança autista que traz os desafios pedagógicos na perspectiva inclusiva frente ao atendimento dessas crianças, mas sim, a ausência de suporte, recursos, de formação continuada, de ensino colaborativo e a falta de um olhar atento ao direito do corpo ali presente.

É preciso criar espaços para debate no que se refere à organização escolar tanto do ambiente como do tempo, como são administrados os horários na prática de educação infantil frente à presença de crianças autistas, o que é priorizado no planejamento pedagógico, na organização do plano de gestão, do projeto político pedagógico, quanto tempo é destinado ao brincar, como e onde acontece a interação entre essas crianças dentro e fora das salas de aula. Pensar nessas organizações é pensar nas necessidades e no desenvolvimento dessas crianças, levando em consideração seus direitos de aprendizagem, pois todas têm suas potencialidades a serem despertadas para a formação de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. S. A.. **Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1177>. Acesso em 16 abr. 2023.



ANJOS, A. M. T. dos. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 48, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola de educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil**. pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-69.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, 2015. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> . Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em 22 mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> . Acesso em: 06 fev. 2020.

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F.. A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva, **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.52-62, jan.-abr., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5JJrGTLJWZvF9HVNDnfBMkg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CAMARGO, S. P. H; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada na Perspectiva Para Formação Continuada de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020.



JIMÉNEZ, R. B.. Uma escola para todos: A integração escolar. In: BATISTA, M. (Org.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

MANTOAN, M. T. E.. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 55-64, jan./abr. 2006.

NÓVOA, A.. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANTA CATARINA. Ministério Público.. **Carta Educacional da Neurodiversidade**. Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/noticias/mpsc-lanca-carta-educacional-da-neurodiversidade>. Acesso em 14 out. 2023.

CULTURA DIGITAL, CAMINHO IRREVERSÍVEL PARA UMA APRENDIZAGEM MIDIÁTICA INCLUSIVA

Silvana Aparecida Nogueira¹
Cléia Demétrio Pereira²

INTRODUÇÃO

A cultura digital é algo presente, consistente, atuante e envolvente em todos os espaços sociais, culturais e educacionais, abrangendo novas possibilidades de fazer uma nova prática de aprendizagem voltada a incluir todos os sujeitos em um mesmo contexto sociocultural.

Neste estudo traz uma abordagem em relação à cultura digital, onde a relação entre informação e comunicação é muito forte na formação do cidadão contemporâneo, sendo o futuro das relações entre os sujeitos desse novo formato comunicacional interativo da sociedade, a sociedade digital virtual, superficial e com muita celeridade.

Pensa-se nesse sujeito ativo e nos espaços de aprendizagem, sendo uma delas a escola, percebemos a necessidade de pensar no processo de mediação docente? Presente nas interações e suas implicações com a tecnologia e as práticas pedagógicas atreladas ao processo de incluir digitalmente todos os sujeitos do contexto escolar.

O contexto tecnológico está fortemente presente na sociedade, assim realizamos uma breve revisão da literatura, estabelecendo relações entre a cultura digital e aprendizagem midiática inclusiva e o papel da mediação pedagógica e tecnológica na construção de saberes pertinente à temática, para poder responder às inquietações sobre “Cultura digital, caminho irreversível para uma aprendizagem midiática inclusiva” fundamentando o assentamento descrito neste estudo.

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, mestranda pelo Programa Nacional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, E-mail: nogueirasilvanaaparecida@gmail.com

² Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Professora do Programa Nacional em Educação Inclusiva- PROFEI, Doutora em Ciências da Educação da Universidade do Minho, Portugal - UMinho, cleia.pereira@udesc.br

No decorrer da produção apresentamos os conceitos referentes a fundamentação necessária para podermos pensar sobre mediação tecnológica e mediação pedagógica, tendo a intencionalidade de tecer reflexões sobre a junção de ambos na prática inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cultura digital é algo inegável na sociedade contemporânea, viver desconectado é retornar a era das cavernas, ou seja, seria uma alienação social, cultural, com comprometimentos a evolução humana.

Mas, o que compreendemos por Cultura Digital? Como escreve Vani Kenski (2018) em seu artigo, pode-se referenciar para as questões de transmissão de dados por meio das tecnologias usando códigos criptografados. É notório que esses termos são aparentemente novos, séculos 80 e 90 aproximadamente, sendo esses contextos sociais emergentes, onde a humanidade se apropriou dos meios digitais para o fortalecimento da comunicação e informação.

A cultura digital se refere ao conjunto de práticas, valores, crenças e comportamentos associados ao uso das tecnologias digitais na sociedade, ela abrange diversos aspectos, de como as pessoas se comunicam, acessam informações, conteúdos, interagem nas redes sociais, realizam transações on-line, entre outros.

A cultura digital também envolve as habilidades de utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz e responsável, compreendendo questões relacionadas à privacidade, segurança, ética e direitos digitais. Além disso, ela engloba a criação e compartilhamento de competências digitais e a participação ativa na sociedade através das plataformas digitais.

Destarte, cultura digital é algo moderno, atual que emerge e se incorpora aos hábitos de interação, comunicação e compartilhamento das relações sociais existentes num contexto onde a temporalidade é apresentada diferenciadamente, pois as relações construídas podem e se dão no mundo tecnológico, ou seja, virtualmente.

Entende-se que essa nova possibilidade de inserção cultural não se refere a mera digitalização ou transposição das culturas que conhecemos e interagimos presencialmente, mas uma nova característica de interação e inclusão das culturas, podendo ser



conhecidas e percebidas num novo formato, o virtual. Kenski (2018, p.2) “A Cultura Digital transita em camadas virtuais distintas, com valores, conceitos, conhecimentos, práticas, temporalidades e universalidades próprias”.

Como propõe a citação acima, a expansão da cultura digital se propaga com uma celeridade que integra aspectos culturais plenos, sem eliminar valores da cultura que emergem em práticas contemporâneas.

Essa agilidade dos dispositivos constituídos no início da era digital, já se colocam como ultrapassados, e logo serão extintos dos sistemas operacionais assim, como podemos citar: disquetes, Orkut, entre outros. “A Cultura Digital se beneficia das condições primordiais das mídias digitais”, como diz Santaella (2013, p. 29), para garantir a abolição da distância e a paradoxal simultaneidade da presença.

Portanto, a distância se tornou próxima, presença em vez de ausência, parece paradoxal, mas é uma nova realidade que nos é apresentada com vistas a novas possibilidades sociais que estão sendo criadas a cada dia, comunicação com ou sem fio, informação instantânea e permanente, online ou *off-line*.

Como resultado, a cultura digital na atualidade envolve mais do que um terminal de computador ligado à internet. Na sequência, os próximos passos da cultura digital já não consideram as mudanças entre o mundo online e off line. O novo "mundo real", digital, vincula-se apenas as tecnologias móveis, mas jogos e corpos tecnológicos, na e além da Internet. (Kenski, 2018, p.6).

Essa realidade tecnológica ficou muito evidente com o advento pandêmico ocorrido pela epidemia do Covid-19, onde tivemos que nos adaptar rapidamente às questões Inter náuticas com uma velocidade de Flash para tentar atender a demanda educacional que tínhamos nas escolas. Acertamos, erramos, evoluímos, regredimos, rimos, choramos, mas no final o objetivo era estabelecer vínculo com os educandos. Pode-se perceber que educação sem tecnologia nunca mais será uma realidade, pois novos mecanismos educativos inovadores foram construídos, representando um novo marco educacional.

Bennett (2012) argumenta que para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos torna-se urgente e mais do que necessária



a mudança das práticas e das políticas educacionais. A integração da cultura digital *com* a cultura educacional, em novas e atualizadas bases, pode garantir à educação formal novos caminhos convergentes às necessidades desses jovens e, principalmente, às características da sociedade contemporânea, imersa, em todos os seus segmentos, nas interfaces com o universo digital e suas múltiplas camadas

Conforme pontua Bennett, a compreensão das culturas digitais precisa ser percebida com muita perícia por todos os setores do sistema educacional em que estamos inseridos, pois mudanças significativas ocorrerão e já ocorreram.

É preciso estar atento para perceber os benefícios e os malefícios de tais transformações que marcam a cultura digital. Políticas públicas voltadas para essa nova competência é necessária para atender esse novo horizonte que surge sobre as questões tecnológicas.

Uma nova cultura e práticas comunicacionais referentes a tecnologias digitais da informação e comunicação estão sendo desenvolvidas na sociedade contemporânea. Segundo o ensaio de André Lemos (2003, p 11), pode-se definir esse novo olhar tecnológico como Cibercultura, entende-se que essa definição está em consonância conceitual com ciberespaços, cibercidades, cibercidadania, ciberativismo, ciberdemocracia, entre outras, que ao longo do desenvolvimento humano e social pode-se ser criado ou conceituado. Segundo Lemos:

O termo está recheado de sentidos, mas podemos compreender a cibercultura como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70. (Lemos, 2003, p12)

Diante do exposto, fica evidente que a cultura digital é o futuro, presente entre nós, nas mais diversas relações sociais interativas, sendo considerada uma fenomenologia do social, onde o termo “ciber” é definido e compreendido como uma nova época, o determinismo tecnológico. Sobre esse aspecto, Lemos afirma que:

As práticas comunicacionais da cibercultura são inúmeras e algumas verdadeiramente inéditas. Dentre

elas podemos elencar a utilização do e-mail que revolucionou a prática de correspondências pessoais para lazer ou trabalho, os chats com suas diversas salas onde a conversação se dá sem oralidade ou presença física, os muds, jogo tipo role playing games onde usuários criam mundos e os compartilham com usuários espalhados pelo mundo em tempo real, os lans house, nova febre de jogos eletrônicos em redes domésticas, as listas de discussão livres e temáticas, os weblogs, novo sw3fenômeno de apresentação do eu na vida cotidiana. (Lemos, 2002, p.5)

Isto posto, evidencia-se ser possível estar só sem estar isolado, as conectividades são difundidas por todo o universo, fortemente presente entre homens e máquinas, homens e homens, máquinas e máquinas, estabelecendo relações de forma autônoma e independente.

Pode-se entender a mediação pedagógica como processo de ação e relação interventiva do professor no dinamismo do processo de ensino e aprendizagem, como substancial para construção de caminhos contínuos que acontecem em diversos espaços sociais, culturais e educacionais.

[...] a mediação também pode significar a facilitação da relação de sujeitos com outras pessoas ou coisas, como a tecnologia digital fazendo mediação entre pessoas nas redes sociais, o professor fazendo mediação em sala de aula, o livro facilitando o acesso do leitor ao conhecimento, etc. Assim, antes de buscar a conciliação entre duas partes, a mediação busca mudanças, evolução ou separação do estágio atual (Carvalho; Silva; Mill, 2018, p. 433).

É por meio da mediação exercida pelo professor, pelo estudante, pela ferramenta tecnológica que se cria possibilidades de evidenciar aprendizagens significativas e produtivas, tendo o estudante como protagonista da ação em consonância com seus pares, onde o educador se transforma em ser um facilitador de novos conceitos.

Masetto (2013) também associa o conceito de mediação pedagógica à atuação docente:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (Masetto, 2013, p. 144).

Atualmente a provocação colocada para a educação é a vinculação e incorporação das tecnologias emergentes no contexto de propiciar a interação entre informação, comunicação e tecnologias digitais e suas conexões com as redes, promovendo o acesso à informação como fonte de saberes acumulados e em constante transformação.

Portanto, esse caminho entre tecnologia e educação midiática precisa estar atrelado para engendrar uma ligação estreita na implementação de mudanças substanciais no processo educativo de nossos educandos. Nesse sentido, cabe esclarecer o sentido de mediação tecnológica,

A expressão mediação tecnológica, no contexto da educação, refere-se, numa aproximação inicial, ao processo de reflexão, seleção e apropriação de tecnologias voltadas à efetivação de práticas de mediação pedagógica na educação. Geralmente, a mediação tecnológica vem associada ou correlacionada à "mediação pedagógica" e, por vezes, pode também ser denominada "educação mediada por tecnologias. (Carvalho et al., 2018, p. 433).

Destarte, mediação tecnológica e mediação pedagógica podem ser um grande precursor de novas possibilidades educacionais para uma educação que se encontra estática, desmotivadora, sem significados e significantes, enfim, que precisa ser modificada para que todos os estudantes possam ter direito e acesso a modos diferentes de se construir conhecimentos.

Pode-se concluir que o conhecimento mediático é uma possibilidade de tornar o processo educativo mais envolvente, dinâmico

é acima de tudo um planejamento intencional motivador e significativo para os estudantes. Sendo assim,

O ensino sem a aprendizagem vira um processo inócuo, vazio. Por isso, faz-se necessário que as tecnologias sejam inseridas no planejamento pedagógico com um propósito com os autores, educacional claro e que seja significativo aos sujeitos envolvidos. Não pode ser algo atropelado, feito de forma aligeirada para atender demandas de cumprimento de currículo. (Goedert; Arndt, 2020, p. 108-109).

A sociedade e em contínua transformação almeja um novo modelo pedagógico mediado pelas tecnologias digitais a fim de estabelecer pontes entre os saberes tradicionais e os saberes da sociedade midiática. Assim, a tecnologia se constitui como elemento de transição em uma geração que nasceu e se desenvolve na era da informação e está, cada vez mais, imersa no mundo virtual (Caram; Bizelli, 2011).

Pode-se refletir que os desafios enfrentados pelos professores estão relacionados as questões da mediação pedagógica, entre elas:

- A falta de conhecimento das novas tecnologias por parte dos professores que não receberam uma formação adequada sobre o uso das tecnologias, em sala de aula, pode dificultar a sua utilização de forma eficiente e eficaz.
- A resistência dos estudantes a utilização de tecnologias na sala de aula, alguns estudantes podem não estar acostumados a utilizar tecnologias como ferramentas educativas e podem resistir à sua utilização, preferindo métodos mais tradicionais de ensino.
- A falta de acesso equitativo às tecnologias. Nem todos os estudantes têm acesso a dispositivos eletrônicos e a internet em casa, o que pode criar dificuldades na utilização das tecnologias como recursos pedagógicos.
- A necessidade de acompanhar as atualizações tecnológicas nem sempre é possível, devido às questões relacionadas ao tempo necessário para o profissional se acessar as novas possibilidades.

Portanto, a mediação tecnológica pode ser entendida como o resultado de uma aproximação entre reflexões acerca da mediação pedagógica e discussões que compreendem práticas e intervenções nos processos educativos por meio do uso de tecnologias (Carvalho; Silva; Mill, 2018).

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Denota-se que mediação, segundo pensadores da perspectiva hegeliana, é um processo dialético com vínculos mediatos e imediatos, permitindo que os divergentes se permitam em um compêndio com o proposto: mediação (Oliveira, 2022, p.17).

A mediação a qual nos referimos é a pedagógica em interação com a tecnologia, digital ou analógica, pois de nada adianta o acesso a práticas inovadoras e tecnológicas se não houver intencionalidade pedagógica em relação ao objeto de estudo e o sujeito.

Assim, abordar a mediação nas práticas educativas requer considerar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o que implica compreender como o indivíduo aprende e como se dá sua apropriação do objeto (Peixoto; Santos, 2018).

Peixoto, reforça a questão conceitual em relação à mediação pedagógica, é preciso englobar o sujeito no processo interativo de aprendizagem, ou seja, incluir. Nesse sentido, o aprender está relacionado “[...] ao reconhecimento das potencialidades e diferenças dos alunos, à ação do sujeito frente aos desafios lançados pela situação de ensino e à mediação do outro” (Nunes; Silveira, 2009, p. 106).

Nesse contexto, a inclusão é um processo que permite que os estudantes deixem de ser passivos à aprendizagem, tornando-se construtores de conhecimentos voltados para o ato de aprender que gera conhecimento, ou seja, a internalização conceitual que gera autonomia, protagonismo e possibilidades de inclusão de “todos” no ato de aprender, além de permitir a construção democrática e libertária que é a aprendizagem. Sendo assim, as práticas pedagógicas mediadoras devem proporcionar também a inclusão digital, por meio de apropriação crítica das digitais pelos estudantes.

Sabota (2017) reforça que as TDIC não devem ser as protagonistas nas situações de ensino, mas atuar como instrumentos para auxiliar o professor em seu processo de mediação da aprendizagem. É dessa forma que, no meio educacional, a mediação pedagógica e a mediação tecnológica devem ser pensadas em conjunto e voltadas a práticas para a efetivação do processo de ensino.

O papel do educador é fundamental, principalmente no que tange o letramento digital, entendido como capacidade de usar, entender e criar informações em ambientes digitais de forma crítica, reflexiva e ética. O letramento digital envolve habilidades como a capacidade de buscar e avaliar informações online, de utilizar ferramentas digitais como programas e aplicativos, de comunicação e se relacionar de forma segura e ética na internet, pois somente assim teremos uma nova postura educativa tecnológica frente ao objeto de aprendizagem, com uma nova metodologia emancipatória e revolucionária, mediada.

Considerações Finais

Conclui-se, que a cultura digital está presente em todos os setores sociais, econômicos, culturais e educacionais, e é necessário que os educadores se apropriem dessa condição, a fim de se envolverem ativamente na mediação tecnológica e pedagógica necessária neste momento de mudanças tão urgentes, a fim de permitir a inclusão de práticas acessíveis envolvendo o uso das TDIC.

A cultura digital está diretamente presente em nosso cotidiano, portanto precisamos estar atento a linguagem discursiva empregada no espaço tecnológico e não ser sucumbido pelo acesso demasiado, mas nos apropriar dessa nova linguagem social e técnica para poder modificar em novas convenções pedagógicas que estão em nosso cotidiano.

As mediações pedagógicas e tecnológicas precisam ser consolidadas pelos educadores, rumo a um futuro de avanços de inserção da cultura digital que promovera a inclusão para todos os estudantes, favorecendo a condição individual do sujeito no contexto coletivo.

Destarte, a mediação pedagógica através da tecnologia digital é um recurso intransponível que precisa ser incorporado e contextualizado na esfera educacional, enfim nos processos educativos de sala de aula.

A emancipação tecnológica, portanto, precisa urgentemente estar no cotidiano educacional, sendo uma proposta de inserção no mundo digital, fomentando conexões de incluir a todos os sujeitos pertencentes a este espaço, também é importante desenvolver um pensamento crítico em relação às informações encontradas na internet, para evitar a disseminação de notícias falsas e acreditar em conteúdos confiáveis.

Sabe-se que encontraremos ainda agentes limitadores para que essa prática midiática se concretize e aconteça em sua plenitude, sendo uma delas a relação do educador com as ferramentas tecnológicas e a mudança posturais frente às metodologias participativas, colaborativas, ativas e interativas, onde o facilitador é o professor.

Oliveira (2022, p.21) afirma:

Contudo, seria um equívoco achar que o professor consegue efetivar a sua atuação de maneira solitária. Para um processo de ensino de qualidade, em que o docente realize as mediações necessárias, destaca-se a necessidade de condições que sejam favoráveis à sua prática. Desse modo, é necessário garantir aspectos como: valorização, capacitação, qualificação e desenvolvimento profissional; apoio pedagógico; estrutura adequada; tempo de planejamento; dentre outros pontos. Sem isso, torna-se desafiador incorporar efetivas mediações pedagógica e tecnológica no trabalho docente.

As tecnologias oferecem diversas possibilidades para melhorar e enriquecer a experiência educacional, o acesso e compartilhamento de informações de forma rápida e fácil, possibilitando aos estudantes e professores acessar materiais educacionais de qualidade de qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, a possibilidade de compartilhar recursos e conteúdos entre estudantes e professores, facilitando a colaboração e a criação de uma comunidade de aprendizagem.

As tecnologias podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais dos estudantes, pois podem aprender conforme o seu próprio ritmo e estilo, utilizando recursos como plataformas de aprendizagem adaptativas, jogos educacionais e tutoriais.

REFERÊNCIAS

BENNETT, S. Digital natives. In: YAN, Z. (Ed.). **Encyclopedia of Cyber Behaviour**: United States: IGI Global, 2012. v.1 Disponível em: <http://www.igiglobal.com/chapter/digital-natives/64755%20> Acesso em: 2006/2016 . Acesso em: 14 jul. 2023.

CARAM, N.; BIZELLI, J. L. Educação: novas tecnologias e democratização. **INTERCOM**, v. 34, p. 2- 6, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/JoseBizelli/publication/271137367_Novas_Tecnologias_e_Democratizacao/links/54bec3f50cf2f6bf4e047e9c/Novas-Tecnologias-e-Democratizacao.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

CARVALHO, A. F. et al. Mediação Tecnológica (verbete). In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020.. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/viewFile/6051/5402> . Acesso em: 14 jul. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**,. Campinas: Papyrus, 2018.

LEMOS, André Cunha, **A arte da vida**: diários pessoais e webcams na Internet. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 11., 2002, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2002. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2002/trabalhos/a-arte-da-vida-diarios-pessoais-e-webcams-na-internet?lang=pt-br>. Acesso em: 20 set. 2023.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 133-173.



NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos teóricos e contextos. Brasília: Liber Livros, 2009.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. **Mediação pedagógica e tecnológica**: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-25, e-28275, abr./jun. 2022

PEIXOTO, Joana; SANTOS, Júlio César. Mediação. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, Unicamp, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao> . Acesso em: 14 jul. 2023.



DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS ATÍPICAS POR MEIO DO JOGO EM SALA DE AULA

Ana Paula da Silva¹

Roseneide Maria Batista Cirino²

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão trata-se de uma proposta de estudo em andamento no âmbito do mestrado Profissional de Educação Inclusiva (Profei). Ela se concentra na problemática que revelam limitações das práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente, no que se refere ao aspecto comunicação e interação pela criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com base na passagem anterior, entende-se que a comunicação se refere à troca de informações, ideias, sentimentos, pensamentos ou mensagens entre indivíduos ou grupos. Essas mensagens que podem ser transmitidas verbalmente, por meio de palavras escritas ou faladas, ou não verbalmente, podendo ser gestos, expressões faciais ou linguagem corporal. A comunicação desempenha um papel fundamental nas interações humanas.

Logo a interação está ligada à ação de duas ou mais pessoas que se envolvem em atividades mútuas ou influenciam uns aos outros, ou seja, é por meio da troca ativa de informações, ideias ou comportamentos

¹Ana Paula da Silva. Mestranda- Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI/ UNESPAR- Campus Paranaguá. E-mail: anapaula.silva@edu.umuarama.pr.gov.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4258445783216058>

² Roseneide Maria Batista Cirino. Doutora em Educação – UEPG/ é Professora Adjunto D Colegiado de Pedagogia. Atualmente ocupa a função de Chefe da Divisão de Ensino de Graduação Campus/ Paranaguá e coordena o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (UNESPAR). E-mail: Roseneide.cirino@unespar.edu.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4251118936692913>



entre as pessoas envolvidas que a interação acontece. As conversas, a colaboração, a discussão, os jogos são atividades que proporcionam a interatividade.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em analisar em que medida o uso da gamificação, nas práticas pedagógicas, contribui para promover o desenvolvimento de habilidades em crianças com TEA. Uma vez que o DSM-5 — Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, diz que entre as características desse transtorno está a restrição na interação social e na comunicação, sendo que no âmbito desta pesquisa os sujeitos que participarão apresentam tais peculiaridades, o que se representa como um desafio para o processo de aprendizagem.

Dentro do contexto de sala de aula, as necessidades dos alunos com TEA podem exigir abordagens pedagógicas mais envolventes que estimule e motive o envolvimento com o conteúdo, contribuindo para o aprimoramento do conhecimento em contraste com as mais tradicionais, que centram em estratégias restritas do ponto de vista de exigir maior atividade, interação e participação dos alunos.

Na contraposição de práticas pouco interativas observa-se contribuições teóricas que dissertam sobre possibilidades pedagógicas inovadoras que têm potencial de colocar o aluno em atividade e consequentemente desafio em ações que requeiram a comunicação e interação

Com destaque a comunicação aqui compreendida como a linguagem na acepção vigotskyana (1984) o pensamento e linguagem fazem parte do desenvolvimento intelectual. É por meio da comunicação e interação social que ocorre a formação do pensamento e o desenvolvimento cognitivo. Diante disso, a habilidade social é uma das características do ser humano. Compreendendo essa concepção recorreremos, nesta pesquisa aos fundamentos de metodologias que podem potencializar a ação da comunicação e interação na criança com TEA.

Aqui vamos abordar a gamificação como uma estratégia educacional que utiliza elementos e princípios de jogos para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador. À esta estratégia denominada de metodologia ativa, Morán (2015, p. 18) disserta “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de

generalização, de reelaboração de novas práticas”, nesse sentido, práticas pedagógicas quando bem organizadas e pensadas podem levar a superar desafios e ao sucesso da aprendizagem.

Com o intuito de responder a problemática da pesquisa, este relato tem como delineamento as contribuições da gamificação no desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação de crianças com TEA que nem sempre recebem a atenção devida à diversidade presente em sala de aula.

Para esse objetivo, foi adotado como alicerce metodológico a pesquisa de campo, conforme definido por Severino (2014) onde o objeto de estudo será abordado em seu ambiente natural. Destaca-se também a pesquisa bibliográfica exploratória, fundamentada em autores e documentos relevantes e como estratégia de pesquisa optamos por empregar o experimento didático, conforme destacado do Davídov (1988) na teoria Histórico- Cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do desenvolvimento neurológico que afeta a forma como uma pessoa percebe, interage e se relaciona com o mundo ao seu redor. De acordo com Nogueira e Orrú (2019) a terminologia correta é TEA. As autoras destacam a importância de entender o que é o TEA e suas características como forma de combater estigmas e desta forma promover sua autonomia, considerando sua individualidade.

No campo educacional, Nogueira e Orrú (2019), ressaltam a importância de metodologias que promovam a aprendizagem, que ressaltem os talentos e habilidades únicas de cada sujeito. Nesse sentido a inclusão e o apoio apropriado podem ajudar a desenvolver o potencial de cada e respeitando as singularidades.

Diante disso, o que se percebe é o sujeito com TEA apresenta prejuízos nas habilidades de comunicação e interação que podem causar danos ao seu desenvolvimento social assim também como educacional e cognitivo, tendo em vista que estas habilidades são fundamentais para a vida em sociedade.

Por conseguinte, a escola inclusiva busca proporcionar educação a todos os sujeitos, no entanto como qualquer modelo educacional,

enfrenta desafios e problemáticas. Alguns dos principais problemas nas escolas inclusivas destacam-se, a falta de recursos, de acessibilidade, da escuta sensível, estigmatização, falta de apoio familiar, má formação de profissionais, resistência às mudanças e práticas educacionais que não contemplam a diversidade existente em sala de aula. Diante disso Nogueira e Orrú destacam,

A aprendizagem para que aconteça de forma significativa e não-excludente deve, igualmente, valorizar e potencializar os eixos de interesse dos alunos, bem como suas curiosidades, relacionando-as aos diferentes domínios de conhecimentos presentes no currículo, materializando tais conhecimentos em projetos inovadores e inclusivos que despertem o envolvimento de todos os alunos com o professor em uma permanente relação dialógica (Nogueira; Orrú, 2019, p.4).

Desta forma, pensar em práticas pedagógicas mais envolventes que buscam potencializar os interesses do sujeito aprendiz e conhecer sua individualidade são estratégias importantes para que o processo inclusivo aconteça de fato. Para isso é preciso o envolvimento de todos que atuam na educação, não basta apenas as intenções, mas sim aliado a isso as práticas e atitudes.

Diante dessa realidade é preciso pensar como as escolas públicas, em especial, as escolas municipais de Umuarama-PR, estão se preparando e buscando utilizar a Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva como prática docente na inclusão de estudantes com TEA.

Acerca do exposto acima, Galvão Filho destaca que,

O uso das TIC na educação tem aberto diferentes alternativas, caminhos e estratégias pedagógicas para a transformação da escola tradicional, em direção a uma escola mais sintonizada com as mudanças que ocorrem na sociedade, uma escola dialógica, aprendente e inclusiva (Galvão Filho, 2009, p.2)

Diante deste cenário a gamificação surge assumindo um papel de destaque na sociedade contemporânea, em sua essência, envolve o uso

de processos e práticas dos jogos na resolução de problemas e engajamento de pessoas. Alves, Minho e Diniz complementam que

Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) (Alves; Minho; Diniz, 2014, p. 76).

De acordo com os autores, Alves, Minho e Diniz (2014), quando a prática docente é realizada por meios tecnológicos, como por exemplo a gamificação, os estudantes conseguem desenvolver-se de forma ampla. Nesse sentido, a pesquisa tem como fundamento a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998 e 2001) que discorre sobre a importância das relações sociais para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento cognitivo.

Entretanto, para que essas potencialidades possam ser desenvolvidas não se pode apenas disponibilizar os jogos por si só, é preciso ser dispostos aos sujeitos educandos com intencionalidade, de forma organizada e contextualizada. A ação pedagógica é fundamental para que aconteça de fato a aprendizagem significativa, ou seja, toda a mediação deve ser realizada com um propósito. E no que se refere a isso, Oliveira e Silva (2022, p.4) dissertam que

[...] mediação traz aspectos que vão desde a conciliação até a provocação de situações de conflito e tensões, de forma que seja possível gerar movimento, mudanças e transformações. Nesse sentido, compreende-se que, ao mediar, é trazida uma intencionalidade na promoção de avanços a partir do atual estágio no qual o sujeito se encontra.

Isso implica em pensar que a tecnologia utilizada em práticas pedagógicas deve ter uma intencionalidade, entender que a mediação tecnológica não é meramente a solução dos problemas enfrentados em sala de aula, mas sim, uma ferramenta que pode auxiliar na mediação

pedagógica, que parte de uma situação provocadora e gera mudanças no sujeito aprendiz.

De acordo com Galvão (2016) as tecnologias surgem no contexto educacional como importantes ferramentas para o conhecimento e superação de obstáculos. Ainda sobre a gamificação, Morán (2015) destaca as mudanças que as metodologias ativas estão promovendo no contexto educacional e a necessidade de rever os currículos e práticas pedagógicas que versem e dialoguem com a diversidade em sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa encontra-se em andamento, por meio da pesquisa-ação, destacam-se também a pesquisa bibliográfica exploratória, fundamentada em autores e documentos relevantes e como estratégia de pesquisa e coleta de dados, o experimento didático, conforme destacado do Davídov (1988) na teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa de campo de acordo com Severino (2014) é aquela que ocorre no ambiente natural onde está o sujeito do estudo, sem a intervenção por parte do pesquisador. E é por meio das observações que o pesquisador realiza a captura das informações de forma imparcial e realista, desta forma a compreensão das especificidades do estudo fica mais precisa.

De acordo com Davídov (1988) o experimento didático trata-se de uma abordagem educacional que enfatiza a importância de envolver os alunos em atividades práticas e experiências significativas. Nessa perspectiva os alunos aprendem melhor quando têm a oportunidade de explorar e interagir com o conteúdo de forma ativa, em vez de apenas receber informações passivamente. Trata-se de um procedimento investigativo próprio da teoria Histórico-Cultural. Conforme, Sforzi (2015) esse método estudado por Vygotsky e seus colaboradores nos leva a compreender que a Teoria Histórico-Cultural e a didática podem levar a uma aprendizagem promissora.

Essa abordagem propicia a observação direta do objeto de estudo, em um determinado ambiente com a finalidade de analisar as relações funcionais entre variáveis específicas (Severino, 2014). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação de Umuarama-PR.



Será realizada apenas em 1 (uma) das 22 (vinte e duas) escolas do município de Umuarama- PR, que atendem as etapas da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, terá como público 4 (quatro) participantes menores de idade que apresentam característica do Transtorno do Espectro Autista- TEA, em específico nas habilidades comunicacionais e interacionistas.

Como critério de inclusão, estudantes com Transtorno do Espectro Autista- TEA que apresentam dificuldades de comunicação e interação, que estejam no ensino fundamental anos iniciais de sala comum, compreende-se do 1º ao 5º ano. Como critério para exclusão, ficarão excluídos dessa pesquisa os estudantes que não apresentarem as dificuldades nas habilidades de comunicação e interação mesmo tendo como característica o Transtorno do Espectro Autista e os demais alunos da sala comum, ficando compreendido que o trabalho em questão visa preferencialmente abordar apenas os estudantes que necessitam do desenvolvimento das habilidades já mencionadas acima.

E de campo será proposto um experimento didático, aplicado pela pesquisadora do projeto, mediante autorização da equipe gestora da instituição e do(a) professor(a) da sala comum. A abordagem se dará em sala de aula regular, onde previamente combinado com o(a) professora(a) responsável pela turma, em um momento rotineiro de aula com intuito de promover acolhimento, confiança e conforto ao participante.

O experimento contém atividades de contraste sendo, uma em prosa com atividades convencionais e individual, e a outra a com a utilização da gamificação, por meio de chromebooks, ou seja, trata-se de laptops de baixo custo disponíveis em todas as unidades educacionais do município de aplicação, sendo utilizado nesta atividade o uso de recursos visuais. A base do experimento é uma literatura infantil da autora Eva Furnari, intitulada “Você Troca?” com a finalidade de investigar as contribuições da gamificação em práticas pedagógicas inclusivas.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O estudo encontra-se em andamento, até o momento por meios de referenciais teóricos averiguou-se que a pesquisa é relevante por tratar



de um tema contemporâneo e de relevância social. Giraldi e Perez (2019) discorrem sobre as práticas pedagógicas e em seus resultados constatam que é preciso repensar em práticas pedagógicas mais envolventes que contextualizam com as vivências dos estudantes.

Os autores citados acima argumentam sobre práticas convencionais e sobre o insucesso das mesmas para a promoção do aprendizado significativo. E defendem a ideia de que os educadores busquem métodos de ensino que sejam mais relevantes e relacionados à vida e experiências dos estudantes, ou seja, práticas mais dinâmicas e contextualizadas.

Rabelo, Silva e Fontenele (2021) apresentam considerações acerca da gamificação, sendo esta uma ferramenta capaz de ampliar possibilidades de ensino e aprendizagem, sistematizar o conhecimento e potencializar o protagonismo. Os autores argumentam que a gamificação é uma estratégia educacional que pode tornar o ensino e a aprendizagem mais interessantes e eficazes, ao incorporar elementos lúdicos e motivacionais. Pode tornar o conteúdo mais acessível e desenvolver habilidades e competências de forma mais ativa e autônoma.

A partir da aplicação do experimento de didático piloto de acordo com Davíдов (1988) e da pesquisa de campo como preconiza Severino (2014), busca-se verificar o hiperfoco dos sujeitos com TEA e aplicabilidade da metodologia ativa, gamificação, na prática pedagógica em sala de aula regular. As atividades de ensino serão baseadas em uma literatura infantil da escritora Eva Furnari, intitulada “Você troca?”. Trata-se de um texto de fácil compreensão que apresenta rimas engraçadas e sendo este desenvolvido com todos os estudantes em sala regular.

A primeira atividade será feita a leitura da literatura em voz alta pela pesquisadora e cada estudante acompanhará por meio da folha impressa, em seguida será disponibilizada uma atividade onde deverão responder por meio de questões abertas sobre as rimas presente na literatura lida, individualmente.

A segunda atividade, contraste, será disponibilizada na versão digital em formato de game, com chromebooks, onde os sujeitos por meio da leitura oral da mesma literatura realizada pela pesquisadora em voz alta, deverão clicar na resposta correta, também realizada individualmente. Durante toda a aplicação das atividades de contraste, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) serão observados pela

pesquisadora, a fim de estabelecer relações de vínculo e verificar o hiperfoco de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em andamento, entretanto até o momento foi possível considerar por meio das leituras da fundamentação teórica que o uso da gamificação nas práticas pedagógicas podem contribuir significativamente para promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No entanto, é preciso sempre levar em consideração as sensibilidades que cada criança com TEA pode apresentar e realizar os ajustes necessários, como por exemplo, é preciso considerar os estímulos sensoriais como luzes e sons altos. Práticas pedagógicas necessitam ser planejadas, organizadas e pensadas em cada contexto de sala de aula para que tenha êxito sua aplicabilidade.

É fundamental que a gamificação seja implantada em práticas pedagógicas com sensibilidade às necessidades individuais e sirva como uma ferramenta ao profissional, sua eficácia depende da forma como é implementada. É importante destacar que quando utilizada com criteriosamente e alinhada aos objetivos de aprendizado e as necessidades dos estudantes, estes podem melhorar suas experiências de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação**: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al.(Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.



DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G.

GALVÃO FILHO, T. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. In: GOMES, Cristina (Org.). **Discriminação e racismo nas Américas: um problema de justiça, equidade e direitos humanos**. Curitiba: CRV, 2016, p. 305- 321. ISBN: 978-85-444-1214-5.

GIRALDI, L. P. B. PEREZ, M. C. A. A abrangência das pesquisas brasileiras sobre práticas pedagógicas e práticas de ensino: considerações e posicionamentos teóricos. **Educação. Em Revista**, p. 25–38, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2019.v20n1.03.p25>. Acesso: 4/9/2023.

MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235.

MORÁN, J.M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção de mídias contemporâneas. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudandomoran.pdf>
Acesso em: 3/9/2023.

Nogueira, Julia Candido Dias, Orrú Sílvia Ester. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum**. Ciências Humanas e Sociais [en linea]. 2019, v. 41, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307363383011> Acesso em: 9 set. 2023.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Foneca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-25, e-28275, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 5 set. 2023



RABELO, J.; SILVA, I. da; FONTENELE, L. A educação e a gamificação: Possibilidades nas aulas remotas. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 22–28, 2022. DOI: 10.24979/ambiente.v14i3.1055. Periódico Capes. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1055>
Acesso em: 4 de set. 2023

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.2, p. 375-397, abr./jun.2015.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



DIVERSIDADE E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Jéssica Cenci Gasperin¹

Luciane Elis Vivian²

Gabriela Maria Dutra de Carvalho³

Lidiane Goedert⁴

INTRODUÇÃO

Iniciar um curso *stricto sensu* profissional exige, além de disciplina, uma constante reflexão a respeito da prática realizada no dia a dia do nosso campo profissional. Mais do que isso, permite relacionar teoria e prática, para que, pouco a pouco, possamos construir uma escola mais inclusiva, e nos tornarmos também, profissionais mais conscientes quanto ao nosso importante papel como professores.

Entretanto, mudar práticas que há muito tempo vem sendo reproduzidas e reforçadas, não se torna uma tarefa simples. Inicialmente,

¹ Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Professora de Atendimento Educacional Especializado na cidade de Veranópolis – RS. E-mail: jehcg@hotmail.com

² Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Professora de Atendimento Educacional Especializado na cidade de Veranópolis – RS. E-mail: lucianevivian@yahoo.com.br

³ Orientadora. Doutora em Ciências da Educação na especialidade Tecnologia Educativa, pela Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Professora Associada no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: gabriela.carvalho@udesc.br

⁴ Orientadora. Doutora em Ciências da Educação, na especialidade Tecnologia Educativa, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Professora efetiva do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na área de Tecnologia, Educação e Aprendizagem. E-mail: lidiane.goedert@udesc.br

deve existir o desejo de mudar. Assim, em um primeiro momento, para que o movimento pela mudança aconteça se torna importante uma tomada de consciência sobre as atuais conjunturas e modelos que reforçam a homogeneização da escola, das práticas e dos sujeitos que ali se relacionam. Também se torna indispensável conhecer a sua realidade, bem como as necessidades de uma escola inclusiva, assim como ter acesso ao conhecimento, a pesquisas e autores que discorrem sobre diversidade e inclusão, apontando caminhos e possibilidades. Dessa forma, o objetivo da presente reflexão teórica é apresentar os desafios da escola contemporânea, num viés inclusivo e emancipatório.

O presente trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica qualitativa, condicionada à conceituação e visão de autores discutidos na disciplina de Fundamentos e Práticas em Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), bem como, em outras leituras realizadas a partir dessas, e das trocas entre docente e discentes. Mas acima de tudo, pretende trazer o entendimento das autoras desse trabalho frente às temáticas discutidas, dentre elas, ensino colaborativo, formação continuada, documentos escolares democráticos e a postura necessária a gestores e educadores frente à inclusão escolar.

A ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

Para que a educação para todos seja uma realidade, é necessário existir o sucesso nas ações da gestão escolar, por meio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), da formação docente continuada, das práticas colaborativas entre professores, da incorporação da criticidade e intencionalidade no planejamento escolar. Somente assim, todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, terão acesso ao conhecimento.

Compreende-se a escola como espaço possível de materialização de políticas públicas e considerando a função administrativa e pedagógica da gestão, acredita-se que esse contexto é uma oportunidade para a identificação das questões emanadas do ambiente escolar e, através das ações suscitadas, analisar e resolver tais eventos, tendo em vista a aprendizagem de todos os alunos.



Enquanto função social, a escola precisa redimensionar o seu pensar e considerar as relações sócio humanas que são produzidas nesse espaço, onde conflitos estão cotidianamente presentes entre os sujeitos. As decisões e as escolhas que fazem parte do processo de construção do conhecimento podem ser desencadeadas por movimentos de formação continuada dos profissionais, a fim de mobilizar, articular e sistematizar as ações necessárias para a educação para todos. (Pantaleão, 2009).

Ressalta-se a importância do espaço-tempo social que é a escola, onde se estabelecem relações com os demais, situações e fatos, com os quais as pessoas aceitam ou discordam de opiniões e ideias, refletem e aprendem. Deveras, são nessas relações que se constituem enquanto pessoas, como seres sociais, já que a convivência com o outro possibilita conhecê-lo e conhecer a si mesmo. “O conhecimento de si está, numa relação dialética, imbricado no conhecimento do outro”. (Pantaleão, 2009, p. 02). Nesse processo de conhecimento de si e do outro, com espaço e tempo instituídos, as tensões que surgem precisam se constituir em dispositivos para a formação continuada, oportunizando aos professores um vínculo participativo e, portanto, mais duradouro no processo de construção do conhecimento.

As vivências e práticas que vão se organizando no cotidiano da escola inclusiva e democrática, que balizam a sua constituição própria, precisam figurar no PPP que, tanto na elaboração como no seu cumprimento, deve haver consciência das ações, de maneira organizada, com intencionalidade e planejamento coletivo. Logo, no PPP vão estar decisões, ações e relações que visam a organização do trabalho com práticas emancipatórias e princípios inclusivos, como as questões de acesso e de ensino-aprendizagem. Nessa atividade, a comunidade escolar apropria-se de sua realidade, fortalecendo sua autonomia. (Scavoni, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) destaca a participação docente na elaboração do PPP, assim como preconiza a autonomia pedagógica e administrativa das escolas (BRASIL, 1996). Portanto, é necessário considerar sua inserção no sistema nacional, mas com suas reais possibilidades no município ou estado. Essa relação entre autonomia, descentralização e gestão democrática não é fixa, já que depende de espaços e sujeitos para sua concretização. O estado se torna mais flexível na definição dos processos, contudo, mais rígido na avaliação dos



resultados, mediante a realização das avaliações nacionais. A democratização da escola exige uma nova postura, condizente com sua atual demanda. (Scavoni, 2016).

O ato educativo, além de pedagógico, é eminentemente político. Assim, é preciso elevar a capacidade crítica de todos os docentes de modo a perceberem que a escola, como instituição social, está inserida em contexto de injustiças e de desigualdades que precisam ser modificados. (Carvalho, 2019). De fato, acredita-se que uma das principais atribuições do professor seja a criticidade, capaz de proporcionar reflexões constantes sobre a realidade e a sua prática, idealizando ações para um ambiente sem barreiras, onde todos possam trocar experiências, ensinar e aprender. Nesse sentido, para que a criticidade aconteça, o professor necessita fazer uma leitura ampla, tanto da sociedade como da escola, a fim de perceber o que ainda falta e acender o desejo de mudança na comunidade escolar, fugindo de antigos preceitos de que “sempre foi assim” e que é “impossível mudar”. Em vista disso, contempla-se a fala de Freire:

Os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também do papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse, ou se ela não pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podemos tudo, podemos alguma coisa. A nós, educadores e educadoras [...] nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar (Freire, 2021, p. 82).

Ademais, se faz necessário partir do entendimento que a educação inclusiva é um direito, e não um favor. A postura do professor a ser assumida é a de enxergar o aluno para além da sua deficiência, “percebendo uma pessoa repleta de capacidades e potencialidades assim como ele próprio.” (Souza; Pereira; Lindolpho, 2018, p. 126). Para tanto, se faz necessário um trabalho com direcionamento e intencionalidade, que atenda à singularidade dos estudantes.

Conforme os vários documentos, leis e decretos que compõem as políticas de inclusão escolar, encontramos na Declaração de Salamanca



(1994) o direito à apropriação de habilidades para a construção de conhecimento e, no Decreto 6.571/2008, as atribuições conferidas ao Atendimento Educacional Especializado em prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público-alvo da Educação Especial. E vai além da sala de recursos, porque esse atendimento pode ser realizado em qualquer espaço da escola, assim como na casa do estudante ou no ambiente hospitalar.

De modo a considerar a coletividade, sem negar as necessidades de cada indivíduo, é essencial o envolvimento de todos os participantes no ato educativo. A mediação compartilhada em sala de aula contribui para que os docentes possam refletir sobre suas práticas, enquanto têm a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com situações desafiadoras de ensino. Isso, por sua vez, promove um olhar apurado sobre as necessidades dos estudantes, além da organização de um ambiente de ensino mais rico, que possibilita, quando necessário, individualizações e adequações pedagógicas que promovam a aprendizagem. (Marin; Braun, 2013).

Marin e Braun (2013) reconhecem o Plano Educacional Individualizado (PEI) como aliado no processo de planejamento e de execução das ações educativas para o aluno com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação, bem como apontam para o ensino colaborativo como um dos caminhos para que a aprendizagem de todos realmente aconteça.

O ensino colaborativo é um grande desafio, pois ele modifica as tradicionais estruturas da escola quando traz questionamentos que põem em dúvida a eficiência do engessado papel do professor, daquele que somente ensina. Considerar aprender, tanto com outro professor ou até mesmo com os próprios alunos, é uma ação que deve ser permanente e metodologicamente presente nas salas de aula. Para isso, necessita-se de tempo hábil, abertura para o diálogo e a organização de uma sistemática que contribua para tal fim.

Segundo Marin e Braun (2013), quando os professores compartilham o mesmo espaço de ensino-aprendizagem em que está o aluno com necessidades específicas, que é a sala de aula, ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece a esse estudante, podendo compartilhar questionamentos e conhecimentos para melhor organizar seu saber docente. Nesse contexto de ensino colaborativo, vale ressaltar que a participação do docente



especializado, em sala de aula, é sempre em atenção à criança em processo de inclusão. Porém, o apoio a outros alunos pode acontecer, a fim de promover interações produtivas entre todos, estimulando a relação com os objetos de conhecimento.

Assim, acredita-se que tais ações necessitam não somente da movimentação dos professores, especialista e da sala regular, mas da equipe gestora e coordenação pedagógica. Portanto, é necessário que cada membro envolvido no processo escolar se perceba e se reconheça nesta construção, definindo sua postura e seu papel na implementação das ações e metas propostas. (Scavoni, 2016).

Sugere-se, como fator primordial para a prática do ensino colaborativo, oferecer formação para os profissionais, já que discutir sobre experiências e possibilidades da sala de aula viabiliza avanços, no que tange a sua prática e olhar sobre ela. (Vilaronga; Mendes, 2014). Essa ação conduz à percepção de que o ensino colaborativo é benéfico para todos, no sentido de se criar um ambiente de apoio mútuo em prol do processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, além da reflexão constante, o diálogo se faz importante: “Saber ouvir o próximo é fundamental para que as ações coletivas, autônomas e inclusivas sejam construídas no ambiente escolar.” (Souza; Pereira; Lindolpho, 2018, p. 128).

Ainda, se destaca que, dentro do ensino colaborativo, os envolvidos devem ter um papel ativo, comprometido e motivado, principalmente os professores, que precisam colaborar entre si, atuando em consonância de ideias e trazendo discussões em todas as dimensões que perpassam o ato educativo, seja no planejamento, na didática, na metodologia a ser aplicada e avaliada, bem como na avaliação dos estudantes. (Arias, 2020).

A educação, sozinha, não é capaz de mudar o mundo. Nesse sentido, precisamos de políticas públicas, de ações que possam dar suporte, legal e financeiramente, às práticas inclusivas. O que se observa, muitas vezes, é que a ausência de apoio da gestão, dos colegas e da comunidade ocasiona a falta pela busca de recursos, pelo cumprimento da lei, pela luta dos direitos, tanto dos alunos quanto dos próprios professores. Portanto, a caminhada para a educação para todos demanda atenção para a coletividade, para o trabalho em conjunto e para a definição de prioridades frente às diferentes exigências do contexto social em que a escola se encontra inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o fazer pedagógico parte da reflexão. Mas mais do que isso, se estabelece a partir da postura e do papel que cada professor assume. Logo, sua finalidade deve ser a de estimular e despertar essa criticidade também nos estudantes, tornando-os pessoas capazes de pensar e de agir, e de exercitar plenamente sua cidadania. Permitindo assim, ao aluno, tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade com outros homens, formar sua própria cultura e fazer a sua história. (Freire, 2016).

A escola deve ser, nesse sentido, espaço de descoberta, de aprendizagem, de colaboração, de acolhimento, de diversidade, de respeito aos diferentes ideais e concepções de mundo, mas, acima de tudo, deve ser o lugar da concretização de direitos e da construção da responsabilidade coletiva para a garantia de contextos sociais inclusivos. Entende-se, assim, a necessidade da formação continuada, mas também de um olhar sensível às diferenças e ao acolhimento das necessidades individuais.

Percebe-se que a disciplina de FPEI foi fundamental para ruptura de conceitos já cristalizados sobre a escola, que fogem do que se acredita ideal ao se conceber a diversidade e a escola inclusiva. Durante as aulas, as discussões e diferentes realidades apresentadas nos depoimentos dos colegas puderam revelar as distintas condições profissionais, em diferentes estados brasileiros e sistemas de ensino, promovendo reflexões e aprendizagens ímpares, já que muitas vezes a realidade mostra condições diferentes daquilo que já se considera como direito consolidado.

REFERÊNCIAS

ARIAS, L. G. **Trabajo colaborativo y codocencia**: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.



BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais

PANTALEÃO, E. Gestão e inclusão escolar: articulando diálogos entre famílias, professores e secretaria de educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0146.pdf>

SOUZA, M. M. G. da S.; PEREIRA, A. A.; LINDOLPHO, D. M. P. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In.: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. (115 -128). Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-0f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195fls. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mp_p_me_mar.pdf?sequence=3



UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais.** Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online). Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>

DUA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO COM DI NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

Adriana Ligia Miskalo¹
Roseneide Maria Batista Cirino²

1 INTRODUÇÃO

A escola é a intuição responsável pela educação formal, assegurando a garantia de acesso e permanência que se configure a aprendizagem dos educandos.

Para tanto, diante das políticas educacionais atendendo as demandas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), verifica-se o aumento no número de matrículas de alunos que apresentam alguma deficiência, dentre eles, os educandos com Deficiência Intelectual (DI) que ingressam no sexto ano para cursar os anos finais do Ensino Fundamental (Sere, 2022), etapa de grandes mudanças na vida escolar do educando e o docente precisa estar preparado para atender tais diversas necessidades educacionais.

No contexto da inclusão é importante a proposição de práticas que atendam as demandas de aprendizagem diante da diversidade presente em sala de aula, e, para tanto, as práticas fundamentadas no DUA vêm em conformidade com a educação inclusiva, pois possibilita a todos acesso ao currículo de forma inclusiva.

Neste contexto, este artigo é um relato de pesquisa concluída, sendo parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada “Educação Escolar Inclusiva: Práticas pedagógicas e do Desenho Universal para a aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual” (Miskalo, 2022) vinculado ao PROFEI – UNESPAR, permeado pela problemática que há nas inquietações entre os professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental diante do desafio de atender os educandos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em específico aqueles com Deficiência Intelectual (DI).

¹ Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Mestre em Educação Inclusiva. E-mail: miskalo.adriana@gmail.com

² Universidade Estadual do Paraná, Doutora em Educação. E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br



Desta maneira, conciliando com a Perspectiva Histórico-Cultural direcionamos nossa pesquisa pelo seguinte questionamento: *Como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores, frente ao educando com DI?* Seguido da questão norteadora: Há o uso de práticas pedagógicas inclusivas (metodologias e recursos pautados no DUA) frente ao educando com DI?

Assim, para a realização desta pesquisa delineou-se como objetivo geral: compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI. E para este artigo, destacamos o objetivo específico que é identificar os Princípios do DUA e suas contribuições para a aprendizagem de todos os alunos.

Para efetivação do estudo, o campo da pesquisa foi um colégio da rede estadual de educação de uma cidade do Estado do Paraná, com a participação de dez professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental. O estudo foi baseado na pesquisa bibliográfica, de campo e colaborativa, com estudo exploratório e descritivo (Prodanov; Freitas, 2013) e a análise de dados dentro da abordagem qualitativa organizada por temas, conforme os fundamentos da Análise Temática (AT) de Braun e Clarke (2006).

O Instrumento de Coleta de Dados (ICD) foi composto por um roteiro de entrevista semiestruturada, com questões sobre o perfil pessoal, profissional e situações que acontecem na sala de aula relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada, DUA e aprendizagem de educandos com DI.

Como resultado é possível indicar a importância da formação continuada, a fim de desenvolver práticas inclusivas que atendam as especificidades dos educandos em um contexto de diversidade, além da necessidade de conhecer outras possibilidades de ensino, como o DUA pode possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento daqueles com deficiência, especialmente aquele com DI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a construção do levantamento bibliográfico deste estudo, pautado na Perspectiva Histórico-Cultural, na qual há uma visão que as interações sociais e inserção na cultura interferem no desenvolvimento humano procurou-se abordar os conhecimentos apresentados sobre a

aprendizagem dos educandos com Deficiência Intelectual (DI), elucidando suas possibilidades de aprendizagem relacionados aos conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e seus Princípios na elaboração de uma prática pedagógica com vistas à Educação Inclusiva.

Vygotski (1997) nos ensina que a deficiência pode ser compreendida em suas dimensões: a primária de ordem biológica e a secundária de ordem histórica e cultural e Oliveira (2013) elucida que é na dimensão secundária que está o desafio de superar os limites existentes devido à dimensão primária. Para isso, o educando com DI precisa de estímulos para se apropriar de novos conhecimentos, pois no ambiente escolar “Começam a fazer parte de um universo, cujas condições histórico-culturais estão (ou deveriam estar) presentes de modo sequenciado, organizado, intencional, metódico” (Padilha, 2018, p. 68).

Assim, faz-se necessário que a educação promova meios para a inserção e desenvolvimento do educando com DI, abrindo novas possibilidades, superando limites, valorizando o ser humano ao respeitar seu processo de desenvolvimento, sabendo que a inclusão é possível de se alcançar.

É nesse contexto que as demandas por metodologias e estratégias de ensino se fazem necessárias. Tais estratégias não se reduzem apenas a técnicas de ensino, mas a fundamentos com princípios abrangentes e intencionalmente planejados, e que podem ser visualizados nos fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a relação com a aprendizagem do educando com DI.

Na década de 1990 que Anne Meyer e David Rose, juntamente com um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do *Center for Applied Special Technology* (CAST), divulgaram o *Universal Design For Learning* (UDL) traduzido para Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerado uma estrutura para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem para todos, com o objetivo de “apoiar os alunos a se tornarem “alunos especialistas” que são, cada um à sua maneira, propositais e motivados, engenhosos e conhecedores, e estratégicos e orientados por objetivos” (CAST, 2018).

O DUA está baseado na neurociência. Sabendo que o cérebro é formado por uma rede conectada, também na aprendizagem há três



redes importantes que trabalham juntas: afetiva, reconhecimento e estratégica, as quais estão relacionadas aos Princípios do DUA “Envolvimento/Engajamento, Representação e Ação e Expressão” (CAST, 2018).

A rede afetiva (o porquê de aprender), localizada no centro do cérebro, está relacionada ao Princípio “Envolvimento/Engajamento”, sabendo que para os alunos com propósitos, estimula-se o interesse e a motivação para aprender. A rede de reconhecimento (o que aprender), localizada nas regiões posterior/posterior do cérebro, está relacionada ao Princípio de “Representação”, apresentando aos alunos as informações e conteúdos de diferentes maneiras. A rede Estratégica (como aprender), localizada na região anterior e frontal do cérebro, está relacionada ao Princípio de “Ação e expressão”, possibilitando diferentes maneiras para os alunos poderem expressar o que sabem (CAST, 2018).

O DUA é constituído por um conjunto de Princípios (Engajamento, Representação, Ação e Expressão), que estão relacionados às possibilidades de um currículo flexível, com estratégias para a organização do ensino e que possibilita ao docente mais autonomia no planejamento de suas aulas.

O aprendizado é ampliado quando as atividades são organizadas pautadas nos Princípios do DUA, “pois a organização do ensino planifica atividades que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, ao tornar a aprendizagem mais acessível” (Prais; Vitaliano, 2018, p. 58). E para atender a heterogeneidade da sala de aula é preciso construir um currículo flexível, engajando, incentivando as potencialidades, respeitando as particularidades dos educandos, de maneira que

O objetivo de um currículo baseado no DUA não é simplesmente auxiliar os estudantes a dominarem um dado campo do conhecimento ou um conjunto específico de habilidades, mas ajudá-los a dominar a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizes avançados. (Herdeiro, 2020, p. 738).

Para que os Princípios do DUA fossem mais abrangentes, organizou-se também suas diretrizes, sendo uma ferramenta para apoiar os educadores no processo de ensino e aprendizagem (CAST, 2018). Elas são organizadas de acordo com os três Princípios: Engajamento,



Representação e Ação e Expressão. Não há uma ordem definida para usar os princípios, pois podem ser combinados de acordo com os objetivos da aprendizagem.

As Diretrizes estão organizadas em três Linhas: Acesso, que sugere maneiras de aumentar o acesso ao objetivo da aprendizagem; Desenvolvimento, que sugere maneiras de desenvolver esforço e persistência, também linguagem e símbolos, além de expressão e comunicação e por fim, Empoderamento que sugere maneiras de capacitar os alunos através da autorregulação, compreensão e função executiva. Para que, em conjunto, tais diretrizes alcancem o objetivo final do DUA (CAST, 2018).

Orienta-se que tais Diretrizes podem ser selecionadas e aplicadas ao currículo, de acordo com as especificidades em cada situação, ao passo que “As Diretrizes do DUA não são uma receita; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes à maioria dos currículos existentes” (Herdero, 2020, p. 744).

No processo de ensino e aprendizagem, em um contexto de inclusão pautado nos Princípios do DUA, faz-se necessário mudar o foco, deixar de olhar apenas para as limitações daqueles alunos e passar a identificar as possibilidades de desenvolvimento. Desta maneira,

[...] ao reconhecermos que os alunos são diferentes e apresentam modos diferentes de aprender um conteúdo, havendo ou não alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em sala de aula, a aplicação dos pressupostos do DUA amplia as possibilidades de se efetivar a aprendizagem dos alunos, tendo como consequência a possibilidade de se efetivar a educação inclusiva tão almejada (Prais; Vitaliano, 2018. p. 67).

O DUA possibilita ao professor planejar suas aulas de modo a atender a todos os seus alunos diante da diversidade presente na sala de aula, respeitando a pluralidade e reconhecendo as potencialidades de cada estudante, pois em um processo de inclusão é importante que todos estejam juntos, sem segregação, compartilhando experiências e aprendizado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo o procedimento técnico utilizado foi o levantamento bibliográfico com base em livros, artigos, periódicos científicos, entre outros, acerca dos temas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva e destacamos aqui a aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual (DI) e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O estudo é exploratório com caráter descritivo, retratando elementos da realidade estudada (Prodanov; Freitas, 2013). O Instrumento de Coleta de Dados (ICD) foi um roteiro de entrevista semiestruturada, ocorrendo a audiogravação dos participantes. Em seguida realizou-se a transcrição das respostas dos participantes para a análise e interpretação dos dados. A análise de dados ocorreu dentro a abordagem qualitativa baseada na Análise Temática (Braun; Clarke, 2006) o qual desta organização resultou os temas de análise

O campo da pesquisa foi um Colégio da Rede Estadual de Educação de uma cidade do Estado do Paraná. Os participantes da pesquisa são dez professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental que ministram diversos componentes curriculares (Brasil, 2018).

Dessa organização resultou nos temas de análises e na próxima seção apresentaremos a temática “Práticas, Diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo no ensino do Educando com DI.

4 ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos os dados produzidos pelos participantes da pesquisa e, inicialmente, traçamos o perfil pessoal e profissional dos entrevistados.

Os participantes são 90% gênero feminino e 10% masculino, com a faixa etária de até 30 anos (20%); de 31 a 40 anos (30%); de 41 a 50 anos (20%) e de 51 a 60 anos (30%). Com relação ao tempo de atuação na educação básica os professores possuem de um a cinco anos de experiência (20%); de 6 a 10 anos (40%); de 11 a 20 anos (30%) e acima de 21 anos (10%) exercendo a profissão.



Os entrevistados lecionam no sexto ano do ensino fundamental os seguintes componentes curriculares: Cidadania e Civismo – modelo cívico-militar (Brasil, 2021) (10%); História (10%); Geografia (10%); Língua Inglesa (10%); Língua Portuguesa (30%) e Matemática (30%).

Dentre as perguntas da pesquisa, procurou-se identificar se os professores conheciam e utilizavam os Princípios do DUA em sua prática pedagógica buscando possibilitar a aprendizagem do educando com DI em um contexto de inclusão.

Nas falas de alguns professores, identificamos a predisposição para o atendimento individualizado do educando com DI diante das diversas demandas que há na sala de aula, como P4 indicou *“Eu faço um conteúdo pra todos. Eles não podem se sentir excluídos ou fazer uma atividade diferenciada pra eles não, porque eles precisam se sentir incluídos no geral ali”* (P4, 2022) e P6 afirma *“Se um aluno tem deficiência intelectual a minha matéria é a mesma pra todos. Mas o meu cuidado, o meu diferenciamento de cobrança, o que eu quero que ele faça não é exatamente o que o outro faz”* (P6, 2022).

Nas menções acima identifica-se a dificuldade que há em preparar atividades específicas para os educandos PAEE, entretanto procura-se um atendimento individual, fornecendo mais atenção, proximidade, reconhecimento das especificidades de aprendizagem deste educandos.

Ao realizar o atendimento a estes estudantes destaca-se a importância de procurar entender o está pensando pois o aluno ao

[...] demonstrar sua ideia por esquemas, desenhos, ou falar a respeito do assunto, compreenderá melhor o que o estudante sabe e o que não sabe, como está organizado seu pensamento, onde está errando. E poderá, a partir dessa avaliação, favorecer sua aprendizagem com propostas de ensino adequadas às suas demandas. (Braun; Marin, 2018, p. 117).

Os apontamentos de Braun e Marin (2018) são importantes, visto que sinalizam para a efetivação de uma ação mais dialógica frente ao educando com DI, posto que somente quando se considera as produções escritas deste educando, nem sempre se depreende o que estão aprendendo, se estão aprendendo e como estão aprendendo. É necessário, como apontado nessa citação, efetivar diálogos, pedir demonstrações, enfim, ampliar ao educando as possibilidades de

expressar o aprendido e, a partir dessa visualidade, potencializar o processo de aprender.

No que se refere ao uso de metodologias e recursos diversos, que se relaciona ao Princípio da Representação, destaca-se os relatos a seguir “*Dependendo do conteúdo teria que levar mais pra aula prática ou através de desenhos, cruzadinhas, uma forma que seja mais fácil pra ele poder resolver*” (P5, 2022). Outro entrevistado afirma “*Então vou ter que fazer uma atividade diferenciada para aqueles alunos e faz com que no tempo deles vão conseguindo acompanhar aquele determinado conteúdo*”. (P7, 2022).

As falas ilustram que, apesar de assumir certa dificuldade, encontramos algumas práticas que coincidem com a Diferenciação pedagógica, mesmo que seja um termo não utilizado nos relatos, há certa referência a isso. Braun e Marin (2018) explicam que para contemplar os diversos tipos de aprendizagem é preciso buscar

respostas educativas que atendam peculiaridades dos caminhos de aprender, planejar com o uso de variadas linguagens, com recursos diversificados, com atividades em grupos, em dupla ou individuais, com flexibilizações de tempo e/ou espaço, entre outras diferenciações, significa garantir equidade nas práticas pedagógicas. (Braun; Marin, 2018, p. 120).

No convívio em sala de aula entre os educandos com DI e os demais colegas, principalmente quando há atividades desafiadoras e ao professor, “é importante alterar, modificar e adaptar o currículo de modo a possibilitar o acesso à participação social de todos” (Shimazaki; Mori, 2018, p. 92).

Nas falas a seguir, encontramos a explícita dificuldade individual do professor com o atendimento ao educando com DI, fazendo comparações de desenvolvimento entre os alunos, o que indica uma limitação nas possibilidades de aprendizagem desses educandos em relação ao educando sem deficiência, planejando aulas para o coletivo homogêneo, trabalhando de forma a simplificar os conteúdos para minimizar as exigências, o que caracteriza a exclusão deliberada do educando com DI.

Como indica o professor P1 afirma que *“Eu ia nivelar por baixo. Em cima desse espaço que eu ia formular toda a minha aula, daquele beabazinho bem basiquinho para todos, porque daí eu consigo atender esses e obviamente os outros”*. (P1, 2022). Também P3 *“Eu quero atingir todos e na prática, no dia a dia eu com uma aula só eu acabo deixando esses alunos para trás. Eu planejo uma aula pensando no todo”*. (P3, 2022).

Na fala destes entrevistados é explícita a falta de expectativa com a aprendizagem do educando com DI, refletindo que *“Por se tratar de um limite localizado na área da intelectualidade, as expectativas escolares são diminuídas e até ausentes no trabalho pedagógico com estes escolares”* (Oliveira, 2018, p. 48).

Como ponto de impulso para tal superação, se coloca o ensino colaborativo e os fundamentos do DUA, considerando que, ao passo que tais conhecimentos sejam apropriados pelos docentes, esses têm a possibilidade de se desafiarem a novas abordagens e, conseqüentemente, avaliar a efetividade de suas abordagens.

As falas não mencionam aspectos do DUA e também não esperávamos que aparecesse, visto que se trata de uma abordagem recente. Entretanto, quando apresentamos determinadas questões no ICD, buscávamos apreender formas diversificadas de apresentação do conteúdo. Quando questionamos sobre a diversidade de alunos presente na turma e como deveria ser a prática para atender a todos, a expectativa é que indicativos sobre as diversas formas de apresentação do conteúdo aparecessem, como a apresentação por áudio, vídeos, imagens dentre outras, mas não houve tal constatação nas respostas.

Do mesmo modo, quando questionamos sobre metodologias que lançaria mão para que o estudante demonstre o que aprendeu, esperávamos que aqui o professor indicasse formas como a linguagem pictórica, os recursos de áudio, vídeo e mesmo as produções verbais, porém nas falas não se visualiza tais indicativos. Também procuramos saber como o professor busca motivar seus alunos, aqui a ideia era que se apresentasse estratégias para o engajamento dos educandos, contudo também isso não foi verificado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuramos entender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI, bem como o uso do DUA como prática inclusiva.

Com relação ao uso de práticas pedagógicas frente ao educando com DI, verificou-se que a diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo precisam ser melhor estudados e explorados, pois os poucos professores que realizam esta prática o fazem por buscar uma solução para as necessidades de sua prática de ensino.

As referências teóricas acerca do DUA revelou que seus princípios são fundamentais para o planejamento e execução da aula, para alcançar os objetivos desejados. Possibilitou a compreensão de que, ao basear-se no DUA, procuramos atender a todos os educandos, não diferenciando-os diante das suas dificuldades, sem deixar de considerar suas especificidades.

Nas entrevistas, evidenciou-se que o DUA é um conceito novo, pouco utilizado entre os professores. Mesmo que muitos procurem estimular os alunos, buscar diferentes maneiras de apresentar o conteúdo com diversos tipos de recursos e metodologias, este conceito não é explorado entre estes profissionais.

Por isso, para superar esta dificuldade foi elaborado o *e-book* intitulado “Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de Educandos com Deficiência Intelectual” (Miskalo, 2022)³ voltado à contribuição de estudos na área, a fim de ampliar o conhecimento acerca das especificidades de aprendizagens dos educandos com DI e, com isso, viabilizar a busca de alternativas pedagógicas em consonância com a educação inclusiva, favorecendo a aprendizagem de todos os educandos.

³ Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-135.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Rio Grande, RS, 2006. p. 77-101. ISSN 1478-0887. Disponível em: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2**. 2018. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 22 abr. 2022.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

MISKALO, Adriana Ligia. **Educação Escolar Inclusiva: Práticas Pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **Deficiência intelectual sob a perspectiva vygotiskiana: as estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia**. Instituto APAE, São Paulo, ano 3, n. 4-5, p.12-18, jan./dez. 2013.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vygotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. *In*: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da (org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 49-69.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SERE. Secretaria da Educação. **Consulta escolas**. 2022. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. *In*: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2018. p. 79-96.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Samanta Jander Chimene Brill¹
Andreia Nakamura Bondezan²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um estudo em andamento do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) e tem como objetivo investigar como os professores que atuam no terceiro ano do ensino fundamental trabalham com a alfabetização das crianças com deficiência intelectual (DI) matriculadas na rede regular de ensino. O intuito é contribuir para a formação de professores do ensino regular que têm alunos com DI.

A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, determinam como "dever do Estado oportunizar o acesso à educação, preferencialmente em escolas públicas de ensino regular, para pessoas com deficiência, garantindo atendimento educacional especializado, de forma gratuita" (Brasil, 1996, Art. 4º). As Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) têm o objetivo de

¹ Mestranda do Mestrado profissional em PROFEI - EDUCAÇÃO INCLUSIVA pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), especialista, na área de Educação, pela Faculdade de Educação São Luís, e em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná, e atualmente é professora da Rede municipal de educação de Umuarama. E-mail: samantabrill@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2442686613069038>.

² Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Associada do Centro Ciências Humana e da Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Paraná (UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: andrea.bondeza@unespar.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9661846112727279>.

orientar as escolas e os profissionais de educação a promoverem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas da Educação Básica no Brasil. Elas representam um compromisso do país com a educação inclusiva e o respeito à diversidade.

A partir da garantia de acesso à educação, por meio de uma educação inclusiva, o professor encontra um grande desafio para adaptar o currículo, adequar metodologias de ensino e as formas de avaliação para os estudantes que apresentam alguma necessidade educacional especial (NEE). A presença de estudantes com deficiência na sala de aula comum, "[...] tem exigido um conjunto de estratégias e procedimentos de ensino diferentes daquele utilizado em escolas especiais" (Giroto, 2012, p. 9). Apenas garantir a matrícula do aluno não é suficiente para que o processo de inclusão escolar seja efetivado; é preciso que as especificidades desses estudantes sejam atendidas para que a aprendizagem ocorra.

O artigo 59 da LDB garante que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, o educador tem o compromisso de buscar métodos, materiais e promover mediações que propiciem a seus educandos que a aprendizagem aconteça em sala de aula. Diante dessa necessidade, justifica-se a importância de pesquisar e refletir sobre a inclusão escolar.

Adota-se para essa pesquisa a perspectiva Histórico-Cultural, que tem como precursor Vygotsky (1989), teoria implementada na rede municipal de educação a qual será estudada. Melo (2020) define como a busca em aproximar o aprendente do objeto de conhecimento por meio de elementos presentes em seu cotidiano, o que facilita e promove o processo de aprendizagem de forma efetiva.

Trata-se de pesquisa bibliográfica e de campo que busca analisar as abordagens educacionais direcionadas à alfabetização de crianças com DI, com o propósito de enriquecer a formação de professores do ensino regular que se deparam com esses desafios. Para isso, fundamenta-se em documentos oficiais brasileiros que orientam a inclusão escolar, bem como nas contribuições de autores que tratam da educação de crianças com deficiência intelectual. O estudo de campo, por sua vez, será conduzido por meio de entrevistas semiestruturadas

com professores que ministram aulas a estudantes com DI no terceiro ano do ensino fundamental na cidade de Umuarama, no estado do Paraná. Até o momento, é perceptível que a inclusão escolar demanda adaptações nas estratégias pedagógicas e avaliativas, refletindo os desafios e a importância desse processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação precisa garantir a plena aprendizagem e o total acesso a todas as crianças, com deficiência ou não. Todos têm o direito de ter acesso a uma escola, como já mencionado, não apenas o acesso, mas a aprendizagem dos conteúdos científicos e o desenvolvimento de suas potencialidades. Sabendo da importância da alfabetização para a emancipação do indivíduo, pretende-se pesquisar como se dá esse processo com crianças que apresentam DI matriculadas na rede regular de ensino.

A alfabetização, um direito de todos, é definida por Soares (2020) como a apropriação da tecnologia da escrita, que abrange técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática de leitura e escrita, ou seja, o domínio do sistema de representação alfabética. A autora enfatiza que o indivíduo deve internalizar esse sistema, tornando-se capaz de ler e produzir textos. É importante destacar que a alfabetização é um processo de aprendizagem que exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como memória, atenção e compreensão, além de habilidades linguísticas para compreender, usar e manipular eficazmente a linguagem. O processo de alfabetização para crianças com DI, de acordo com Silva e Cavalcanti (2023), ainda é um desafio para a escola.

Nessa pesquisa, utilizamos o termo “deficiência intelectual” de acordo com a especificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, que define "Deficiência Intelectual como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia" (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010, p.1).

Considerando a abordagem Histórico-Cultural, que tem uma perspectiva de homem como ser histórico, considera-se que a aprendizagem da criança se inicia muito antes de ingressar em uma unidade escolar. Segundo Leite (2021), baseada na abordagem Histórico-Cultural, ao entrar na escola, o estudante já traz consigo experiências, cultura, costumes e conteúdos aprendidos no âmbito familiar. A escola considera, nesta perspectiva, toda a vivência e experiência que o educando traz, o que chamamos de conhecimentos prévios.

Vygotsky relata em seus escritos que limitações trazidas por crianças não as fazem deficientes, já que o grau de deficiência que elas venham a ter não necessariamente está relacionado à deficiência em si, mas depende de conceitos e parâmetros impostos pela sociedade, afetando assim as relações sociais das crianças. Enfim, é determinante ao certificar-se de que "o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial (Leite, 2021, p.105).

No contexto da pessoa com deficiência, essa abordagem implica que o desenvolvimento e a aprendizagem não devem ser vistos como limitados ou determinados exclusivamente pela deficiência em si, mas sim pela interação dinâmica entre a pessoa e seu ambiente (Vygotsky, 2019). Isso é especialmente relevante para a educação de pessoas com deficiência, pois destaca a importância de intervenções educacionais adequadas e o apoio especializado.

Além disso, Vygotsky argumenta que a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem (Leite, 2021). Para pessoas com deficiência intelectual, isso pode significar que estratégias de ensino e comunicação adaptadas são essenciais para viabilizar a aprendizagem. Vygotsky (2019) destaca a importância de uma abordagem educacional mediada de forma intencional e que reconheça o potencial de desenvolvimento de cada sujeito.

Em resumo, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky enfatiza a importância do ambiente social, da mediação e da linguagem na

aprendizagem e no desenvolvimento da pessoa com deficiência, fornecendo reflexões valiosas para a prática educacional inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho visa desenvolver uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Segundo Severino (2013), a pesquisa bibliográfica se baseia na leitura e pesquisa de materiais físicos e digitais de outros pesquisadores da linha de pesquisa que estão alinhados com o propósito deste projeto. A abordagem qualitativa busca caracterizar de forma subjetiva as experiências do pesquisador, não no sentido de sentimentos, mas considerando suas experiências com base "[...] na relevância e na significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, tendo em vista sua relação com o universo que o envolve" (Severino, 2013, p. 189).

No que diz respeito à pesquisa de natureza aplicada, Severino (2013, p. 26) considera que ela busca compreender a realidade vivenciada pela comunidade investigada, "de modo que os resultados das investigações possam se traduzir em contribuições para a mesma". Neste projeto, a comunidade a ser investigada são três escolas municipais de Umuarama que possuem alunos com deficiência intelectual no 3º ano do ensino fundamental e estão em processo de alfabetização.

A pesquisa de campo será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com questões abertas para os professores responderem com base em sua prática em sala de aula. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. Os professores selecionados para participar da pesquisa são da sala de aula regular, atuam no terceiro ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Umuarama e possuem alunos com DI. É importante destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, Parecer nº 6.169.503, e apenas os professores que manifestarem interesse e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) participarão da pesquisa. Como procedimento de coleta de dados, serão realizadas observações para registrar as práticas pedagógicas desses professores em relação aos alunos com DI.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, na qual os resultados não podem ser quantificados, utilizaremos a análise de conteúdo como ferramenta para a análise das entrevistas. Esta análise é compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é buscar o sentido ou os sentidos de um documento (Campos, 2004). O método de pesquisa é dividido em três fases: a primeira consiste na exploração do material, ou seja, na seleção dos materiais que farão parte da pesquisa. A segunda fase se concentra na seleção de textos sobre o tema pesquisado, fundamentando teoricamente e cientificamente a pesquisa. A terceira fase envolve o processo de categorização da pesquisa e o tratamento dos resultados, uma forma de organizar a pesquisa em subgrupos com itens numéricos ou alfanuméricos.

O objetivo é transcrever as entrevistas, digitar as notas de campo e promover uma discussão sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores no processo de alfabetização dos alunos com DI. Os critérios de inclusão incluem os professores que atuam no terceiro ano do ensino fundamental e que possuem alunos com DI e aceitam participar da pesquisa, enquanto os critérios de exclusão envolvem os professores que atuam no terceiro ano do ensino fundamental e que não possuem alunos com DI ou não aceitam participar.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Da pesquisa realizada até o momento, observa-se que as pessoas com deficiência possuem um histórico de exclusão. No Brasil, o direito à inclusão escolar foi conquistado principalmente após a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, que recomendam a educação inclusiva, com a matrícula de todas as crianças em escolas regulares. Os cuidados especiais relacionados à educação passaram a adotar amplamente o conceito de inclusão.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), sendo o Brasil um país signatário deste acordo, foram estabelecidas no país leis que regulamentam a educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) é uma delas e preconiza a educação

da pessoa com deficiência, destinando um capítulo para tratar da Educação Especial.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 orientam as flexibilizações e adaptações curriculares, abordando a necessidade de garantir a acessibilidade nas escolas regulares, considerando a infraestrutura física, os recursos pedagógicos e a comunicação, de modo a atender às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A educação inclusiva assume um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no artigo 27º, estabelece que constitui direito da pessoa com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda a vida (Brasil, 2015, art. 27).

Com a implementação das políticas públicas de inclusão escolar, houve um aumento na presença de alunos com necessidades educacionais especiais, que requerem atendimento específico, nas salas de aula regulares (Matos; Mendes, 2013). De acordo com os dados do Censo de 2022, "verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns vem aumentando gradativamente, passando de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022" (Brasil, 2023, p. 9). Assim, os profissionais da educação são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade.

A inclusão escolar caracteriza-se como o direito universal de igualdade e de respeito pela vida humana. Está relacionada ao atendimento da diversidade dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em escolas regulares de ensino, observando que a educação inclusiva concebe que, na escola, cada aluno seja atendido de acordo com suas especificidades, com recursos e metodologias que proporcionem seu desenvolvimento e aprendizado (Silva; Elias, 2022). O princípio da inclusão deve basear-se na valorização das habilidades

individuais, afirmando a identidade de cada pessoa. De acordo com Matos e Mendes (2013), os atores educacionais enfrentam diversos desafios no cotidiano escolar para assegurar a acessibilidade. Um dos principais desafios é a formação contínua de professores, que deve ser respaldada pelas legislações e programas nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável o percurso significativo que o Brasil percorreu em relação à inclusão educacional das pessoas com deficiência. Os diferentes documentos oficiais que asseguram a educação para todos são fundamentais para a promoção da inclusão. Essas medidas garantiram o acesso à educação escolar para todos, independentemente de suas especificidades. No entanto, como destacado por Matos e Mendes (2013), o caminho da inclusão não é isento de desafios, especialmente no que diz respeito à formação contínua de professores. Portanto, é fundamental continuar avançando na construção de uma educação inclusiva de qualidade, que valorize as potencialidades individuais e promova a convivência e aprendizagem na diversidade, assegurando o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Para que a escola possa avançar no processo de inclusão, é necessário buscar auxílio em outras esferas do conhecimento. Avançar na proposta inclusiva implica na produção de conhecimento, pesquisa científica em diversas áreas, investimento na qualificação dos educadores, difusão e diversificação das equipes que dão suporte aos municípios, além de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos e equipes multidisciplinares para atuar colaborativamente com as instituições de educação, o que se torna fundamental.

Diante da necessidade de adotar abordagens e métodos de ensino adaptados para atender os estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, torna-se evidente a importância de capacitar os profissionais da educação para que possam atender de maneira adequada às necessidades desses alunos. Cabe destacar que estas considerações ainda são preliminares, sendo necessário um aprofundamento teórico acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. AAIDD, 2010. Disponível em: https://www.aaid.org/docs/default-source/sis-docs/aaiddfaonid_template.pdf?sfvrsn=9a63a874_2#:~:text=What%20is%20the%20official%20AAIDD,social%2C%20and%20practical%20adaptive%20skills. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep 2023.

CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm.**, Brasília, p. 611-614. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01/03/2023

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012.. p. 65-92 Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf

LEITE, M.M.F., A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.11, p.100-122, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35929>. Acesso em: 01/03/2023.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. Repositório UESB, Bahia, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/762/643/1260>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MELO, J. F. et al. Teoria Histórico-Cultural – Contribuições para a Prática Psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, 2020. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/649/teoria-historico-cultural---contribuicoes-para-a-praticapsicopedagogica#:~:text=Na%20Teoria%20Hist%C3%B3rico%2DCultural%2C%20busca,de%20aprendizagem%20de%20informa%20efetiva>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, E. F. E.; ELIAS, L. C. D. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, v. 38, p. e26627, 2022.

SILVA, J. F.; CAVALCANTE, T. C. F. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 104, p. 1-19, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**.. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. (Obras Completas - Tomo Cinco)

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiana Francisca de Souza Costa²⁰

Lilian Cristina Cantarelli Mataroli²¹

Francielle Simões Machado²²

Marta Chaves²³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como temática uma problemática interdisciplinar que reúne assuntos que abarcam formação de docentes, cultura digital, inclusão e educação infantil. Trata-se de questões complexas e que remetem à pedagogia contemporânea. Com isso, torna-se fundamental uma análise crítica sobre esses problemas para que se amadureça tanto a discussão teórica quanto a prática profissional na busca por aperfeiçoar o processo pedagógico sob a perspectiva da

²⁰ Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsista CAPES* E-mail: fabiana.souza.2008@hotmail.com.

²¹ Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: liliancc.mataroli@gmail.com.

²² Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsista CAPES* E-mail: fran_simoesmachado@hotmail.com.

²³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pós-Doutora junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – Unesp. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva. E-mail: mchaves@uem.br.

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)”.

Teoria Histórico-Cultural²⁴, que busca o compreender homem em sua totalidade e seu desenvolvimento a partir da interação com o meio social e cultural em que está inserido.

Em um mundo de liquidez, inconstância e efemeridade, nos termos do sociólogo Bauman (2001), mostra-se necessário um agir pedagógico que seja capaz de propiciar solidez e suscitar transformações concretas por meio de uma intervenção comprometida na formação de docentes, em especial dos professores da educação infantil, e no desdobramento da maneira como se formam esses educadores.

Alencar (2015, p. 25) defende a Teoria Histórico-Cultural:

[...] considerando a teoria, de forma geral, e não o seu fragmento, é possível constatar que o homem se desenvolve no movimento de transformação, dos inter-relacionamentos das funções, ou seja, o desenvolvimento é caracterizado por transformações qualitativas, baseadas nas relações sociais, as quais são portadoras de referências e significados da cultura.

Dessa forma, a interação na educação infantil promove acesso igualitário aos recursos digitais e torna-se, assim, imprescindível a convivência com o meio social, no qual as crianças, ao terem acesso ao meio cultural em que estão inseridas, são motivadas e se desenvolvem por meio de contato com as tecnologias.

Por conseguinte, surge como problema de pesquisa a seguinte pergunta: quais são as realidades desafiadoras para a formação de docentes de educação infantil em um contexto de cultura digital e busca por inclusão? Busca-se responder a essa questão com enfoque crítico e interdisciplinar, já que esta envolve premissas pedagógicas, sociais, culturais, econômicas, filosóficas etc.

Traz-se como objetivo geral do estudo analisar a relevância da formação continuada dos professores de educação infantil diante do

²⁴ “A partir de tal perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural firma-se como referencial teórico-metodológico capaz de subsidiar tanto essas proposições como para amparar estudos e reflexões que possam se efetivar em um processo de formação em serviço a ser realizado pelas Secretarias Municipais de Educação ou de Estado junto aos professores e Equipes Pedagógicas” (Chaves, 2014, p. 1).

cenário de cultura digital e a luta por inclusão que se vive na atualidade. Para alcançar isso, elegem-se como objetivos específicos: identificar o contexto contemporâneo da formação de docentes; discutir sobre a educação infantil e suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento; refletir sobre a necessidade de inclusão no contexto pedagógico e os desafios disso diante da cultura digital do século XXI.

Justifica-se esse esforço teórico e prático devido à atualidade do tema, bem como à sua relevância acadêmica. Mostra-se importante que as discussões teóricas e interdisciplinares sobre essa problemática se deem de modo crítico e reflexivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Propomos neste artigo uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com os escritos de Köche (2002), que apresenta a pesquisa bibliográfica de forma a buscar explicar uma problematização a partir de teorias; o objetivo é conhecer e analisar as principais contribuições teóricas sobre a temática discutida.

Nesse sentido, a metodologia empregada consiste em revisão bibliográfica feita de modo crítico e sistêmico, buscando colocar diferentes autores, obras, artigos científicos, dissertações, teses e outras produções científicas em diálogo e perspectiva. Para tanto, vale-se de método indutivo, porquanto se parte de construções particulares para constatações mais gerais. Além disso, ampara-se em pesquisa explicativa e enfoque qualitativo, pois se busca antes se aprofundar em torno de um fenômeno do que meramente descrevê-lo ou quantificá-lo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de docentes se consubstancia em uma temática de expressiva importância no cenário educacional contemporâneo. Nesses

tempos de liquidez e efemeridade, mostra-se necessário pensar em um agir pedagógico sólido e transformador (Bauman, 2001). Os desafios atuais enfrentados nesse contexto são diversos e abrangentes, impactando diretamente a qualidade do ensino e a formação dos estudantes (Masetto, 2023).

Um dos desafios precípuos apresenta-se diante da constante evolução do campo educacional e das tecnologias de informação. Com o avanço das pesquisas e das descobertas científicas, os métodos de ensino precisam ser atualizados para incorporar as melhores práticas pedagógicas e a utilização das novas tecnologias como ferramentas educacionais, pensando, inclusive, a questão da cibercultura (Lemos, 2021). A formação de docentes, portanto, deve ser contínua e adaptativa, proporcionando aos futuros educadores a capacidade de se atualizar constantemente e de aplicar as mais recentes descobertas em suas práticas de ensino. Nesse sentido, é interessante registrar:

Antes de ser uma cultura pilotada (de kubernetes, cibernética) pela tecnologia, trata-se, a meu ver, de uma relação que se estabelece pela emergência de novas formas sociais que surgiram a partir da década de sessenta (a sociabilidade pós-moderna) e das novas tecnologias digitais. Esta sinergia vai criar a cibercultura (Lemos; Cunha, 2003, p. 1).

É importante ressaltar que os instrumentos tecnológicos por si só não garantem a aprendizagem. O professor é o sujeito principal nesse processo. Em meio à mediação do professor, envolto nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), diante da necessidade de adotar novas tecnologias, surgem muitas dificuldades dos docentes, que exigem a busca por aperfeiçoamentos.

Chaves (2020) discute a importância da formação contínua de professores como uma possibilidade de desenvolvimento, tanto para eles quanto para as crianças; a autora afirma que a formação contínua é uma oportunidade ímpar para aprimorar a atuação profissional. Além disso, esse estudo nos leva a refletir se a formação contínua de professores é de fato contínua, como propõe a legislação educacional, e que, caso não seja, isso contribui para a fragilidade do trabalho pedagógico.

Outro desafio se mostra atinente à diversidade cultural e social presente nas salas de aula. Com a cibercultura, a inter-relação entre contextos distintos e formas de vida diferentes não se concretizam de maneira instantânea, mas ocorre em um processo histórico-cultural. Nesse diálogo interacional, tem-se uma demanda de educandos cada vez mais complexa em seus conhecimentos e valores. Os docentes precisam estar preparados para lidar com a heterogeneidade de perfis de estudantes, respeitando suas particularidades e necessidades individuais. A formação de docentes deve incluir uma abordagem sensível e inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem (Masetto, 2023).

Ainda conforme Masetto (2023), a valorização da carreira docente é fundamental para atrair e manter profissionais qualificados e motivados. A baixa remuneração bem como a falta de incentivos e de reconhecimento social são obstáculos que dificultam a atração de novos talentos para a profissão e podem desestimular os docentes em exercício. Dessarte, políticas públicas que valorizem a educação e os professores são essenciais para enfrentar esse desafio (Machado, 2023).

Ante o exposto, a formação de docentes enfrenta diversos desafios no cenário educacional atual, desde a incorporação de novas tecnologias até a valorização da profissão e a promoção da diversidade e da inclusão. A superação desses desafios requer um esforço conjunto de instituições de ensino, governos, educadores e sociedade como um todo, buscando a construção de uma educação de qualidade e uma formação docente cada vez mais sólida e atualizada.

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, alude-se à fase inicial da educação básica. Nela se alicerça o processo formativo e se sustentam os conteúdos que serão trazidos na formação escolar posterior. Na atualidade, deve-se, cada vez mais, suscitar a necessidade de uma formação continuada dos docentes dessa etapa, tendo em vista que a educação infantil é marcada por dinamicidade e transformações constantes (Lapa; Coelho, 2021).

Assim, convém salientar que a criança deve ser entendida numa ótica subjetiva:

A produção de conhecimentos sobre a criança pequena educada coletivamente nas creches e pré-escolas é recente no Brasil. Faz pouco mais de três décadas que essa criança tornou-se pouco a pouco objeto – e mais recentemente começa também a tornar-se sujeito – da pesquisa em educação (Chaves, 2011, p. 19).

Os desafios da educação infantil transcendem as questões pedagógicas e abarcam premissas políticas, sociais, econômicas etc. De modo especial, destaca-se a importância de compreender a neurociência do desenvolvimento infantil. A ciência tem demonstrado que os primeiros anos de vida são uma fase de intensa plasticidade cerebral, em que a estrutura e a função do cérebro são moldadas por experiências e estímulos do ambiente. Com isso, mostra-se pertinente que as instituições de educação infantil estejam alinhadas com as mais recentes descobertas científicas para criar um ambiente estimulante e enriquecedor, capaz de potencializar o desenvolvimento cerebral das crianças (Benítez; Diaz-Abraham; Justel, 2023).

A questão da tecnologia e da cultura digital apresenta-se como fator que tem impactado a educação infantil e se traduz como um desafio contemporâneo. Apesar de a tecnologia ser uma ferramenta poderosa para enriquecer o aprendizado e estimular a curiosidade das crianças, seu uso deve ser feito de forma consciente e criteriosa. Desse modo, equilíbrio e justa medida, bem como a utilização das ferramentas digitais tecnológicas como meio, e não fim, devem ser vistos como um grande desafio para a educação infantil. Em meio à multiplicidade de dados, à digitalização e à datificação, é essencial manter a criticidade e a personalidade na educação infantil (Lemos, 2021).

Ressalta-se o que segue, nos termos de Barbosa *et al.* (2014. p. 2888):

A criança é considerada um ser histórico e social, que participa de forma coletiva e age ativamente na sociedade na qual se encontra. Nessa perspectiva, ela não pode ser vista como um indivíduo uniforme, pois faz parte de classes sociais, etnias, raças, gênero e regiões diversas, o que propicia uma maneira de ver e sentir o mundo de forma diferenciada uma da outra.

Por conta disso, cada espaço estrutural e cultural tende a adotar uma concepção de infância própria.

Com efeito, a atuação do professor na educação infantil requer um olhar apurado sobre o conceito de criança e suas especificidades. Não se tem mais uma abordagem tradicional da infância. Isso ocorre porque as crianças nascem imersas na sociedade em rede e no mundo líquido (Castells, 1999; Bauman, 2001).

Outro desafio reside na inclusão. Com esta, tem-se também a realidade desafiadora da acolhida à diversidade. Cada criança é única e possui características individuais que devem ser valorizadas e respeitadas. Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de habilidades, culturas, línguas e necessidades especiais que podem estar presentes na sala de aula. A ciência da educação tem enfatizado a importância da abordagem inclusiva, que busca atender todas as crianças de forma equitativa, garantindo oportunidades iguais de aprendizado e participação.

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA DIGITAL

A inclusão na educação infantil é, indubitavelmente, um tema relevante e desafiador que tem sido objeto de estudo e reflexão tanto por parte de pesquisadores quanto de profissionais da educação. Trata-se de um processo que busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas características individuais, habilidades, necessidades especiais, ou origem socioeconômica. Cuida-se de acolher a diferença para superar a desigualdade. É, em verdade, consolidar a ideia de isonomia sem exclusão. Tratar de modo igual os iguais e de modo desigual os desiguais na medida de suas desigualdades (Ramos, 2023).

A Constituição de 1988 traz como premissa a igualdade e visa proteger e incluir a pessoa com deficiência (Brasil, 1988). O foco disso é chancelar a dignidade humana como premissa ética e jurídica. Também com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989) e a Declaração de Salamanca em 1994 (Organização das Nações Unidas, 1994), a inclusão

na educação tornou-se um direito assegurado internacionalmente. No entanto, implementar esse conceito na prática enfrenta vários desafios, tanto no contexto global como no nacional. Vale ressaltar igualmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) e ratificada pelo Brasil em 2008 (Brasil, 2008). Surge, portanto, a partir dela, em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015). Com ela, reafirma-se a ideia isonômica de inclusão e busca-se combater as barreiras que se impõem a essas pessoas. Essas dificuldades são físicas, arquitetônicas, sociais, atitudinais etc. (Ramos, 2023).

Um dos desafios da inclusão na educação infantil consiste na falta de infraestrutura adequada nas escolas. Muitas instituições ainda não possuem espaços físicos adaptados para receber crianças com deficiências ou necessidades especiais. Além disso, a ausência de recursos pedagógicos e de profissionais capacitados para lidar com a diversidade das crianças pode comprometer a qualidade da educação inclusiva (Santana; Maekawa, 2023).

Segundo Chaves (2020), um outro desafio está relacionado à formação dos professores. A capacitação dos docentes para trabalhar com crianças de diferentes habilidades e necessidades é essencial para o sucesso da inclusão. Contudo, muitas vezes, o currículo de formação de professores não aborda, de maneira satisfatória, essa temática, deixando-os despreparados para enfrentar as demandas da sala de aula inclusiva.

De outro modo, merece destaque a individualização do ensino. Em uma sala de aula inclusiva, mostra-se essencial que as estratégias pedagógicas sejam adaptadas para atender às necessidades específicas de cada criança. Isso requer planejamento acurado e flexibilidade por parte dos docentes para garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado adequadas de modo isonômico e transformador (Chaves, 2020).

Noutro vértice, a cultura digital mostra-se como forte aliada no processo de ensino-aprendizagem. O acesso à tecnologia desde cedo possibilita que as crianças explorem o mundo de maneira mais ampla, adquirindo habilidades e competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração (Barbosa *et al.*, 2014).

Ao conjugar esforços inclusivos com a cultura digital na educação infantil, mostra-se possível proporcionar experiências enriquecedoras para todos os alunos. Portanto, a tecnologia pode ser usada para adaptar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada criança, oferecendo materiais e recursos que se adéquem ao seu ritmo e estilo de aprendizado (Barbosa *et al.*, 2014).

Chaves (2020, p. 228), em concordância com Leontiev (1978), apresenta a compreensão de que “a função da educação acentua-se como elemento capaz de promover a emancipação e a humanização da coletividade por meio da apropriação do conhecimento sistematizado e das riquezas humanas em diferentes áreas do conhecimento”. Ou seja, o professor possibilita a inclusão em um cenário educacional e digital, desenvolvendo procedimentos didáticos específicos e intencionais a essa demanda.

Outro ponto relevante consiste em garantir que todas as crianças tenham acesso isonômico à tecnologia, evitando que a exclusão digital se torne um obstáculo para a aprendizagem. É responsabilidade da sociedade e das instituições de ensino promover a equidade no acesso à cultura digital (Ramos, 2023).

Essa abordagem pedagógica, aliada a um ambiente acolhedor e estimulante, abre portas para um futuro mais inclusivo, criativo e promissor. Com isso, tem-se o caminho em que tanto se insiste: conscientização, ação e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar os desafios da formação de docentes de educação infantil em um contexto de cultura digital e busca por inclusão, explorando questões complexas e interdisciplinares que afetam a pedagogia contemporânea. Ao longo deste trabalho, foi possível perceber a relevância da formação continuada dos professores diante das transformações sociais e tecnológicas do século XXI. A atividade docente não é estática, tampouco uma ação mecânica de transmissão de conteúdos de modo passivo e acrítico. Antes, trata-se de mediação e diálogo.

Tal atitude mediadora deve conduzir a atuação dos professores desde a mais tenra etapa da educação infantil até o ensino superior. O

docente será sempre o facilitador da construção do conhecimento que se dá a partir do encontro entre sujeitos. Não se pode mais postular uma educação na qual o educando é mero objeto da relação de ensino-aprendizagem.

As crianças da educação infantil mostram-se cada vez mais na condição de protagonistas, sujeitos proativos, capazes de consolidar seu conhecimento e ressignificar, de modo crítico, aquilo que aprendem. Para isso, utilizam-se tecnologias, ludicidade, atividades de cunho prático e empírico que levam a constatar o agir pedagógico como realidade concreta, e não somente imersa em abstrações.

Na esteira dessa discussão, surge a luta por inclusão como uma tônica da educação contemporânea. Educar criticamente significa lutar por isonomia e combater desigualdades e segregações. A cultura digital se impõe, e as tecnologias inerentes a ela podem ser usadas para assistir as pessoas com deficiência, por exemplo, e favorecer condições de equidade. O respeito pelo diferente e a ética da alteridade surgem como premissas importantes para a cidadania que começa a ser construída na etapa da educação infantil.

Portanto, a partir de todo esse debate interdisciplinar, busca-se suscitar uma conscientização de caminhos que podem – e devem – ser trilhados pelos educadores do século XXI na busca por transformar nossas crianças em sujeitos de seu ensino-aprendizagem. Esses caminhos são circundados pelo cenário da cultura digital, em sua liquidez e sociedade em rede, bem como pela luta por inclusão, na consolidação de isonomia. Conscientizar-se de que essas são causas para todos é o primeiro passo. Da conscientização, somos capazes de desdobrar ações concretas que visem atender às demandas da pós-modernidade. Como consequência dessas ações, temos a transformação social que deve ser desejada, pensada e executada. Somos e seremos sempre corresponsáveis por isso.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BARBOSA, Gilvana Costa *et al.* Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UNIREDE, 2014. p. 2888-2899. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENÍTEZ, María Angélica; DIAZ-ABRAHAN, Veronika; JUSTEL, Nadia R. Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 1-27, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2011.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 32, n. esp., p. 227-232, 2020.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAPA, Andrea Brandão; COELHO, Isabel Colucci. Escola e internet: espaços de formação para cidadania. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 1-19, jul./set. 2021.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André. Datificação da vida. **Civitas**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 193-202, maio/ago. 2021.

LEONTIEV, Aleksei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

MACHADO, Adelino Soares Santos. **Formação par-ce-la-da de professores**: da colônia à primeira década do século XXI. Curitiba: Appris, 2023.

MASETTO, Marcos T. Desafios para reinventar a formação dos docentes universitários para o século XXI. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-18, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas**. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: ONU, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 48/96 da Assembleia Geral das Nações Unidas**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2023.

SANTANA, Maria Luzia; MAEKAWA, Elisangela Mitiko Higa Kubota. Educação Especial na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 53-62, 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PLANEJAMENTO COLABORATIVO: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE INCLUSIVA

Daiana Aparecida Teles de Lima ¹
Janaíne Gonçalves de Oliveira ²
Josiele Regiane Grossklaus Senff ³
Sandra Salete de Camargo Silva ⁴

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe uma reflexão acerca da formação continuada para o processo e o desenvolvimento do planejamento colaborativo com vistas ao Desenho Universal para Aprendizagem, visando ao processo inclusivo no ensino comum com possibilidades de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva– PROFEI/UNESPAR. Membro do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX).
Lattes:<http://lattes.cnpq.br/3207806446284514>*Email:* vdaiana16@yahoo.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva– PROFEI/UNESPAR. Membro do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX).
Lattes:<http://lattes.cnpq.br/4979196869362300>.
Email:janainegdeoliveira@gmail.com.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva– PROFEI/UNESPAR. Membro do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX).
Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8927052436349202>.
Email: josiele.r.grossklaus@gmail.com.

⁴ Doutorado e Mestrado em /educação (UEM) Graduação em Pedagogia (UNICENTRO) e Direito (UEM) Docente associada do Campus de União da Vitória nos cursos de Direito e Pedagogia, docente permanente do PROFEI Coordenadora do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX). *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7044281324055317>,*E-mail:*sandra.salete@unespar.edu.br.

aprendizagem para todos os estudantes, valorizando as potencialidades de cada um.

A metodologia do estudo compreende-se como uma pesquisa teórica bibliográfica, pois, através desta análise é possível ter contato com diversas obras e autores que tratam sobre a questão abordada, ampliando as informações para o crescimento da pesquisa. De acordo com Gil (2002), a base bibliográfica fundamenta-se em estudos já desenvolvidos, contemplando materiais disponibilizados em livros, dissertações, teses e artigos publicados em anais de congressos e revistas.

A pesquisa científica mantém uma linha de trabalho na qual permeia a formação continuada para o desenvolvimento do planejamento colaborativo com foco no Desenho Universal para a Aprendizagem em uma perspectiva inclusiva no ensino comum.

Considerou-se, ainda, como resultados parciais do estudo, a relevância da formação continuada para a implementação real e efetiva do planejamento colaborativo, de forma inclusiva e qualificada, para práticas inclusivas que contemplem as múltiplas formas de aprendizagens, reconhecendo, assim, a diversidade existente no espaço escolar.

Para finalizar, delineiam-se algumas breves considerações pertinentes à temática estudada.

FORMAÇÃO CONTINUADA: NECESSIDADE EMERGENTE

A garantia de direito à educação pressupõe que a escola esteja preparada para acolher e valorizar a diversidade, promovendo um ambiente que propicie a participação ativa de todos os estudantes. Isso requer esforço coletivo da comunidade escolar, mudanças na estrutura e organização das escolas e exige compromisso com a formação dos professores. As escolas devem ser capazes de acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de outra natureza (Salamanca, 1994).

Essa perspectiva reforça o paradigma da inclusão, em que a escola precisa criar condições para que todos os estudantes sejam protagonistas da sua aprendizagem. Esse processo compreende, entre outras ações, uma formação continuada dos professores que promova a

reflexão e a busca por práticas pedagógicas comprometidas com todos os estudantes.

Tratar o tema educação inclusiva é muito mais complexo do que simplesmente seguir princípios legais. É necessária uma reestruturação no sistema educacional, concernente a um conjunto de ações que envolvam a formação de professores, comunidades escolares, profissionais de áreas afins, estruturas, estruturas físicas e recursos adequados (Hummel, 2007, p. 25).

Vilaronga e Mendes (2014, p. 142) asseveram que para que “[...] o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos [...]”. Nessa direção, Zerbato (2018, p.88) afirma que “[...] as formações continuadas podem ser uma alternativa efetiva para pensar e repensar as práticas pedagógicas que estão acontecendo no chão da sala de aula [...]”.

Cumpre destacar que a atuação dos professores é permeada de desafios e que, muitas vezes, a sua formação inicial não supre as demandas educacionais, revelando despreparo e insegurança para trabalhar com a diversidade presente na escola. Segundo Hummel (2007, p. 27), “[...] cabe ao professor observar a diversidade no seu grupo de alunos e, conseqüentemente, planejar suas atividades, de acordo com as potencialidades identificadas [...]”. Deste modo, evidencia-se que, além da disponibilização de recursos, há a necessidade de criar uma rede de apoio e sustentação a fim de qualificar o ensino para uma perspectiva inclusiva.

As mudanças no ato de ensinar não são tarefas fáceis e tornam-se ainda mais desafiadoras se realizadas individualmente. É necessário que os professores, ao planejar e implementar suas atividades, reconheçam a diversidade presente na escola. Para tanto, Oliveira (2018, p.145) ressalta que

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

Logo, a formação continuada torna-se uma possibilidade de romper com práticas descontextualizadas, segregacionistas e excludentes, ampliando as oportunidades de pensar em conjunto novas estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais emergentes, e em que os professores planejem suas aulas respeitando os diferentes modos de aprender de todos os estudantes.

PLANEJAMENTO COLABORATIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): CONHECER PARA IMPLEMENTAR

O planejamento colaborativo possibilita o desenvolvimento de estratégias, adequando-as às necessidades do contexto escolar e permitindo aos docentes participar ativamente da construção do conhecimento significativo dos estudantes. Este planejamento deve ser realizado em parceria com os gestores, professores(as) do ensino comum e professores(as) do Atendimento Educacional Especializado.

Hummel e Silva (2013, p. 80) apontam que: “A parceria entre o professor especializado e o professor do ensino comum que possibilita propor alternativas para responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno”. Zerbato (2018) chama à atenção para os princípios de uma educação inclusiva

[...] entende-se que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos e flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018, p.152).

Assim, a acessibilidade será oportunizada para todos os indivíduos, sem se limitar a um grupo específico. Isso representa a distinção entre uma abordagem de educação inclusiva e uma abordagem inclusiva/excludente que muitas vezes concentra-se exclusivamente na existência de um grupo específico e minoritário.

É por meio do planejamento que elaboramos possibilidades diante das potencialidades e da realidade social e cultural dos nossos estudantes. Como evidencia Veiga (2011), um projeto colaborativo para a organização da aula vai além das ideias tradicionais de planejamento educacional baseado em métodos mecânicos. Nessa abordagem colaborativa, o planejamento da aula começa com os questionamentos levantados pela autora como ponto de partida

[...] para quê? (intenção); o quê? (conteúdo cultural); como (metodologia); com quê? (recursos didáticos); o quê? Como? Quem? (avaliação); onde (espaço); quando? (tempo); quem, para quem (professor, aluno) (Veiga, 2011, p. 275).

No contexto de pensar e realizar o planejamento colaborativo é notória a urgência em romper com a tendência de isolamento e individualidade no momento da realização do planejamento. Nesse sentido, a cultura de uma prática colaborativa entre os docentes oferece possibilidade para a produção de currículo significativo, tendo em vista que o trabalho docente compartilhado proporciona debate, reflexão e decisão.

O ato de refletir a prática possibilita a ampliação e a compreensão das mudanças necessárias para tornar as ações e as aulas mais inclusivas. O planejamento colaborativo em uma perspectiva inclusiva com foco no Desenho Universal para Aprendizagem tem como base eliminar todas as barreiras que impeçam o acesso ao currículo escolar e sua efetiva aprendizagem.

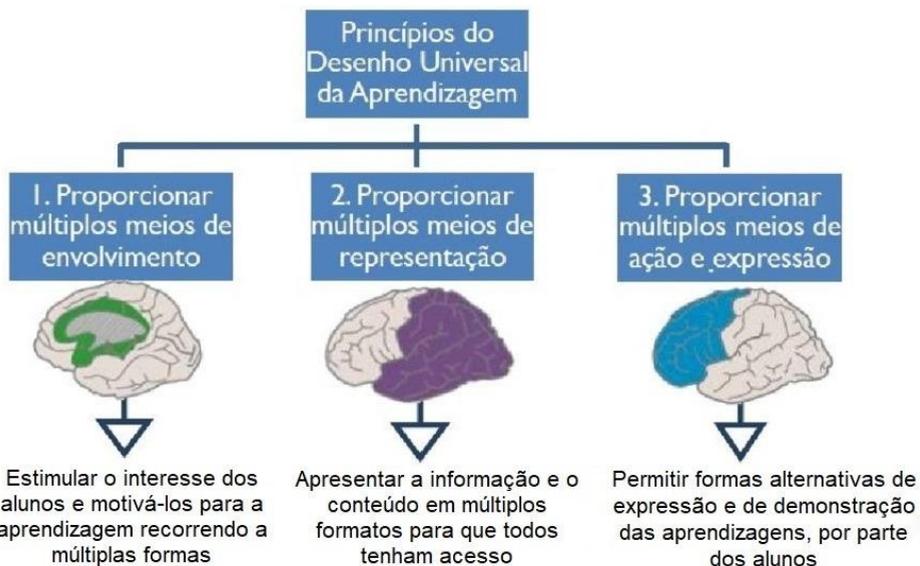
Nesse contexto de uma cultura colaborativa, visando a práticas pedagógicas mais inclusivas, apresentamos a abordagem educacional do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que se fundamenta, de acordo com Nelson (2014) apud Oliveira et al. (2019), no conceito do Desenho Universal (DU) advindo da arquitetura, partindo da projeção de edifícios e de espaços públicos, possibilitando acessibilidade a todos, sem qualquer limitação. Exemplificando este conceito do DU temos a concepção da rampa:

Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física ou dificuldade de

locomoção, quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa concepção, baseada na acessibilidade para todos, independente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração desse conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se em um ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas (Zerbato, 2018, p. 55).

Com base nesse conceito de acessibilidade para todos, surge, na década de 90, a partir dos estudos de Anne Meyer, David Rose e David Gordon unidos a um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), o chamado Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), o qual se constitui como um conjunto de princípios e diretrizes que propõe ferramentas e estratégias de ensino, visando minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento e à aprendizagem de todos os alunos (CAST, 2018), “[...] flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem” (Böck, 2019, p.37).

Assim, o DUA se caracteriza como uma abordagem que contribui para um planejamento pelo qual todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem. De acordo com Mendoza e Gonçalves (2023), para que essa abordagem se efetive, faz-se necessário implementar os princípios e diretrizes do DUA com intencionalidade para uma prática pedagógica que não só pense um currículo baseado na universalização, mas também responda à diversidade existente nas salas de aula por meio da variedade de estratégias pedagógicas, recursos e materiais didáticos. A imagem a seguir esquematiza a abordagem do DUA.



Fonte: (CAST, 2013).

Diante das informações apresentadas na imagem, observamos a aprendizagem alinhada a três redes neurais: a rede afetiva refere-se ao “porquê” da aprendizagem, estando ligada à motivação e ao engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem; a rede estratégica refere-se ao “quê” dá aprendizagem, ligando-se ao reconhecimento das informações e dos conteúdos que vamos aprender; e a rede estratégica que traz o “como” da aprendizagem, relacionada ao modo como aprendemos e organizamos a informação, e o modo como expressamos as ideias. Segundo Mendoza e Gonçalves (2023, p. 11), “[...] para aprender devemos nos preocupar em ativar as três redes”.

Atrelados a essas redes neurais, três princípios dialogam com o processo de ensino e aprendizagem no sentido de eliminar barreiras, sendo eles: o princípio do engajamento, com estratégias que proporcionem motivação e engajamento para que os alunos aprendam; o princípio da representação, com estratégias que ofereçam opções variadas de apresentação e representação da informação de um mesmo conteúdo para contemplar diferentes estilos de aprendizagem; e o princípio da ação e expressão, ligado à avaliação da aprendizagem com estratégias diversificadas utilizadas para processar as informações a ser

apreendidas e com oportunidades flexíveis para que ele expresse o que sabe. (Zerbato, 2018; CAST, 2018).

Dessa forma, o conceito do DUA não visa criar estratégias facilitadoras para incorporar as pessoas com deficiência à escola, mas pressupõe que a escola seja reconfigurada e ofereça essas estratégias para promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, na elaboração das atividades pedagógicas que consideram os princípios norteadores do DUA, as possibilidades de aprendizado são ampliadas, pois a organização do ensino planifica atividades que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos ao tornar a aprendizagem mais acessível e, conseqüentemente, fortalecidos e assegurados no direito de educação a todos [...] (Prais; Rosa Vitalino, 2017, p. 774).

Nessa acepção, um planejamento elaborado de forma colaborativa entre todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, fundamentado nos princípios e diretrizes do DUA, contribui para uma educação inclusiva ao desenvolver práticas pedagógicas que atendam a diversidade de aprendizagem dos estudantes com um ensino para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, constata-se que a formação continuada assume um caminho de reflexão em direção à importância do planejamento colaborativo articulado entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do ensino comum, pensado sobre os princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e que promova práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas no âmbito escolar.

As contribuições teóricas apontam que a abordagem do DUA possui um caráter inovador na prática pedagógica inclusiva no ensino comum, pois apresenta princípios que buscam oportunizar uma aprendizagem significativa ao motivar e engajar os estudantes no

processo de ensino e aprendizagem, diversificando as representações dos conteúdos, utilizando diferentes metodologias e recursos e proporcionando diferentes meios para o estudante expressar o conhecimento adquirido. Quando o Desenho Universal para Aprendizagem é implementado intencionalmente em uma escola, conseqüentemente pode trazer consistência às práticas de ensino para todos os educandos.

Para a implementação do planejamento colaborativo com vistas ao Desenho Universal para Aprendizagem, faz-se necessária a formação continuada dos professores, pois, quando ocorre uma formação que objetiva melhorias nas práticas pedagógicas inclusivas, o ato de refletir coletivamente e de buscar meios para possibilidades de diálogos, implementação, reflexão e ajustes são necessários, procurando sempre validar as contribuições dos profissionais envolvidos, e com o propósito de dispor de uma formação mais próxima da realidade docente.

REFERÊNCIAS

BÖCK, G. L. K. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 391f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214398>. Acesso em: 05 set. 2023.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de Educação a Distância. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504>. Acesso em: 04 set. 2023.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl?_gl=1*1ycywch*_ga*MTAyOTczODM4OS4xNjg5MzQzMzY0*_ga_C7LXP5M74W*MTY5NDEyOTAzOS4xNi4xLjE2OTQxMjk1MjYuMC4wLjA. Acesso em: 28 de ago. 2023.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para a Aprendizagem versão 2.2.** CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/> Acesso em: 08 ago. 2023 .

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

HUMMEL, Eromi Izabel. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 208. 2007. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/18-2007>. Acesso em: 31 ago. 2023.

HUMMEL, Eromi Izabel; SILVA, Michele Oliveira da. Prática do Professor Especialista: avaliação e procedimentos pedagógicos no ensino do aluno com deficiência. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Educação Especial e inclusão: temas atuais.** São Carlos: Marquezine e Manzini, 2013.

MENDOZA, B.; GONÇALVES, A. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66. Rio Claro, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16855>. Aceso em: 31 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. R P.; MUNSTER, M. A.; GONÇALVES, G. A. Desenho Universal para a aprendizagem e educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n.4, p.675-690, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/>. Acesso em: 04 set. 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 138-146, abril-junho 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.22> 2.03 Acesso em: 28 ago. 2023.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Hallison Fernando; VITALIANO, Célia Regina. Planejamento docente na perspectiva inclusiva: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL (SEDU), 17., 2017. Londrina/PR. **Anais...** Londrina /PR: Universidade Estadual de Londrina, p. 768-783, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/sumario-anais-2017.php>. Acesso em: 01 set. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 29 de ag. 2023.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2023.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298f. Tese (Doutorado em educação especial), Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, n. 22, v. 2, p. 147- 155, abr/jun, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.22> 2.04. Acesso em: 14 ago. 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E ENSINO COLABORATIVO, REFLEXOS NA PRÁTICA

Adriana Inocência Gonçalves¹
Roseneide Maria Batista Cirino²

INTRODUÇÃO

Tendo finalizado a pesquisa de mestrado, intitulada: Ensino colaborativo e formação continuada em serviço: contribuições para práticas inclusivas, pesquisa realizado no âmbito do Profei – Mestrado em educação Inclusiva Unespar. Emergiram-se novas inquietações, dentre elas a necessidade de buscar possibilidades de implementar práticas que propiciassem a formação continuada em serviço e o ensino colaborativo, não perdendo de vista a necessidade da ruptura do distanciamento entre os profissionais e professores que atuam com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)³.

Na asserção que os alunos PAEE não são público somente da Educação Especial é preciso que todos sejam corresponsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento de todos, em uma perspectiva colaborativa.

No decorrer da pesquisa compreendemos que isso não é tarefa fácil, assim, por ter realizado esta pesquisa e atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando em uma Sala de

¹Prefeitura de Araucária e Secretaria de Estado da Educação, Mestre em Educação Especial Inclusiva – *e-mail: adriinocencia@gmail.com*

² Universidade Estadual do Paraná, Doutora em Educação – *e-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br*

³ Segundo a legislação brasileira – Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 –, o atual PAEE é composto por pessoas com deficiências (deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiência sensorial, deficiências múltiplas), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Recursos Multifuncionais (SRM), senti a urgência de buscar estratégias e práticas inclusivas, atendendo assim algumas das demandas formativas levantadas na pesquisa e necessidades emergentes. Pontuamos que as estratégias e práticas ainda estão sendo desenvolvidas.

Nosso campo de implementação é uma escola Rede Municipal de Araucária, Paraná, e os esforços se concentram no envolvimento de toda comunidade escolar, equipe gestora, pedagógica, professores, profissionais de apoio, estagiários e alunos.

As ações desenvolvidas constituem em: Formação continuada em serviço (Mediações, palestras para toda equipe, orientações e esclarecimento de dúvidas aos profissionais de apoio e estagiárias), drive compartilhado com a documentação pedagógica dos alunos para consulta e, também construção colaborativa do Plano de Atendimento Individualizado (PEI) e pareceres pedagógicos. E por fim o Projeto Reconhecendo as Diferenças, feito em todas as turmas, tendo em vista a sensibilização e o desenvolvimento da empatia melhorando os relacionamentos interpessoais, evitando atitudes preconceituosas e agressivas, o destaque que fazemos está no fato de que os professores regentes de turma também participam dos momentos formativos o que tem agregado significado à compreensão, por parte dos docentes, do que seja práticas inclusivas.

Assim como a pesquisa, tais ações fundamentam-se em teóricos que discutem a inclusão sob a perspectiva da abordagem social, no viés do Ensino Colaborativo, tendo por objetivo: Possibilitar momentos formativos em serviço, orientando e sensibilizando toda comunidade escolar, favorecendo ações colaborativas.

Tais estratégias e práticas justificam-se pela constatação da fecundidade da formação continuada em serviço, de modo especial pautada na abordagem do ensino colaborativo, a qual atribui maior significado ao trabalho pedagógico, possibilitando a resolução de problemas e indagações que emergem no cotidiano da escola e, por extensão colabora para a consolidação da escola como um espaço-tempo de inclusão (GONÇALVES, 2022). Deixamos exposto que estas práticas estão em andamento, entretanto já sinalizam contribuições valiosas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a implementação das estratégias e práticas descritas neste relato, buscamos subsídios teóricos que elucidam conceitos relativos à formação continuada em serviço e ensino colaborativo, buscando o desenvolvimento de prática inclusivas.

Acreditamos que a formação continuada em serviço é uma promissora possibilidade de engajamento direcionado ao processo de ensino colaborativo, propiciando benefícios para a inclusão de todos os alunos, tendo em vista uma educação de qualidade. Para tanto é fundamental refletir sobre a importância da formação docente.

Martins (2010) afirma que todo o processo formativo está imbricado ao resultado de seu trabalho e às condições histórico-sociais das quais sucede. Nessa perspectiva, não podemos perder de vista que o resultado do trabalho docente é a humanização das pessoas, o que depende da mediação docente.

O universo da formação docente é amplo, entretanto para este relato trazemos à tona a formação continuada em serviço, propondo uma reflexão em relação ao seu valor, visto que este processo colabora para o favorecimento de relações entre os pares pautadas na conectividade vivenciada em sala de aula fortalece o ensino colaborativo, e assim possibilitando que a escola seja um espaço-tempo de inclusão.

A formação continuada em serviço é uma modalidade da formação continuada, entretanto muitas vezes não é valorizada e compreendida no interior dos espaços escolares. Para Caramori (2014), a formação continuada em serviço é:

[...] formação oferecida para professores atuantes e que, em sua implementação, traz à tona temas relevantes do cotidiano escolar para a prática docente, favorecendo a reflexão do professor sobre seu trabalho, o aprimoramento e a modificação de sua atuação. (Caramori, 2014, p. 61).

Dessa forma os professores tornam-se sujeitos do próprio processo de conhecimento, e sua prática cotidiana é tomada como pano de fundo. Nesse sentido, o foco das aprendizagens advém das vivências

reais, contextualizadas com as necessidades diárias, permitindo ressignificar o trabalho pedagógico. Por meio da relação colaborativa entre os pares, é possível analisar suas práticas desenvolvidas.

Na compreensão de Fonseca (2021), a formação continuada em serviço deve acontecer nos momentos disponibilizados pelos órgãos superiores, tempo propício para reflexões sobre a atuação docente, justamente para estar envolvido com o seu contexto social e político.

Entretanto, para que esse processo de formação seja incorporado à cultura escolar é necessário o incentivo e apoio da gestão escolar bem como, da mantenedora, as quais podem propiciar parcerias com universidades e instituições. “Só atuando em conjunto, torna-se possível formar culturas institucionais nas escolas que ofereçam apoio a professores diferentes em diferentes momentos do ciclo profissional” (DAVIS *et al.*, 2011, p. 833).

Mediante aos benefícios aqui apresentados e tantos outros, que não cabem neste relato seguiremos discorrendo sobre um modelo de ensino que favorece essa modalidade formativa, o ensino colaborativo.

O ensino colaborativo é um modelo de ensino configurado pela articulação entre os professores do atendimento educacional especializado (AEE) e professores do ensino comum. Nessa articulação, os professores dividem a responsabilidade de planejar, executar e avaliar o trabalho, e nesses momentos ocorrem as trocas de saberes e experiências, favorecendo de forma significativa a formação continuada em serviço.

Entretanto, para efetivação desse trabalho toda a equipe precisa estar em consonância, somando esforços possibilitando a aprendizagem e escolarização de todos os alunos. Gonçalves (2022), amparada nos estudos Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Rabelo (2012, 2016); Vilaronga (2014); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018); Capellini e Zerbato (2019); Silva (2020), entre outros, pode constatar que o ensino colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, desse modo observa-se que é a escola que deve ser modificada, e para tanto todos os envolvidos precisam reconhecer os direitos sociais de todos. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018):

Nesta perspectiva pressupõe-se que, na medida em que os direitos avançam, as desigualdades diminuem, e que a diminuição das desvantagens econômicas e sociais é a forma de combater a discriminação contra

pessoas com deficiências. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 23).

Através da relação de parceria, propiciada pelo ensino colaborativo os professores tendem a somar esforços para romper com paradigmas e estigmas em relação a condição de aprendizagem dos alunos PAEE.

Por meio da colaboração, os professores podem inovar, criando estratégias diversificadas, dentro de um único trabalho, mais responsivo à diversidade de todos os alunos.

Todd (2007) afirma que a educação inclusiva é construída por muitas maneiras, e novos tijolos vão sendo adicionados. A eles são adicionados também cimento novo, e é isso que impede o aparecimento de rachaduras, de inclinações e de quedas. Essa unidade entrelaçada é o que podemos chamar de parceria, baseada na mutualidade e no respeito.

No viés do ensino colaborativo, não há um modelo único de apoio aos alunos PAEE, bem como um não substitui o outro; ao contrário, se possível, o ideal é a soma das possibilidades. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) apontam alguns dos diferentes tipos de serviço de apoio aos alunos PAEE, sendo:

Sala de recursos: é um dos serviços de apoio privilegiado pela política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, visando o atendimento suplementar ou complementar a todos os alunos identificados como PAEE.

Serviço itinerante: nesse formato, o professor do AEE desloca-se de escola em escola para trabalhar diretamente com os alunos PAEE e realizar orientação para o professor. O contato é mais esporádico e, por isso, esse serviço não pressupõe uma parceria efetiva entre os professores.

Consultoria colaborativa: um professor ou profissional do AEE dá assistência a várias escolas e permite atender a muitos estudantes. Suas atribuições podem envolver desde a prestação de serviços dentro da classe comum até orientações aos demais professores, profissionais e/ou pais.

Coensino: envolve um trabalho de parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino comum. Esse modelo vem sendo indicado

como um dos mais promissores para a implementação de práticas inclusivas. Essa situação é advinda da qualificação do ensino proposto na classe do ensino comum, em que o professor do AEE atua diretamente em sala com o professor do ensino comum. Nesse sentido, pode-se promover práticas que propiciem a participação e a aprendizagem durante todo o período escolar, não somente em momentos isolados e em contraturno.

Seja qual for o tipo de serviço de apoio, é essencial a pré-disposição dos envolvidos, conforme Vilaronga e Mendes (2017) o primeiro passo é a disposição voluntária, o professor precisa romper com a ideia de trabalho individualizado, para isso precisa se comunicar, estabelecendo a relação interpessoal, e assim a promoção de práticas colaborativas. De acordo com Lanuti e Mantoan (2021):

A inclusão escolar nos ensina, a cada dia, que a aprendizagem do que nos falta sobrevém aos encontros com o outro, que não conseguimos desvendar; ela é essencialmente ativa e mobilizadora, pois o confronto com a alteridade, que nos deixa perplexos, constitui o momento ideal de aprender o novo, impulsionado pela incerteza, pela dúvida, pelo desejo de enfrentar o desconhecido. (Lanuti; Mantoan, 2021, p. 63).

Nessa perspectiva, é fundamental considerarmos as práticas colaborativas como um ponto de partida e de chegada durante o processo inclusivo. A escola precisa ser espaço inclusivo, de modo que esses alunos possam ser vistos e ouvidos, tendo, na escola, um baluarte, enraizado pela cultura inclusiva, fortalecida pelas relações colaborativas entre os professores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

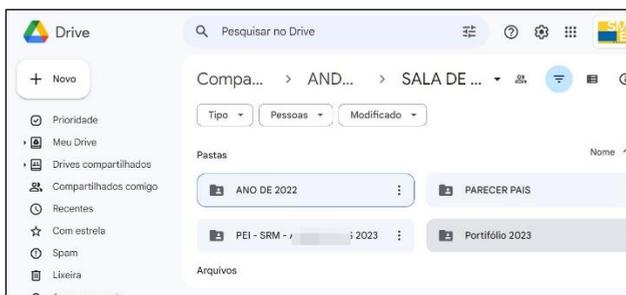
Como foi pontuado no decorrer da pesquisa de Gonçalves (2022), implementar práticas inclusivas não é tarefa fácil, muitos são os limites, entretanto é preciso acreditar que é possível, e foi nessa confiança que eu sendo professora do AEE atuando em SRM, juntamente com a equipe gestora e pedagógica, planejamos e estamos executando tais estratégias formativas e práticas.

Pontuamos que os atendimentos na SRM acontecem em contraturno escolar, no período da manhã, entretanto as estratégias e práticas tem acontecido conforme organização específicas para tal mediante ajustes e flexibilização de horários e planejamento prévio elaborado junto com a equipe gestora e pedagógica.

Formação continuada em serviço: Tem se efetivado mediante a momentos formativos e de mediações entre a professora da SRM, com as professoras do ensino comum das diversas áreas, equipe gestora, pedagógica e demais profissionais da escola, acontecendo nas horas atividades, em reuniões pedagógicas e ou momentos afins.

Drive compartilhado: Contém a documentação pedagógica dos alunos para consulta e ou construção colaborativa do Plano de Atendimento Individualizado (PEI), pareceres, portfólios e demais documentos. A Figura 1, retrata a print da tela inicial da pasta da SRM, em cada uma há subpastas de cada aluno.

Figura 1: Print da tela inicial da pasta da SRM



Fonte: elaborado pelas autoras

Projeto Reconhecendo as Diferenças: Tem como objetivo sensibilizar todos os alunos em relação ao reconhecimento das diferenças e a importância do desenvolvimento da empatia. Nesse projeto todas as turmas foram contempladas, teve início com a contação de história DIVERSIDADE, de Tatiana Belinky, beneficiando-se dos versos da autora reflexões foram instigadas e os alunos foram instigados a se autorretratarem para uma exposição artística (em andamento), a contação ocorreu mediante a um cronograma, tendo a participação das professoras regentes, as quais participaram ativamente e se responsabilizaram de contribuir na finalização da produção do auto

retrato, atividade que irá compor uma exposição final. Para realização desta contação, contei com a participação e colaboração da bibliotecária da escola, conforme Figura 2

Figura 2: Algumas das cenas vividas na execução do projeto



Fonte: Arquivo das autoras

Como supracitado estas estratégias e práticas não se findam, precisam ser constantes, é preciso ter muita clareza da rotatividade de profissionais, diversidade de características dos alunos PAEE e situações que emergem no cotidiano escolar.

ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

Como já mencionamos este trabalho está sendo implementado e em andamento, entretanto os resultados positivos já podem serem observados.

No que se refere as ações que visam a formação continuada em serviço, as professoras relatam a importância desses momentos, momentos que possibilitam as trocas de experiências, reflexões sobre os casos reais, para encaminhamentos e direcionamento mais assertivos.

Trazemos alguns relatos em relação a esses momentos: “Maravilhosa e muito significativa para mim, essa reunião. Obrigada aos envolvidos, diretoras E., pedagogo L., professora A., e aos colegas que contribuíram muito com o momento” (Professora participante).

“Todas as crianças possuem habilidades que precisam ser exploradas...”. (Professora participante).

“Hoje durante a reunião fiquei pensando naquela clássica frase de Albert Einstein que diz: todo mundo é um gênio. Mas, se você não julgar um peixe pela sua capacidade de subir em uma árvore, vai passar toda a sua vida acreditando que ele é estúpido.” (Professora participante).

Dentre os recursos e indicações de recursos e leituras foi disponibilizado à toda comunidade, destacamos o produto educacional, produzido no decorrer da pesquisa, um *e-book* de caráter autoformativo intitulado *Contribuições do ensino colaborativo para o desenvolvimento de práticas inclusivas*.⁴

“Muito bom, A., vai ajudar ainda mais a mim que estou em processo formativo” (Estagiária, atante como profissional de apoio).

Como supracitado, esses momentos são riquíssimos, de extremo valor, gradativamente sendo instituído, acreditamos que muitos estigmas e barreiras serão desmitificados.

Considerando a dinâmica da escola e incompatibilidade de horários o drive compartilhado tem sido uma estratégia de mediação, formação e construção colaborativa, de modo especial da elaboração da documentação pedagógica dos estudantes, a pasta da SRM, foi criada pela equipe pedagógica da escola, e está sendo um rico instrumento de construção colaborativa, no qual é possível independente de horário a colaboração e construção coletiva, de modo especial o PEI, pareceres, portfólios e demais documentos.

Dentre as estratégias e ações o projeto reconhecendo as diferenças tem sido nossa pupila, sensibilizar os alunos em relação a importância de reconhecer as diferenças e respeitar o outro, tem gerado

⁴ Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022/> Acesso em: 04 de set. 2023

alegria e sentimentos de pertença, não só aos alunos PAEE, mas a todos que independentemente de suas características muitas vezes sente-se inferiorizados e excluídos, destacamos o fato de que os professores regentes de turma também participam destes momentos, podem do decorrer do dia a dia dar seguimento e ou solicitar novas práticas. O que agrega ainda mais valor são os olhares atentos, os sorrisos e sentimentos novos que vão sendo desenvolvidos, de modo especial a empatia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer as considerações, é algo necessário, entretanto sem, contudo, cogitar uma finalização, de modo especial no que tange a este relato, o qual retrata estratégias e práticas que precisam ser constantes no contexto escolar inclusivo. Assim, reportamos ao que havíamos estabelecido como objetivos. Propor práticas formativas em um dos campos pesquisados, tendo em vista envolver toda comunidade escolar, equipe pedagógica, professores, profissionais de apoio e alunos. No decorrer das vivências e práticas, ficou evidente que os professores e profissionais reconhecem a importância do processo formativo e necessidade de relações colaborativas para desenvolvimento de práticas inclusivas, da mesma forma os alunos anseiam por práticas diferenciadas que instiguem reflexões em relação a temática. Em cada vivência descrita, seja com os professores, profissionais e ou alunos, pode-se observar engajamento e protagonismo dos participantes, de modo especial dos alunos PAEE.

É fulcral ainda pontuar que para realização destas estratégias e práticas a equipe gestora e pedagógica contribui significativamente, no sentido de apoiar e organizar os momentos para cada ação. Deixamos exposto mais uma vez que estas práticas estão em andamento, entretanto já sinalizam contribuições de grande valor.

REFERÊNCIAS

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o Ensino Colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>

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

GONÇALVES, Adriana. Inocência. **Ensino colaborativo e formação continuada em serviço**: contribuições para práticas inclusivas 2022. 154 f. Dissertação Mestrado – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Paranaguá, 2022.

GONÇALVES, Adriana. Inocência. **Contribuições do ensino colaborativo para o desenvolvimento de práticas inclusivas**. Paranaguá, 2022. 55f. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022/> Acesso em: 04 de set. 2023

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v2i6.14708>

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora da UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 03 de set. 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. ; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. 1. ed. 2. reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educa em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 2 set. 2023.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 305. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8904>. Acesso em: 1 set. 202.

SILVA, M. do C. L. da. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. 282 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 29 ago. 2023.

TODD, L. **Partnerships for inclusive education: a critical approach to collaborative working**. [S. l.]: Routledge, 2007.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934?show=full>. Acesso em: 2 set. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, G. E. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM NOVO OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Janine Barbosa de Oliveira¹

Eliane Paganini da Silva²

INTRODUÇÃO

Nelson Mandela (2003), ao afirmar que: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”, nos lembra da importância fundamental da educação na transformação da sociedade. Em um mundo em constante evolução, é crucial repensar a formação de professores e as práticas de planejamento educacional, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, levando em consideração suas necessidades individuais.

A Constituição Federal de 1988 (Art. 208, § III) garante educação de qualidade preferencialmente na rede regular a pessoas com deficiência para promover sua integração. No entanto, a inclusão exige atendimento especializado. Além de vagas em salas comuns, capacitar profissionais da educação é crucial, conforme o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996). Nesse sentido, a formação em nível superior, com foco em princípios amplos, é essencial, sobretudo a inclusiva, que demanda métodos de ensino adaptados e docentes capacitados para desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos.

¹Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná, Campus Apucarana . E-mail: janine.oliveira@edu.umuarama.pr.gov.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0457259916222950>.

² Doutora em Educação, chefe da Divisão de Apoio aos Cursos junto a Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da Unespar. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI. E-mail: eliane.paganini@ies.unespar.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5103036346581478>.

Para além da formação superior, e opcionalmente pela formação stricto sensu, específica na área de identificação de cada pessoa, a LDB 9.394 (1996), no seu Art. 59 § III destaca

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

A legislação estabelece que todos os cursos de formação docente, desde o magistério até a licenciatura, devem prover capacitação adequada aos futuros educadores para acolher estudantes com deficiências em suas salas de aula. No entanto, no atual contexto, muitos docentes ainda carecem de preparação efetiva para assegurar, de fato, os direitos de todos os envolvidos. Diante das constantes evoluções e dos novos cenários que emergem, é essencial que os professores se mantenham sempre preparados em busca contínua de conhecimento.

Essa capacitação se dá de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no Art. 18, § 1º (Brasil, 2001), a qual expressa que são considerados capacitados para atuar em classes comuns, junto a estudantes com deficiência, os docentes que comprovem em sua formação, de nível médio ou superior, a inclusão de conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

Na Educação Básica, a formação específica e continuada é extremamente necessária para que haja êxito no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, por vezes os professores ainda encontram dificuldades em elaborar um planejamento voltado às competências que os estudantes devem desenvolver. Quando nos referimos à educação inclusiva, os desafios se tornam ainda maiores, dadas as particularidades dos estudantes que ela contempla. Por esse motivo, o professor deve buscar inovar em suas estratégias, a fim de mitigar as barreiras encontradas no processo.

É importante destacar que é fundamental captar o sentido de uma profissão e, portanto, o cerne da identidade profissional docente, conforme Nóvoa (2009). O autor afirma que esse cerne está (ou deve estar) ligado à aprendizagem e aponta a importância de vislumbrarmos uma educação e uma escola que tenham uma organização centrada na aprendizagem.

Para ele, os professores divulgam pouco suas atividades à sociedade e seria importante que se comunicassem mais, respondendo às questões impostas pela sociedade. O autor nos remete ao fato de que temos discursos em excesso e uma pobreza de práticas e, para mudar esse panorama, convida a nos aproximarmos mais dos problemas e da realidade escolar. Nesse sentido, podemos verificar a mudança que as trocas entre os pares podem promover e o quanto a reflexão acerca dos problemas é capaz de impulsionar avanços na sua prática (Paganini-da-Silva, 2015).

Nessa perspectiva, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) vem ao encontro das necessidades do aluno com necessidades especiais, como um documento realizado pelo professor com o objetivo de planejar e acompanhar o desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação por meio de “seis áreas de habilidades: acadêmicas, da vida diária, motoras/atividade física, sociais, recreação/lazer e pré-profissionais/profissionais” (Bonetti, 2012). O uso desse instrumento na prática pedagógica tem como finalidade auxiliar no processo de avaliação do progresso educacional dos estudantes público-alvo da educação especial.

Assim, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: Quais estratégias precisam ser desenvolvidas com intuito de capacitar o professor na realização do Planejamento Educacional Individualizado para atender as particularidades do estudante público da educação especial?

Partindo do pressuposto de que o PEI é um documento norteador do trabalho pedagógico, “com vistas a responder às singularidades e possibilidades de cada estudante [...]” (Pletsch; Glat, 2013, p. 17-34) e considerando o questionamento levantado na problematização, este trabalho busca ofertar formação continuada aos professores especialistas quanto à elaboração do referido planejamento para atender às particularidades do estudante público da educação especial.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de formação específica para professores da rede pública de Educação Básica que atendam estudantes público-alvo da educação especial, que contemple a elaboração do PEI. O uso desse documento na prática pedagógica dos professores auxilia no processo de avaliação do progresso educacional, pois mediante ele, é possível conhecer as necessidades do estudante e a partir daí desenvolver estratégias que visem seu desenvolvimento, valorizando também suas potencialidades e habilidades

Discutimos a formação de professores e o olhar sobre o PEI, pois os desafios complexos da sociedade atual demandam uma abordagem pedagógica mais personalizada e flexível. Assim, o modelo tradicional de planejamento, centrado no professor e padronizado, mostra-se limitado para atender às demandas de estudantes com diferentes habilidades, interesses e estilos de aprendizagem. Nesse sentido questiona-se o ensino baseado na transmissão pura e simples, ressaltando a importância de se considerar a perspectiva do aluno e para isso será utilizada como referencial teórico a teoria piagetiana do desenvolvimento.

É preciso considerar um planejamento em que cada aluno seja percebido com suas características e necessidades. Nessa busca é preciso, muitas vezes, adaptar práticas e recursos para uma aprendizagem personalizada. No entanto, para sua eficácia, é vital capacitar os professores, abordando avaliação, estratégias, recursos e tecnologias. Afinal, a formação docente deve focar nas particularidades dos alunos, para uma educação mais inclusiva.

O objetivo geral da pesquisa é investigar a realização e utilização do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia que orienta o trabalho do professor especialista no atendimento de alunos com deficiência em salas de recursos multifuncionais. Como objetivos específicos, buscamos investigar as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, com foco na formação continuada; organizar uma formação continuada aos professores das salas de recursos multifuncionais acerca da elaboração e uso do PEI; elaborar um produto educacional (blog educativo), considerando os dados coletados junto aos professores especialistas da rede municipal de ensino de Umuarama-PR.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao planejar atividades educacionais, é importante considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo em que os estudantes se encontram. Piaget (1989) identificou estádios³ distintos, nos quais as crianças constroem seu conhecimento de maneiras diferentes. Por isso, entendemos que se o PEI levar em conta as capacidades cognitivas e as etapas de desenvolvimento de cada um dos estudantes, oferecendo desafios apropriados e estimulando o seu potencial, o referido instrumento pode atender de forma plena o estudante. Ressalta-se que os estádios, apesar de fixos em termos hierárquicos, não são fixos no sentido de não progressão.

A abordagem de Piaget (1989) destaca a importância da interação ativa do estudante com o ambiente, por meio da manipulação de objetos concretos e da resolução de problemas. A aprendizagem não é apenas resultado da instrução passiva, mas sim da participação ativa na resolução de problemas e na descoberta de como as coisas funcionam. O PEI deve incluir atividades que permitam aos estudantes explorar e experimentar, desenvolvendo o sujeito cognitivamente.

Além disso, Piaget (1989) enfatiza a importância da autonomia e da construção do conhecimento pelo próprio estudante. O papel do professor é o de facilitador, criando um ambiente propício para a descoberta e o questionamento, estimulando a reflexão e fornecendo suporte, quando necessário.

Sob a perspectiva de Jean Piaget (1989), entende-se que, conforme nos mostra Oliveira e Sampaio (2022), os conceitos de equilíbrio, mecanismos de assimilação e acomodação podem favorecer a sua aplicabilidade no cotidiano escolar inclusive tendo em vista o trabalho pedagógico. Sendo assim, o PEI quando considera o indivíduo como capaz de progresso, porém o compreende em seu momento de desenvolvimento cognitivo pode oferecer desafios adequados, estimular a interação ativa com o ambiente e promover a autonomia na construção do conhecimento.

³ Opta-se no texto pela utilização do termo "estádios" por ser considerada mais próxima da forma originalmente proposta pelo autor em francês ("stades"), enquanto "estágios" é uma adaptação para o português. Conforme ressalta Fernando Becker que traduziu muitas obras de Jean Piaget do francês para o português, o mais adequado seria estádio.

A compreensão adequada da teoria piagetiana pode promover uma educação inclusiva e de qualidade, valorizando a diversidade e desenvolvimento pleno dos estudantes como indivíduos e cidadãos.

Nesse sentido corroboramos com o trabalho de Oliveira e Sampaio (2022), quando se refere à teoria piagetiana e as questões inclusivas. O presente trabalho evidencia a importância das atividades no processo de construção do conhecimento e o papel da mediação com impacto positivo no trabalho com alunos com deficiência intelectual, por exemplo. Isso evidencia a importância de compreender que para Piaget o sujeito epistêmico “constrói seu mundo e se constrói dialeticamente através da ação”, sendo a ação a promotora do comportamento, lembrando que ação no sentido de compreender “tanto a ação motora propriamente dita, observável diretamente, quanto a ação mental, na qual a atividade é interna, observável de modo indireto” (Oliveira; Sampaio, 2022, p. 03).

Desta forma, podemos compreender que essa personalização da aprendizagem é importante pois as particularidades dos estudantes devem ser respeitadas.

Para Pletsch e Glat (2013):

[..] elaboração e à avaliação de PEIs, a fim de promover práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno, pois, como dissemos, não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência ou outras condições atípicas no desenvolvimento (Glat; Pletsch, 2009, p. 20-21).

Entendemos que a efetivação de tal proposta educacional só será alcançada se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada aluno e não partirem do padrão de homogeneidade predominante, ainda hoje, na maioria das escolas (Glat; Pletsch, 2012). A personalização do aprendizado reconhece diferenças em habilidades e ritmos. Com esse planejamento, professores adaptam as abordagens às particularidades de cada aluno, considerando potencialidades, desafios, preferências e motivações para estratégias de ensino mais relevantes.

Para Rosana Glat et al. (2014), é importante incorporar o PEI à formação docente, argumentando que os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade de estudantes em suas salas de aula. Destacam ainda a necessidade de aqueles adquirirem conhecimentos e habilidades específicas para desenvolver e implementá-lo de forma eficaz. A parceria entre professores, estudantes e famílias é crucial, pois permite a identificação de necessidades para definir metas e monitorar progresso.

Um estudo realizado por Gabriela Tannús Valadão em 2013 examinou a implementação bem-sucedida do Plano de Desenvolvimento Individual (PEI) em um contexto de Educação Especial. A pesquisa adotou a metodologia da pesquisa-ação colaborativa, envolvendo 34 educadores de Educação Especial em 2012, e seguiu cinco etapas: condução dos procedimentos éticos, diagnóstico da situação inicial dos procedimentos de avaliação e planejamento educacional, desenvolvimento do programa de formação, implementação e avaliação. Esse estudo demonstrou que a implementação bem-sucedida do PEI na Educação Especial requer uma abordagem colaborativa, formação adequada, condições de trabalho favoráveis e um compromisso dos profissionais envolvidos. Além disso, destacou a importância de abordar os desafios relacionados à colaboração interprofissional e à falta de articulação entre diferentes setores da educação e saúde.

Com relação à formação docente entende-se que é importante que o professor conheça e saiba como utilizar planos individuais eficazes, promovendo colaboração educativa. Ao final deste estudo, esperamos contribuir para o aprimoramento dessa formação, destacando a importância desse tipo de planejamento como estratégia essencial para promover uma educação inclusiva, personalizada e significativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo é apresentado por meio de pesquisa qualitativa, adequada à busca de percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (Godoy, 1995). Nesse sentido, pretende-se aprofundar a compreensão do PEI e os seus resultados, levantando questões que podem gerar investigações,

contribuindo para o entendimento da educação de áreas afins, possibilitando ampliar seu tema e objeto. Além de valorizar o ser humano, pretende estimular os envolvidos a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito, fazendo emergir aspectos subjetivos e atingindo motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea.

Como primeiro passo de pesquisa, sugere-se a aproximação com o grupo em que se deseja trabalhar mediante adesão voluntária. Na sequência, desenvolver a pesquisa colaborativa, a qual, na perspectiva de Pimenta (2005), é uma abordagem que valoriza a participação ativa e colaborativa dos sujeitos envolvidos nesse processo, buscando uma maior aproximação entre pesquisadores e participantes para a construção do conhecimento de forma coletiva e reflexiva. Isso posto, os participantes se comprometem com a resolução de problemas evidenciados na realidade educacional, incentivando o protagonismo do professor-participante como coprodutor de conhecimentos capazes de provocar mudanças na cultura escolar, contribuindo ao mesmo tempo para melhorias no trabalho pedagógico e desenvolvimento de todos os envolvidos.

A pesquisa iniciará com 24 professores especialistas que atuam nas salas de recursos multifuncionais de Umuarama-PR, por meio de coleta de dados via *google forms*, e já possui aprovação para a referida coleta no comitê de ética, sob o número de aprovação 68189023.4.0000.9247.

Além disso, foram aplicados três questionários em um estudo “piloto” para identificar se os questionamentos estão adequados considerando nossa proposta de elaboração de uma formação. Da mesma forma, a da Secretaria de Educação do município aprovou a aplicação da coleta de dados e as assessoras responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais junto a secretária de educação, avaliaram e deram o aval para a proposta de formação.

Nesse contexto, ao utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados, com a oportunidade de enriquecê-lo com contribuições e sugestões dos participantes, garante-se que suas vozes sejam ouvidas na pesquisa. Além disso, tendo em vista a elaboração de uma proposta de formação docente, com encontros *online* para a discussão dos resultados e debates, a construção coletiva da aplicação do PEI permite uma abordagem mais participativa e empoderadora, valorizando as

experiências e saberes dos sujeitos envolvidos e fortalecendo a relação entre teoria e prática na formação de professores nas Salas de Recursos Multifuncionais de Umuarama, PR.

As assessoras e a Secretaria encaminharão o questionário para coleta de dados junto aos professores. Acreditamos que, com base nas respostas obtidas, seja possível desenvolver uma proposta de formação que valorize a personalização da aprendizagem e promova uma abordagem mais inclusiva e sensível à diversidade nas salas de recursos multifuncionais.

A coleta de dados por meio desse instrumento, contempla os seguintes questionamentos relacionados ao referido planejamento:

Quadro 1: Questionário

1. Há quanto tempo você atua como professor(a) em Sala de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Ensino?
2. Quantos estudantes você atende semanalmente?
3. Você encontra barreiras para desenvolver atividades de acordo com as especificidades de cada estudante? Se a resposta for "SIM", quais seriam essas barreiras?
4. Você conhece o Planejamento Educacional Individualizado?
5. Você utiliza o Planejamento Educacional Individualizado?
6. Com qual frequência você utiliza/atualiza esse instrumento (PEI)?
7. Assinale as dificuldades que você encontra no processo de construção e utilização do PEI. (Opções: Falta de tempo para planejar; Falta de recursos para propor atividades diversificadas; Curto período de tempo entre a anamnese, a mediação e a avaliação; Sobrecarga de trabalho dos professores; Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos estudantes; Carência de infraestrutura física e/ou pedagógica; Desinteresse do estudante).
8. Para você, qual a importância do Planejamento Educacional Individualizado?

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Pimenta (2005), essa compreensão da realidade, é fruto da "reflexão na ação", e aponta as decisões que o grupo de professores é chamado a tomar no cotidiano escolar para tentar conduzir da melhor forma o trabalho de ensino e aprendizagem. Enfim, entende-se e acredita-se que a implementação bem-sucedida do PEI no contexto em questão proporciona uma educação mais inclusiva e de qualidade, na

qual a diversidade é valorizada e todos os estudantes têm a oportunidade de se desenvolver plenamente.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A partir das respostas obtidas no questionário, como preconiza Laurence Bardin (1977), em sua abordagem de análise de categorização, será adotada uma análise qualitativa aprofundada das respostas coletadas. Seguindo o método proposto por Bardin, busca-se transcender a mera quantificação dos dados, visando compreender as motivações, percepções e desafios que os professores enfrentam em relação ao Plano de Educação Individualizado (PEI). A categorização das respostas em temas e tópicos relevantes, conforme preconizado por Bardin (1977), é uma ferramenta essencial nesse processo. Essa estratégia nos permitirá agrupar as respostas semelhantes e identificar os principais pontos de convergência e divergência, contribuindo para uma análise mais aprofundada e significativa dos dados coletados.

Ao compreender as perspectivas dos professores, poderemos desenvolver estratégias que abordem diretamente suas preocupações e desafios. Por meio de encontros online ao longo do ano, nossa intenção é compartilhar essas descobertas e trabalhar em conjunto para desenvolver abordagens que maximizem o potencial do PEI nas Salas de Recursos Multifuncionais de Umuarama, PR, beneficiando tanto os professores quanto os alunos envolvidos.

Os procedimentos são propostos de forma a potencializar a troca de experiências e ampliar suas perspectivas. Essa formação acontecerá via plataforma *Google Meet*, com duração de 1h30min cada encontro e contará com a participação de 24 professores que trabalham nas salas de recursos multifuncionais do município de Umuarama. Os materiais elaborados nesse íterim serão incorporados como suporte teórico em formato digital e disponibilizados em um blog educativo, onde serão reunidas as informações coletadas e materiais apresentados na formação pela presente pesquisadora. Serão considerados os dados coletados junto aos docentes, com encaminhamentos de elaboração do PEI, estratégias e recursos indicados para desenvolver determinadas habilidades tanto cognitivas, quanto de rotina diária dos estudantes.

Esperamos que os resultados desta pesquisa ofereçam subsídios para a inovação da prática pedagógica, fomentando uma reflexão crítica sobre as questões de ensino e aprendizagem no contexto das salas de recursos multifuncionais. Esses resultados têm o potencial de contribuir para a melhoria do ensino inclusivo, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz para o atendimento aos estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se nesse trabalho o papel do PEI na formação docente, com uma abordagem centrada no aluno e personalizada, pretende-se investigar sua aplicabilidade por meio de professores especialistas em Umuarama-PR. Utiliza-se como arcabouço teórico o construtivismo piagetiano para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem. Os resultados obtidos ao longo da pesquisa, podem evidenciar a relevância de considerar o desenvolvimento cognitivo e os processos do mesmo na adequação e adoção de estratégias pedagógicas de acordo com suas peculiaridades e como o PEI se torna um instrumento potencializador para a obtenção desses resultados.

Em suma, compreende-se que o PEI valoriza potencialidades, promove autonomia e conhecimento, assim, esperamos que professores reconheçam seus benefícios e apliquem-no. A pesquisa em andamento tem o potencial de contribuir significativamente para a formação de professores e o aprimoramento das práticas pedagógicas, resultando em uma educação mais inclusiva, acolhedora e eficaz para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 de Fev 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 Fev 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 Fev 2023.

BONETTI, A. **O Plano Educacional Individualizado (PEI) e o sistema escolar de avaliação classificatória**. Instituto Rodrigo Mendes e Diversa – Educação Inclusiva na Prática, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa. Lisboa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 04 Ago 2023.

OLIVEIRA, Valéria Marques de; SAMPAIO, Ana Alice Kulina Esteves. Invariantes Funcionais Piagetianos na Educação do Aluno em Situação de Deficiência Intelectual: Um Caminhar entre Permanências e Mudanças. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 7, e-7061, 2022.

PAGANINI-DA-SILVA, E. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem**: uma contribuição piagetiana. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 16.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Mari Lidia Chempcek ¹
Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi ²

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) traz como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, com Transtorno Global do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008), portanto, se faz necessário, identificar esses estudantes e proporcionar uma educação de qualidade que atenda suas necessidades e potencialidades.

No Censo Escolar de 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2021b), das 1,3 milhão de matrículas na Educação Especial, apenas 24.424 são de estudantes superdotados matriculados na Educação Especial. Pelo estimado, se consideradas as 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica, o número de estudantes Superdotados deveria ser em torno de 2,3 milhões (Souza, 2021). Os dados descritos apontam a invisibilidade desses estudantes no contexto educacional brasileiro e demonstram uma negligência que evidencia a necessidade de se investigar as dificuldades presentes na indicação desses sujeitos para o processo de identificação.

Compreender quem são esses estudantes está, inicialmente, relacionado aos indicadores e ao conhecimento das características dos

¹Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. E-mail para contato: marilidiachempcek80@gmail.com.

²Doutora em Comportamento Motor pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Pró-reitora de Políticas Estudantis e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. E-mail para contato: andrea.serio@unespar.edu.br

Superdotados. Perceber essa multiplicidade é contemplar, não somente os processos de ensino e aprendizagem, mas também, os aspectos sociais, emocionais, cognitivos, culturais, as áreas de interesse e o que é inerente as Altas Habilidades/Superdotação. Assim, considerando que só identificamos o que é de nosso conhecimento, buscamos elucidar se os professores têm contemplada em suas formações essa temática, quais concepções apresentam diante o tema e se esses aspectos interferem de alguma forma na identificação e nos encaminhamentos para a inclusão educacional desses estudantes.

Diante do exposto, a pesquisa teve por objetivo geral analisar a concepção de professores da Educação Básica, do Ensino Fundamental, sobre seu processo de formação inicial e continuada, no que se refere às possibilidades de identificação e de atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Alguns dos objetivos específicos do estudo foram: identificar concepções de professores da Educação Básica, do Ensino Fundamental, quanto à temática das Altas Habilidades/Superdotação; verificar como os professores identificam estudantes com Altas Habilidades/Superdotação; constatar se as formações realizadas pelos professores abordam Altas Habilidades/Superdotação e se há implicação dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica. Neste artigo, apresentamos os recortes mais relevantes da pesquisa, para explanar o tema e justificar as reflexões que dão conta de apresentar respostas às problemáticas apresentadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceituar as Altas Habilidades/Superdotação requer uma visão multidimensional, pois esses estudantes não formam um grupo homogêneo, possuem traços e características que são próprias, podem apresentar destaque em áreas distintas e diferentes habilidades e capacidades (Chagas, 2007; Freeman; Guenther, 2000; Sabatella, 2008).

Para Renzulli (2014, 2018) a concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis tem seu nome derivado da estrutura conceitual da própria teoria, que corresponde a três conjuntos de traços que interagem na forma de interseção, sendo a habilidade acima da média, o compromisso com a tarefa e a criatividade, relacionado com áreas gerais

ou específicas do desempenho humano. Renzulli (2014, p. 235) ressalta que “nenhum dos traços, sozinho, “faz a superdotação” [...]. É a interação dos três conjuntos que a pesquisa tem demonstrado ser o ingrediente necessário para as relações produtivo-criativas”.

Para o autor, o anel que representa a habilidade acima da média pode ser definido em **habilidades gerais**, que são traços aplicados em todos os domínios da capacidade humana e são facilmente medidas em testes de aptidão geral ou de inteligência, ou habilidades específicas, que podem ser avaliadas por meio de observações de expertises. O anel que representa a energia trazida para desempenhar uma tarefa ou atividade e a habilidade de imergir em um problema ou área de forma perseverante indica o **envolvimento com a tarefa**. O terceiro anel é o que envolve traços da curiosidade, originalidade, abordagens inovadoras, inventividade e disposição em desafiar convenções, é o anel da **curiosidade**. Renzulli (2004, p. 85) discorre que a interação e a justaposição entre os três conjuntos de traços criam as condições para a Superdotação e afirma ainda que “[...] as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano”.

Renzulli (2004) também indica duas categorias de habilidades, sendo a Superdotação escolar ou acadêmica e a Superdotação produtivo criativa, ambas consideradas importantes e que possuem interação, descritas como:

A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. [...] a superdotação acadêmica: ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de técnicas padronizadas e informais de identificação.

[...] o segundo tipo de superdotação que eu denominei superdotação produtivo-criativa. Ela descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto

sobre uma ou mais platéias-alvo (*target audiences*) (Renzulli, 2004, p. 82-83).

Segundo Rangni e Costa (2011), no Brasil, o interesse por estudantes Superdotados teve início por volta da década de 1930. Atualmente, a PNEEPEI (Brasil, 2008) traz uma definição que determina o conceito de Altas Habilidades/Superdotação que não contempla apenas a área acadêmica, mas áreas distintas de potenciais e talentos, definindo-os como aqueles que demonstram potencial elevado em área como a intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, de forma isolada ou combinadas, além da elevada criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de atividades em áreas de interesse.

A evolução de matrículas de estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação no país apresenta gradativa ascensão nos últimos anos, mas reafirma uma identificação insuficiente quando comparada a estimativa de 3% a 5% descrita no Relatório Marland (Marland Jr., 1972) e 15% a 20% de Renzulli (2014) ao considerarmos quaisquer áreas do empreendimento humano.

Assim, é primordial identificar as características próprias desses estudantes, compreender os diferentes comportamentos, a conceituação e a identificação dos tipos de Superdotação e encorajar comportamentos distintos nos programas de atendimento. Partindo da pressuposição que a meta primordial da identificação de estudantes Superdotados é evidenciar potenciais não desenvolvidos ou insuficientemente desafiados, o que se indica é uma avaliação respaldada em várias formas, que contemplem talentos e capacidades individuais, podendo ocorrer em testes formais e em procedimentos informais e de observação (Virgolim, 2007), tendo o professor um papel fundamental nesse processo.

Assim, uma inclusão que visa à construção da identidade de cada estudante possibilitando seu desenvolvimento pessoal e a real inclusão do estudante com Altas Habilidades/Superdotação depende das mudanças que criem estratégias inclusivas, e o engajamento e concentração de esforços para a garantia de formação docente que atenda as especificidades dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa trata-se de um estudo de campo que investiga um grupo de professores, com abordagem metodológica quali-quantitativa, que analisa a prática vivenciada por esses professores diante das Altas Habilidades/Superdotação. O contexto do estudo foi local, unicêntrico, retrospectivo e randomizado, realizado em duas instituições públicas de ensino de um município da região metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná, sendo uma em âmbito municipal e a outra estadual. A escolha do contexto da pesquisa deu-se pela facilidade do acesso da pesquisadora às unidades educacionais e por ter estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação. Cada professor participante foi selecionado de forma aleatória no contexto educacional, conforme a disponibilidade de tempo para a participação. Como critério para fazer parte do estudo, estabeleceu-se que os sujeitos fossem docentes da Educação Básica no Ensino Fundamental e atuantes na rede pública de ensino há pelo menos 5 anos.

A recolha de dados deu-se através da realização de entrevistas, com questões semiestruturadas, sendo realizadas de forma *online* ou de forma presencial nas próprias escolas, conforme a preferência e disponibilidade de cada professor. Os dados provenientes foram gravados e transcritos para a realização da categorização dos dados e da análise.

Foram entrevistados 30 professores da Educação Básica, que atuam no Ensino Fundamental, em sua maioria, do sexo feminino, sendo 90% mulheres e 10% homens, com idades entre 25 e 63 anos. O tempo de docência desses sujeitos é entre 6 e 32 anos, com atuação de 43% destes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 50% nos anos finais do Ensino Fundamental e 7% atuantes em turmas de anos iniciais e finais desse nível de ensino. São em maioria da rede estadual de ensino, representando 53% dos professores, 33% da rede municipal e 14% que atuam em ambas as instâncias.

Todos os entrevistados possuem curso de Graduação e 93% possuem Especialização, em nível de Pós-Graduação *lato sensu* concluídas; destes, 50% possuem uma Especialização, 20% possuem duas Especializações e 23% possuem três Especializações, o que evidencia um nível expressivo de formação.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas evidencia os conhecimentos que os professores entrevistados possuem sobre as Altas Habilidades/Superdotação e foram analisados em categorias que corresponderam à concepção do professor quanto a definição de Altas Habilidades/Superdotação, o público da Educação Especial Inclusiva e necessidades educacionais; aos indicadores, às características e a avaliação desse grupo de estudantes; aos aspectos da formação profissional do entrevistado sobre o tema; e relacionados à sua própria experiência docente e como percebe o trabalho pedagógico realizado com esse público.

Para análise da definição de Altas Habilidades/Superdotação, utilizamos como elemento comparativo a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a definição apresentada, conforme discorremos anteriormente. Os resultados evidenciaram concepções satisfatórias em 63% dos entrevistados, 27% não atenderam aos critérios e não apresentaram definição que identifique esse estudante, 7% não souberam responder e 3% diferenciaram os termos, caracterizando a Superdotação como nível acadêmico elevado e as Altas Habilidades como aquele que apresenta problemas comportamentais. Consideramos que conceituar as Altas Habilidades/Superdotação implica uma visão multidimensional e a compreensão que esse não é um grupo homogêneo, com características e destaques em diferentes áreas do desempenho humano (Chagas, 2007; Freeman; Guenther, 2000; Sabatella, 2008) e que essa compreensão se faz fulcral no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Evidenciamos que ao descrever o público da Educação Especial Inclusiva 60% dos professores não apontam os estudantes Superdotados como parte desse público e nessa perspectiva Pérez (2006) destaca o problema da associação exclusiva existente entre Educação Especial à pessoa com deficiência, o que expressa a necessidade de evidenciar essa clientela.

As necessidades educacionais dos estudantes Superdotados foram descritas por 23% dos professores como a proposição de atividades desafiadoras e adaptadas ao nível de conhecimento, por 23% como atender o estudante em suas especificidades, interesses e

habilidades, 20% evidenciaram a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 14% a adaptação das atividades, 10% descreveram a necessidade de mais conhecimentos para esse trabalho e 10% não souberam responder. Nesse contexto, destacamos a relevância do trabalho pedagógico voltado ao estímulo das potencialidades individuais, utilizando práticas pedagógicas heterogêneas que considerem a singularidade e a complexidade dos sujeitos, reconhecendo e considerando às necessidades diversificadas, as potencialidades, os estilos e ritmos de aprendizagem para que se assegure uma educação de qualidade e promova o desenvolvimento das inteligências individuais (Freitas; Romanowski; Costa, 2012).

Nos indicadores considerados para a identificação do estudante Superdotado, 13% dos entrevistados disseram não saber descrever, 3% não descreverem indicadores e 84% apontaram mais de uma resposta e de modo profuso. Para Sabatella (2008) isso pode ser justificado, pois a heterogeneidade dos Superdotados pode realmente dificultar a percepção dos indicadores que auxiliam a identificação, assim como, podemos considerar que eles diferem uns dos outros muito mais do que se parecem e os indicadores que auxiliam na identificação de um Superdotado podem ser opostos para definir outro.

As características descritas pelos professores entrevistados, neste estudo denominados pela letra P (professor) seguida de um número como código para a identificação de cada um, variaram entre características gerais, relacionadas à criatividade e as de aprendizagem e comprometimento com a tarefa, sendo exemplificadas nos excertos de P5, P8, P9 e P10:

A característica mais marcante é querer aprender sempre mais, estar sempre além, a facilidade de aprender e bastante facilidade na parte acadêmica. (P5).

As características básicas, muitas vezes, aparecem em determinadas áreas, às vezes acontece de ter um aluno que apresenta mais de uma habilidade, outros têm mais habilidade para resoluções matemáticas, outros para a linguagem, conseguem se desenvolver muito bem na oratória, no discurso ou na criatividade, nos inventos. (P8).

Ele era muito perfeccionista naquilo que gostava de fazer, a atividade dele era sempre mais elaborada, muito mais complexa do que a dos outros alunos. (P9).

Percebo uma agitação na sala, falta de interesse de fazer aquela atividade, às vezes porque no pensamento deles é tão simples, tão fácil, que eles acabam não querendo fazer. (P10).

Dentre os entrevistados, 13% indicaram não saber descrever características comuns aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Destacamos ainda, que houve uma supervalorização de características apresentadas no contexto escolar, que privilegia a identificação de Superdotados do tipo acadêmico e para Pérez (2006) se a definição for muito restrita, referindo apenas ao Superdotado intelectual, a identificação e o AEE serão promovidos somente para esse perfil de estudante.

No questionamento quanto ao encaminhamento de estudantes para o processo de identificação das Altas Habilidades/Superdotação, 83% dos professores apontaram que nunca encaminharam um estudante, o que sugere que não possuem conhecimentos específicos suficiente para a percepção de características e, conseqüentemente, dos indicadores.

Na formação inicial, 73% dos professores afirmaram que não tiveram acesso ao tema e 4% afirmaram não recordar e, na formação continuada, 63% destacaram que não tiveram formação específica sobre o tema, o que denota uma grande lacuna nesse aspecto. Para Sabatella (2008, p. 111) “No Brasil, a falta de capacitação dos educadores para identificar os alunos com inteligência superior revela-se uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento de ações dirigidas aos Superdotados”. A formação profissional dos professores deveria abranger conteúdos específicos das áreas da Educação Especial e das Altas Habilidades/Superdotação pois, com professores bem preparados, os estudantes serão encaminhados a experiências educacionais mais apropriadas.

A categoria trabalho pedagógico evidencia que 60% dos professores afirmaram terem atuado com estudantes Superdotados em algum momento da carreira profissional e convergem com os dados que descrevem se já haviam encaminhado algum estudante para um processo de identificação, evidenciando que, de alguma forma os indicadores foram observados. Em relação ao trabalho desenvolvido, 44% dos professores afirmaram não ter sido realizada qualquer forma de

adaptação, 28% descreveram a necessidade de adaptações e 28% apontaram dificuldades para a adaptação. Nesse sentido, destacamos a importância do estudante como protagonista nas situações de aprendizagem e o incentivo à descoberta, proporcionando um atendimento que estimule o desenvolvimento das habilidades individuais, contribuindo para que tenham suas necessidades educacionais assistidas, favorecendo a confiança em suas decisões (Freitas; Romanowski; Costa, 2012).

No questionamento referente a conhecimentos sobre as Altas Habilidades/Superdotação, apenas 7% dos entrevistados se consideram preparados para realizar o trabalho pedagógico com esses estudantes, 83% descreveram que não se sentem aptos para esse trabalho e 10% não definiram. Diante do exposto, destacamos as ideias de Pereira (2014), que enfatiza a necessidade de trabalhos direcionados a esse público para que possam atender às expectativas dos estudantes, visto a grande lacuna na formação dos professores. As dificuldades encontradas pelos profissionais são várias, incluindo o olhar mitificado acerca da conceituação e da caracterização do estudante, as dificuldades no mapeamento de habilidades e das áreas de grande potencial e o desconhecimento de estratégias educacionais contidas nos documentos oficiais que normatizam as ações educativas para esse público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa de discrepância entre os percentis estimados de possíveis estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2020 (Brasil, 2021a) e os vivenciados na prática pedagógica, procuramos dar a visibilidade necessária à área. Para tanto, as contribuições dos autores referenciados, foram fundamentais para compreender a concepção dos professores que participaram do estudo e a interferência que podem acarretar para a prática docente.

Avaliamos que os objetivos da pesquisa foram atingidos e os resultados que emergem sugerem que as diferentes concepções dos professores sobre as Altas Habilidades/Superdotação e a escassez de formações inicial e/ou continuada podem dificultar o processo de percepção dos indicadores da Superdotação, a identificação e,

consequentemente o atendimento desses estudantes, sendo um contributo para a manutenção de sua invisibilidade.

Evidenciamos que uma grande parcela dos professores não define satisfatoriamente esses estudantes, nem mesmo os reconhece como parte do público atendido pela Educação Especial, portanto conhecer sobre as Altas Habilidades/Superdotação é, em um primeiro momento, compreender que esse é um grupo heterogêneo e, que conhecer as características comumente encontradas nesses estudantes e as teorias referente a temática é ponto fundamental.

Identificamos uma supervalorização de características apresentadas no contexto escolar, que privilegia a identificação da Superdotação acadêmica e destacamos a importância e a necessidade de também serem enfatizadas as características da Superdotação produtivo-criativa, pois é nesse construto que os AEE serão estruturados também a esse perfil de estudante.

Notamos que os professores explicitam limitações para a indicação de estudantes para o processo de identificação, que sugere a falta de conhecimentos específicos suficientes, o que coaduna ao fato de, na mesma proporção, não terem tido acesso a formação inicial ou continuada sobre o tema. Ademais, a maioria dos professores não se considera preparado para trabalhar com esse estudante, evidenciando novamente a necessidade de formação.

Este estudo remete-nos que o conhecimento da realidade dos professores e o levantamento de dados referente aos estudantes Superdotados pode subsidiar políticas públicas para uma educação realmente inclusiva e que a identificação do estudante Superdotado é o primeiro passo para a garantia de direitos relacionados ao atendimento às suas necessidades e especificidades, encorajando o desenvolvimento de habilidades, talentos e competências, primando pelo desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial**: Censo Escolar. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/glossario-da-educacao-especial-2013-censo-escolar-2021>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-24.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt; COSTA, Leandra Costa da. Alunos com Altas habilidades/Superdotação no contexto da Educação Especial. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (Coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p.237-250.

MARLAND JR., Sidney P. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 37-59.

RANGNI, Rosemeire de Araujo; COSTA, Maria Piedade. Altas Habilidades/Superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X3056>

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela. (Org.). **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SOUZA, Ludmilla. Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas, mostra censo. **Agência Brasil**, Brasília, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo>. Acesso em: 18 abr. 2022.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Keli Casagrande¹

Leocilea Aparecida Vieira²

Vera Elis Mendes³

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema cada vez mais relevante na sociedade atual, que busca promover a equidade e a diversidade nas escolas. Para que aconteça de forma adequada, os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, pois são responsáveis por garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham igualdade de oportunidades e acesso a um ensino de qualidade.

Apesar da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, muitos professores ainda enfrentam consideráveis desafios ao lidar com a inclusão em suas salas de aula. Uma das principais razões por trás dessas dificuldades é a carência de formação específica em educação inclusiva.

¹ Pedagoga. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Unespar. Professora de Sala de Recursos de Aprendizagem na modalidade da Educação Especial da Prefeitura Municipal de Curitiba (PR). E-mail: keliccasagrande@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/53374357314255362>

² Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Paranaguá e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). E-mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/006390900615730>

³ Pedagoga. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Unespar. Professora do ensino Fundamental da Prefeitura de Paranaguá (PR). E-mail: v.elis@hotmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6343931444184442>

Para que essa inclusão seja eficaz, é fundamental que os professores estejam bem preparados, com competências e práticas inclusivas que permitam a participação ativa de todos os alunos.

Frente ao exposto, este estudo objetiva-se em enfatizar a importância da formação docente inicial e continuada para a inclusão educacional, como requisitos básicos para o atendimento de estudantes público alvo da Educação Inclusiva.

A pesquisa analisou, por meio da revisão de literatura, a eficácia da formação docente específica para a inclusão educacional e como essa formação pode influenciar as práticas dos professores em sala de aula.

Para conduzir este estudo foram realizadas buscas em bases de dados eletrônicas, como Google acadêmico, Scielo e periódicos CAPES, utilizando os seguintes termos de busca: "formação docente", "inclusão educacional", "práticas inclusivas". Foram selecionados alguns estudos que abordam a relação entre formação docente e inclusão educacional.

O presente texto se estrutura em três partes fundamentais, a introdução onde são delineados os objetivos da pesquisa; a fundamentação teórica que sustenta o estudo; e as considerações finais que apresenta os resultados encontrados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola é um ambiente social fundamental para a formação humana. Uma escola inclusiva é aquela que reconhece as características individuais, necessidades e habilidades de seus alunos, promovendo a aceitação da diversidade e assegurando a igualdade de oportunidades.

A Educação Inclusiva foi concebida com o objetivo de eliminar a separação e o tratamento discriminatório das pessoas que têm deficiência na escola, garantindo que as crianças e adolescentes com deficiência tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os estudantes considerados sem deficiência. Pressupõe a adoção de práticas pedagógicas adaptadas, estruturação do ambiente escolar e de estratégias diferenciadas para atender às necessidades individuais de cada aluno, bem como a promoção de um ambiente escolar acolhedor e empático, que valorize a diversidade e a inclusão.

Para Rodrigues (2006, p. 303), a educação inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são

delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” e, dessa maneira, ter um olhar diferenciado para a diversidade presente na sociedade.

Nesta reflexão, entende-se a inclusão educacional como um conceito que se refere à garantia do acesso e da participação de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, origens étnicas, culturais ou socioeconômicas, à educação.

De acordo com os objetivos do Plano Nacional da Educação (PNE):

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Embora o PNE tenha estabelecido diretrizes importantes para promover a inclusão, sua implementação efetiva, muitas vezes, esbarra na falta de programas adequados de formação docente. Muitos professores continuam a enfrentar lacunas em seu conhecimento e habilidades quando se trata de atender às necessidades diversificadas de alunos com deficiência, dificuldades de aprendizado ou outros desafios.

Compreende-se sobre a formação docente inicial na educação o processo pelo qual os futuros professores adquirem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para se tornarem educadores. Este processo visa preparar os futuros professores para compreender as complexidades do ambiente educacional, desenvolver

estratégias de ensino eficazes e cultivar atitudes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

A formação de professores aqui é entendida na concepção que Garcia (1999, p. 26), como o estudo dos processos por meio dos quais os docentes em formação ou em exercício

se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Percebe-se, assim, que a formação considera tanto aqueles que estão na academia quanto os docentes já em exercício. Assim, “tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz na prática pedagógica na sala de aula (Pires, 2015, p. 38).

Desta maneira, “a formação do professor deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (Nóvoa, 2009, p. 33). Assim, a formação docente voltada para a inclusão deve abordar vários aspectos, dentre eles, o conhecimento das necessidades específicas de cada estudante, estratégias de ensino adaptadas, práticas pedagógicas inclusiva, colaboração com outros profissionais e compreensão das políticas públicas inclusivas.

De acordo com Vieira et al (2022), a formação dos professores fornecerá o conhecimento essencial para que realizem um trabalho mais eficaz e eficiente com os alunos da Educação Especial, ajudando assim a reduzir os obstáculos que enfrentam no exercício do ensino em sala de aula.

Perrenoud (1997) destaca a importância da formação inicial na vida dos professores como um ponto de partida para a formação continuada. Ele argumenta que a formação inicial não deve ser vista como um evento isolado, mas como o início de um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Segundo o autor cada instituição educacional deve considerar uma análise estratégica da evolução dos sistemas escolares, reconhecendo que as demandas e desafios na educação estão em constante mudança. Portanto, os professores também têm a responsabilidade de construir seu próprio caminho de desenvolvimento profissional e de se qualificar continuamente para atender às necessidades em evolução dos alunos e do sistema educacional.

A formação continuada, é um processo de aprendizagem ao longo da vida destinado a profissionais que buscam aprimorar e atualizar constantemente seus conhecimentos, habilidades e competências em suas áreas de atuação. Se objetiva pela busca de garantir atualização com as últimas tendências, tecnologias e práticas em suas áreas, possibilitando o crescimento profissional, a excelência no desempenho e a adaptação às mudanças no ambiente de trabalho.

É no lugar da escola que ela (a formação continuada) se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Nóvoa, 2019, p. 11).

Frente ao exposto, o professor assume um papel de extrema relevância, pois

é o primeiro agente mediador no processo de aprendizagem e na medida em que os alunos são mais diversificados, devem exigir uma preparação mais intensa e assim satisfazer as demandas de seus alunos de acordo com suas características individuais (Villegas, 2002)

Para que essa inclusão seja eficaz, é fundamental que os professores estejam bem preparados para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade, a formação docente torna-se fundamental na promoção da inclusão educacional.

Os professores precisam compreender a diversidade de alunos em suas salas de aula, incluindo aqueles com deficiências, para adaptar suas práticas de ensino e aprender estratégias pedagógicas que permitam a participação ativa de todos, como o uso de recursos e materiais adaptados.

Neste sentido, a educação inclusiva deve modificar a formação para todos, visando novos objetivos, trazendo novas metas e perspectivas para reformulação de um Projeto Político Pedagógico voltado para a diversidade (Miranda; Galvão, 2012).

Diante disto, professores bem capacitados estão mais aptos a identificar as necessidades específicas de cada aluno e desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas, adaptando suas abordagens de ensino de acordo com essas individualidades, oportunizando o aprendizado e respeitando a diversidade da turma.

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas engloba a aprendizagem de métodos de ensino diferenciados, o uso de tecnologia assistiva, a criação de currículos acessíveis, avaliação justa e equitativa, colaboração entre profissionais, apoio individualizado e a implementação de práticas inovadoras e metodologias ativas que promovam a participação de todos os alunos na sala de aula. Essas estratégias são essenciais para garantir que nenhum deles seja deixado para trás.

Capacitar professores a identificar e superar as barreiras à aprendizagem que podem afetar os alunos, pode gerar a remoção de obstáculos físicos, o fornecimento de apoio individualizado e a colaboração com outros profissionais para garantir o progresso acadêmico e social dos alunos. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 28),

a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica de sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Desta maneira, é imprescindível que a capacitação de professores no contexto da inclusão abordem temas que os auxiliem na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Vieira e Omote (2021) enfatizam a importância dos cursos promoverem a mudança real no comportamento dos docentes por meio de atividades planejadas que vão além da transmissão de conhecimentos, mas que os conteúdos ministrados ajudem os professores a desenvolverem atitudes

autenticamente favoráveis à inclusão, de modo que possam aplicar eficazmente o que aprenderam para promover a inclusão escolar.

Cirino (2020, p. 117), alerta de que

apesar de intensas as discussões explicitam clareza no que se refere ao fato de que a formação profissional, para atender a diversidade humana, não se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato* ou *stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará.

Assim, é mister salientar de que a formação dos professores vai além da sua educação inicial e dos cursos de formação continuada, pois é um processo em constante progresso. É preciso que os docentes reflitam sobre sua prática ao longo de suas carreiras e ter a valorização e um plano de carreira efetivo, visando aprimorar seu senso de valor e propósito no ensino.

Para Baú (2014), as alterações voltadas para a preparação de professores na área da educação inclusiva têm o potencial de desempenhar um papel significativo na efetiva implementação de mudanças nas escolas. O objetivo é promover uma pedagogia centrada no estudante, que, por sua vez, conduza ao desenvolvimento de uma sociedade que valorize a dignidade e a diversidade humana. Essa é a missão daqueles que estão envolvidos na formulação de políticas educacionais inclusivas.

Na perspectiva de Ribeiro (2020), as mudanças são necessárias para que ocorram inovações curriculares, novas habilidades e conhecimentos. Como consequência se conquista uma prática pedagógica mais eficaz e assim minimizam as lacunas entre a necessidade emergente na educação e a preparação oferecida na formação.

Dessa maneira, a abordagem inclusiva deve se basear em uma cultura escolar que prioriza os aspectos humanos, promovendo a colaboração, relações interpessoais saudáveis, empatia, autoestima elevada e motivação para todos os envolvidos.

Para Vieira e Omote (2021), a preparação dos professores, desde a sua formação inicial até o desenvolvimento profissional contínuo, deve levar em conta as suas características individuais.

Não basta apenas ter conhecimento abrangente sobre os princípios da educação inclusiva, nem dominar técnicas e recursos avançados. A aceitação social da inclusão desempenha um papel fundamental, pois ela oferece a chance de que os conhecimentos e recursos disponíveis sejam utilizados para promover a construção da inclusão.

É importante destacar que a aprendizagem é um processo em constante evolução, que exige a busca constante por atualizações relacionadas às mais recentes pesquisas, melhores abordagens e transformações. Esse aspecto incentiva os educadores a se manterem atualizados sobre as técnicas pedagógicas inclusivas mais recentes e a ajustarem regularmente suas estratégias de ensino.

A colaboração com colegas e especialistas na área da inclusão educacional também deve ser incentivada durante a formação docente. Isso permite que eles compartilhem experiências, aprendam com os outros e adotem abordagens inovadoras.

A discussão sobre a importância da acessibilidade física nas escolas, a apresentação de estratégias e recursos para adaptar o ambiente escolar às necessidades dos alunos também é um fator que deve ser tratado na formação docente, haja vista, que ajustar as estratégias de ensino, abordagens pedagógicas e suporte emocional de acordo com as necessidades de cada aluno por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, é relevante para garantir que recebam o apoio necessário para alcançar seu potencial máximo.

Reis e Barreto (2011), mencionam que mesmo com capacitação, é um desafio atender alunos de inclusão no ensino regular, uma vez que se está lidando não apenas com o ser humano, mas também com o aspecto cognitivo de cada sujeito. Educar, na perspectiva inclusiva, supõe dar um novo significado ao papel do professor e sua atuação no contexto educacional.

Diante disso, torna-se evidente a importância de uma abordagem educacional inclusiva que transcenda os métodos tradicionais de ensino. Educar na perspectiva inclusiva requer uma redefinição do papel do professor, que não apenas transmite conhecimento, mas também se torna um facilitador ativo na promoção do desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais.

Esta compreensão sólida da educação inclusiva, que abraça a diversidade e promove a equidade, é essencial para criar ambientes

educacionais verdadeiramente inclusivos e proporcionar a cada aluno a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é mais do que uma mera abordagem pedagógica; é um compromisso com a igualdade de oportunidades e com o respeito pela diversidade. O cultivo da empatia, da compreensão emocional e da capacidade de adaptação dos professores desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente de aprendizado onde todos os alunos se sintam valorizados, aceitos e capacitados para alcançar seu potencial máximo.

Investir na formação docente específica para a inclusão educacional é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, onde a educação seja verdadeiramente acessível a todos.

As leituras realizadas revelaram a necessidade de uma formação docente voltada para a inclusão educacional para promover impactos significativos na promoção da inclusão. Os professores que recebem formação direcionada para a inclusão demonstram maior capacidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, onde todos os alunos têm igualdade de oportunidades para desenvolver plenamente seu potencial acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

BAÚ, Marlene Alamini. Formação e de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Medianeira**, v. 2, n. 10, p.49-57, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023.

CIRINO, Roseneide Batista. A inclusão no processo de formação docente: uma análise a partir do conto “A roupa nova do rei. In: FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de; VIEIRA, Leociléa Aparecida (Orgs.) **Formação de professores e as práticas docentes**: possibilidades, encantamentos e reflexões sobre o cotidiano. Paranaguá: UNESPAR, 2020. p.113-152.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Professor**: imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Prática Pedagógica, profissão docente e formação**. Portugal: Nova Enciclopédia, 1997.

PIRES, Nair A. R. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid música**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte. 2015.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; BARRETO, Claudia S. G. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonia**, v. 22, n.1, jan./jun. 2011.

RIBEIRO, J. J. Educação inclusiva e os desafios para formação de docente. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–95, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316>. Acesso em: 5 set. 2023

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

VIEIRA, P. S. J.; CASTRO, D. dos S. B.; SILVA, L. R. B. da; BRITO, R. de O. Educação Inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 77–90, 2022. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/339>. Acesso em: 9 set. 2023.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 743-758, 2021.

VILLEGAS CUBAS, Josué Audias. Prática pedagógica inclusiva. **Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu.** [online]. v.6, n.26, p.2151-2168, 2022.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTARÉM - PARÁ

Iranei dos Reis Silva¹
Maria Simone Jacomini Novak²

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O Processo de inclusão de estudantes Indígenas em escolas da rede Municipal de Santarém - Pará”, traz como foco conhecer o processo de inclusão de estudantes indígenas matriculados em uma unidade de ensino pública, da zona urbana no Município de Santarém - Pará. Tendo como local para a pesquisa, uma escola Municipal de Ensino Fundamental.

A educação sistematizada é um direito humano e deve ser garantida a todas as pessoas, independente de etnia, sexo, cultura e condição social. A Constituição de 1988 traz a educação como direito de todos, conforme expresso no “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, ao longo da história humana é perceptível a exclusão de muitos indivíduos do acesso à educação, por questões diversas, sejam elas étnico-raciais, como os indígenas ou por outros motivos, como as pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

No Brasil o processo de Inclusão e de educação como direito de todos ampara-se na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso III, que garante o Atendimento Educacional Especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Nela também é garantido o atual direito dos povos indígenas brasileiros a uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 1988).

¹Pedagoga da Rede Estadual do Pará. Mestranda do Profei Unespar. E-mail: iraneisilva002@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Colegiado de Pedagogia e do Profei da Unespar- Campus de Paranaíba. E-mail: maria.novak@unespar.edu.br

Visando regulamentar a educação, a partir do estabelecido na Constituição, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n.º 9.394/96 que em seu artigo 78, traz o Estado como responsável por oferecer uma educação intercultural e bilíngue, cujos objetivos são:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Já o artigo 79, traz o Estado como aquele que financiará essa modalidade de ensino, para que se efetive como a educação intercultural para os indígenas, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, ou seja, traz para a discussão, a possibilidade de, com as populações indígenas, se efetivar os princípios da educação que estão se delineando desde a Constituição.

A proposta de uma escola inclusiva vem sendo pensada e desenvolvida ao longo dos anos ao nível mundial, mediante movimentos que primam por um sistema educativo que garanta os direitos humanos. No Brasil essa concepção vem tomando forma por meio de um processo histórico de lutas de lideranças, organizações sociais que buscam pela garantia dos direitos de acesso aos diferentes ambientes sociais, em especial a escola comum, através de legislações que asseguram o compromisso de uma escola para todos. Assim, torna-se cada vez mais urgente a busca por uma formação docente que possa atender e garantir uma educação onde se possa repensar o fazer pedagógico (Junior, 2020).

Evidencia-se no município de Santarém o crescente número de alunos indígenas matriculados em escolas não indígenas. Diante do exposto, este projeto visa contribuir com a sociedade para que conheçam o processo de inclusão dos alunos indígenas nas escolas municipais de Santarém. Diante dos direitos garantidos pela constituição referente a uma educação diferenciada, surgiu o seguinte questionamento: Como ocorre a inclusão de alunos indígenas em escolas não indígenas no

Município de Santarém – Pará? Como é o processo de ensino e aprendizagem e de que forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes atendem esse processo de inclusão do aluno indígena e seu direito a uma educação diferenciada?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos, os estudos com e sobre populações indígenas vem aumentando e obtendo proporção em diversas áreas do conhecimento no cenário acadêmico. Entretanto, há a falta de pesquisas com relação à criança indígena em contexto urbano (Vieira, 2015).

Ainda segundo Vieira (2015), tanto no campo da educação quanto em outras áreas, os indígenas e crianças que vivem na cidade tem despertado um tímido interesse dos pesquisadores, de forma geral. De acordo com os dados do Censo de 2022, a população indígena apresenta um crescimento do contingente populacional muito significativo “Com a presente divulgação, atualiza-se, por fim, o total de indígenas residentes no Brasil para 1 693 535 pessoas, coroando o mais abrangente desse contingente populacional realizado no País” (IBGE, 2022).

Com o aumento significativo da população indígena declarada no Brasil, o que vem ocorrendo desde o Censo de 2000, percebe-se a mudança nas perspectivas, um novo olhar vem sendo apresentado em relação a esses povos e com isso novas expectativas da própria população em relação à educação e reconhecimento, incluindo ao que se refere a inclusão dos indígenas em todos os segmentos da sociedade brasileira. Segundo o indígena Gersem Luciano Baniwa:

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul

da região Norte, **precisamente no estado do Pará** (Luciano, 2006, p.28, grifo nosso).

A Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue e em seu artigo 210, afirma que onde quer que possa ter uma escola indígena, as comunidades têm o direito a sua língua materna e aos processos próprios de aprendizagem. Desde então uma ampla legislação vem sendo elaborada para a normatizar a educação escolar indígena.

Dentre essas, destacamos: Transferência da responsabilidade e coordenação das escolas indígenas da FUNAI para o MEC, por meio do Decreto Presidencial n.º 26/91; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993, que traz, entre suas perspectivas, a de que os professores indígenas assumam a gestão de suas escolas; Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e aborda a Educação Escolar Indígena como uma modalidade de ensino nos artigos 78 e 79; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, visando oferecer subsídios para o trabalho dos professores em escolas indígenas; Parecer CNE/CEB n.º 14, de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígenas, regulamentadas pela Resolução n.º 03/CNE/99, de 10 de novembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE); o Decreto n.º 5.051 de 19 de abril de 2004 que determinou o cumprimento do texto da Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que entre seus elementos, traz o direito aos indígenas de acessar todos os níveis de ensino; a I e II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I e II CONEEI), realizada respectivamente em 2009 e 2018; As Diretrizes Nacionais Operacionais de Qualidade da Educação (2020). Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da resolução n.º 04 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CNE, 2010), reforçou a inclusão da Educação da Escola Indígena no rol das diversas modalidades de ensino e da educação básica.

Nesta resolução, após o reconhecimento de que:

O conteúdo programático da educação básica incluirá diversos aspectos da história e da cultura que

caracterizam a formação da população brasileira, a cultura negra e indígena brasileira o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil (CNE, 2010).

Estabelece que:

A cada etapa da educação básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação profissional e tecnológica, Educação do Campo, **Educação Escolar indígena** e Educação a Distância (CNE, 2010, Art.27, grifos nossos).

Toda essa legislação baseia-se nos princípios da especificidade e do bilinguismo, orientando que a valorização dos conhecimentos tradicionais de cada povo indígena, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Assim, entendendo a educação como direito de todos, entende-se que os indígenas, nos diversos espaços que ocupam “Deve-se considerar as especificidades culturais, os processos tradicionais de socialização e educação diferenciada, e evitar a imposição de padrões de educação e cultura ocidentais” (Andrioli; Faustino, 2019, p.59).

Segundo Schlünzen Junior (2020), em seu artigo onde discorre sobre o programa de mestrado PROFEI, deixa claro a necessidade de uma formação continuada de professores e a urgência em garantir o fazer pedagógico tendo como princípio a busca por uma educação inclusiva que vise atender e valorizar a diversidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendemos a educação como um processo de socialização construído socialmente, dessa forma, cada período histórico tem um sistema educacional vinculado ao projeto mais amplo de sociedade, articulado com as diversas instâncias da produção da vida em suas diversas esferas. Metodologicamente, isto implica a articulação dos dados coletados em campo com dados e estudos relativos a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacional do país

para a área de estudo) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular.

O método que será utilizado para a realização da pesquisa será qualitativo e quantitativo. Segundo Minayo (2007, p.21), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por responder questões muito particulares trabalhando “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...], pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade da vida e partilhada com seus semelhantes”. O presente projeto de pesquisa será realizado numa escola municipal de ensino fundamental, na zona urbana do município de Santarém-PA, com início em 2023. Com relação aos procedimentos metodológicos, serão realizadas coletas de dados *in lócus*, entrevistas e aplicação de questionários com professores da sala de aula comum, roda de conversa com alunos indígenas, (sendo uma aluna indígena, público da educação especial), coordenadores pedagógicos e gestão.

Pretende-se sistematizar o processo e resultado desta pesquisa, nas seguintes etapas: revisão da literatura e construção do referencial teórico; obtenção dos documentos necessários à pesquisa; coleta dos dados; roda de conversa com professores; aplicação de questionário com coordenadores pedagógicos; entrevista com a gestão; roda de conversa com os alunos; formação para os professores; sistematização e análise dos dados; elaboração da Dissertação; construção do produto educacional.

Os procedimentos metodológicos elencados, constituem-se ainda caminhos possíveis para a realização da pesquisa, são elementos passíveis de novas reconfigurações. A análise dos dados será feita periodicamente, a cada entrevista e levantamento de dados. Pretende-se após a análise dos resultados obtidos elaborar uma dissertação que irá culminar na elaboração de um e-book.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Quanto aos resultados a serem apresentados, os mesmos encontram-se em fase de realização e levantamento bibliográfico. No levantamento de que vem sendo realizado, percebe-se que existe um

acervo razoável em relação ao tema a que se propõe escrever, facilitando assim uma melhor análise sobre o assunto. Fazer a seleção exige ou exigiu uma análise criteriosa em relação à seleção do material a ser utilizado como base para a escrita da dissertação. Dentre as várias referências encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, optou-se por aquelas que até o momento se consideram mais relevantes.

Estamos também realizando pesquisas em periódicos na Plataforma Scielo com descritores relacionados à pesquisa. A seleção está ocorrendo a partir de artigos escritos em português, que retratem a temática dos indígenas em contexto urbano. Os títulos estão sendo lidos e organizados em tabela com autores, título e recorte dos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em andamento e com ela pretende-se conhecer, discutir, e analisar o processo de inclusão de estudantes indígenas em escolas da rede municipal de Santarém, no Pará. A partir desses objetivos, espera-se identificar fatores que dificultam a inclusão de alunos indígenas em escolas comuns, neste contexto educacional, bem como analisar as percepções docentes acerca da inclusão, ensino e aprendizagem de alunos indígenas matriculados em sala de aula comum e todo contexto escolar ao qual se encontram tais estudantes. Almeja-se desenvolver propostas de práticas pedagógicas que conduzam o trabalho desenvolvido pelos professores de ensino regular que atuam com alunos indígenas, entre as hipóteses levantadas, percebe-se a necessidade de melhoria nas práticas de inclusão para o pleno desenvolvimento nos processos de Ensino e de Aprendizagem de alunos indígenas matriculados em escolas não indígenas da zona urbana do Município de Santarém no Pará, bem como a necessidade em repensar a formação do docente para que este venha a contribuir significativamente na educação desses alunos, levando em consideração o direito a uma educação pautada na diversidade.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Lucina Regina; FAUSTINO, Rosângela Célia. Vivências de Crianças Indígenas Kaingang na cidade: elementos para a aprendizagem e o desenvolvimento. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 5469, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1541>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 de abr de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de out 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 04/2010**, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico Indígenas**. Rio de Janeiro, 2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos GERSEM BANIWA). **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. Belo Horizonte: Mazza Ed., 2012.

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes. Escola Indígena: a normatização da Educação Escolar Indígena de Santarém à luz da legislação nacional e do estado do Pará. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 856-874, 2020.

SCHLÜZEN JUNIOR, Klaus; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional. **InFor**, v. 6, n. 1, p. 4-27, 2020.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2015.

LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO

Tarcisio Welvis Gomes de Araújo¹
Marcia Raika e Silva Lima²

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva Inclusiva se configura como uma política viável à promoção de uma educação para todos, sendo imprescindíveis práticas educacionais equitativas, que serão suscitadas por ações colaborativas entre os profissionais envolvidos no processo de letramento em uma sala de aula heterogênea.

A Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI) (2008), dão prerrogativas a uma prática colaborativa ao propor a Educação Inclusiva por meio da cooperação e redes de trabalho, de modo que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer em um ambiente permeado pela diversidade.

Nesse contexto, ao pesquisar o letramento em Língua Portuguesa com estudantes surdos, na perspectiva do Ensino Colaborativo, suscitamos discussões acerca de novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico de professores de alunos surdos. Diante do exposto, o problema de pesquisa consistiu em: quais as contribuições do

¹ Mestre em Educação Especial (PROFEI-UEMA). Especialista em Libras com Docência do Ensino Superior (FAEME). Licenciado em Pedagogia (UFPI). - *Professor/Instrutor de Libras (SEDUC-MA). E-mail para contato: twgaraujo@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase na Neurociência (FAMART). Licenciada em Pedagogia (UFPI). Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Caxias. E-mail para contato: marciaraika@hotmail.com

Ensino Colaborativo na organização das práticas de letramento em Língua Portuguesa com estudantes surdos?

Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi apresentar o Ensino Colaborativo como uma possibilidade na organização das práticas de letramento Língua Portuguesa com estudantes surdos.

Para responder ao problema e alcançar o objetivo, fizemos uso da pesquisa de natureza Qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), combinação das pesquisas Descritiva e Exploratória (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013).

Portanto, partimos do pressuposto de que o letramento corresponde às práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem necessárias para a comunicação entre os sujeitos, para a compreensão e expressão no e do mundo, sendo assim, não se esgota no ambiente escolar, pelo contrário, está presente em todos os contextos vivenciados pelos alunos. Nessa perspectiva, se propõe o Ensino Colaborativo como ferramenta para auxiliar o processo de letramento com estudantes surdos na sala regular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de letramento em Língua Portuguesa para o estudante surdo nas escolas regulares, tem-se constituído de entraves que permeiam as práticas docentes, dentre eles a falta de colaboração entre o professor da sala comum, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e do intérprete de Libras. Além disso, metodologias, estratégias, recursos didático-pedagógicos que não instigam ou que limitam o letramento do surdo, não lhes serão acessíveis às suas habilidades visuais, dificultam a limitação auditiva e inviabilizam sua aprendizagem.

Os alunos surdos têm suas matrículas efetivadas nas escolas regulares, contudo, muitas vezes metodologias e práticas pedagógicas específicas para estes educandos são excluídos do Projeto Pedagógico (PP) da escola. Quando o PP não contempla o processo de ensino-aprendizagem para o aluno surdo, dificilmente haverá possibilidades para o desenvolvimento de práticas bilíngues, necessárias ao processo de letramento desse aluno, pois como nos ensina Arias (2020, p. 4):

hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas educativas y sociales democráticas, significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc. (Arias, 2020, p. 4)³

Portanto, a garantia do direito de aprender do estudante público-alvo da Educação Especial (EPAEE), não se consagra no ato da matrícula, são imprescindíveis práticas inclusivas e garantia de permanência e acesso, com qualidade, ao currículo conforme as habilidades de cada estudante. Por esse ponto de vista, entende-se que há um enorme desafio para que a escola regular, em um contexto heterogêneo, favoreça o aprendizado de cada estudante, no caso em análise do estudante surdo. Este, necessita antes de tudo aprender sua língua natural, no caso a Libras e que a comunidade escolar também utilize na mediação entre o estudante e o conhecimento.

Desse modo, possibilitar acesso dos alunos, com ou sem deficiência, ao currículo escolar, significa somar conhecimentos entre os profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, pois “não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes!” (Freire, 1996 *apud* Costa, 2008, p. 9), assim, acrescentamos que é preciso “gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa” (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 140), pois esses conhecimentos viabilizarão a construção de práticas para o letramento em Português para o aluno Surdo.

Nessa conjuntura, entendemos que o Ensino Colaborativo ou Coensino, surge, no âmbito da concepção inclusiva de educação, como possibilidade de se promover a inclusão escolar e o letramento do estudante surdo na sala de aula regular, em colaboração com as atividades de outros atendimentos especializados.

³ Falar de inclusão remete-nos à consideração de práticas educativas e sociais democráticas, significa participar na comunidade em todos os termos que garantam e respeitem o direito, não só de ser ou pertencer, mas de participar de forma ativa, política e civilmente na sociedade, na aprendizagem, na escola, etc.

A esse respeito, Capellini e Zerbato (2019) ponderam que o Ensino Colaborativo consiste em se promover serviços relacionados à escolarização e à educação especializada na sala de aula regular. De modo que haja entre os profissionais “paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com papel igualitário em planejar, executar e avaliar as lições” (Vilaronga, 2014, p. 22).

Neste entendimento, se faz necessário nos atentarmos para o que as autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 26) acrescentam de que a escola precisa se adequar à realidade do aluno, pois se as práticas desenvolvidas na sala regular não satisfizerem as necessidades do educando não será o Atendimento Educacional Especializado – AEE que o fará superar as dificuldades.

À vista disso, ressaltamos que o professor necessita repensar suas práticas diante de um público diverso, dentre ele o aluno Surdo que possui uma cultura e uma língua diferente da maioria dos sujeitos que constituem esse espaço, caso contrário, pouco contribuirão os atendimentos desenvolvidos na SRM no contraturno à sala comum. Assim, efetivamos a relevância do Ensino Colaborativo, que orienta, como destaca Araújo (2022) que o professor da SRM se desloque para a sala comum, desenvolvendo as práticas de letramento junto com o professor da disciplina de Língua Portuguesa. Compreendendo que a responsabilidade pela o desenvolvimento dos alunos, inclusive do Surdo.

Salientamos, com o exposto que diante das atividades com o Coensino, o professor do ensino comum é responsável pela transmissão dos conteúdos, elaborados e sistematizados culturalmente e o professor SRM fica a incumbência pelas estratégias a serem utilizadas para êxito no processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a inclusão escolar dos EPAEE, especificamente dos alunos com surdez.

No entanto, especificamos que esse processo demanda tempo, predisposição para trabalharem em parceria, perpassando por três estágios, como nos ensina Vilaronga (2014): O inicial, de comprometimento e o colaborativo. Estes estágios, perpassam de uma comunicação superficial a uma interação aberta, de um trabalho pensado e executado em parceria.

Para que de fato se constitua um Ensino Colaborativo, os professores envolvidos precisam se permitir conhecer, se dispor a trabalharem juntos em um ambiente em que as práticas pedagógicas

sejam pensadas, executadas e avaliadas por ambos os professores, saindo do estágio inicial para o estágio colaborativo. Ao passo que os professores apresentem avanços na colaboração, onde os modelos de se portarem e de organização da sala utilizados por eles também vão se alterando. Explicando melhor este cenário do Coensino, resgatamos o que Capellini e Zerbato (2019) nos apresentam acerca dos diferentes arranjos para o Coensino:

Figura 1: um ensina; outro observa / um professor; outro assistente



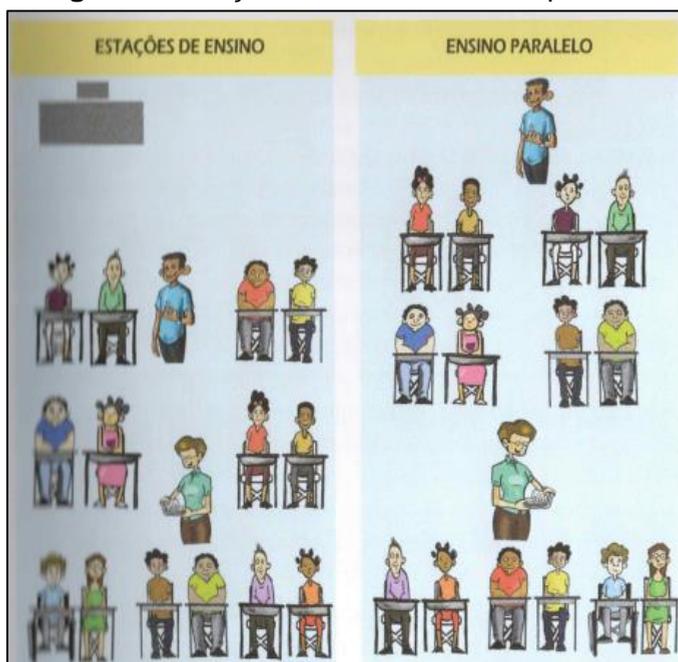
Fonte: Capellini e Zerbato (2019, p. 44)

Essa figura, representa um estágio inicial de colaboração, em que os professores envolvidos ainda estão buscando uma melhor forma de desenvolverem um Ensino Colaborativo. Ao visualizarmos a figura 1 temos no lado esquerdo da imagem um professor que ensina, enquanto o outro apenas auxilia, observando o comportamento e o desenvolvimento dos estudantes. E ao lado direito, enquanto um professor ensina o outro apenas apoia e interfere quando o professor regente solicita.

Não podemos considerar esse estágio o mais adequado para uma prática de Coensino, por não haver um diálogo entre os profissionais, impossibilitando uma parceria significativa, em que ambos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da turma, nesse sentido, o professor da SRM não poderá ficar a cargo da aprendizagem apenas dos EPAEE.

Na Figura 2, podemos observar mais dois arranjos de Coensino apresentados pelas Autoras (2019), como observamos:

Figura 2: estações de ensino / ensino paralelo



Fonte: Capellini e Zerbato (2019, p. 45)

Nesses modelos, podemos identificar um maior comprometimento de ambos profissionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O modelo estações de ensino se configura como diferentes ambientes de ensino-aprendizagem que exploram as mais diversas habilidades e conhecimentos que se complementam. De modo que, cada professor fica responsável por um grupo de estudantes que vão passando por cada uma das estações de ensino. As estações de ensino podem possibilitar

práticas de letramento dinamizadas, em que os alunos resolvem diferentes atividades em circuito.

Já o ensino paralelo se constitui como a divisão da turma em dois grupos, os quais cada professor fica responsável por um, contudo, o planejamento e práticas desenvolvidas são as mesmas em cada grupo. Uma perspectiva a ser usada para que os professores possam fazer um atendimento mais específico, dependendo das atividades a serem desenvolvidas.

Os arranjos de Ensino Colaborativo apresentados na Figura 3, destacam os modelos de ensino alternativo e equipe de ensino ou ensino colaborativo, como destacam Capellini e Zerbato (2019):

Figura 3: ensino alternativo / equipe de ensino ou ensino colaborativo



Fonte: Capellini e Zerbato (2019, p. 46)

Este estágio do ensino alternativo, de acordo com Capellini e Zerbato (2019), se torna viável quando há um pequeno grupo de estudantes que necessitam de uma intervenção mais específica por apresentar uma maior dificuldade na compreensão do conteúdo, enquanto um professor auxilia esse grupo, o outro ensina o grupo maior. E na equipe de ensino ou ensino colaborativo é o estágio o qual se constitui de fato o Ensino Colaborativo, quando ambos professores são

responsáveis para ensinar toda a turma, planejando e executando as atividades em parceria.

É o que se espera do professor da disciplina de Língua Portuguesa trabalhando em colaboração com o professor da SRM e, o intérprete de Libras sendo uma figura que poderá auxiliar os dois professores, orientando-os a respeito de aspectos do desenvolvimento do estudante surdo.

O Ensino Colaborativo se constitui, com base nas explicações de Capellini e Zerbato (2019), como uma filosofia que consiste em uma abordagem social da deficiência, por acreditar que a escola deva se adaptar às necessidades dos estudantes, possibilitando uma aprendizagem significativa. Assim, Rabelo (2012, p. 47), nos faz compreender que o professor nesse contexto da Educação Inclusiva “pode precisar do apoio sistemático dos profissionais do ensino especial para a construção de práticas inclusivas na escola”, e no que cerne a inclusão do estudante surdo o desafio é ainda maior, visto que apresenta necessidade e direito em usar a Libras.

Nesse contexto, o Ensino Colaborativo se apresenta como possibilidade de trabalho necessária para se construir práticas inovadoras, no sentido de (re)pensar as práticas pedagógicas buscando novas formas de construir situações de desenvolvimento do letramento em Língua Portuguesa pelo estudante Surdo. Assim, Araújo, Araújo e Freitas (2020, p. 10) pontuam que

se propõe uma prática pedagógica colaborativa entre docentes da sala comum, especial e o/a intérprete de Libras, numa filosofia de co-responsabilização com: planejamento em grupo compartilhando saberes; criação de objetivos, recursos e estratégias para o ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos; avaliar o percurso e os envolvidos (professores e estudantes) e buscar formação continuada.

Garantindo que o estudante Surdo tenha acesso ao currículo, ao possibilitar diferentes olhares voltados a uma mesma causa, a aprendizagem desse sujeito, em uma perspectiva crítico-reflexiva e ativa.

Destaca-se, nesse contexto, a importância do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), como um profissional especializado habilitado para intermediar a comunicação entre pessoas que utilizam línguas

diferentes, no caso o professor ouvinte e o estudante Surdo, não cabendo a ele a responsabilidade de ensinar os conteúdos científicos ao aluno Surdo. Contudo, podendo orientar tanto o professor da sala comum quanto o da sala de recursos, para que juntos possam somar seus conhecimentos em prol do desenvolvimento desse educando.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é de natureza qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013), pois os dados foram analisados de forma a compreender o objeto pesquisado e não o descrevê-los estatisticamente, no qual buscamos compreender as possibilidades de uso do Ensino Colaborativo no processo de letramento em Língua Portuguesa de estudantes surdos.

A natureza da pesquisa quanto aos objetivos, utilizamos a combinação das pesquisas Descritiva e Exploratória de forma que o fenômeno pesquisado está descrito e detalhado, além de explicada a razão e os fatores determinantes para que ele aconteça *in lócus* (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013).

Para obtenção e tratamento dos dados, fizemos uso da pesquisa Bibliográfica, por possibilitar acessar uma gama de informações acerca do objeto em estudo, a partir de materiais já elaborados, tais como artigos científicos, dissertações, legislações, livros e tese (Gil, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos sobre as práticas de letramento em Língua Portuguesa com estudantes surdos significa superar práticas ouvintistas e fragmentadas, que não permitem o desenvolvimento das habilidades linguísticas desse educando.

Assim, se instiga a necessidade de construção de novas práticas de letramento que atenda às necessidades da escolar regular atual, que perpassa ao Ensino Colaborativo, em que os professores envolvidos, da sala regular e SRM, no processo de letrar os alunos somatizem seus conhecimentos entre si.

Nesse sentido, permitindo criar estratégias bilíngue e bicultural, o uso de recursos didáticos visuais e diversidades de tipos e gêneros textuais possibilitando criar eventos de letramento que instigue o estudante surdo a se apropriar e usar da Língua Portuguesa nos mais diversos contextos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Tarcisio Welvis Gomes de; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; FREITAS, Thayane Nascimento. Eventos de letramentos com a língua portuguesa na educação de estudantes surdos. E-book: **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos...** Campina Grande: Realize, 2020. p. 589-605. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73862>. Acesso em: 08.mar.2021.

ARIAS, L. G. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o Ensino Colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

COSTA, Jesuíta de Oliveira. **Afetividade e aprendizagem**: memorial de formação. Campinas, SP, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41147&opt=4>. Acesso em: 08.mar.2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6^o ed.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para promover a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, E. G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 09.out.2019.

LETRAMENTO VISUAL E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS

Aline Pedro Feza¹
Roseneide Maria Batista Cirino²

INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre uma pesquisa em andamento vinculada ao programa de mestrado em educação inclusiva PROFEI/UNESPAR. Com o objetivo principal de analisar o processo de aquisição e apropriação da língua portuguesa escrita por alunos surdos vinculados, bem como as contribuições do letramento visual como recurso pedagógico. Levantaremos aspectos no que se refere a inclusão educacional de surdos, as estruturas linguísticas consistem nos maiores obstáculos a serem perpassados no processo de alfabetização da língua portuguesa e da língua de sinais.

Entendendo que o ensino da língua portuguesa escrita para a criança surda, na maioria das situações se atribui à presença do intérprete de Libras como única necessidade a ser atendida, assim, a pesquisa busca levantar as contribuições em que medida o ensino com uso simultâneo libras, letramento visual e língua portuguesa escrita pode potencializar a aprendizagem por parte da criança, bem como as apropriações linguísticas de alunos surdos, levando em consideração que esses por vezes permanecem isolados da sociedade em geral, devido a sua individualidade comunicativas, bem como a presentes

¹Mestranda Programa de pós-graduação em Educação Inclusiva PROFEI/UNESPAR Campus Paranaguá. E-mail: alinefeza86@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1028803403946189> .

²Doutora em Educação- UEPG/ é Professora Adjunto D Colegiado de Pedagogia, atualmente ocupa a função de Chefe da Divisão de Ensino de Graduação Campus Paranaguá e coordena o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (UNESPAR). E-mail: roseduc@yahoo.com.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4251118936692913>

barreiras educacionais referentes ao domínio da escrita em língua portuguesa.

A pesquisa, ainda em andamento, pauta-se na pesquisa bibliográfica e de campo. Sendo que na bibliográfica busco teóricos como Sousa (2022), Gesueli e Moura (2006), Campello (2007), os quais contribuem para utilização dos recursos visuais no ensino dos surdos. Somado assim as discussões levantadas por Quadros (2005) que afirma a importância do ensino da língua portuguesa e da língua de sinais de forma simultânea. Para tanto, vou utilizar do experimento didático com atividades de contraste, para observar e analisar as contribuições das habilidades linguísticas em tarefas que envolve a Libras, a Língua Portuguesa escrita e os recursos de letramento visual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem, tem um grande significado social, ela proporciona ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um grupo ao mesmo tempo em que constituem a sua singularidade. Vygotsky (2005) afirma que, além de organizar e reorganizar os processos cognitivos, a linguagem é importante também para a formação dos sentimentos, assim a criança aprende a controlar e a expressar suas emoções em diferentes situações e contextos.

Com base nesta premissa, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. Assim a linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, existe uma interrelação fundamental entre pensamento e linguagem. Nessa interação, um (linguagem) proporcionando recursos ao outro (pensamento); assume assim um papel essencial na formação do pensamento de cada um dos sujeitos.

O processo de aquisição da linguagem pela criança surda, garante a ela o direito de adquirir a língua de sinais como língua natural, ou seja, a primeira língua a ser adquirida trazendo consigo toda sua bagagem cultural e herança histórica a língua de sinais permite que a criança surda se desenvolva. A proposta educacional bilíngue

proporciona ao sujeito surdo a aquisição da língua portuguesa, com isso a alfabetização dos surdos objetivou-se, a oferecer ao aluno acesso às duas línguas, ou seja, a primeira língua (língua de sinais) e a segunda língua, a falada e/ou a escrita, que no caso do Brasil é o português.

Contudo, o ensino da língua portuguesa ao surdo segundo Goldfeld (2002), torna-se desafiador, primeiramente, por tratar-se de uma língua com modalidade diferente a língua natural da criança surda esse torna-se o principal desafio no processo de aprendizagem do surdo. A apropriação do português enquanto segunda língua expressa variação individual tanto no nível do êxito como no nível do processo e estratégias utilizadas, ressalta Goldfeld (2002). No decorrer da aprendizagem da segunda língua apresenta-se estágios de interlíngua.

A interlíngua apresenta hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua, de forma a intercalar as línguas de maneira a deixá-la funcional. Dessa forma Brochado (2003), a aquisição da segunda língua divide em estágios de interlíngua os quais apresenta-se:

O estágio de interlíngua I (IL1) observa-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais para a língua portuguesa, caracteriza-se pelo predomínio de construções frasais sintéticas com a estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais. A construção frasal escrita apresenta-se pela ordem sujeito – verbo – objeto.

O estágio de interlíngua II (IL2), conforme Brochado (2003) apresenta-se de forma a intercalar as duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa. Observa-se o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira, bem como o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa. Emprega-se justaposição intensa de elementos gramaticais da língua de sinais bem como da língua portuguesa, apresenta-se frases e palavras justapostas confusas, apresenta-se de forma incoerente no sentido comunicativo.

Por fim, Brochado (2003), define o estágio de interlíngua III (IL3) no qual os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, em especial no sintático. Define-se a presença de frases ordenadas por sujeito verbo e objeto com a presença de estruturas complexas na ordem direta do português; bem como a aplicação adequada de artigos, preposição, conjunções coordenativas denominadas, conjunção coordenativa além das subordinativas condicional.

Contudo, a aprendizagem da língua portuguesa aos surdos revela barreiras em seu processo de apropriação e construção dos conhecimentos. As especificidades da língua de sinais precisam ser levadas em consideração tais como a estruturação linguística pautada em aspectos viso espaciais, a construção e estrutura gramatical adequada a essa modalidade.

Considerando tais especificidades pondera-se que no ensino da língua portuguesa modalidade escrita os recursos visuais ou letramento visual como prática pedagógica aplicada às atividades em simultaneidade com a Libras e Língua portuguesa escrita tem sido mais potencializado de aprendizagens.

Campello (2007) relata que, o letramento visual constitui uma habilidade de ler, compreender e interpretar informações por meio de recursos imagéticos. Gesueli e Moura (2006), apresentam contribuições as quais apontam a importância do letramento visual, destacando que conforme os autores por elas visitado, é um equívoco pensar que a apropriação do letramento visual acontece intuitivamente, portanto, é necessário a medição intencional e sistematiza para esse fim. Por fim compreende a utilização de recursos visuais permite que os surdos vivências semelhantes ao da sua língua materna.

Torna-se relevante destacar que os surdos não dispõem do mesmo percurso para apropriação da língua que o surdo ou seja, não há relação, para o surdo, entre a fala e a escrita embora a fluência na comunicação por meio da sinalização a escrita nem sempre acompanha o mesmo desempenho. Rojo (2006), Kleiman (1995) e Lodi (2004) destacam que o letramento se inicia antes da criança apropriar-se da escrita formal e por meio dessa caracteriza-se o sujeito como letrado.

Campello (2007) e Gesueli e Moura (2006), apontam que surdos se percebem e se representam por meio do campo visual, caracterizando assim que a significação, não é processada pela audição, assim o uso de recursos visuais proporciona aos alunos surdos no processo de aquisição da língua portuguesa escrita elementos para uma um registro escrito significativo e não mecânico.

Quadros (2005) afirmar que ao referir ao bilinguismo não significa estabelecer dicotomia “refiro-me ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum no Brasil” (Quadros, 2000, p.54).

Para Quadros (2005), a língua portuguesa escrita propicia aos surdos caminhos para a inserção social e interação com maior número de pessoas, entende-se assim que a língua portuguesa na sua modalidade escrita ou oral não representa a identidade social e cultural dos surdos, isso ratifica que a apropriação da escrita é de extrema importância para desenvolvimento social desses sujeitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa iniciou com levantamentos teórico com um estudo acerca da aquisição da linguagem segundo a perspectiva de Vygotsky (2005), a qual caracteriza-se como prática social primordial na formação humana sendo por meio dela que o homem se constitui como sujeito e, portanto, torna-se um multiplicador de ideias. A linguagem permite a troca de experiências e conhecimentos e formação de conceitos. O autor aponta ainda que a linguagem consiste em uma função inata e destinadas a todos os indivíduos, e por meio dela o homem simboliza seu pensamento e decodificar o pensamento do outro.

O aporte teórico levantou aspectos da educação dos surdos na modalidade inclusiva. Quadros (2005) afirmam que com a inclusão, propõe-se o respeito pelas diferenças afim de, possibilitar o desenvolvimento intelectual e o aprender com a diversidade. No que tange uma educação inclusiva para surdos Lins (2020), afirma que esses apresentam em sua língua especificidades culturais e linguísticas, são instrumentos de sua própria cultura e fazem leituras de mundo por meio de suas experiências visuais, e socializam e contribui na sociedade por meio de suas habilidades viso-gestuais.

Em busca de contribuir para processo de aquisição da linguem e desenvolvimento intelectual do surdo destaca-se Campello (2007) e Sousa (2022) que afirma que o ensino da Língua Portuguesa modalidade escrita à criança surda é mais efetivo quando se usa simultaneamente Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita mediado como os recursos imagéticos. Portanto, os autores visitados até o momento contribuem para a compreensão que se busca na pesquisa de mestrado sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa modalidade escrita por alunos surdos.

Na etapa da pesquisa de campo faremos a aplicação dos experimentos didáticos com a presença de atividades de contrastes. Hedegaard (2002, p. 214), afirma que “o experimento didático é um método de pesquisa necessário para investigar a formulação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo”. Assim, o experimento didático permite observar e analisar as habilidades cognitivas dos educandos no processo de interação com tarefas que envolve a Libras, a Língua Portuguesa escrita e os recursos de letramento visual.

A pesquisa lança mão de um o método de investigação pautado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, denominado experimento didático Davidov (1988), com o fim de aplicar a técnica como instrumento para a coleta de dados com base na abordagem mista qualitativa e quantitativa. As análises de dados, buscará também articular à aplicação de experimentos didáticos pedagógicos fundamentado no pressuposto vigotskianos.

Os sujeitos da pesquisa estão matriculados nos segundos e terceiros anos do ensino fundamental anos iniciais, em escolas públicas das cidades de Maringá e Cianorte. O público escolhido encontra-se na etapa de aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa, tais habilidades linguística constituem de extrema importância para o desempenho cognitivo e social desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato de que a pesquisa está em andamento, foi possível até esse momento considerar por meio de observações no campo de pesquisa e leituras da fundamentação teórica, a necessidade de levantar estratégias metodológicas para o ensino da língua portuguesa escrita tendo em vista as dificuldades apresentadas por alunos surdos no processo de apropriação da modalidade escrita da língua portuguesa.

Os desafios da educação inclusiva perpassam também para surdos tendo em vista especialmente suas especificidades linguísticas por meio das habilidades visuais e espaciais. Os levantamentos já realizados permitiram entender que a apropriação da linguagem e desenvolvimento intelectual dos alunos surdos ocorre de maneira mais

efetiva quando se usa simultaneamente libras e língua portuguesa abrindo mãos de recursos imagéticos respeitando assim a constituição linguística natural do sujeito surdos.

A pesquisa realizada até o momento permite entender que o letramento visual ao ser tomando como mediador na prática pedagógica contribui para o aprimoramento da estrutura da língua materna dos surdos, a Libras e, permite maior significado no processo de apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita.

REFERÊNCIAS

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CAMPELLO, Ana Regina. Pedagogia Visual; Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul. 2007.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

GESUELI, Z.; MOURA. L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun.2006.

GOLDFELD, M. **Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HEDEGAARD, M. **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino**. São Paulo: Loyola, 2002.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LINS, Livia Maria Montenegro. **Pessoas surdas em uma escola regular de ensino fundamental: acesso e inclusão.** Universidade Federal de João Pessoa. Periódicos. Capes. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10932503 Acesso 20/04/2023.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficina com surdos.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2004.

MOURA, M. O. de. **Construção do signo numérico em situação de ensino.** 1992. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

QUADROS, Ronice. M. A Surdez, um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005.

ROJO, Roxane Helena R. **As relações entre a fala e escrita: mitos e perspectivas.** Ceale. Belo Horizonte. 2006. (Coleção Professora Alfabetização e Letramento)

SOUSA, Iara Félix de. **Letramento visual no ensino de Libras para surdos: uma proposta de sequência didática visual.** Universidade Federal de Campina Grande. Dissertação de Mestrado. Periódicos da Capes. 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27342> Acesso 20/04/2023.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem.** 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O PLANEJAMENTO COLABORATIVO: UMA POSSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO

Cristiane Ferreira de Souza¹
Roseneide Maria Batista Cirino²

INTRODUÇÃO

O ano de 2008, no Brasil, com o advento da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva expressa grande avanço no que se refere a políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, trazendo programas de implantação da sala de recursos multifuncionais, e reforçando a matrículas de estudantes público-alvo do atendimento educacional especializados nas classes regulares. Com essas medidas, observa-se que muitos estudantes das classes especiais e escolas especiais passaram a frequentar a classe comum.

Portanto alunos PAEE público-alvo do atendimento educacional especializando encontra-se frequentando a sala regular e a Sala de recursos multifuncional. Sendo assim os profissionais da instituição que são responsáveis por esse estudante precisam planejar de forma colaborativa possíveis ações e adaptações para garantir a ele um ensino inclusivo de modo que tenha suas potencialidades desenvolvidas.

Nessa perspectiva autoras como Zerbato, Capelenni, Vilaronga e Mendes (2014) apontam o coensino ou ensino colaborativo como uma prática desenvolvida entre o professor da sala regular e o professor do AEE que auxilia na escolarização do aluno PAEE. Sendo, portanto, construído a partir da parceria entre o professor do AEE e o professor da Sala regular, com vistas a desenvolver juntos o planejamento e as ações

¹ E-mail para contato: crisfsouza35@gmail.com

² Doutora em Educação- UEPG/ é Professora Adjunto D Colegiado de Pedagogia, atualmente ocupa a função de Chefe da Divisão de Ensino de Graduação Campus Paranaguá e coordena o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (UNESPAR). E-mail: roseduc@yahoo.com.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4251118936692913>

de ensino para seu educando. Nessa perspectiva Vilaronga (2014) explica o coensino como um trabalho planejado entre o professor AEE e o professor da sala comum.

Portanto o presente trabalho vem relatar segundo estudos teóricos previamente realizados, como o trabalho colaborativo pode se desenvolver e quais suas possibilidades para inclusão de estudantes PAEE, na sala de aula regular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma vez que as políticas brasileiras de inclusão garantem ao aluno Público-Alvo do Atendimento Educacional especializado, dupla matrícula, ou seja, frequentar a sala de ensino regular e sala de recursos multifuncional, sendo a sala de recursos multifuncional um recurso que precisa atender ao educando de forma complementar e suplementar ao ensino, garantido ao estudante sua inclusão na sala regular.

Nesse contexto temos o Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro 2011 o qual descreve as condições de ensino que devem ser ofertadas aos alunos PAEE e reforça a matrícula desse aluno na sala regular, destacando que professores da sala regular e professor do AEE, precisam trabalhar em conjunto, ou seja de forma colaborativa. Mendes, Vilaronga e Zerbato, explicam que

O coensino é uma estratégia de inclusão escolar, ou seja, busca favorecer a participação e a aprendizagem da criança na classe comum, e foi desenvolvida para evitar sistemas de retiradas ou de escolarização separadas de alunos da população alvo da educação especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p.108).

Para Sousa (2018, p.176), “de uma maneira em geral, todos os professores são responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Mesmo trabalhando com uma coletividade, é preciso considerar a individualidade das crianças, suas diferenças, como aprendem e como se relacionam”. Portanto para ocorrer um trabalho colaborativo é necessário o

envolvimento de professores da classe regular, professor AEE, com apoio da equipe gestora da instituição.

No Ensino Colaborativo, o professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes (Capellini; Zerbato, 2019, p.39).

A responsabilidade do ensino do aluno PAEE, as adaptações curriculares são de responsabilidade de todos, portanto se faz necessário o planejamento das intervenções pedagógicas para que se efetivem de forma colaborativa. Sousa (2018 p.176) “é necessário que sejam dadas as condições para que os professores trabalhem e que os alunos desenvolvam suas potencialidades”. Destacando ainda que a responsabilidade de ensino do estudante do AEE, é de todos os profissionais da escola, professor da sala regular, professor do AEE.

Entendendo que a educação dos indivíduos PAEE não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, quer seja o professor de Educação Especial, ou somente o professor de ensino comum, e considerando que não é possível um único profissional dar conta de saber sobre todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada estudante, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento do aprendizado aos estudantes. O Ensino Colaborativo apresenta-se como uma dessas alternativas mais viáveis e tem se mostrado mais efetivo, enquanto serviço de apoio à escolarização de alunos PAEE, em sala de aula de ensino comum (Capellini; Zerbato, 2019, p.34).

Sendo, portanto, o ensino colaborativo uma forma de organizar o planejamento pedagógico de ensino ofertado ao estudante com vistas a promover uma prática de ensino inclusiva, uma vez que esse método

contribui para que os professores compartilhem, suas práticas, pensem juntos possíveis estratégias de ensino, executem atividades, respeitando as necessidades de cada educando. Para Rocha (2016, p.46) “ É importante que os papéis dos profissionais da escola sejam reestruturados visando a clareza dos mesmos e a participação e efetivação de práticas colaborativas e inclusivas contemplando todos os estudantes.”

Portanto a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p.76).

Sousa e Fantacini (2018) relata que o trabalho colaborativo contribui para a melhora do estudante PAEE, e que ele traz ganho para os estudantes e para os profissionais envolvidos, embora precise de ajustes. Rocha (2016, p.27) “Dessa forma, a proposta de um ensino colaborativo implica redefinição de papéis dos professores do ensino especial como apoio e orientação centrados na classe comum”. Sendo, portanto, o ensino colaborativo um instrumento pedagógico que contribui com uma educação na perspectiva inclusiva, proporcionando qualidade ao ensino ofertado a todos, alunos PAEE e demais educandos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em andamento é um recorte teórico da dissertação de mestrado profissional em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, fundamentada na pesquisa bibliográfica a qual segundo Gil (2002, p.44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Portanto busco descrever contribuições de teóricos que abordam a temática do trabalho colaborativo desenvolvido entre professor da

turma regular e professor da Sala de recursos multifuncional. Além da pesquisa bibliográfica também será realizada a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo será realizada em uma instituição da rede municipal de Campina Grande do Sul estado do Paraná com a professora regente da turma do quarto ano do ensino fundamental e professora da Sala de Recursos multifuncional e será fundada na pesquisa colaborativa. Sendo ancorada na abordagem da pesquisa colaborativa a qual segundo Ibiapina (2016) Explica a pesquisa colaborativa, como a troca e participação do pesquisador com os participantes da pesquisa. Colaborativamente pesquisado e envolvidos tornam-se aliados no processo de construção de saberes.

Uma vez que a pesquisadora professora da sala regular pretende trabalhar com a professora do AEE da já citada instituição, a pesquisa colaborativa contempla de forma eficiente a proposta da pesquisa.

A abordagem de análise dos dados será qualitativa sendo que a pesquisa de natureza qualitativa, segundo Ludke e André (1986,) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em fase de estudo do referencial teórico, porém segundo levantamento e estudo teórico, o planejamento da prática docente desenvolvido na perspectiva do trabalho colaborativo é o mais assertivo para uma prática mais inclusiva. Contribuindo para o planejamento das aulas do professor da sala regular e professor da SRM, proporcionando maior qualidade ao ensino, e rompendo com as práticas pedagógicas e planejamentos docente segregados.

Essa constatação é possível devido ao estudo bibliográfico no qual há pesquisas realizadas referente a temática. Como aponta Sousa e Fantacini (2018) em seus estudos que o trabalho colaborativo mesmo precisando de ajustes apresenta ganhos para a educação inclusão, seguindo, portanto, uma tendencia mundial.

Os pesquisadores são unânimes em destacar os avanços pedagógicos dos educandos, bem como em alertar para as dificuldades de implementação de uma cultura colaborativa Sousa e Fantacini (2018).

Nessa mesma concepção Capelinni e Zerbato (2019) enfatizam que o ensino colaborativo é um caminho viável mostrando-se mais eficaz enquanto recurso de apoio à escolarização de alunos PAEE, em sala de aula comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 10 set. 2023.

CAPELLINI, Vera Lucia Maria Filho. ZERBATO, Ana Paula. **O que é o Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

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

IVANA Maria Lopes de Melo Ibiapina; BANDEIRA, Hilda Maria Martins, ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. [s.n.t.], 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Eunicéia Gonçalves.; VILARONGA Carla Ariela Rios. ZERBATO, Ana. Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUSFSCar, 2014.

ROCHA, Naiara Chierici. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. 2016 Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2016.

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, Renata. Andrea Fernandes. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, v. 6, p. 91-105, 2016.

SOUSA, Gercineide Maia. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar**: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum..2018 Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Acre (AC),2018 Disponível em: [dissertacao-gercineide-maia.pdf \(ufac.br\)](#)

VILARONGA Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do coensino** . 2014. (Tese de doutorado em educação especial) Universidade de São Carlos São Paulo SP,Brasil. Disponível em : <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Eunicéia. Gonçalves . Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud.Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf>. Acesso em: 9 de setembro de 2023.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor da educação especial na proposta do coensino**. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Pulo SP, Brasil. Disponível em: [Ufscarhttps://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf)

PRÁTICAS INCLUSIVAS: A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Mariane Heloisa Kuch¹
Roseneide Maria Batista Cirino²

INTRODUÇÃO

Atualmente é perceptível a mudança que vem ocorrendo ao longo do tempo em relação ao modo de vida das pessoas, elucidando-se em alguns momentos a dificuldade no convívio e uma fragmentação relacional e social. Presenciamos muitos episódios de violência social, desrespeito à humanidade, principalmente quando ainda tratamos do processo de inclusão social. É necessário um olhar especial para essa temática, visto que a luta por direitos precisa ser respeitada e colocada em prática, evitando que os avanços se transformem em retrocessos.

De acordo com Bock e Cunha (2022), no Brasil há diversos estudos apontando a evolução da educação inclusiva, sendo perceptível seu avanço em relação a conquista de direitos, porém, ainda há críticas relacionadas a realidade que encontramos no contexto escolar. As autoras complementam que ainda temos modelos de escolas excludentes, permeados por práticas segregadoras que buscam os padrões ditos normais, impostos pela sociedade, que não olham para a diversidade do ser humano. É necessário, portanto, repensar as práticas e o processo formativo dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar.

A educação pode ser um caminho para discussão e possibilidades, abrindo espaços para argumentações em relação a educação inclusiva e a diversidade. Neste sentido, é importante pensar nas práticas e no processo formativo dos profissionais da área da

¹ E-mail para contato: Professora da Rede Municipal de São José dos Pinhais. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva UNESPAR/Paranaguá. marianehkuch@gmail.com

² E-mail para contato: Professora Adjuto Unespar Paranaguá. Coordenadora do Programa de Pós Graduação PROFEI Unespar. roseneide.cirino@ies.unespar.edu.br

educação, refletindo e repensando a inclusão escolar. Trabalhando na escola, é notável a vontade do fazer diferente por parte de alguns docentes, porém as cobranças de provas e índices educacionais acabam por sufocar a dia a dia escolar, fazendo com que os docentes deixem suas percepções sobre educação e se envolvam no mais do mesmo, ou seja, nas práticas tradicionais historicamente atribuídas ao ensino.

Neste sentido, Marques e Zanata (2014) apresentam a dificuldade no oferecimento de uma educação de qualidade, que considere a aprendizagem e os conteúdos curriculares mais significativos, considerando os interesses e as necessidades dos grupos sociais. Os autores ainda complementam acerca das exigências educacionais que recaem sobre as instituições que não conseguem acompanhar a acelerada evolução de novas técnicas de ensino, resultando em baixos rendimentos, destacando que é importante refletir a respeito da formação e atualização docente, pois estes assumem um valor social cada vez maior.

Nesse contexto, esse trabalho tem o intuito de apresentar os aspectos iniciais da pesquisa em andamento no programa PROFEI cuja problemática centra-se em compreender se a formação docente continuada em serviço, baseada nos princípios do desenho universal para aprendizagem, contribui para o aprimoramento de práticas inclusivas. Sendo assim, a pesquisa terá como objetivo geral analisar a implicação da formação continuada em serviço baseada no DUA na promoção de práticas inclusivas, contando com o trabalho colaborativo na formação continuada em serviço. Estabelece-se então, como metodologia a pesquisa bibliográfica com estudos sobre o desenho universal para aprendizagem, inclusão escolar e formação continuada baseada no trabalho colaborativo como um apoio as práticas inclusivas. Para isso, serão utilizados autores como Bock; Cunha (2022), Bock; Gesser; Nuernberg (2018), Marques; Zanata (2014), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2022), Capellini; Zanata; Pereira (2008), articulada com a pesquisa de campo que será realizada em uma escola pública do município de São José dos Pinhais, PR e contará com a participação de 5 docentes do ensino fundamental I que tenham em suas salas alunos com deficiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação Inclusiva

Falar de educação inclusiva no Brasil vai além da reflexão histórica conhecida e debatida continuamente ao longo dos anos. É necessário ir além e pensar nas relações futuras, pois o crescente número relacionado a inclusão escolar no Brasil é sentido diariamente no cotidiano escolar. De acordo com o Inep, em 2022 a evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, em classes comuns, chegou a 914.55, um aumento de 74.262 matrículas comparadas ao ano anterior. Já na educação infantil, o aumento chegou a 67.918, visto que em 2021 o número de matrículas era de 106.853 e no último censo de 2022 chegou a 174.771 matrículas.

Neste sentido, é necessário repensar as práticas docentes e garantir formação continuada para que a educação inclusiva seja debatida de forma eficiente. Porém, Marques e Zanata (2014) refletem sobre a resistência à mudança por parte dos docentes, principalmente quando relacionados aos assuntos de inovações educacionais. Os autores apontam que “a dificuldade dos professores à assimilação de novas práticas em seu fazer educativo tem constituído desafio aos responsáveis pelos sistemas educacionais” (Marques; Zanata, 2014, p. 53). Este desafio é visto diariamente nas instituições de ensino e nos faz refletir sobre a importância e o papel do docente diante da inclusão escolar.

Bock, Gesser e Nuernberg (2018) introduzem o pensamento sobre o modo que o ensino e a aprendizagem, em diversas situações, trazem consigo a herança histórica da segregação social, perpetuando o pensamento de normalização do ensino e reproduzindo o capacitismo. Valle e Connor (2014) contribuem com esse pensamento, relatando que até mesmo as pessoas com deficiência concordam que, geralmente, a sociedade subestima de forma automática as suas capacidades, tornando contraditório o pensamento de que uma pessoa com deficiência é um ser capaz.

Para isso, é relevante discutir e refletir acerca desses assuntos no âmbito escolar, procurando romper com o modelo médico estabelecido ao longo da história, no “qual reduz à compreensão do fenômeno aos desvios a uma suposta norma e situa

suas práticas sociais no campo da reabilitação, além de apontar para a necessidade de inserir o fenômeno no campo dos direitos humanos (Nussbaum, 2007 *apud* Bock; Gesser; Nuernberg, 2018).

Com o intuito de compreender melhor o modelo médico das deficiências presente no cotidiano pedagógico, Valle e Connor (2014) explicitam tais procedimentos, onde,

A presença de um “paciente” (aluno) com “sintomas” (problemas educacionais). O “especialista científico” (psicólogo escolar) realiza um “exame” (avaliação psicoeducacional) para confirmar ou descartar um “diagnóstico” (deficiência). Após o “diagnóstico” (deficiência) ser identificado, uma “prescrição” (Plano Educacional Especializado, ou PEI) é escrita com recomendações para um “percurso de tratamento” (colocação em programa de educação especial e instrução individualizada), que tem o intuito de “curar” (remediar) o “paciente” (aluno). Uma “consulta de retorno” (revisão anual do PEI) é agendada para avaliar a eficácia do “plano de tratamento” (serviços de educação especial). A presença do modelo médico no interior da prática da educação especial é inconfundível (Valle; Connor, 2014, p. 61).

A educação precisa assumir o protagonismo do seu sistema de ensino e para isso, os profissionais precisam estar preparados para atuar e realizar uma prática educativa que almeje desenvolver os estudantes com deficiência de forma integral, tendo um olhar humano, considerando suas potencialidades.

Sabe-se que no Brasil a falta de reconhecimento do profissional de educação corrobora com a qualidade da formação desses profissionais. Para efetivar a política de inclusão escolar, seriam necessários investimentos nas contratações de docentes especializados e/ou equipes multidisciplinares, fornecendo apoio dentro das instituições, porém, o baixo investimento acaba por sobrecarregar o professor regente e soma-se a outros desafios encontrados por ele, como os baixos salários, o acúmulo de turnos e horas aulas, a escassez de materiais, dentre outros (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2020).

Portanto, deve-se pensar que o sucesso no processo de inclusão escolar está ligado aos investimentos necessários, tanto em políticas públicas, quanto na formação inicial e continuada dos docentes. É importante refletir também, em um processo de formação continuada em serviço, tendo como estratégia o trabalho colaborativo, promovendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Trabalho colaborativo

A história da inclusão no Brasil demonstra diversos fatores que ainda precisam ser repensados e analisados, inclusive, a formação docente acerca dessa temática. No entanto, como supracitado no item acima, a falta de reconhecimento e valorização do profissional da educação pode ser um dos fatores pelo qual o profissional não busca se especializar e aprofundar seus conhecimentos.

O trabalho colaborativo, neste sentido, pode ter um papel importante no desenvolvimento profissional, pois “a colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral”. (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 8). Portanto, a reflexão entre os profissionais pode contribuir com a busca por soluções que busque efetiva a inclusão escolar. Essas discussões são importantes porque permite que os professores relatem suas experiências e busquem em conjunto, a resolução e os meios necessários que contribuam com esse processo.

Capellini, Zanata e Pereira (2008) relatam que esse trabalho pode ser realizado com a utilização do ensino colaborativo, e que este pode se dar de várias maneiras, seja com o trabalho em conjunto do professor regente e um educador especial em sala de aula, ou com a utilização de estações de ensino, como se fossem cantinhos de atividades em sala de aula, onde grupos se alternam e o professor faz a mediação das atividades. As autoras também apresentam a proposta do ensino paralelo (a turma é separada entre os professores da sala de aula), ensino alternativo (um professor explica a atividade para um grupo geral e o outro interage com um grupo menor) ou até mesmo utilizar a proposta de

uma equipe de ensino (um professor faz as instruções do componente curricular e o outro ilustra com exemplos).

Os autores Boa Vida e Ponte (2002) acrescentam que a colaboração é um meio na qual pode-se atingir determinados objetivos, porém ressaltam que o simples fato de algumas pessoas trabalharem juntas não significa que elas estejam diante de uma situação de colaboração. Portanto, deve-se analisar esse processo e estabelecer objetivos claros nos quais se deseja atingir e que seja benéfico para todos os envolvidos. Dessa forma, a colaboração pode envolver não apenas a equipe pedagógica, mas também envolver toda equipe multidisciplinar, pois

A colaboração pode desenvolver-se entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham num mesmo projecto; mas a colaboração pode também ter lugar entre actores com estatutos e papéis diferenciados, por exemplo, entre professores e investigadores, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de educação, ou mesmo no seio de equipas que integram valências diversificadas como professores, psicólogos, sociólogos e pais (Boa vida; Pontes, 2002, p. 5).

Sendo assim, pode-se considerar o trabalho colaborativo como um caminho para práticas mais inclusivas, na qual os docentes colaboram entre si, colocando em discussão as inquietações que remetem ao cotidiano escolar, almejando em forma de colaboração, encontrar os possíveis caminhos para efetivação do processo de inclusão escolar. Esse trabalho pode ser utilizado na formação continuada em serviço e auxiliar os docentes na reflexão do ensino baseado nas potencialidades de seus estudantes e não apenas em suas dificuldades. Considerando esse processo, o desenho universal para aprendizagem pode ser uma abordagem eficiente, visto que em seus princípios há evidências de alternativas que podem, de fato, incluir e contribuir com a aprendizagem de todos os estudantes.

Desenho Universal para Aprendizagem

O desenho universal para aprendizagem (DUA), em inglês Universal Design for Learning (UDL), tem seu surgimento na década de 1960 vindo do campo da arquitetura, onde inicialmente, pensava-se na exigência por prédios acessíveis as pessoas com restrição de mobilidade (Valle, Connor, 2014). Pensando nisso, os autores Valle e Connor (2014) retratam que a ideia de que o desenho universal pode auxiliar os professores e também pode ser poderoso quando aplicado em sala de aula, pois auxilia os professores no planejamento e atividades acessíveis a todos os estudantes

Sendo assim, o desenho universal para aprendizagem tem como característica uma abordagem flexível para a implementação de currículos mais inclusivos, que permite a todos os estudantes oportunidades íntegras de aprendizagem, oferecendo etapas práticas para que a inclusão viabilize (Cast, 2023). Porém, é necessário o conhecimento acerca dessa temática e instruir os docentes, pois essa abordagem apresenta princípios específicos e bem delineados, que corroboram com o trabalho docente.

Os autores Valle e Connor (2014) apresentam os princípios elencados a alguns exemplos práticos de serem aplicados em sala de aula, sendo o primeiro o uso equitativo, ou seja, os meios utilizados durante a aula podem ser usados por todos os estudantes, como por exemplo os audiolivros, software, filmes e documentários. Os autores também apresentam a flexibilidade no uso dos conteúdos, pois em sala de aula há uma diversidade e cada estudante tem uma capacidade específica, portanto, as informações poderão ser acessadas em várias fontes, como livros, sites, apresentações. O trabalho e avaliação também podem ser flexibilizados utilizando portfólios ou resoluções de problemas.

Valle e Connor (2014) também explicam que o desenho universal é simples e intuitivo, portanto, as instruções precisam ser claras, com objetivos bem estabelecidos. As informações também precisam ser perceptíveis e deve-se ter tolerância ao erro, pois o docente precisará prever as variações e os ritmos de aprendizagem de seus estudantes, tendo auxílio na execução das atividades ou ter a flexibilidade em apresentar seus trabalhos em partes. A sala de aula também deverá estar

configurada permitindo a mobilidade de todos os estudantes e as atividades deverão estar preparadas em tamanho apropriado para uma leitura eficiente.

Por fim, os autores acima citados também colocam a importância de uma comunidade de estudantes, promovendo a interação, seja com trabalhos em duplas ou em grupos. O docente precisa instruir seus estudantes de uma forma acolhedora e inclusiva, respeitando a diversidade encontrada em sala de aula. Portanto, os princípios apresentados pelos autores elucidam que a inclusão pode acontecer no cotidiano escolar, pois as ações são práticas e acessíveis. No entanto, os docentes necessitam refletir sobre suas práticas e analisar as possíveis implementações dos princípios do desenho universal para aprendizagem. Deve-se ter um olhar atento não apenas para os conteúdos trabalhados, mas também para o ambiente e espaço da sala de aula, conhecer seus estudantes, suas diversidades, seus interesses e preferências, construindo e mantendo um bom relacionamento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante dos desafios apontados e o contexto complexo que compreende a educação no Brasil, em especial as práticas inclusivas, é importante sistematizar e compreender as práticas pedagógicas relacionadas a inclusão escolar. Por esse motivo, este artigo tem o intuito de apresentar a pesquisa na qual se baseará a tese de mestrado do programa PROFEI, que tem como objetivos descrever sobre os fundamentos da formação docente e delineamentos da formação continuada em serviço, compreender a abordagem e fundamentos do ensino colaborativo e suas contribuições para as práticas inclusivas, descrever sobre os fundamentos do DUA, os princípios e a relação com as práticas inclusivas e elaborar o produto educacional configurado num curso voltado à formação continuada em serviço.

Esta pesquisa tem fundamento na pesquisa exploratória, pois tem como objetivo possibilitar uma familiaridade com o problema, tendo como objetivo o aprimoramento de ideias (Gil, 2002). Também será descritiva, pois de acordo com Gil (2002), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada

população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, ou seja, buscará descrever sobre os fundamentos da formação docente e delineamentos da formação continuada em serviço.

O estudo em questão terá relação com a pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como análise de dados a abordagem qualitativa. “O planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa” (Gil, 2002, p. 53). Portanto, por se tratar de um estudo baseado em problemáticas do cotidiano escolar, o estudo relacionado a pesquisa de campo permite maior compreensão dos aspectos a serem investigados. Acrescenta-se ainda que,

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (Gil, 2002, p. 53).

Portanto, partindo das experiências vivenciadas por mim em relação as dificuldades de adaptações de planejamentos mais inclusivos, surge as inquietações para a realização desse estudo. A pesquisa em questão será realizada em uma escola pública da cidade de São José dos Pinhais, Paraná e contará com a participação de 5 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I. Os encontros serão quinzenais e terá como problemática os levantamentos apontados pelos docentes em relação ao trabalho com seus estudantes com deficiência. Toda problemática será fundamentada com base nos princípios do DUA, buscando as alternativas mais inclusivas para todos os estudantes.

Para isso, os encontros serão divididos em três etapas, considerando três dos princípios do DUA, onde na primeira etapa será considerado o princípio do engajamento, buscando desenvolver nos docentes a motivação, discutindo as problemáticas vivenciadas em sala de aula como um desafio a buscar alternativas e o comprometimento com práticas mais inclusivas. Para isso, serão analisados textos e exemplos claros de como poderá ser os planejamentos das atividades. Na segunda etapa será considerado o princípio da apresentação e representação,

onde será utilizadas técnicas diferenciadas como vídeos e filmes, buscando desenvolver a empatia e afetividade pela inclusão escolar. Na terceira e última etapa, será realizado o princípio da representação (avaliação), onde será utilizado como instrumento um questionário com perguntas estruturadas e a elaboração de um plano de aula baseado nos princípios do DUA que deverá ser aplicado em sala de aula. Após a aplicação, os docentes irão fazer uma autoavaliação acerca de suas práticas, discutindo com o grupo suas considerações. As experiências vivenciadas pelos docentes serão base para construção das seções propostas no ebook que será montado no final do processo.

A pesquisa também terá uma perspectiva colaborativa visto ser intencionada, pois, “a investigação colaborativa, procura-se progredir por meio da reflexão e prática conjunta dos atores do público-alvo estudado e do pesquisador, indo além da produção de novos conhecimentos” (Zerbato, 2018, p, 94). Portanto, essa pesquisa terá a construção, análise e proposição do produto educacional, baseada na abordagem colaborativa além da pesquisa de campo na qual buscamos apreender dos participantes as inquietações e demandas que subsidiarão a elaboração do produto educacional.

Conforme apresentado, é notável que ainda encontramos dificuldades no processo de inclusão escolar, porém como docentes, é necessário buscar sempre uma formação continuada que contribua e auxilie nesse processo. Porém, sabe-se da falta de valorização do profissional e neste sentido, a formação continuada em serviço poderá auxiliar nesse processo, pois trará discussões e estudos relacionados ao dia a dia, conflitando as práticas e almejando de fato, uma inclusão de qualidade. Apesar da pesquisa ainda estar em andamento, espera-se que a formação continuada em serviço proposta, desperte nos docentes o comprometimento no planejamento e elaboração de aulas mais inclusivas, que busque atender todos os seus estudantes, respeitando as diversidades e desenvolvendo as potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar a os estudos relacionados a pesquisa que está em desenvolvimento no programa PROFEI cuja problemática centrou-se em compreender se a formação

docente continuada em serviço, baseada nos princípios do desenho universal para aprendizagem pode contribuir para o aprimoramento de práticas inclusivas. O estudo em questão também tratará de apresentar os princípios do desenho universal para aprendizagem, relacionando-os com as práticas inclusivas dos docentes.

Considerando as dificuldades já citadas em relação as dificuldades do processo de inclusão escolar, foi possível verificar até o momento nos aportes teóricos já analisados, que a formação continuada em serviço com base nos princípios do desenho universal para aprendizagem, pode contribuir com práticas mais inclusivas, pois seus princípios são estabelecidos com o intuito de facilitar o trabalho docente. O trabalho colaborativo é importante nesse processo, pois permite a discussão de problemas reais encontrados em sala de aula. Portanto, a formação continuada em serviço prevista nesse trabalho terá o intuito de disseminar as informações relacionadas ao DUA, utilizando o trabalho colaborativo para levantamento das questões e dificuldades e, com base nos princípios do DUA, planejar aulas mais inclusivas para todos os estudantes.

Com isso, para auxiliar nesse processo, o desenho universal para aprendizagem pode ser um caminho para as práticas pedagógicas inclusivas, pois essa abordagem apresenta princípios bem estabelecidos e possíveis de serem incluídos nas práticas cotidianas. Os princípios buscam incluir não apenas os estudantes com deficiência, mas sim, todos os estudantes que fazem parte do grupo da sala de aula, fornecendo instrumentos e meios que os engajem nas atividades, apresentando as atividades de diversas maneiras e permitindo que eles possam mostrar suas ações e expressões de múltiplas formas.

Todo esse trabalho resultará em um programa de formação continuada em serviço e terá como resultado final, a elaboração de um produto educacional que se dará pela elaboração de um ebook explicativo, contendo todas as informações necessárias que possam auxiliar no processo de inclusão escolar das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; CUNHA, Chaiane Karol Alegri. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 04-24, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica**, 2023. Disponível em <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf> Acesso em 29 de agosto de 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.) **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <<http://bookbuilder.cast.org/>> Acesso em: 06 de agosto de 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas., 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFSCar, 2022.

VALLE, Jan W; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZANATA, Eliana Marques; MARQUES, Antonio Francisco. A escola, os professores e a inovação educacional. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 2, p. 50-59, 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>.

PROJETO COLOMBO MAIS LIBRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andressa de Mattos Viana¹
Iane de Almeida Oliveira²
Mayara de Fátima Vasconcellos³

INTRODUÇÃO

O presente texto é um relato de experiência que tem como objetivo compartilhar como ocorreu a implantação e implementação do Projeto Colombo Mais Libras no Município de Colombo. Este projeto surgiu no Núcleo de Formação, departamento da Secretaria Municipal de Educação do Município de Colombo, através de uma parceria entre a autora e sua colega de trabalho, que fazia parte do mesmo setor na época.

Em novembro de 2021, com o intuito de promover formações de qualidade para os docentes e educadores da rede, realizamos uma pesquisa para identificar temas relevantes para a prática pedagógica, de acordo com a opinião do nosso público-alvo. Na devolução dos resultados dessa pesquisa, o tema que se destacou foi a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Dessa forma, decidimos iniciar pesquisas e estudos para implementar o projeto. Logo na abertura das primeiras turmas, outros setores da Prefeitura nos procuraram solicitando que seus servidores pudessem participar do curso de Libras, e assim o curso foi estendido a outros departamentos.

No decorrer do tempo, a comunidade externa também demonstrou interesse pelo curso. Ao refletirmos sobre a importância da temática que emergiu não apenas dos profissionais da educação, mas

¹ Secretaria Municipal de Educação de Colombo – PR, Pedagoga, andmvc81@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestranda em Educação, iane.almeidas@gmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestranda em Educação, mavas.masilva@gmail.com

também da comunidade em geral, percebemos que essa capacitação precisava transcender os limites da escola e da Prefeitura. Entendemos a educação como uma prática social que ocorre nos diversos contextos em que os indivíduos estão inseridos.

Dessa forma, o curso, originalmente oferecido na modalidade livre, passou a ser aberto a toda a comunidade, com o objetivo de melhorar a interação entre ouvintes e surdos, tanto no âmbito do serviço público quanto na comunidade em geral. Isso visa promover o acesso à Libras, objetivando a inclusão dos surdos e o cumprimento de seus direitos básicos.

Apresentaremos a seguir uma breve historicização da Libras e os documentos que amparam a sua implementação e em seguida a descrição da experiência que foi implementada e vem obtendo êxito no alcance de seus objetivos e bastante apreço pela comunidade, em geral.

BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA DE SINAIS

A Libras no Brasil passa a ser reconhecida legalmente por meio da Lei 10.436/02, a qual dispõe, em seu artigo primeiro, o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, afirmando que: *“É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002)*. Partindo do que está preconizado na lei é possível compreender que assim como qualquer outro idioma a língua de sinais possui regras gramaticais próprias, que caracterizam sua especificidade linguística. Da mesma forma que a língua de sinais possui suas características linguísticas, a comunidade surda também detém sua cultura e costumes próprios. Conforme Strobel (2009, p. 6), “o povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão”.

Hoje, os surdos conquistaram reconhecimento e direitos, mas nem sempre foi assim. Durante muitos anos, as pessoas surdas foram excluídas da sociedade, consideradas desqualificadas, incompetentes e até mesmo incapazes de pensar e sentir. Essa mentalidade perdurou por um longo período de nossa história. Na Idade Antiga, em Roma, por volta

de 470 DC, atrocidades eram cometidas contra as pessoas que nasciam surdas, conforme nos mostra Berthier, (1984, p. 165):

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: "A infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar.

Na Roma, os surdos não eram poupados ou perdoados, eram lançados no rio Tiber e deixados para morrer, aqueles que sobreviviam, por serem escondidos por seus pais, acabavam sendo escravizados e obrigados a passar sua vida dentro dos moinhos de trigo. (STROBEL, 2009).

No período da Idade Média por volta de 470, os surdos continuavam a sofrer todo tipo de tortura física e psicológica, não recebendo tratamento digno de seres humanos. Eram jogados em fogueiras, como se fossem objetos sem vida e eram proibidos de receber a comunhão, sendo considerados pecadores, como demonstra Strobel (2009, p. 19):

Os surdos eram proibidos de receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa.

Os surdos não apenas foram excluídos da sociedade, mas também foram torturados, mortos e escravizados por um longo período de nossa história, tendo seus direitos legais negados.

Na idade Moderna (1453-1789), o médico e filósofo Girolamo Cardano, acreditava que o fato de uma pessoa ser surda, não a impedia de aprender a língua escrita. Ele considerava importante que os surdos pudessem se desenvolver por meio da escrita.

Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão,

afirmava que “...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos (Strobel, 2009, p.19).

Foi a primeira vez que um intelectual trouxe a possibilidade de que os surdos poderiam aprender, e ao contrário do que se pensava, esse fator não caracterizava uma debilidade. Foi então que o monge beneditino Pedro Ponce de León, por volta de 1510-1584, na Espanha, criou a primeira escola para surdos, ensinando latim e grego para dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco. Eles eram membros de uma família importante e com poder aquisitivo considerável na época (STROBEL, 2009). Podemos notar aqui que o fato de os irmãos serem membros de uma família abastada deu-lhes a oportunidade de acesso ao conhecimento que outros surdos que não tiveram as mesmas condições não poderiam ter.

Nessa época, os surdos que eram capazes de falar tinham direito a receber herança. Dessa forma, Francisco conquistou o direito de receber uma herança como marquês de Berlanger, e Pedro conseguiu permissão do Papa para se tornar padre. Esses eventos históricos foram extremamente importantes, pois, em um contexto no qual os surdos eram privados de ter contato com o mundo letrado e tinham seus direitos de cidadãos negados, esses acontecimentos foram de extrema importância. Ainda na Espanha:

[...] Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilologia, teve tanto sucesso que foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo” (Strobel, 2009, p.19).

Por volta de 1715 a 1780, Jacob Rodrigues oralizou sua irmã, tornando-se provavelmente o primeiro professor de surdos na França. Ele utilizou o ensino da fala e exercícios auditivos, sendo reconhecido pela Academia Francesa de Ciências. Ainda no período da Idade Moderna:

[...] Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam

através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de “Sinais metódicos” (Strobel, 2009, p.21).

Foi então que L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris. Nessa ocasião, ele treinava professores para ensiná-los. L'Épée publicou escritos sobre o ensino de surdos e mudos, nos quais incluiu as regras sintáticas e o alfabeto manual criado por Pablo Bonet. Posteriormente, essa obra foi aprimorada pelo abade Roch-Ambroise Sicard (Strobel, 2009). Charles L'Épée fundou vinte e uma escolas na Europa e na França antes de falecer em 1789, deixando assim um legado e uma contribuição imensurável para a educação de surdos. No Brasil em 1857, foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos (INES). Ele foi criado pela Lei 939, no dia 26 de setembro. Foi nessa escola que ocorreu a fusão da língua de sinais francesa com os sistemas utilizados pelos surdos em diversas partes do Brasil, resultando na Língua Brasileira de Sinais. Em 1875, um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos Sinaes dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil.

Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos”– INES, criada pela Lei nº 939 (ou 839?) no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). (Srobel, 2009, p.24).

Em 1880, em Milão, na Itália, foi realizado um congresso internacional de educadores surdos. Durante esse evento, ocorreu uma votação que oficialmente proibiu o uso da língua de sinais na educação

de surdos. Um dos argumentos utilizados era que a Língua de Sinais prejudicava a capacidade de fala dos surdos, tornando-os preguiçosos. Após o congresso, vários países adotaram o método oral, caracterizando um retrocesso na educação de surdos. Nesse período, houve um isolamento da cultura surda. É importante ressaltar que a maioria dos participantes do congresso era ouvinte e, portanto, não representava a cultura surda.

Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais (Srobel, 2009, p.26).

Em 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no Rio de Janeiro, e em 1993 a instituição conquistou sua sede própria. A FENEIS surgiu com o propósito de defender os direitos políticos e linguísticos, bem como a cultura da comunidade surda brasileira. Uma de suas principais bandeiras é o reconhecimento da cultura surda, promovendo o uso das Línguas de Sinais.

Pudemos conhecer brevemente a história da Libras e um pouco dos desafios que os surdos enfrentaram ao longo dessa trajetória, que foi marcada pela crueldade, injustiças e exclusões em todas as esferas. Atualmente, os surdos têm seus direitos garantidos e são reconhecidos como seres humanos capazes de pensar, aprender e sentir, podendo desempenhar diversos papéis na sociedade. No entanto, ainda há muito a ser feito em prol dos direitos das pessoas surdas. Para isso, é imprescindível que a Língua Brasileira de Sinais seja incorporada em todos os setores da sociedade, incluindo saúde, educação e assistência social, a fim de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na letra da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é conceituada como:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Para além deste conceito, ultrapassando a ideia de aquisição de uma nova linguagem a Libras marca a identidade e a cultura da comunidade surda:

A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (Skliar, 1997, p. 102).

A utilização da língua sinais é uma forma de garantir a preservação da identidade das pessoas e comunidades surdas, pois é por meio dessa língua que o surdo interage na sociedade comunicando suas necessidades e desejos como cidadão de direito, construindo e estabelecendo a sua identidade própria.

A língua de sinais é adquirida de forma fácil e rápida pelo surdo, propiciando para ele a oportunidade de se comunicar, pensar e expressar sentimentos. Todavia, é negada para o surdo a oportunidade de interagir com o mundo por meio de sua língua própria. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 590).

Desta forma, destacamos a importância de projetos que visem a instrumentalização da comunidade ouvinte para o aprendizado da língua

de sinais, visto que, sendo seres históricos e sociais, estamos sempre aprendendo na e com a sociedade. Sem excluir a importância da convivência do surdo dentro de sua própria comunidade, que é imprescindível, mas, ampliando-a para outros contextos o que pode contribuir para a construção da identidade como sujeito pertencente a uma sociedade diversa.

O curso Colombo Mais Libras nasceu da crescente vontade de aprender a Língua Brasileira de Sinais – Libras, dos profissionais da educação do Município de Colombo. No ano de 2021 dentro do Núcleo de Formação que também ainda estava sendo estruturado, percebemos a necessidade de levantar junto aos profissionais de educação quais eram suas expectativas de formação docente, buscando identificar as temáticas latentes naquele momento. Desta forma, em outubro de 2021 foi realizada uma pesquisa com os profissionais da educação, por meio de um questionário criado na plataforma do Google Formulários. Após a análise dos dados, foi possível perceber que a maioria dos profissionais sinalizou como temática de interesse aprender a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Isto posto, iniciamos um estudo para implantação do curso, visando estruturar da melhor forma possível tal oferta. O objetivo principal estabelecido para o projeto foi a interação entre ouvintes e surdos, garantindo assim a inclusão do surdo e o cumprimento de seus direitos básicos. Além disso, o curso visava qualificar os sujeitos ouvintes para que mantivessem um diálogo com o aluno surdo, propiciando uma educação mais humanizada.

Após elaboração da ementa pelas assessoras pedagógicas, bem como estruturação do projeto, a ideia foi apresentada a Diretora e Secretário da Educação, que prontamente aprovaram a implementação do que viria a ser chamado de “Colombo Mais Libras”.

Então, em 2022, iniciou-se a divulgação do curso que teve sua primeira turma iniciada em fevereiro deste mesmo ano. A princípio, o curso era ofertado apenas para os profissionais da educação do município de Colombo, com o objetivo de aperfeiçoar os docentes para que se preparassem para receber e atender alunos surdos. No entanto, como a procura pelo curso por profissionais de outros departamentos da própria prefeitura e da comunidade foi muito grande, percebeu-se a necessidade de ampliação na oferta, oportunizando o aprendizado desta língua para todos que se interessassem em aprender e praticá-la. Sendo

assim, as inscrições foram abertas a toda a comunidade. Por consequência, o objetivo passou a ser instrumentalizar a pessoa ouvinte a se comunicar com os surdos em todos os contextos, não apenas na escola, mas, na vida, transpondo o conceito de educação como prática escolar e ampliando para o conceito de educação como prática social. Para Freire (2001, p. 12):

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas.

Para Freire (1979), a educação é permanente, visto que os seres humanos são inconclusos, porém, cientes disso e estão sempre em constante aprendizado. Isso ocorre nos movimentos da sociedade, visto que somos seres históricos e sociais. Sendo assim, a ampliação do Curso Colombo Mais Libras para toda a comunidade corrobora com a educação permanente de Freire, quando ultrapassa os muros da escola e alcança a todos, e mais, visa à transformação da sociedade pensando na inclusão da pessoa surda nos diferentes contextos.

O curso vem sendo ofertado desde então, semestralmente de forma gratuita, com duração de quatro meses e organizado em encontros semanais, no horário das 18:00h às 20:00h, visando facilitar o acesso da população. A cada semestre, na página oficial da Prefeitura de Colombo, é disponibilizado um *link* de inscrição. Devido à grande procura e ao escasso efetivo profissional, foi criada uma lista de espera, que atualmente possui 302 pessoas, que estão aguardando vaga.

Atualmente, o curso possui duas turmas de nível básico, uma turma de nível intermediário I, e uma turma de nível Intermediário II em andamento. Todas as turmas são compostas por uma média de 25 a 30 alunos, para que ele seja conduzido da melhor forma possível.

O curso é ofertado como modalidade livre, e os participantes recebem um certificado emitido pela Secretaria de Educação do Município de Colombo ao final dele. A coordenadora do curso, pertencente à Secretaria de Educação e alocada no Núcleo de Formação, acompanha o curso diariamente, dando todo o suporte à

professora e aos estudantes. A professora regente é concursada do Município de Colombo, trabalha há 12 anos no CAEDAV - Centro de Atendimento Especializado na área de deficiência auditiva e visual e possui uma característica importante: é surda. Entende-se que, com a vivência que a professora possui junto à comunidade surda, ela seja uma importante fonte de repasse deste conhecimento.

Os conteúdos selecionados pela professora são de acordo com a realidade prática do dia a dia, pensando na comunicação entre ouvintes e surdos no cotidiano. O curso é iniciado no nível básico com o ensino do alfabeto, números, palavras e frases simples. No nível intermediário I, realiza-se a construção de frases e a prática de pequenos diálogos, já no nível intermediário II, a ênfase é a interpretação e prática de diálogos e textos, para desenvolver ainda mais a fluência. A professora utiliza diferentes metodologias para atingir os diversos estilos de aprendizagem, como jogos, discussões desenvolvidas a partir de momentos expositivos e muita prática por meio de diálogos onde o aluno vivencia situações comunicativas do cotidiano, filmes que envolvam a cultura surda e músicas para trabalhar a fluência e interpretação.

Recentemente, fizemos uma pesquisa de avaliação do curso e a partir dos dados coletados pudemos verificar que a faixa etária dos frequentadores varia entre 19 e 63 anos, todos os respondentes possuem o ensino médio completo, sendo que a maioria, 32 por cento possui pós-graduação completa. No que se refere a profissão dos alunos a maioria advém da área da educação, seguida por profissionais da saúde, porém, temos alunos das mais diversas profissões como, nutricionistas, policial militar, assistente de loja, psicóloga, o que demonstra a vontade dos diferentes setores da comunidade em aprender a Língua Brasileira de Sinais. Quando perguntado sobre a motivação em fazer o curso de Libras, a maioria cita a importância da comunicação com a pessoa surda, crescimento profissional e instrumentalização da prática profissional. O grau de satisfação dos alunos com o curso é de 98,3 por cento.

A visibilidade do curso tem chamado a atenção de toda a comunidade, por isso a coordenadora e a professora receberam votos de congratulações por seus serviços prestados. Além disso, os alunos têm sido convidados para interpretar músicas em momentos culturais na abertura de eventos que se referem a temática da inclusão, como, por exemplo, a IV Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada no Município de Colombo. Os alunos têm relatado

experiências de sucesso na conversação com pessoas surdas, demonstrando todo seu contentamento em poder contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Estamos inseridos em uma comunidade ouvinte, onde todos os processos comunicativos derivam da oralidade e nossas relações sociais se tornam possíveis na/pela linguagem. Para fazer parte dessas relações é preciso ter acesso também à língua majoritária; esta irá propiciar experiências, aquisição de conhecimentos e integração ao meio. Porém essas regras são válidas aos componentes da sociedade que não apresentam interferências no canal oral-auditivo. No caso dos surdos, esse acesso à língua oral não apresentará condições favoráveis. Diante disso se torna essencial a incorporação da língua de sinais na vida desses sujeitos (Dizeu; Caporali, 2005, p. 589).

Sendo assim, destacamos a importância em instrumentalizar a comunidade ouvinte para a comunicação com a pessoa surda, visto que somos seres históricos e sociais e estamos sempre aprendendo nas interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, que a implementação do curso de Libras no Município de Colombo tem contribuído significativamente em prol de uma sociedade mais inclusiva, demonstra o compromisso social da educação para uma sociedade mais justa, o significado de compromisso seria uma palavra vazia se juntamente com ela não existisse a palavra ação, esta ação que é capaz de agir e refletir a respeito das reais necessidades que cada um de nós temos dentro do contexto o qual estamos inseridos, como afirma Freire: A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir (2021, p.18). Nesse sentido podemos destacar que o Colombo Mais Libras nasceu e foi gestado dentro de uma realidade, a qual considerou o seu contexto e sua necessidade local, nasce das vozes de um grupo que almeja contribuir para uma sociedade mais inclusiva. Traz consigo a transformação para

além dos muros da escola, reverberando o real sentido de que a educação precisa ser transformadora e oferecer condições do sujeito fazer a leitura de mundo, articulando a teoria com a prática, por meio da ação-reflexão-ação, como bem nos ensinou Freire:

Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão (Freire, 2021, p.20-21).

Ou seja, é através da reflexão a respeito de sua realidade que o homem necessita desenvolver ações para transformar e contribuir com sua realidade, ação construída por meio da implementação do curso Colombo Mais Libras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei 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/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 de set. 2023.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In: LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education.** Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

DIZEU, L. C. T. de B; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 583–597, 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009.

PROMOVENDO A INCLUSÃO EFETIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO MATEUS DO SUL/PR: PERSPECTIVAS DOCENTES

Sandra Cecilia Jurach Faria¹
Everson ManjinskiANJINSKI²

INTRODUÇÃO

No cenário educacional atual, verifica-se um aumento crescente no número de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais matriculados no Ensino Regular. Entretanto, no cotidiano escolar, é perceptível a existência de uma preparação teórica, muitas vezes desconectada da prática pedagógica e acompanhada de insegurança por parte dos educadores ao lidarem com alunos com deficiências. Essa insegurança resulta, muitas vezes, na dificuldade em desenvolver um trabalho conjunto com as demais crianças, levando a uma distorção no processo de inclusão, integrando-os sem incluí-los efetivamente e limitando o desenvolvimento de seu potencial integral.

Cabe destacar que tal atitude, geralmente, não é intencional. É fundamental compreender as fragilidades entre os profissionais da educação, muitos dos quais demonstram interesse em desenvolver um trabalho de qualidade. Porém, devido à falta de orientação ou formação adequada, acabam adotando as medidas que consideram corretas naquele momento, tornando o processo de inclusão em sala de aula um verdadeiro dilema.

Diante do direito inquestionável à inclusão, objetivamos torná-la mais efetiva por meio da melhoria do processo de inclusão escolar. Para isso, é necessário identificar as falhas a partir de entrevistas com

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: 1100122025027@uepg.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0322065781899372>

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professor do Mestrado em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: emanjinski@uepg.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1080213560778828>.

professores da rede municipal e apresentar possíveis soluções educacionais. Além disso, é importante compartilhar boas práticas, oferecer formações específicas nas áreas de maior interesse e sugerir intervenções, a fim de promover uma inclusão verdadeiramente efetiva em nossas escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo da história, a Educação Especial tem sido estruturada por diversos documentos normativos, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Contudo, por muitos anos, essa vertente educacional foi vista como separada da Educação Básica, como destacado por Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação, no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em todo o mundo, durante muito tempo o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada com relação à organização e provisão de serviços educacionais (Brasil, 2001, p.5).

Diante disso, os docentes eram formados segundo um modelo tecnicista, desconsiderando variáveis como diversidade cultural, social, religiosa e, principalmente, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Com efeito, ainda é possível identificar resquícios da ideia de homogeneidade em relação aos estudantes, embora isso esteja se transformando aos poucos. Segundo Mantoan (2003), o modelo educacional atual, já saturado, experimenta uma crise paradigmática, proporcionando oportunidades para transformações.

No contexto atual, percebe-se a urgência em mudar esse paradigma e tornar a inclusão um processo mais natural e eficiente, garantindo o direito ao aprendizado variado de todos os estudantes - um público em crescimento, conforme mencionado por Mariana Tokarnia, repórter da Agência Brasil, com base em dados divulgados em 2019.

o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país, segundo dados do Censo Escolar divulgados [...] pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns.

A tendência é que a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas regulares se intensifique, cumprindo o que foi estabelecido na LDB 9394/96. Além de garantir o acesso à educação, essa lei também trata da Educação Especial, ressaltando a preferência por sua oferta na Rede Regular de ensino. Esse processo de inclusão é extremamente valioso para todos os envolvidos, embora evidencie as fragilidades do sistema educacional no que tange às condições dos espaços físicos e ao preparo dos profissionais.

Diante dessas dificuldades, os professores, munidos de conhecimentos teóricos, às vezes se veem paralisados ou demoram a se adaptar às salas de aula inclusivas. Isso pode desestabilizá-los momentaneamente e levar a equívocos na inclusão, restringindo-se apenas à integração dos estudantes. É necessário superar muitas barreiras e, como aponta Rosita Edler Carvalho (2012), os docentes precisam articular suas metodologias para garantir a equidade de condições aos alunos.

[...] o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional especial (p. 23).

As deficiências no suporte necessário para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência tornam-se perceptíveis quando há uma incompatibilidade das condições oferecidas. No entanto, ao aplicar novas metodologias que beneficiem todos os estudantes, por meio de experiências diferenciadas e adaptações pedagógicas, os resultados tendem a ser mais satisfatórios.

Segundo Edler Carvalho (2004), "as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando em um sistema educacional que

reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos". Assim, cabe ressaltar que, com um entendimento apropriado sobre a escola inclusiva, toda a comunidade escolar tende a se beneficiar. Superando obstáculos históricos e trabalhando coletivamente, será viável construir uma educação que atenda às necessidades de todos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em desenvolvimento adota uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas, diálogos e observações para coletar dados in loco nas escolas. Dar uma maior importância ao modelo de entrevista semiestruturada pode oportunizar ao pesquisador de conduzir a entrevista por um viés que possa trazer maiores informações relevantes à pesquisa, de modo a conseguir qualidade e riqueza de dados. O levantamento incluirá registros de 20 professores efetivos do município, representando diferentes localidades e realidades (centro, bairros, áreas rurais e escolas de pequeno, médio e grande porte). Além disso, ao menos um professor de Sala de Recursos e dois professores atuando como docentes de apoio da Rede Municipal de Ensino serão entrevistados. O objetivo é compreender suas principais preocupações, inquietações, dificuldades e interesses relacionados à inclusão escolar.

Com base nos dados coletados, será possível planejar e organizar materiais, bem como promover momentos de troca de experiências por meio de seminários colaborativos, grupos de estudos, palestras e início de formações contínuas específicas. Ao final do estudo, será elaborado, de forma colaborativa, uma Coletânea de Boas Práticas em Inclusão, contemplando a caracterização da Educação Inclusiva, as principais características das deficiências, sugestões de como desenvolver um trabalho com equidade de condições e relatos de práticas efetivas junto a estudantes em escolas inclusivas.

ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa atualmente está na etapa de revisão bibliográfica e processo de autorização para desenvolvimento da pesquisa em campo; no entanto, há uma perspectiva, ainda que de maneira informal de identificar, como resultado preliminar, a importância de compreender a perspectiva do docente, suas inquietações e questionamentos perante a inclusão. A investigação visa interpretar e apresentar possibilidades de intervenções para apoiar o trabalho de toda a equipe escolar, considerando que, frequentemente, as dificuldades enfrentadas pelos professores se relacionam com a diversidade de deficiências e características particulares de cada diagnóstico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem como objetivo facilitar o processo de inclusão escolar, uma vez que os educadores são fundamentais para a realização efetiva desse trabalho inclusivo. Para tal, serão registradas todas as ações e analisada sua relevância para o desenvolvimento educacional do município, verificando-se o alcance dos resultados em conformidade com os objetivos propostos para o estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**. In: ARANHA, Maria Salete Fábio **A escola**. Brasília, 2004. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

CARVALHO, R E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

MANTOAN, M T E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Danilo B. de; CORREIA, Luís Miranda; RABELLO, Roberto Sanches. A noção de educação inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho (orgs.). **Educação Especial em contexto inclusivo:** reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.

TOKARNIA, M. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais.** Agencia Brasil. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%20cinco%20anos%2C%20de,Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20\(Inep\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%20cinco%20anos%2C%20de,Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20(Inep).). Acesso em: 02 set. 2020.

O SERVIÇO ITINERANTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Magda dos Anjos Silva Giarolo ¹

Rosemyrian Cunha ²

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a apropriação dos serviços de apoio à educação inclusiva tem se intensificado de maneira significativa no contexto educacional. O apoio dos serviços ofertados e sua aplicação de maneira colaborativa suscitam possibilidades de fortalecimento de uma educação genuinamente para todos. Considerando o exposto, o objetivo deste estudo foi analisar como o Serviço Itinerante (SI) pode colaborar no processo de efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Para concretizar esse objetivo foram realizadas leituras de artigos, teses e dissertações sobre o SI em bases de dados e outras fontes de informação. No processo de revisão foram analisados objetivos, conceitos metodologias e resultados encontrados no rol das pesquisas selecionadas.

REVELAÇÕES TEÓRICAS

A leitura das publicações sobre o tema propiciou conteúdo para muitas reflexões, as quais evidenciaram as ressonâncias do SI nos diversos contextos analisados. Em relação à realidade observada nas

¹Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará. magda.giarolo@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3387440498291561>.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Curitiba II. E-mail: rosemyriam.cunha@unespar.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0536970443232460>.

pesquisas, Foster e Cue (2008), relataram que, há 30 anos, alunos surdos e com deficiência auditiva eram assistidos em escolas e programas separados. Destacaram que as constantes mudanças na legislação contribuíram para o aumento dos alunos na escola de ensino regular, fator que também tem exigido mais preparo dos professores. Morris e Sharma (2011) relataram que a pesquisa desenvolvida nas escolas da Austrália sinalizou que, em alguns estados, os alunos com deficiência visual ainda dependem muito do professor itinerante para o acesso à educação. Eles comentaram a necessidade de políticas públicas que considerem a especificidade da área. Carrión-Martínez e Rosa (2013) indicaram que o professor itinerante de apoio à audição figurou no início dos anos noventa como o profissional que realizava o SI na Espanha. Na província de Almería, a atuação estaria mais voltada para um modelo reprodutivo voltado para a reabilitação, distante, portanto, de se configurar como uma modalidade de apoio curricular articulada às áreas do conhecimento e às práticas colaborativas.

Nos Estados Unidos, mais propriamente no estado do Arizona, há distritos que fornecem seus próprios serviços aos alunos, em paralelo outros distritos solicitam às escolas estaduais para Surdos e Cegos os serviços de professores itinerantes. No Colorado, cada distrito escolar contrata seus professores itinerantes (Antia; Rivera, 2016). Na Alemanha, de acordo com Miyauchi e Gewinn (2021), a organização do SI divide-se em três categorias: função escolar dupla; função única escolar e baseada em centro que atende à educação básica; e na modalidade da educação especial. Em relação ao SI dos centros, os autores destacaram que as atividades eram voltadas a estabelecer habilidades, por meio do trabalho com o Braille, tecnologia assistiva e competências acadêmicas.

No Brasil, Pelosi e Nunes (2009) reportaram que a inserção do ensino itinerante como modalidade de atendimento de educação especial, no Rio de Janeiro, ocorreu no ano de 1996. Era delegado aos professores itinerantes a assessoria às escolas regulares que assistiam alunos com necessidades educacionais especiais integrados nas classes comuns. Souza (2022) relata que, no ambiente pesquisado, o professor de educação especial que atuava na Sala de Recursos Multifuncional realizava o SI, fazendo a itinerância quinzenalmente, duas horas no período da manhã e 2 horas no período da tarde. O trabalho se articulava entre observação nas salas, orientação ao professor e à equipe de gestão pedagógica.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho versa sobre a temática do Serviço Itinerante (SI) na educação especial. Para Noronha e Ferreira (2000), a revisão de literatura se designa como estudos que analisam a produção em determinada área, examinando um período de tempo, propiciando uma visão geral sobre um tema específico, apresentando novos métodos e ideias.

Desse modo procuramos organizar os assuntos que mais se destacaram no decorrer das leituras. Na sequência, apresentamos reflexões e quadros na intenção de sintetizar informações encontradas nos textos revisados e construir um cenário das produções científicas vinculadas à temática desta pesquisa.

A busca dos materiais foi realizada em bases de dados, repositórios e outras fontes de informação que incluíram: Portal Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal CAPES; Education Resources Information (ERIC), JSTOR.ORG; Scientific Electronic Library Online (SCIELO); Scopus; Web of Science. As buscas ocorreram em momentos diferenciados devido à utilização dos gerenciadores de referências, os quais demandam um tempo maior para a disponibilização de informações em tabelas e gráficos: elas foram realizadas entre 6 e 30 de abril de 2023, 07 a 16 de maio de 2023, de 09 a 28 de junho de 2023, de 09 a 20 de julho de 2023.

Para acessar os textos, foram utilizados descritores: 'serviço itinerante' e 'educação especial', em combinação com os operadores booleanos AND e OR. Os critérios de inclusão foram: artigos, teses, dissertações com diferentes abordagens metodológicas e teóricas, publicados entre os anos de 2005 e 2023, considerando a educação básica. A amplitude de tempo se justifica devido à pouca disponibilidade de publicações da temática pesquisada. Estabeleceram-se como critérios de exclusão estudos anteriores a 2005; duplicidade em diferentes bases; livros; resumos publicados em anais, editoriais, estudos em que a realidade não fosse à educação básica.

A busca ocorreu pelo mapeamento da literatura em português, espanhol e inglês, já a seleção dos trabalhos foi feita primeiro pela leitura

do título, resumo e palavras-chave. Após essa primeira seleção os artigos que contemplaram os critérios de inclusão foram lidos na íntegra.

RESULTADOS DAS BUSCAS

O Quadro 1, a seguir, mostra a dinâmica das buscas, com a indicação da fonte de informação acessada, o número de artigos sugeridos pelas fontes e o número de artigos que restaram após a aplicação dos critérios e inclusão de exclusão.

QUADRO 1 – TRABALHOS ENCONTRADOS E SELECIONADOS

BASE DE DADOS FONTE DE INFORMAÇÃO	TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
BDTD	39	01
BASE DE DADOS FONTE DE INFORMAÇÃO	TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Portal CAPES	18	06
ERIC	187	01
JSTOR	110	01
SCIELO	03	02
Scopus	164	03
Web of Science	47	01

Fonte: As autoras

Com a leitura na íntegra dos trabalhos selecionados, reunimos entendimentos disponibilizados nesse recorte de literatura para destacar as conceituações de S I e professor itinerante. Também comentamos os objetivos propostos pelos autores, as metodologias utilizadas e suas conclusões.

CONCEITUAÇÕES DE SERVIÇO ITINERANTE

O Serviço Itinerante (SI) foi descrito por Pletsch (2005) como uma modalidade de atendimento na educação especial. O SI foi citado por Rocha e Almeida (2008) como um atendimento educacional

especializado da educação especial, com o deslocamento dos profissionais para as escolas do ensino regular. Pelosi e Nunes (2009) abordaram o termo ensino itinerante como modalidade de atendimento de educação especial. Os estudos de Franco (2014) relataram que em uma cidade do interior de São Paulo, na rede municipal de ensino, o SI se desenvolvia pelo professor itinerante especializado, o qual atuava nas escolas com o intuito de acompanhar os alunos público-alvo da educação especial durante a aula e de orientar os professores e a escola, de maneira a atender à demanda manifesta. Para Antia e Rivera (2016), o SI se constitui como consultorias e assistência aos alunos surdos nas escolas.

A leitura do texto de Anunciação (2017) revelou que, para a autora, o SI é um espaço de atendimento do aluno, de adaptação de práticas pedagógicas em diálogo com o professor do ensino regular e com a família, com possibilidades de encaminhamento para outros serviços. O SI no atendimento de jovens e adultos na educação básica, foi o contexto investigado por Barros (2020), que destacou o trabalho em sala, realizado diretamente com o aluno. A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, foi citada pela autora para descrever que o SI seria um trabalho a ser realizado nas escolas por professor especializado, que atenderia o aluno, realizando orientações ao professor de classe comum. A autora cita ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, em que o termo Ensino Itinerante foi definido como um serviço de orientação e supervisão pedagógica, desenvolvido por professores especialistas, com visitas às escolas, atendendo os alunos com deficiência e trabalhando com os professores da sala de aula.

Quanto a Forsythe e Larson (2020), eles abordaram o SI como uma prestação de serviços para alunos com deficiência nas salas de aula da educação infantil, realizada por professores da educação especial com característica de consultoria. Para Miyauchi e Gewinn (2021), o SI se constituiu como um modelo de serviço de apoio aos alunos com deficiência visual, desenvolvido por professor especializado, também chamado de professor itinerante. Na pesquisa de Souza (2022), efetuada na cidade de Presidente Prudente, o SI foi considerado um atendimento educacional especializado que fazia visitas de observação, orientação e serviço colaborativo, com práticas de estudo de caso entre os profissionais da escola, visando estruturar ações que contribuíssem para o desenvolvimento do aluno.

QUADRO 3 – CONCEITUALIZAÇÕES DE SERVIÇO ITINERANTE

(continua)

AUTOR/ ANO/FONTE/TÍTULO	CONCEITUALIZAÇÕES
<p>PLETSCH, Marcia Denise. 2005 https://catalogodeteses.capes.gov.br O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.</p>	<p>Modalidade da educação especial</p>
<p>CAVALCANTI, Neulia do Carmo Pereira da Silva. 2007 https://catalogodeteses.capes.gov.br O Papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância.</p>	<p>Serviço da educação especial realizado por professor especializado.</p>
<p>ROCHA, Margarette Matesco, ALMEIDA, Maria Amélia de. 2008 https://www.scielo.br Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório.</p>	<p>Modalidade especializada de apoio pedagógico.</p>
<p>PELOSI Miryam Bonadiu, NUNES Leila Regina d'Oliveira de Paula. 2009 https://www.scielo.br/ Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar.</p>	<p>Modalidade de atendimento na educação especial.</p>
<p>SEVERO, Maria do Carmo de Sousa. 2012 https://catalogodeteses.capes.gov.br Um estudo sobre a trajetória de Professores itinerantes na escola regular, em Natal/ RN.</p>	<p>Serviço de apoio especializado intra e interinstitucional.</p>
<p>FRANCO, Regiane. 2014 https://sucupira.capes.gov.br/ Atendimento Educacional Especializado: Desafios do Professor Itinerante.</p>	<p>Atendimento dirigido aos alunos público-alvo da educação especial.</p>
<p>ANTIA, Shirin D., RIVERA, M. Christina. 2016 Web of Science - Social Sciences Citation Index – PubMed Alma/SFX Local Collection Instruction and Service Time Decisions: Itinerant Services to Deaf and Hard-of-Hearing Students.</p>	<p>Serviço de consultoria e atendimento aos alunos surdos nas escolas.</p>
<p>ANUNCIACÃO, Livia Maria Ribeiro Leme. 2017 https://catalogodeteses.capes.gov.br Ensino itinerante na educação infantil: investigando as práticas docentes.</p>	<p>Atendimento ao aluno, professores família com adaptação de práticas.</p>
<p>BARROS, Carmel Cristina Chaves dos Reis. 2020 sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas.</p>	<p>Atendimento educacional especializado.</p>
<p>FORSYTHE, N., LARSON, A.L. 2020 https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.085143079673&doi=10.1097%2f1YC.000000000000023</p>	<p>Prestação de serviço em sala de aula e com perfil</p>

A Survey of Perceptions of Consulting in Inclusive Preschool Classrooms.	de consultoria.
MIYAUCHI, H., GEWINN, W. 2021 https://www.scopus.com doi=10.1177%2f0264619620972147&partnerID	Modelo de serviço de apoio.
Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focussing on three types of itinerant services.	
SOUZA, Daniela Lazari de Almeida. 2022 https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238067	Atendimento especial com visitas de orientação e trabalho colaborativo.
O Serviço de Itinerância no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (EPAEE).	

Fonte: As autoras.

(conclusão)

Observa-se que há, entre os autores, uma diferença no uso e conceituação dos termos do SI. Há menções a ensino itinerante, serviços, como também espaço de atendimento, prestação de serviço, apoio, serviço de consultoria, e modalidade de educação especial.

PROFESSOR ITINERANTE

A revisão dos textos propiciou entender que os professores itinerantes figuram como pessoas que desempenham diversas funções nos contextos escolares. Pletsch (2005) mencionou o termo professor itinerante para nomear o profissional que atende diretamente o aluno em sala de aula. Já Cavalcanti (2007) descreveu o professor itinerante como o profissional que faz deslocamentos para as escolas para atender o aluno com deficiência na sala de ensino regular. Pelosi e Nunes (2009) atribuíram aos professores itinerantes a assessoria às escolas regulares que acolhem alunos com necessidades educacionais especiais integrados em turmas regulares.

A confecção de recursos pedagógicos, modificação da sala de aula e uso de tecnologias assistivas foram citadas como tarefas do professor itinerante desenvolvidas no SI para colaborar na inclusão dos alunos de acordo com essas autoras. Foram denominados professores itinerantes, por Foster e Cue (2008), os especialistas cujo trabalho abrangia várias escolas. Estes profissionais utilizavam veículo particular para se dirigirem às instituições onde realizavam o atendimento ao aluno, sendo que suas funções se alternam considerando a necessidade dos alunos e os recursos disponíveis na escola. Professores

itinerantes especializados de apoio, foi a expressão usada por Morris e Sharma (2011) para se referir aos profissionais que se deslocam de escola em escola para facilitar a educação das crianças com deficiência visual.

O termo professor itinerante foi utilizado por Severo (2012) para descrever a função desse profissional no Rio Grande do Norte. A autora destacou que suas atribuições englobariam o acompanhamento, a orientação, identificação, diagnóstico e propositiva de estratégias que auxiliassem nas soluções para possíveis necessidades ou dificuldades em relação aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Carrión, Martínez e Rosa (2013), sugeriram que o professor itinerante seria aquele especialista que se desloca do centro especializado para realizar o trabalho colaborativo nas escolas. O profissional que realizava atendimento para alunos surdos e com deficiência auditiva, a partir de consultoria nas escolas, foi destacado por Antia e Rivera (2016), também como professor itinerante.

QUADRO 4 – AÇÕES DO PROFESSOR ITINERANTE

LOCALIDADE	AÇÕES
EUA – 20 estados (2008)	Faz atendimento ao aluno, produção de materiais consultoria ao professor.
Austrália - Victoria (2011)	Oferece serviço de consultoria produção de materiais, com atendimento dos alunos, envolvendo professor e família.
Espanha (2013)	Realiza atendimento aos alunos, modelo médico da reabilitação
Arizona e Colorado (2016)	Faz atendimento aos alunos.
Alemanha (2021)	Oferece serviço de consultoria e produção de materiais, envolvendo professor itinerante, professor regente, aluno e famílias.
Brasil (2022)	É professor da Sala de Recursos atende alunos, orienta o professor e equipe de gestão pedagógica.

Fonte: As autoras

Entre as ações atribuídas a esses professores, encontram-se a confecção de materiais, a oferta de consultoria, o atendimento aos alunos, familiares, equipe de gestão e professores de sala de aula.

OBJETIVOS

Verificou-se que o objetivo nos estudos de Cavalcanti (2007), Franco (2014) e Barros (2020), foi o de conhecer o SI, as práticas de trabalho e entender como elas se organizam. Essas autoras também se interessam em estabelecer o perfil dos profissionais que atuam nesse serviço. Pletsh (2005), Rocha e Almeida (2008), Foster e Cue (2008) e Antia e Rivera (2016) descreveram os tipos específicos de serviços prestados por professores itinerantes a alunos surdos e com deficiência auditiva em espaços da educação geral, buscando examinar a relação entre o desenvolvimento acadêmico do aluno e o apoio pedagógico ofertado pelo professor itinerante. Também examinaram como eram decididas as ofertas de serviços por esses professores itinerantes.

Pelosi e Nunes (2009) compararam o trabalho desenvolvido no SI no ano de 1998 com o ano de 2005, visando indicar soluções para promover a inclusão dos alunos com deficiência física. Morris e Sharma (2011) examinaram as barreiras que as professoras itinerantes enfrentam na função e identificaram estratégias usadas para lidar com essas barreiras. Severo (2012) reconstruiu a trajetória do trabalho dos professores itinerantes analisando o construto das práticas desenvolvidas nesse percurso na rede pública em nível de Estado. Carrión-Martínez e Rosa (2013), refletiram sobre o papel do professor itinerante com vistas a compreender as intervenções que promovem na qualidade desse trabalho na educação, de modo a contribuir para o entendimento da ação pedagógica desses profissionais. Anunciação (2017) investigou, com os professores atuantes no SI, como organizam as práticas docentes para alunos com Síndrome de Down. Forsythe e Larson (2020) examinaram as perspectivas referentes à prestação de serviços itinerantes aos alunos com deficiência em sala de aula na pré-escola. Miyauchi e Gewinn (2021) esclareceram as práticas e percepções de professores itinerantes de alunos com deficiência visual na educação inclusiva considerando os três tipos diferentes de atendimento: baseado na escola com dupla função; papel único baseado na escola; e baseado no centro. Souza (2022) analisou como o SI colabora com o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A respeito das metodologias utilizadas nas pesquisas revisadas, a abordagem qualitativa foi unânime entre os trabalhos, diferenciando-se na estratégia escolhida para a obtenção dos dados. Pletsch (2005), Cavalcanti (2007), Rocha e Almeida (2008), Foster e Cue (2008), Morris e Sharma (2011), Severo (2012), Carrión-Martínez, e Rosa (2013), Franco (2014), Anunciação (2017), Forsythe e Larson (2020), Miyauchi e Gewinn (2021) realizaram entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Pelosi e Nunes (2009), Barros (2020), Souza (2022) utilizaram questionários e Antia e Rivera (2016) utilizaram entrevistas e aplicação de questionários. Todas as pesquisas analisadas apresentaram os professores como participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo dos documentos, observa-se que ainda existe uma lacuna sobre a compreensão do Serviço Itinerante, sua estrutura e suas conceitualizações. Essa restrição de conhecimento sobre o SI evidencia a necessidade de um estudo que auxilie na compreensão das perspectivas e possibilidades de ações desse serviço.

As leituras revelaram que os aspectos que interferem na qualidade do trabalho do professor que realiza o SI estão relacionados às demandas de trabalho, falta formação, estrutura e investimento. Os desafios da realização de parcerias se também mostraram presentes.

Percebe-se, por meio das leituras, que a carência de uma política pública específica para o SI contribui para a falta de informação sobre o desenvolvimento e a estrutura do trabalho e que, nesse viés, cada região geográfica estrutura o SI de acordo com sua legislação.

Acreditamos que os estudos e a construção de conhecimentos sobre o SI podem contribuir para o fortalecimento e estruturação desse serviço. Por consequência, antecipa-se que haverá ampliação da oferta de um SI pautado em práticas pedagógicas potentes para contribuir com a rede de apoio para inclusão nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

ANTIA, Shirin D., RIVERA, M. Christina. Instruction and Service Time **Decisions**: Itinerant Services to Deaf and Hard-of-Hearing Students. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 21, n. 3, p. 293-302, jul. 2016. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/21/3/293/2404249?login=false>. Acesso em: 26/06/2023.

ANUNCIACÃO, Livia Maria Ribeiro Leme. **Ensino itinerante na educação infantil**: investigando as práticas docentes. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8899>. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 28/06/2023.

BARROS, Carmel Cristina Chaves dos Reis. **O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos**: possibilidades de relações colaborativas. 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 26 fev. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2961>. Acesso em: 28/06/2023.

CARRION, Martínez, José J., ROSA, Antonio Luque, de La. **Metodología y Recursos del Maestro Itinerante de Audición y Lenguaje**. 2013. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2s2.04885455122&doi=10.14204%2fejrep.30.13004&partnerID=40&md5=01c85b57dde7b532d9bd595ebf7fcab>. Acesso em: 12/07/2023.

CAVALCANTI, Neulia do Carmo Pereira da Silva. **O Papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância**. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 09/05/2023.

FORSYTHE, N., LARSON, A.L. A Survey of Perceptions of Consulting in Inclusive Preschool Classrooms. **Infants & Young Children**, v. 36, n. 1, p. 74-90, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.085143079673&doi=10.1097%2fIYC.000000000000023>. Acesso em: 20/07/2023.

FOSTER, Susan, CUE Katie. Roles and Responsibilities of Itinerant Specialist Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students. **American Annals of the Deaf**, v. 153, n. 5, p. 435-49, 2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/26234551>. Acesso em: 07/05/2023.

FRANCO, Regiane. **Atendimento Educacional Especializado: desafios do Professor Itinerante**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>

MIYAUCHI, H., GEWINN, W. Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: exploratory research focussing on three types of itinerant services. **British Journal of Visual Impairment**, v. 39, n.1, p. 53–63, 2021. Disponível em: <https://www.scopus.com/doi=10.1177%2f0264619620972147&partnerID> Acesso em: 20/07/2023.

MORRIS, Christine, SHARMA, Umesh. Facilitating the Inclusion of Children with Vision Impairment: perspectives of Itinerant Support Teacher. **Jornal Australasiano de Educação Especial**, v. 35, n. 2, p. 191- 203,.2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ954313>. Acesso em: 09/06/2023.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PELOSI Miryam Bonadiu, NUNES Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v.15, n.01, p.141-154. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 16/05/2023.

PLETSCH, Marcia Denise. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.**2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. [https:// catalogodeteses. capes.gov.br](https://catalogodeteses.capes.gov.br). Acesso em: 07/05/2023.

ROCHA, Margarette Matesco, ALMEIDA, Maria Amélia de. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 14, n.2, ago 2008. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15/05/2023.

SEVERO, Maria do Carmo de Sousa. **Um estudo sobre a trajetória de Professores itinerantes na escola regular, em Natal/ RN.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https:// catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 22/06/2023.

SOUZA, Daniela Lazari de Almeida. **O Serviço de Itinerância no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (EPAEE).** 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238067>. Acesso em: 28/06/2023.

O TRABALHO COLABORATIVO NA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO INTEGRAL NO PARANÁ

Everton Schwartz da Silva¹
Sandra Salete de Camargo Silva²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, apresentado como Pesquisa em Andamento, integra o Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), intitulado: Os Componentes Curriculares Complementares da Educação Integral em Tempo Integral no Paraná e o Planejamento Colaborativo: para a promoção de uma educação inclusiva. A pesquisa segue a linha III do Programa - Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

O objetivo principal é compreender como o planejamento colaborativo pode contribuir na efetivação da Educação Integral de Tempo Integral (ETI), por meio dos Componentes Curriculares Complementares, na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, um dos objetivos específicos tem como intento contextualizar a educação

¹Docente da rede pública do Estado do Paraná. Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus de União da Vitória. Membro do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e Inclusão da UNESPAR (EPEDIN/GEPPRAX). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5482197051145233>. E-mail: everton.silva5@escola.pr.gov.br.

²Doutorado e Mestrado em educação (UEM). Graduação em Pedagogia (UNICENTRO) e Direito (UEM). Docente associada do Campus de União da Vitória nos cursos de Direito e Pedagogia, docente permanente do PROFEI. Coordenadora do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e Inclusão da UNESPAR (EPEDIN/GEPPRAX). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044281324055317>. E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br.

inclusiva na proposta do ETI. Já no início do desenvolvimento das pesquisas e estudos, identificamos que a concepção de educação inclusiva prevista para o ETI na educação pública do Paraná é a promoção de uma educação que proporcione a formação integral de todos os estudantes, respeitando as suas singularidades e diversidades, promovendo o acolhimento necessário para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem efetivo.

Para a efetivação da proposta de uma educação inclusiva, os estudantes que apresentam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) através de um professor especialista. O trabalho desenvolvido no AEE está regulamentado e orientado por documentação específica. A análise desta documentação fomentou não apenas uma investigação sobre a proposta de trabalho colaborativo apresentada, mas há a necessidade de compreender as atribuições da equipe gestora, professores especialistas, professores dos componentes curriculares e toda a comunidade escolar.

Com estes objetivos definidos, procuramos desenvolver uma pesquisa qualitativa, partindo da leitura e interpretação da documentação específica ao tema, analisando e interpretando os dados. Como aporte para as discussões, buscamos o embasamento teórico bibliográfico nos autores que apresentam pesquisas correlacionadas.

Propomos para início deste estudo, a análise da Instrução Normativa nº 006/2023, da Diretoria de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que estabelece a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I) nas instituições de ensino da rede pública estadual que ofertam Educação em Tempo Integral. Através da análise deste documento, pretendemos contribuir para o desenvolvimento geral da pesquisa, enfatizando a proposta de trabalho colaborativo para a ETI na aplicação do AEE-I.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO INTEGRAL (AEE-I)

A Instrução normativa que define a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I) identifica como público alvo deste atendimento “[...] todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, matriculados e identificados no SERE” (Seed, 2023, seq. sec. 4.1). O SERE é o Sistema Estadual de Registro Escolar onde são armazenadas as informações de toda a vida acadêmica dos estudantes do sistema de educação do Paraná. Ao ser identificado como estudante da Educação Especial no SERE, a Instituição de Ensino da rede pública estadual que oferta a Educação em Tempo Integral deve disponibilizar o AEE-I.

O AEE-I tem como objetivo proporcionar aos estudantes o acesso ao processo de escolarização, com foco na aprendizagem, para que estes possam desenvolver um processo de construção da autonomia e independência, dentro da perspectiva de uma educação inclusiva através de um trabalho pedagógico colaborativo. Este trabalho colaborativo realizado pelo professor especialista envolve toda a comunidade escolar, definido na seção terciária 2.2.1 como:

O trabalho pedagógico colaborativo é uma estratégia pedagógica em que professores especialistas, professores dos componentes curriculares, com o apoio da equipe gestora, trabalham juntos para planejar, implementar e adequar estratégias de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades específicas de acesso ao currículo do ano/série de matrícula dos estudantes da educação especial (Paraná, 2023).

O trabalho colaborativo – desenvolvido com o professor especialista, professor dos componentes curriculares e os demais integrantes da comunidade escolar – tem como objetivo garantir do acesso ao currículo conforme o ano/série que o estudante esteja matriculado, procurando atender às suas especificidades e oportunizar as condições para que as potencialidades apresentadas possam ser

exploradas para que o processo de ensino e aprendizagem possa se desenvolver.

Dentro dessa proposta, a estratégia pedagógica que deve ser desenvolvida está pautada no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que deve promover as “adequações curriculares condizentes com as especificidades dos estudantes da Educação Especial” (Paraná, 2023, seq. ter. 5.3.3). O PDI deve ser elaborado para cada estudante, sendo um documento oficial, datado, assinado e registrado no SERE, acompanhando o estudante por toda a sua vida acadêmica. Após o Conselho de Classe Final o PDI deve ser finalizado, ficando registrado todas as ações pedagógicas que foram propostas e desenvolvidas. O modelo de PDI não é definido pela Instrução Normativa, normalmente sendo definido e encaminhado pelo Núcleo de Educação Regional (NRE) que a Instituição de Ensino esteja subordinada.

Na definição das atribuições existe um destaque para que ocorra o desenvolvimento do trabalho colaborativo no AEE-I. Na seção secundária 6.3, a Equipe Gestora - que inclui a equipe diretiva e pedagógica - deve realizar a promoção, orientação e acompanhamento do trabalho colaborativo, incluindo a participação na elaboração e desenvolvimento do PDI, utilizando a hora atividade, reuniões específicas e até mesmo, a organização de momentos específicos para reunir a comunidade escolar conforme as especificidades de cada estudantes. O item 6.4 define que compete ao professor do Componente Curricular: “Realizar um trabalho colaborativo com o professor do AEE-I, possibilitando o acesso do estudante ao currículo do ano/série de matrícula” (SEED, 2023, seq. sec. 6.4); participando na construção do PDI e, principalmente, promovendo o acesso do professor especialista do AEE-I à sua sala de aula (seq. ter. 6.4.2).

Quanto ao professor especialista do AEE-I, a seção secundária 6.5 traz 12 subseções específicas que direcionam as atividades para um trabalho colaborativo. A seção terciária já define que compete a esse educador:

6.5.1 Exercer a docência colaborativa em itinerância pelo espaço intraescolar, de modo a circular pelo ambiente, fazendo-se presente e influenciando positivamente o estudante e toda a comunidade escolar para a construção de uma cultura inclusiva (Paraná, 2023).

Os próximos itens destacam que este profissional deve pautar-se em um trabalho colaborativo com toda a comunidade escolar, incluindo a equipe diretiva, pedagogos, professores e demais envolvidos com os estudantes atendidos pelo AEE-I. Deve realizar a proposição, planejamento e orientações pedagógicas para auxiliar na adequação curricular necessária conforme as especificidades de cada estudante da Educação Especial, cabendo elaborar e implementar o PDI de forma colaborativa, além de mobilizar toda a comunidade escolar para criar as condições necessárias para que o estudante receba a formação humana e cidadã a qual a Instituição se propôs.

Ainda, é definido como incumbência do professor especialista, a participação no Conselho de Classe com contribuições para adequações das ações pedagógicas, participar e acompanhar as atividades desenvolvidas na Instituição a que estiver vinculado. “Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos estudantes” (seç. ter. 6.5.8), estar em interlocução com os demais profissionais externos à Instituição que desenvolvam atendimentos ou atividades com os estudantes atendidos pelo AEE-I, além de manter todos os registros oficiais atualizados.

A Instrução Normativa ainda define que o número máximo de estudantes da Educação Especial que devem ser atendidos pelo profissional será 15. Caso haja a necessidade de ampliar a oferta, devido a novas matrículas ou alteração da matrícula no SERE, a Instituição deverá solicitar ao NRE, que seguirá os processos protocolares necessários para autorizar a ampliação da oferta, cabendo a Instituição a reorganização dos atendimentos (seç. sec. 5.4). Dentro deste quantitativo, a atuação do professor especialista do AEE-I poderá ocorrer em todos os espaços escolares, ou seja, em sala de aula, laboratórios, ginásios, bibliotecas, salas temáticas, refeitórios, etc.

Outro aspecto importante que cabe salientarmos é a formação continuada relacionada ao AEE-I. Nas atribuições (seç. 6.) compete ao Departamento de Educação Inclusiva (DEIN/SEED) promover a formação continuada para orientação pedagógica para o AEE-I (seç. ter. 6.1.3); a Equipe Gestora deve possibilitar a participação do professor especialista nas formações que a SEED oferta (seç. ter. 6.3.5); e o Professor do AEE-I deve participar das formações que a SEED oferta (seç. ter. 6.5.12).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise e interpretação do documento segue a proposta apresentada por Gomes (2009), onde a análise tem como principal objetivo ir além daquilo que está escrito, “[...] fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas[...]” (p. 80), procurando uma interpretação que vai além daquilo que está escrito, chegando a uma compreensão ou explicação do objetivo específico.

Como essa análise e interpretação dos dados apresentados está ocorrendo durante todo o processo da pesquisa, sempre há a possibilidade de retornarmos às fases anteriores, ou aos outros temas e subtemas da pesquisa. As referências teórico bibliográficas complementam essa etapa da pesquisa, fornecendo as informações mais pontuais e específicas, possibilitando uma discussão embasada que refletirá no desenvolvimento da conclusão, proporcionando uma pesquisa qualitativa de qualidade (Minayo, 2009).

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Em análise preliminar da Instrução Normativa que regulamenta e orienta o desenvolvimento do AEE-I, identificamos claramente o direcionamento para uma educação inclusiva, ofertando aos estudantes identificados como público-alvo a possibilidade de escolarização através da adequação do currículo - conforme as suas especificidades - proporcionando o desenvolvimento de suas potencialidades dentro de um ambiente acolhedor, dinâmico e motivador, oportunizado pelas características do ETI (Paraná, 2022).

O trabalho colaborativo não é apresentado como uma possibilidade para a organização e desenvolvimento do AEE-I, mas uma orientação para que ele seja aplicado na Instituição de Ensino que oferta o ETI. Passa a ser definido como a organização pedagógica necessária para o desenvolvimento das ações a serem planejadas, aplicadas e avaliadas. Desta forma, torna-se uma das atribuições da equipe gestora

(direção e pedagogos), professores especialistas, professores dos componentes curriculares e demais integrantes da comunidade escolar. Esta proposta vai de encontro com as discussões desenvolvidas por Arias (2020), Marin e Braun (2013), Vilaronga e Mendes (2014), onde o trabalho colaborativo é uma ação que proporciona a melhora das atividades pedagógicas, tendo em vista a troca de experiências entre os envolvidos, permitindo ofertar um processo de ensino e aprendizagem mais amplo, enriquecendo o AEE-I.

Frente às necessidades específicas de cada estudante, o PDI ganha destaque no planejamento para o desenvolvimento do AEE-I. Através desse trabalho colaborativo, contando com todo o conhecimento e experiência dos envolvidos diretamente no processo de escolarização do estudante, a elaboração do PDI deve ser realizada com a participação de todos, o que inclui até mesmo os responsáveis pelo estudante. Nas referências teórico bibliográficas utilizadas, esse planejamento é comumente definido como Plano Educacional Individualizado (PEI) (Braun; Vianna, 2011; Glat; Vianna; Redig, 2012; Marin; Braun, 2013), mas está em conformidade com o conceito de procurar atender a especificidade do estudante que apresente a necessidade do AEE-I, mas não deixando de explorar as suas potencialidades.

Consideramos muito importante o primeiro item das atribuições que competem ao professor especialista do AEE-I:

6.5.1 Exercer a docência colaborativa em itinerância pelo espaço intraescolar, de modo a circular pelo ambiente, fazendo-se presente e influenciando positivamente o estudante e toda a comunidade escolar para a construção de uma cultura inclusiva (Paraná, 2023).

Quando se define que deve haver a docência colaborativa em itinerância pelo espaço intraescolar, estamos considerando que deverá existir um processo de ensino colaborativo entre o professor especialista e o professor do componente curricular. Conforme as autoras Vera L. Messias Fialho Capellini e Ana Paula Zerbato (2019), esse trabalho é desenvolvido em uma forma de parceria, onde ambos os professores dividem a responsabilidade do ensino. Existem diversos modelos de aplicação do ensino colaborativo, os quais devem ser pensados e

organizados conforme a necessidades que existam, durante o processo de planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O AEE-I regulamentado e orientado pela Instrução Normativa define o trabalho colaborativo como principal estratégia pedagógica para a sua execução. A concepção de trabalho colaborativo apresentada na documentação vem de encontro com os estudos que estão sendo realizados na pesquisa em andamento.

Define-se como trabalho colaborativo a participação de todos – gestores, professores especialistas, professores dos componentes curriculares, responsáveis pelos estudantes e demais integrantes da comunidade escolar – no planejamento, execução e avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem. Garantindo o acesso ao currículo a todos os estudantes, independente de sua especificidade ou diversidade.

Cabe à Instituição de Ensino, aos Núcleos Regionais de Educação e à Secretaria de Educação do Paraná, ofertar e desenvolver a formação continuada para todos os educadores da rede pública de ensino, principalmente na oferta de ETI que possui diversas especificidades que, quando não organizadas e exploradas com planejamento e direcionamento, não contribuem para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que os desafios ainda são inúmeros para a efetivação completa desta proposta de AEE-I pautada no trabalho colaborativo. Ora pelas questões atitudinais que carregam ainda conceitos mais segregadores e excludentes relacionados à Educação Especial, ou pelas dificuldades nas questões de carga horária de professores e pedagogos, desmotivação decorrente de inúmeras dificuldades que as Instituições de Ensino enfrentam na atualidade, seja em sala de aula ou na comunidade escolar. Ou seja, necessitamos de muitas mudanças para que uma educação inclusiva se efetive na rede pública de ensino.

Podemos afirmar que estamos avançando em muitos aspectos, está havendo uma documentação que orienta e regulamenta. A ampliação da oferta do Ensino Integral em Tempo Integral tem contribuído para a implantação dessas propostas e fomentado diversas

discussões sobre o tema. As possibilidades de pesquisas, estudos e análises da oferta do ETI, AEE-I dentro de uma perspectiva do trabalho colaborativo não se encerram apenas com essa abordagem da Instrução Normativa nº 006/2023, mas esperamos que fomente mais questionamentos, que gere mais discussões, para que uma educação realmente inclusiva passe a ser o direcionamento da educação pública do Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

ARIAS, L. G. **Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321>. Acesso em: 04/09/2023.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. p. 23-34. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1k4LKaZ-ysVb2V54WwxoOaQQQ8q-5_2wb/view. Acesso em: 05/04/2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.005>. Acesso em: 05/04/2023.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 79-108.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acesso em: 04/09/2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PARANÁ. Documento Orientador nº 01/2022 – DEPEB/DEDUC/SEED – **Educação em Tempo Integral**. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/documento_orientador012022_dpebdeducseed.pdf. Acesso em 04/09/2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná – SEED. Instrução Normativa n.º 006/2023 – Deduc/Seed - **Estabelece a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I) nas instituições de ensino da rede pública estadual que ofertam Educação em Tempo Integral**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes#:~:text=Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n.%C2%BA%20006,ofertam%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Tempo%20Integral>. Acesso em: 04/09/2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04/09/2023.

A TRANSIÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Marja Maria Faustino Schmidt¹
Roseneide Maria Batista Cirino²

INTRODUÇÃO

A fase de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente do 5º para o 6º ano, traz consigo grandes mudanças, essas alterações perpassam toda a rotina escolar: as estruturais, as pedagógicas e as interpessoais. Toda mudança gera expectativas, sair de um espaço conhecido produz ansiedade, por vezes, até incômodos. A nova rotina escolar compreende, muitas vezes a mudança de instituição de ensino, aulas com duração de cinquenta minutos, troca de professores generalistas por professores especialistas, novos colegas de classes, alternância de cadernos e livros conforme a disciplina. Gradativamente, a rotina de estudos torna-se mais rígida e a organização do tempo e espaço necessita do auxílio da família e dos professores.

Esse novo contexto se dá devido a organização da educação brasileira que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) organiza-se em níveis, etapas e modalidades. O Ensino Fundamental, compreendido numa das etapas da educação básica caracteriza-se por possuir caráter obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e terá por objetivo a formação básica do cidadão.

A transição da primeira etapa do Ensino Fundamental para a segunda traz novos desafios para os alunos, e estes se ampliam para os

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI - UNESPAR Email: marja.schmidt@estudante.unespar.edu.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2130871146612747>.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora Adjunto D Colegiado de Pedagogia e Coordenadora do PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- UNESPAR E-mail: roseneide.cirino@ies.unespar.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4251118936692913>.

alunos de inclusão. O desenvolvimento dos alunos deverá ser estimulado para precaver possíveis déficits na aprendizagem. Por isso, é tão importante o olhar atento para as especificidades de cada aluno e para as especificidades desse período.

Os alunos do quinto ano dos anos iniciais normalmente deixam de ser os “mais velhos” de sua escola, para adentrar numa nova escola como os “mais novos”, a transição é marcada por expectativas tanto da criança com a nova fase que vivenciará, quanto para a comunidade escolar que muitas vezes espera dela atitudes que não condizem com seu desenvolvimento mental e físico.

O acolhimento dos alunos com deficiência no período de transição não se refere apenas as adequações de mobiliário e estruturais, nem tampouco, currículos e recursos adaptados às necessidades educacionais especializadas para cada aluno, mas um ponto a ser considerado é o ambiente social. Tanto que políticas públicas não são suficientes para assegurar a inclusão escolar, sua concretização está relacionada as atitudes sociais desenvolvidas pelos sujeitos no ambiente escolar.

Além das mudanças na vida escolar, o período também é marcado pela entrada na adolescência, que traz consigo mudanças biológicas, cognitivas e emocionais (Paraná, 2015, p. 18).

A partir do exposto, faz-se necessário refletir sobre a articulação entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, e é relevante compreender o processo de transição dos alunos com deficiências. Tendo em conta que esta fase representa um desafio considerável tanto para os estudantes como para os docentes, quais são os obstáculos enfrentados pelos professores durante a transição dos alunos com deficiência, do quinto para o sexto ano do ensino fundamental?

Nesta pesquisa, portanto, pretende compreender o processo de transição da criança com deficiência do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais sob a perspectiva das atitudes sociais.

A seleção deste tema sobreveio através da experiência da pesquisadora enquanto professora da rede municipal de Paranaguá e da rede estadual do Paraná. Considerando os apontamentos levantados, este estudo torna-se significativo ao propor uma reflexão sobre o período de transição, que garantam que este processo transcorra de maneira

tranquila e acolhedora, assegurando a permanência e o sucesso dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Silva Neto et al. (2018, p. 82) a escola moderna foi delineada para assistir a um tipo de aluno, contudo, atualmente, a necessidade é diferente, contamos com uma diversidade de alunos. Tal necessidade carece de uma reestruturação e renovação da escola e do sistema, com técnicas que permitam dar assistência a todos os alunos.

As políticas públicas não são suficientes para garantir que a inclusão escolar aconteça. Scavonni (2016, p.19) aponta que a efetivação da inclusão escolar mesmo que entrelaçada a natureza dos sentimentos e dos relacionamentos humanos tem pouca ou quase nenhuma relevância nas políticas públicas, são os indivíduos e seus companheiros que impulsionam transformações de atitudes. Ou seja, são as atitudes da comunidade escolar que efetivaram a inclusão na escola, são os sujeitos envolvidos com o processo que garantem sua efetivação.

A transição da primeira etapa do Ensino Fundamental para a segunda traz novos desafios para os alunos, e esses desafios se ampliam para os alunos com deficiências. Para compreender esse processo será necessário analisar os fundamentos da teoria das representações sociais na articulação da transição.

Mas o que é representação social? Segundo Moscovici apud Osti, Silveira e Brenelli (2013):

[...] .a representação social é uma organização de imagens e linguagem, ela realça e simboliza atos e situações constituídos por interações sociais, que se tornam comuns aos indivíduos e grupos, portanto, as representações modelam o que é dado do exterior mediante a relação que esses indivíduos e os grupos mantêm com os objetos (Moscovici apud Osti; Silveira; Brenelli, 2013, p.51).

Para Osti, Silveira e Brenelli (2023, p. 55) as representações sociais surgem das interações desenvolvidas no cotidiano entre as pessoas, por meio de comportamentos habituais, através de conversas

sobre variadas temáticas, no decurso da interlocução, nos comportamentos e na sociedade, por intermédio de seu patrimônio histórico e cultural.

Portanto, a teoria da representação social contribuirá com subsídios que conduza para a compreensão de como ocorre o processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Prado (2022) aponta desafios do período transição entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental, como: adaptar-se a uma nova rotina e ritmo de estudos com diferentes disciplinas, aumento do número de professores, organização de cadernos e materiais escolares, “à perda de status” (na instituição anterior era considerados maiores [mais velhos] comparando-os aos colegas dos outros anos, em contrapartida na nova instituição são considerados os menores [mais novos], e a correlação entre os conhecimentos e as informações, entre outros. Ainda em sua pesquisa de mestrado, assinala que as crianças costumam relatar falta das relações afetivas vivenciadas na etapa dos anos iniciais.

Damas (2021) indica que “somado a essa passagem, está o momento ímpar na vida do estudante, por ser um momento de mudança no seu desenvolvimento da infância para a adolescência, ocorrendo alterações físicas, biológicas, cognitivas e emocionais.

Pinho e Senna (2019, p. 76) perceberam em suas pesquisas que a passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental não ocorre de maneira ininterrupta e tranquila. O que acontece de fato é uma separação marcada entre essas duas fases do ensino fundamental.

Hausser (2007) destaca que a transição “revela, na prática a fragilidade da estrutura educacional” e “reforça a ideia de descontinuidade entre essas duas séries”, o que promove uma ruptura entre estas etapas.

Através dos indicativos levantados pelos teóricos sobre o período de transição e os desafios encontrados pelos alunos, faz-se necessário refletir sobre os alunos com deficiências.

Antes de entrar no tema da inclusão, convém apresentar como Silva Neto et al. (2018, p. 87) define a “escola” como um ambiente plural, rico em diversidade cultural, a fim de atender a um público com distintos propósitos, ideologias e necessidades. Essa, enfim, é uma característica particular que acolhe indivíduos de inúmeras singularidades, abrangendo elementos religiosos, políticos, sociais, dentre outros. Cabe salientar que a escola detém a responsabilidade pela mudança do indivíduo,

correspondendo a um conjunto de modificações comportamentais adquiridas por meio do aprendizado.

Então, a transformação do indivíduo ocorre por intermédio da educação, Stainback e Stainback (apud Omote, 2022, p. 32) afirma que a “educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

É primordial, então, que a escola leve em conta e solucione o desafio de ocupar-se com as diversidades, criando ambientes de inclusão, elaborando espaços inclusivos, suporte e crescimento para todos, tornando possível a integração de estudantes com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, afirma Prado (2022, p. 14).

Conforme Omote (2022, p. 33) a educação inclusiva envolve uma completa transformação de pensamento, demandando a renúncia de uma visão baseada em valores formais de habilidades individuais de conquista. Requer que todos os membros da comunidade escolar demonstrem respeito pelas diversas diferenças que cada aluno pode apresentar, reconhecendo nelas a possibilidade de aprendizagem para todos.

Omote (2022) esclarece que:

Na realidade, a inclusão não coloca a questão da incorporação apenas de alunos deficientes no ensino comum. A perspectiva assumida é a de ampla diversidade de diferenças que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas pelo sistema de educação inclusiva (Omote, 2022, p.32).

Segundo Mantoan (2022, p. 21) “a inclusão implica estar com o outro, com os outros”, esclarece que há diferença entre “estar junto” e “estar com”, ou seja, não é apenas compartilhar o mesmo espaço, é compartilhar situações e vivências em geral. E define escola inclusiva como um espaço que:

[...] ninguém fica de fora e, se entra, não é para ficar junto, com os colegas que já estavam lá, mas para viverem uns com os outros, aprenderem uns com os outros, brincarem uns com os outros. Não vale entrar na escola, na sala, no refeitório, no pátio para ficar

apenas junto aos demais alunos, professores e funcionários (Mantoan, 2022, p. 21).

Nesse contexto, o acolhimento adequado é muito significativo, sobretudo, para com as crianças com deficiência que, veem de um contexto de ensino aprendizagem com muito mais proximidades, e em acordo com Freire (1996) ressaltamos, [...] afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade (Freire, 1996, p.138).

Omote (2022, p. 171) aponta que para que a escola se torne um lugar acolhedor, não é suficiente as adequações de mobiliários e infraestrutura, nem os currículos e recursos adaptados às necessidades educacionais especializadas para cada aluno, mas um ponto relevante deste processo é o ambiente social que é composto por vários segmentos da comunidade escolar. E acrescenta que os professores desempenham um papel essencial no processo de inclusão, já que cabe a eles a tarefa de estabelecer um ambiente acolhedor a todos os alunos na sala de aula.

A construção de conexões afetivas tão fundamental nesse momento de transição, também é essencial no processo de inclusão.

Freire (2011) destaca a importância de um diálogo entre professor e aluno, que representa o desenvolvimento da autonomia por parte dos sujeitos. “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2011, p. 93).

Freire (1996) ressalta a relevância das relações construídas no compartilhamento de aprendizagens, onde o professor deve estar disposto a interagir com seus alunos, para oportunizar a construções dos saberes. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 23).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método utilizado na pesquisa foi o levantamento bibliográfico através do estudo de temas que forneça subsídios para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo. Souza, Oliveira e Alves (2021) em sua pesquisa apresenta a importância da pesquisa bibliográfica e os instrumentos utilizados.

A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 64).

Após o levantamento bibliográfico será desenvolvida uma pesquisa de campo com o intuito de compreender o processo de transição dos alunos com deficiências sob a perspectiva das atitudes sociais dos professores das escolas participantes da pesquisa. Para Jacobsen et al. (2017) a pesquisa de campo:

é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Jacobsen, 2017, p. 6).

A pesquisa ocorrerá em sete etapas: iniciando com o levantamento bibliográfico; submissão do projeto da pesquisa ao Comitê de Ética; disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores que participarão da pesquisa; grupo focais com roteiro de temática de disparadores; organização dos dados produzidos pelos professores, elaboração da formação continuada dos professores que atuam com a transição; e aplicação da formação continuada com os professores que atuam com a transição.

A pesquisa será desenvolvida em uma Escola Municipal, onde os participantes serão os professores do 5º ano, e em um Colégio Estadual, onde os participantes serão os professores do 6º ano.

Considerando as escolas como campo a coleta de dados se dará pela técnica do grupo focal que de acordo com Gatti apud. Mendes (2011, p. 50) “consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado”.

Lervolino e Pelicioni (2001) esclarece que “como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtém dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo”.

A análise dos dados será qualitativa e temática, a partir dos dados coletados nos grupos focais sobre as representações sociais, acerca da deficiência. Segundo Barbosa, Silva e Nunes (2017) análise temática “é a possibilidade de uso de uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode fornecer uma rica, detalhada e complexa análise de dados”.

Braun e Clarke apud Barbosa, Silva e Nunes (2017, p. 6 a 11) citam as seis fases que compreendem a análise temática: familiarizar-se com os dados, gerar códigos iniciais, busca de temas, rever temas, definir e renomear temas e produzir relatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, espera-se compreender o processo de transição dos alunos com deficiências dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e como as atitudes sociais da comunidade impactam ou contribuem para este movimento, bem como analisar os fundamentos da teoria das representações sociais na articulação com a inclusão e o processo de transição escolar, com isso espera-se que o corpo docente das instituições reflitam sobre o processo de transição dos alunos com deficiência, e que este seja realizado de uma forma exequível garantindo-lhes a permanência e o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A. S.; SILVA, M. R. da; NUNES, M. S. C. Pesquisa qualitativa no campo Estudos Organizacionais: explorando a Análise Temática. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO**, 41, 2017, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: ANPAD, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7085/2/PesquisaEstudosOrganizacionais.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação Continuada/Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

DAMAS, C. E. S. **O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental**: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo. Juiz de Fora: UFJF, 2021. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/odesafio-da-transicao-das-turmasde-5o-ano-para-o-6o-ano-do-ensino-fundamental-ocaso-da-escola-estadual-domingospimenta-de-figueiredo/> Acesso em: 20 jul. 2023.

DANTAS, L. M. V. E et al. Afiliação no sexto ano do ensino fundamental sob o olhar dos alunos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07322, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R5S6LwDyfjYrfgxDPPvGGvB/#> . Acesso em: 02 set. de 2023.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330> . Acesso em: 12 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição Escolar**: trajetórias na educação básica no Distrito Federal. Brasília, DF 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2020/10/Caderno-Orientador-Transicao-Escolar-Trajektorias-naEducacao-Basica-29mar2021.pdf> . Acesso 30 jul.2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004).** 2007. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16322>. Acesso em: 01 ago. 2023.

JACOBSEN, Alessandra de L. Perfil Metodológico de Pesquisas elaboradas no âmbito das instituições de Ensino Superior Brasileiras: uma análise de publicações feitas pela Revista Ciências Da Administração. In: **Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, n 17, Mar del Prata, Argentina, 2017. p. 1-14 (22 a 24 de novembro de 2017). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181164/101_00179.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 ago. 2023.

LERVOLINO, s. a.; PELICIONI, M. C. F., A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, SP. v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reensp/a/kFzCC9Dfbv7WzPNQbJZVmF/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 10 ago. 2023.

MANTOAN, M. T. E; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba, PR: CRV, 2022.

MENDES, N. L. S. Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa em Pós-Graduação** [recurso eletrônico] :Série Educação, Santos/SP: Editora Universitária Leopoldianum, n. 9, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/350>. Acesso em: 02 set. 2023.

OMOTE, Sadao. **Atitudes sociais em relação à inclusão** São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. (Coleção Sadao Omote, v. 4). Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/sadao-omote/ylivro-v4atitudessociais-em-relacao-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina A. F.; BRENELLI, Rosely P. Representações sociais – Aproximando Piaget e Moscovici. Schème **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília/SP, v. 5, n. 1, p. 35-60, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3176>. Acesso em 08 ago. 2023.

PARANÁ. **Ensino Fundamental. Proposições para a transição do 5º ano para 6º ano no município de Curitiba**. 2015. Disponível em: [caderno.indd \(diaadia.pr.gov.br\)](https://caderno.indd(diaadia.pr.gov.br)) Acesso em: 05 ago. 2023.

PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antonio Gomes. A transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: por uma travessia sem rupturas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em educação**. Juiz de Fora, MG, v. 21, n. 1, p. 74- 86, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19060> . Acesso: em 02 set. 2023.

PRADO, Leiva Ayres do. **Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º ano do ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1913> . Acesso em: 15 mai. 2023.

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, Éverton G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, p. 64 a 83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336/1441> . Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, S. C. M. de. A representação social da inclusão na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1420–1444, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13603. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13603>. Acesso em: 10 ago. 2023.

