



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ERICA DANTAS DE OLIVEIRA BATISTA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE – PB
2024**

ERICA DANTAS DE OLIVEIRA BATISTA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B333e Batista, Erica Dantas de Oliveira.

A educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental [manuscrito] / Erica Dantas de Oliveira Batista. - 2024.
190 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Departamento de Educação - CEDUC".

1. Formação docente. 2. Inclusão. 3. Práticas de ensino. I. Título

21. ed. CDD 371.12

ERICA DANTAS DE OLIVEIRA BATISTA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Formação de
Professores da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Formação de Professores

Aprovada em: 25/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rodiney Marcelo Braga dos Santos** (***.522.283-**), em **22/05/2025 12:49:51** com chave **65dea410372411f0a93206adb0a3afce**.
- **Fabiola Monica da Silva Goncalves** (***.100.734-**), em **22/05/2025 11:17:08** com chave **723b9338371711f088b92618257239a1**.
- **Adriane Cenci** (***.195.570-**), em **23/05/2025 00:13:10** com chave **db16b77c378311f08dd006adb0a3afce**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura
do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 09/06/2025

Código de Autenticação: 9e1fc8



AGRADECIMENTOS

Durante esse percurso dedicado a estudos e pesquisas, foi preciso desenvolver um equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal, preenchidas com resiliência para não fraquejar diante dos desafios vivenciados no período. Por maiores que tenham sido os desafios, são incomparáveis a sensação de dever cumprido e o sentimento de alegria pelo sonho que se tornou realizado.

Agradeço e dedico esta conquista, em primeiro lugar, ao Pai criador Jesus Cristo, meu Senhor tão zeloso, que cuidou e me orientou nessa jornada; à Nossa Senhora do Rosário de Fatima, por interceder por mim em todos os momentos; a São Miguel Arcanjo, por guerrear lutas que não enxerguei ou nas quais precisaria de ajuda para vencer.

Ao meu pai Emídio e à minha mãe Neta (*in memoriam*), pela educação que recebi e por terem me ensinado a lutar pelos meus sonhos. A meu irmão Ênio e às minhas irmãs, Eliara e Eliza.

Ao meu esposo, Joab Aurino, pela sua paciência, compreensão e companheirismo; à minha filha, Beatriz Rosa, e ao meu filho, Vinícius, por serem minhas motivações e estarem sempre ao meu lado.

Aos meus amigos Franciele e Ericles, por sempre nos mantermos unidos nesse percurso.

Ao querido amigo Ericles Souza, por ter sido sempre gentil e prestativo em meu caminhar.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Tenório PB, por ter me concedido a licença e assim ter oportunizado a mim o estudo com mais tranquilidade.

À minha orientadora, a Prof.^a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, pela profissional competente que, além de me oferecer orientação na pesquisa, tornou-se uma amiga, alguém na qual me espelho e que tenho como luz. Aos demais professores do mestrado, pelas contribuições nesta formação.

Às professoras de escola municipal, que aceitaram participar da pesquisa.

À gestão escolar, por ter aceitado a aplicação da pesquisa, além de ter cedido o espaço e as matérias utilizados para a sua realização.

Agradeço aos professores da banca de qualificação e defesa pelas contribuições e questionamentos, os quais me levaram a aperfeiçoar os estudos, melhorando o texto e a pesquisa.

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire

RESUMO

Ao ter conhecimento do contexto da educação especial, segundo dados do INEP (2022-2023), os quais apresentam um aumento significativo de alunos com deficiência na educação básica, leis e decretos acerca da LBI (Brasil, 2015) fortalecem a efetivação desses estudantes em salas regulares. A presente pesquisa, intitulada *A Educação Especial na perspectiva inclusiva e formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, tem como objetivo geral compreender os fatores que dificultam a realização de práticas de ensino inclusivas. Desta forma, busca garantir o direito à aprendizagem de estudantes com deficiência, a fim de resolver uma demanda específica, que envolve pessoas com deficiência, e o acesso à aprendizagem de forma significativa é algo prescrito nos documentos oficiais. Caracteriza-se, então, como uma pesquisa qualitativa, com delineamentos de intervenção pedagógica. Consoante a Constituição de 1988, que define a educação como um direito de todos e estabelece que o ensino deve ocorrer com base em princípios de igualdade e liberdade, este estudo busca a transformação do indivíduo, tendo como destaque o direito à aprendizagem da pessoa com deficiência, conduzindo-o a um processo de libertação. A pesquisa contou com a participação de dez docentes do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Para coleta de dados, foi utilizado um formulário respondido pelos educadores participantes, além de uma ficha descritiva, na qual foi apresentada como principal dificuldade (i) não saber adequar atividades voltadas para a pessoa com deficiência. A partir desse resultado, foram elaborados dois instrumentos de intervenção pedagógica, a saber: um minicurso e uma oficina, com vistas a trabalhar a temática da adequação curricular, apontada na ficha descritiva, levando formação e conhecimento, bem como permitindo ao docente trazer para o centro do ensino o aluno com deficiência, proporcionando a este a participação e, desta forma, incluindo-o no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, precisamos superar algumas barreiras que impedem a educação inclusiva, entre as quais, uma continuação na formação de professores, sendo esta estendida a todos os profissionais da educação; e uma maior participação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e do professor da sala regular, pois não basta apenas superar barreiras arquitetônicas, é preciso superar barreiras atitudinais presentes no espaço escolar, para que, de fato, a educação inclusiva seja efetivada.

Palavras-chave: Formação docente; Inclusão; Práticas de ensino.

ABSTRACT

Considering the context of special education, according to data from INEP (2022-2023), which shows a significant increase in students with disabilities in basic education, laws and decrees regarding the Brazilian Inclusion Law (LBI, Brazil, 2015) strengthen the inclusion of these students in regular classrooms. This research, titled Special Education from the Inclusive Perspective and Teacher Training for the Early Years of Elementary School, aims to understand the factors that hinder the implementation of inclusive teaching practices. It seeks to guarantee the right to learning for students with disabilities to address a specific demand involving these individuals, as access to meaningful learning is prescribed in official documents. This study is characterized as qualitative research with a pedagogical intervention design. Aligned with the 1988 Constitution, which defines education as a universal right and establishes that teaching should be based on principles of equality and freedom, this study aims for the transformation of individuals, emphasizing the right to learning for people with disabilities, guiding them toward a process of liberation. The research involved ten teachers from the early years of elementary school. Data collection included a form completed by participating educators and a descriptive record, which highlighted the primary challenge: (i) the inability to adapt activities for students with disabilities. Based on this result, two pedagogical intervention tools were developed: a minicourse and a workshop, aimed at addressing the issue of curriculum adaptation, as identified in the descriptive record. These tools provided training and knowledge, enabling teachers to place students with disabilities at the center of the teaching process, fostering their participation and inclusion in the learning process. However, some barriers to inclusive education still need to be overcome. These include the continuation of teacher training extended to all education professionals and greater collaboration between the Resource Room teacher and the regular classroom teacher. It is not enough to overcome architectural barriers; it is essential to address attitudinal barriers within the school environment to ensure that inclusive education becomes a reality.

Keywords: Teacher training; Inclusion; Teaching practices.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Apresentação do projeto	102
Imagem 2 - Apresentação do projeto	102
Imagem 3 - Círculo de conversa	103
Imagem 4 - Slide	107
Imagem 5 - Slide	108
Imagem 6 - Slide	109
Imagem 7 - Slide	110
Imagem 8 - Slide	111
Imagem 9 - Slide	111
Imagem 10 - Slide	112
Imagem 11 - Slide	112
Imagem 12 - Slide	113
Imagem 13 - Leitura dos textos	113
Imagem 14 - Avisos para o próximo encontro	117
Imagem 15 - Professoras em grupo realizando a adequação de atividade para o aluno com deficiência.....	119
Imagem 16 - Livro didático adotado em sala	119
Imagem 17 - Socialização da atividade pelas professoras do 2º ano escolar	120
Imagem 18 - Atividade original, 2º ano.....	120
Imagem 19 - Atividade em uma proposta adequada pelas professoras do 2º ano .	120
Imagem 20 - Socialização da atividade pelas professoras do 3º ano	121
Imagem 21 - Atividade original, 3º ano.....	122
Imagem 22 - Atividade em uma proposta adequada pelas professoras do 3º ano escolar	122
Imagem 23 - Socialização da atividade pelas professoras do 4º ano escolar	123
Imagem 24 - Atividade original, 4º ano escolar	123
Imagem 25 - Atividade em uma proposta adequada pelas professoras do 4º ano escolar	123
Imagem 26 - Aplicação da ficha avaliativa	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Roteiro da oficina.....	91
Gráfico 2 - Tipos de deficiência dos alunos apresentados pelas professoras.....	94
Gráfico 3 – Conhecimento e domínio de práticas de ensino inclusivo	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações de mestrados profissionais em Educação (2019-2023) na temática da educação inclusiva e formação de professores	20
Quadro 2 - Fala das educadoras.....	86
Quadro 3 - Roteiro do minicurso	89
Quadro 4 - Características profissionais docentes.	92
Quadro 5 - Falas do que entendem sobre inclusão	95
Quadro 6 - O significado de práticas pedagógicas de ensino inclusivo, na visão das educadoras.	96
Quadro 7 - Relatos das professoras ao receberem alunos com deficiência.	97
Quadro 8 - Exemplos de práticas pedagógicas de ensino inclusivo	98
Quadro 9 - Sentimentos em relação às práticas pedagógicas de ensino inclusivo .	100
Quadro 10 - Transcrição das falas das professoras	106
Quadro 11 - Etapas de desenvolvimento do minicurso	107
Quadro 12 - Respostas acerca de adaptação, adequação e flexibilização curricular.	108
Quadro13 - Destaques de citações e comentários das docentes do 2º ano escolar	114
Quadro 14 - Destaques de citações e comentários das docentes do 3º ano escolar	115
Quadro 15 - Destaques de citações e comentários das docentes do 4º ano escolar	115
Quadro 16 - Considerações das professoras em relação ao Minicurso e oficina.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBIPC	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTADO DA ARTE: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA ESCOLAR	19
2.1 Educação especial inclusiva e formação de professores	19
3 REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 Educação inclusiva: reflexões históricas e diálogos sobre possíveis elementos que corroboram a efetivação e a aprendizagem da pessoa com deficiência	27
3.2 Inclusão: do negacionismo a uma educação como prática de liberdade	27
3.3 Inclusão escolar, como fazer?	39
3.4 Educação especial na perspectiva inclusiva	44
3.5 O ensino inclusivo por meio da Sala de Recursos Multifuncional e do modelo biopsicossocial	50
3.6 A importância da formação inicial e continuada de professores na perspectiva inclusiva	59
3.7 Práticas pedagógicas de ensino inclusivo	64
3.8 O currículo escolar e as contribuições para a inclusão	71
4 METODOLOGIA DA PESQUISA E PERCURSOS	79
4.1 Aspectos metodológicos	79
4.1.1 Tipo da pesquisa	80
4.1.2 Local da pesquisa	81
4.1.3 Participantes da pesquisa	82
4.1.4 Instrumentos de coletas de dados	82
4.1.5 Procedimentos de coleta de dados	84
4.1.6 A proposta análise de dados	85
4.1.7 Produto educacional	87
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	92
5.1 Perfil profissional docente	92
5.1.1 Apresentação e diálogos sobre o projeto	101
5.1.2 Ação interativa através do círculo de conversa	103
5.1.3 Minicurso: adequações curriculares na perspectiva inclusiva	107
5.1.4 Oficina: adequando para a aprendizagem e a inclusão	118

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES E RESPECTIVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	140
APÊNDICE B - FICHA DESCRITIVA DO DOCENTE	143
APÊNDICE C - FICHA AVALIATIVA APÓS AS ATIVIDADES FORMATIVAS NAS OFICINAS	145
APÊNDICE D	146
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ...	184
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)	188
ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	189
ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA	190

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação enfatiza o estudo da temática da educação especial na perspectiva inclusiva, com foco na formação de professores, tecendo reflexões e caminhos para novos conhecimentos pedagógicos que contribuam para uma prática de ensino inclusivo, haja vista que a pessoa com deficiência é discriminada, considerada como pessoa incapaz de aprender não só em ambientes escolares, mas também em diversos lugares os quais frequenta.

Em razão disso, compreende-se que a formação de professores, inicial e continuada, necessita estar direcionada para atender às demandas do público-alvo da educação especial que chega às escolas, de acordo com a LDB, a Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, que assegura recursos de aprendizagem na sala regular aos estudantes com deficiência, ¹transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Por isso, percebe-se a importância, bem como a necessidade, de promover formação aos docentes, visando atender a essa população estudantil.

A motivação para realizar esta pesquisa ocorreu quando recebi, em minha sala de aula, uma aluna surda, ao me deparar com aquela situação, sem saber como me comunicar e trabalhar, percebi que, por mais que eu tentasse fazer algo para ajudá-la, em nada ou pouco estava contribuindo para que ela aprendesse e se socializasse em sala. Ouvindo relatos de colegas que vivenciaram a mesma situação ou outras diferentes, eles diziam que tais estudantes faltavam às aulas e outros desistiam.

Sendo assim, compreendi que tanto a desistência quanto a baixa assiduidade escolar poderiam estar relacionados ao fato de esses estudantes se sentirem excluídos, desmotivados para virem para a escola, pois, tratando-se de estudante com deficiência e professores sem ou com pouco conhecimento em incluí-los, as aulas se tornavam enfadonhas, desinteressantes, podendo ocasionar a evasão escolar.

Tentando compreender melhor o público-alvo da educação especial, resolvi fazer uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva, considerando que minha primeira graduação foi em Pedagogia. Adquiri, nesta especialização, um pouco de conhecimento, podendo aplicá-lo em sala de aula, com o intuito de reduzir o

¹ Transtornos Globais do Desenvolvimento é uma característica que agrupa distúrbios, que afetam o desenvolvimento humano em áreas como comunicação, socialização e o comportamento.

preconceito e promover a inclusão, bem como a aprendizagem do aluno com deficiência. Porém, algo me inquietava, então percebi que precisava saber mais a respeito e compartilhar com os colegas docentes um pouco de conhecimento sobre a pessoa com deficiência, em específico, os estudantes, contribuindo para o exercício contínuo da inclusão, levando informações em conversas informais e até mesmo em nossos encontros mensais, realizados pela escola.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa voltada para a inclusão com foco na formação de professores, pois, embora o processo de inclusão seja algo abrangente, ou seja, não inicia ou conclui pelos docentes, mas de toda a comunidade escolar que precisa estar envolvida nesse processo inclusivo, todavia, é o professor o agente que tem maior contato e permanece mais tempo com o estudante. Sendo assim, para esta pesquisa, o olhar voltou-se para esses profissionais.

Tendo conhecimento do processo seletivo em Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), resolvi tentar e, em 2022, fui aprovada e iniciei o curso.

Estudos e debates a respeito da formação de professores à luz da efetivação da inclusão da pessoa com deficiência não é algo recente, pois marcos históricos, como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994, demonstram avanços na sociedade e na educação para a efetivação dos direitos dessas pessoas. Promover ações formativas para docentes precisa ser uma ação pedagógica contínua, já que se torna inviável promover a inclusão escolar da pessoa com deficiência quando os profissionais da educação possuem pouco conhecimento teórico e metodológico sobre a temática da educação especial na perspectiva inclusiva.

O debate sobre inclusão tem ganhado força e espaço por se tratar de um direito presente na Constituição Federal (1988),² em seu art. 205; a ³PNEEPEI (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015),⁴ em seu art. 27, tendo em vista as escolas estarem recebendo alunos com deficiência na idade regular, o

² Art. 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

³ PNEEPEI: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

⁴ Art. 27, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

que representa uma enorme alegria para eles e seus familiares. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o percentual de alunos com deficiência matriculados na educação básica no ano de 2023 chegou a 62,90%.

Todavia, o fato de estar matriculada não significa que a pessoa está incluída. Há casos de estudantes estarem inseridos no ambiente escolar, todavia não há adequação das práticas de ensino, fato que pode ocasionar o processo de não aprendizagem. Sendo assim, é preciso levar em consideração as particularidades da pessoa com deficiência e o pouco conhecimento dos docentes sobre o público-alvo da Educação Especial e o processo de inclusão, o que dificulta a elaboração de aulas e atividades direcionadas à necessidade desses estudantes, de modo que proporcionem aprendizagem e reforcem as suas habilidades.

As evoluções sobre o processo de inclusão ocorridas no Brasil ganharam força a partir dos anos 1990, como consta nos marcos legais citados acima, entre outros, o que impulsionou a transformação da escola, tanto em termos de práticas de ensino como nas reestruturações físicas e o direito da pessoa com deficiência em matricular-se em escolas regulares. Contudo, o caminho para termos escolas inclusivas constantemente vem passando por ajustes, buscando uma educação de qualidade para todos.

Mediante as legislações, escolas que seguem uma linha tradicional, ou seja, que exigem do estudante adaptação imediata às regras, aos currículos e às formas de ensino, precisam passar por um processo de adequação para se tornarem escolas inclusivas, preocupando-se em respeitar esses alunos público-alvo da educação especial e responder às suas necessidades. Portanto, a compreensão de escola inclusiva, aqui colocada, abrange a base essencial para que a educação possa efetivamente cumprir sua finalidade de transformar a pessoa, no sentido de ser conhecedora de seus direitos e atuante no meio social. A escola precisa ser, portanto, um espaço de propagação de respeito à diversidade, com um ensino voltado à equidade a todo o seu público estudantil.

Para receber esses alunos, têm sido realizadas adaptações em espaços físicos, como a construção de rampas e banheiros; a instalação de pisos táteis, entre outros, as quais visam garantir-lhes o direito de frequentar e permanecer nas escolas. Porém, além dessas alterações, é necessário considerar o estudante com deficiência como aluno regular da escola e, a partir deste princípio, planejar também atividades

com perspectivas de práticas de ensino inclusivo e contribuir para a sua aprendizagem.

A educação especial na perspectiva inclusiva propõe que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar ou não (Brasil, 2008). Para Mantoan (2003, p. 33), “incluir é não deixar ninguém fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”.

Diante da atual realidade das escolas públicas, que apresentam um desequilíbrio na efetivação e na elaboração de práticas de ensino inclusivo, esta pesquisa, intitulada *A Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, abre espaço para o seguinte questionamento: quais são as dificuldades dos professores em efetivar um ensino voltado à inclusão escolar da pessoa com deficiência?

Para tanto, nossa proposta está embasada nas políticas públicas brasileiras, priorizando aquelas que se referem à educação especial na perspectiva inclusiva, a estudos acadêmicos e autores que debatem a temática, entre os quais: Amaral (2021), Carvalho (2014), Freire (2019), Mantoan (2015), entre outros.

Os fundamentos teóricos refletem sobre o processo de segregação, perpassam a exclusão, a integração e a inclusão. Nesta relação ou reflexão, consideram que a pessoa com deficiência, por muito tempo, foi estigmatizada, tendo olhares lançados e rotulados como pessoas incapazes de viver em sociedade e de aprender, ou seja, teve seus direitos negados. Contudo, políticas públicas foram criadas, pesquisadores ou defensores abraçaram a causa e buscaram devolver os direitos retirados da pessoa com deficiência. Sendo assim, ancoramo-nos e usufruímos da busca em consolidar o processo de inclusão no ambiente escolar na perspectiva de alcançar novos ambientes. Neste aspecto, a inclusão e a formação de professores, entre outras, são ferramentas que asseguram o direito à liberdade, com ênfase na pessoa com deficiência, dando-lhe oportunidades de aprender, interagir e participar do contexto no qual está inserida.

Nesse sentido, temos como objetivo geral compreender os fatores que dificultam a realização de práticas de ensino inclusivo. E como objetivos específicos, elencamos os seguintes: (i) Identificar como acontecem as práticas pedagógicas de ensino em educação especial na perspectiva inclusiva, sob a ótica dos docentes; (ii) Promover um minicurso, apresentando conceitos teóricos e normativos que ofereçam

aos professores reflexões e ideias de práticas de ensino inclusivo; (iii) Realizar uma oficina partindo das dificuldades dos docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência; (iv) Analisar, por meio da vivência de leituras e reflexões realizadas com docentes de 1º a 5º ano, as possíveis contribuições que corroborem as práticas de ensino inclusivo; e, (v) Confeccionar um suporte didático que envolva conhecimentos teóricos e normativos sobre adequação de atividades pedagógicas, voltado ao ensino da pessoa com deficiência.

A metodologia apoia-se em uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (1994), responde a questões particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Delineada a partir da pesquisa de intervenção pedagógica, conforme Damiani (2013), esta pesquisa busca construir avanços e melhorias entre teoria e prática.

Os procedimentos metodológicos partiram do estado da arte, buscando pesquisas em universidades brasileiras, elaboradas sobre o tema em dissertações na área da educação e em mestrados profissionais. O levantamento foi feito com buscas entre os anos de 2019 e 2023, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: um formulário, direcionado a professores voluntários a participarem da pesquisa, para obter informações básicas sobre o perfil docente; e uma ficha descritiva, na qual professores descreveram as suas principais dificuldades em realizar práticas de ensino inclusivas. A vivência da intervenção pedagógica ocorreu por meio de um minicurso, abordando conceitos e normatizações sobre a proposta em adequar atividades, de acordo com Boer (2012), Garcia (2009) e outros. A intervenção estuda a ascensão do abstrato ao concreto, e a oficina propiciou a realização de atividades na perspectiva do público-alvo da educação especial, partindo do livro didático utilizado em sala de aula. A análise de dados fundamentou-se na perspectiva da análise temática, a partir de estudos de Minayo (2007), a qual se dá por meio da interpretação, da exploração e da elaboração dos dados coletados.

A pesquisa estrutura-se em quatro capítulos: no capítulo 1, “Reflexões acerca da formação de professores e práticas em uma perspectiva inclusiva”, descrevemos um recorte de dissertações de mestrado profissional, na área em estudo, compreendendo o período entre 2019 e 2023, denominado de estado da arte, tecendo olhares no intuito de identificar o que se aproxima e se distancia do nosso estudo.

O segundo capítulo traz um recorte histórico da pessoa com deficiência e perpassa reflexões sobre aspectos que contribuem para o processo de inclusão, dividindo-se em oito subseções: Educação inclusiva: reflexões históricas e diálogos sobre possíveis elementos que corroboram a efetivação e a aprendizagem da pessoa com deficiência; Inclusão: do negacionismo a uma educação como prática de liberdade; Inclusão escolar, como fazer; Educação especial na perspectiva inclusiva; O ensino inclusivo por meio da Sala de Recurso Multifuncional e do modelo biopsicossocial; A importância da formação de professores na perspectiva inclusiva; Práticas pedagógicas de ensino inclusivo e O currículo escolar e as contribuições para a inclusão.

No capítulo 3, apresenta-se um detalhamento sobre a abordagem metodológica, destacando o local da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a proposta de análise e o produto educacional.

Por fim, o quarto capítulo refere-se aos resultados e às discussões mediante a intervenção pedagógica e aplicabilidade do produto educacional. Posteriormente apresentamos as Considerações finais, as Referências, os Apêndices e os Anexos.

2 ESTADO DA ARTE: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA ESCOLAR

Este capítulo vem trazer um recorte de dissertações de Mestrado Profissional que tratam sobre inclusão e formação de professores, percorrendo sobre as pesquisas entre 2019 e 2023. Este levantamento nos mostra a evolução sobre a temática e seus impactos na vida docente e na discente.

2.1 Educação especial inclusiva e formação de professores

Para subsidiar esta pesquisa, *A educação especial na perspectiva inclusiva e formação de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, foram feitas buscas de dissertações na área da educação em Mestrado Profissional. Com o propósito de delimitar nossa busca científica, a base de dados da nossa pesquisa foi no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e os termos tidos como palavras-chaves, “educação inclusiva” e “formação de professores”, foram utilizados separadamente, tendo como a grande área do conhecimento as Ciências Humanas; a área de concentração, a educação; a área de avaliação, o ensino; e a área de concentração, educação inclusiva.

Sequencialmente, buscamos trabalhos entre os anos de 2019 e 2023. Em seguida, observamos trabalhos que traçaram uma linha metodológica semelhante à proposta em estudo, produzidos em Mestrados Profissionais. Feito o refinamento, foram encontradas 114 dissertações em Programas de Pós-Graduação em Mestrado Profissional, tendo em vista ser um tema bastante discutido e, ao mesmo tempo, desconhecido no ambiente escolar. O termo desconhecido se aplica em razão de não haver formações com essa proposta, deixando os docentes com o básico ou o mínimo possível de conhecimento sobre educação inclusiva, além de haver lacunas em suas práticas de ensino nas salas de aula, o que evidencia as dificuldades em efetivar a inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Após o refinamento, foi feita uma leitura do resumo das 114 dissertações, das quais 11 destacaram-se de forma mais específica para a temática em estudo, sendo selecionadas por estarem em maior aproximação com a pesquisa, uma vez que os trabalhos pesquisados apresentaram informações que embasaram a importância e a

necessidade da pesquisa, elucidando melhor o caminho a trilhar para a sua execução, bem como oportunizando novos estudos e reflexões sobre o tema abordado.

Para tal organização, no Quadro 1, a seguir, estão dispostas as informações de identificação das dissertações analisadas, por terem atendido aos critérios de seleção das buscas descritas anteriormente.

Quadro 1 - Dissertações de mestrados profissionais em Educação (2019-2023) na temática da educação inclusiva e da formação de professores

AUTOR (ANO)	TÍTULO	MODALIDADE DA DISSERTAÇÃO	NOME DO PROGRAMA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)
Dantas (2019)	Formação continuada de professores pela perspectiva colaborativa: uma proposta para práticas inclusivas	Profissional	Formação de Gestores Educacionais	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
Pereira (2020)	Implantação de formação continuada na escola: reflexão para a inclusão	Profissional	Diversidade e Inclusão	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Vicente (2020)	Política pública de educação inclusiva: estratégias e visibilidades em sua efetivação	Profissional	Educação	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)
Agostini (2021)	A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem	Profissional	Docência e Gestão Educacional	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (UMSCS)
Camelo (2021)	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em municípios do Maranhão: limitações e contribuições	Profissional	Educação	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Passos (2022)	Educação Inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino	Profissional	Educação Inclusiva	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Silva (2022)	Educação Inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes: a proposta do DUA para o ensino sem barreiras	Profissional	Docência e Gestão Educacional	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (UMSCS)
Coutinho (2023)	O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva	Profissional	Educação e Gestão Educacional	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (UMSCS)
Frosch (2023)	Desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva: o olhar das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Profissional	Docência e Gestão Educacional	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (UMSCS)

Laurindo (2023)	Plano Educacional Individualizado e Estratégias de Leitura para Estudante com Deficiência Intelectual do 5º ano do Ensino Fundamental	Profissional	Educação	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Mesquita (2023)	Sentimentos dos professores perante situações de inclusão	Profissional	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Fonte: Oliveira (2024).

A seguir, discutimos cada trabalho apresentado, descrevendo um pouco sobre seus objetivos, metodologias, referencial teórico e resultados. Também destacamos apontamentos relacionados às semelhanças entre as pesquisas analisadas, evidenciando o quanto se aproximam da temática explorada na presente dissertação.

Segundo Dantas (2019), sua pesquisa coloca como objetivo discutir a formação continuada de professores para promover a inclusão na educação básica. O local da pesquisa foi o Colégio Paschoal Dantas II, localizado na Zona Leste de São Paulo. Participaram do estudo 14 professores do Ciclo I, do 1º ao 5º ano. A metodologia utilizada foi a colaborativa, propondo relação entre teoria e prática, reforçando a importância de os professores trabalharem em grupos para estudo coletivo visando à resolução das dificuldades encontradas. A fundamentação teórica da pesquisa aponta para estudos voltados para: a) inclusão e suas demandas; b) histórico da inclusão; e c) demandas da inclusão. Por conseguinte, a proposta contribui significativamente para a construção de novos saberes, proporcionando reflexão na atuação prática dos professores em sala de aula. O produto educacional desta pesquisa foi uma formação continuada de professores.

A pesquisa de Pereira (2020), por sua vez, tem como objetivo implantar uma formação continuada crítico-reflexiva na escola, com elaboração de instrumento de divulgação das estratégias criadas, baseada numa metodologia qualiquantitativa, com base exploratória. Para isso, utilizou-se de um questionário com oito professoras, do 1º Ciclo de Ensino Fundamental. A pesquisa faz apontamentos importantes em seu referencial teórico acerca da motivação. Os resultados desta pesquisa apontam que o trabalho cooperativo, no círculo de estudo, potencializa a inclusão no espaço escolar. Essa pesquisa teve como produto educacional um livreto, contendo estratégias de formação continuada.

Já a dissertação de Vicente (2020) tem como objetivo analisar como se estabelece a política de inclusão em duas escolas de um município de médio porte da

região metropolitana de Porto Alegre - RS e que estratégias podem ser evidenciadas nos desdobramentos dessa política junto às escolas do Ensino Fundamental. A metodologia pautou-se na análise dos discursos a partir dos dados empíricos gerados por um questionário online e por documentos pedagógicos das instituições participantes. O trabalho, em sua fundamentação teórica, discorre sobre: a) emergência histórica: educação inclusiva como mecanismo de luta; e b) políticas de educação especial e aproximações com as noções de biopolítica e de governamentalidade.

Os apontamentos indicam que as estratégias para a inclusão precisam superar entraves, como recursos materiais e pedagógicos, serviços de apoio, recursos humanos, a exemplo de monitores e equipes multiprofissionais do setor da educação e da saúde, problemas estruturais, como salas superlotadas, barreiras atitudinais nas escolas e nas famílias, além da necessidade de qualificação dos docentes. Como produto educacional, produziu-se uma sequência devolutiva, que define ações a serem realizadas pelos profissionais da educação.

O trabalho de Agostini (2021), no que concerne, tem como objetivo analisar como os princípios do DUA podem contribuir para as práticas inclusivas na escola. Partindo deste objetivo, a autora desenvolveu uma pesquisa sob a abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram os relatos escritos das experiências docentes e as rodas de conversa. A pesquisa apresenta um referencial teórico abordando tópicos sobre: a) educação especial e inclusiva e os desafios do desenvolvimento profissional docente; e b) design universal para a aprendizagem como abordagem curricular inclusiva. Os resultados deste estudo apontam para a formação continuada no campo da educação especial e inclusiva. O produto educacional foi a realização de um curso de formação docente acerca da abordagem do Design Universal para a Aprendizagem (DUA).

A pesquisa de Camelo (2021) objetiva analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas redes públicas municipais de ensino de Central do Maranhão e Apicum-Açu. Busca apreender em que condições essa política se materializa no âmbito da sala regular e do atendimento educacional especializado em escolas dessas redes de ensino. O trabalho apresenta uma abordagem qualitativa e se utiliza de entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e análise documental. O estudo pautou-se em abordar questões sobre a Educação Especial com um olhar histórico e sobre

políticas públicas. Foi constatado que as duas escolas não apresentam um planejamento que integre ações de formação continuada para professores, as quais permitam aprender e ensinar no âmbito do atendimento às pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais, representando um retrocesso no ensino. Além disso, as instituições de ensino não dispõem de estruturas, instalações e material pedagógico necessário ao trabalho educativo nesse âmbito, o que explicita os desafios emergentes que os municípios enfrentam para alcançar os objetivos da política. A pesquisa teve como produto educacional um Guia de Orientações para auxiliar na implementação do PNEEPEI em municípios brasileiros.

A respeito da pesquisa de Passos (2022), o objetivo foi identificar as contribuições da filosofia do ensino colaborativo como forma de apoio e formação continuada no atendimento educacional especializado e nas salas regulares. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e aplicada. Os instrumentos utilizados foram questionários, aplicados junto aos docentes do município de Marechal Cândido Rondon, no Paraná. Os resultados da pesquisa possibilitaram identificar a importância do uso da Filosofia do ensino colaborativo como uma alternativa prática no cotidiano escolar; e ainda as dificuldades e necessidades relacionadas ao cotidiano escolar, sobretudo, ao trabalho com o público da educação inclusiva. O produto educacional deixado com esta pesquisa foi um caderno formativo em ensino colaborativo.

Já a dissertação de Silva (2022) trouxe como objetivo de pesquisa compreender como as professoras consideram a variabilidade presente no seu grupo de aprendizes e como essa concepção interfere diretamente em suas estratégias de ensino inclusivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa, promovendo uma reflexão sobre a prática docente no campo da educação inclusiva, com um viés intervencionista. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Santo André, na região do Grande ABC Paulista, no Ensino Fundamental, com cinco professoras. A intervenção ocorreu por meio do processo colaborativo. Diante desta intervenção, o produto educacional elaborado foi um ciclo de atividades denominado de “Estações de Aprendizagem”. Esta pesquisa traz um referencial teórico que aborda questões sobre: educação especial, educação inclusiva, design universal para a aprendizagem, diferenças e variabilidade, monoculturas. Seus resultados apontaram para o necessário enfrentamento da burocratização na escola, no sentido de criar espaço para o efetivo planejamento do ensino inclusivo. Além disso, sinalizaram que

o trabalho com o DUA oportuniza um maior engajamento dos aprendizes em suas necessidades de aprendizagem.

O estudo de Coutinho (2023) coloca como objetivo de investigação identificar a problematização de como tem se dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar. A pesquisa se dá numa proposta narrativa, cujo instrumento para a recolha do material documental foi a escrita de cartas pedagógicas. A fundamentação teórica está pautada em: a) a educação especial na perspectiva inclusiva; e b) o ensino colaborativo na escola inclusiva. Os resultados apontaram que existem diversas ações colaborativas que permeiam o trabalho do professor da sala regular e dos professores especialistas, como a troca de materiais e de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes. O produto educacional desta pesquisa é um caderno de formação, para apoiar profissionais sobre o ensino colaborativo.

De acordo com Frosch (2023), sua pesquisa tem como objetivo apresentar uma análise da formação docente em educação especial na perspectiva inclusiva, passando pelos aspectos sociais, políticos e legais. Trata-se de uma pesquisa narrativa, que se utilizou de cartas pedagógicas e roda de conversa com um grupo de professoras da rede pública de ensino, as quais apresentaram suas experiências em processos formativos sobre inclusão escolar. A pesquisa, em seu referencial teórico, apresenta assuntos importantes a serem conhecidos: a) um panorama histórico sobre as transformações da educação especial; e b) o desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva. Os resultados da pesquisa apontaram para a percepção da necessidade de formações constantes, reflexão sobre a própria prática, aliadas à experiência profissional, tornando-se fundamental para o desenvolvimento profissional docente. O produto educacional produzido mediante pesquisa foi uma sequência didática.

A pesquisa de Laurindo (2023) apresentou o objetivo de investigar o desempenho de um estudante com deficiência intelectual, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, combinada com delineamentos de pesquisa-ação e intervenção pedagógica. A pesquisa fundamentou-se na Teoria Histórico-Crítica de Vygotski, tendo como princípio o desenvolvimento integral da pessoa com ou sem deficiência. O estudo trouxe reflexões importantes sobre as limitações cognitivas na área de leitura, sobretudo nas áreas de memória e atenção; b) as lacunas consideráveis na formação docente inicial

para o trabalho pedagógico junto ao público-alvo da educação especial; e c) a falta de recursos para trabalhar com esse estudante. A partir deste diagnóstico, foi elaborado como produto educacional o Plano Educacional Individualizado (PEI), com o propósito de servir de apoio pedagógico para o estudante.

A dissertação de Mesquita (2023) teve como objetivo compreender os sentimentos dos professores perante situações de inclusão escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola privada, com 16 professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de diferentes componentes curriculares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados se deu por meio de um questionário, de modo que as respostas obtidas a partir desse instrumento foram categorizadas e classificadas, levando em conta a análise do conteúdo. O trabalho abordou questões acerca de: a) sentimentos e saberes do professor; e b) educação inclusiva. Os resultados demonstraram a necessidade da elaboração de um itinerário formativo a ser desenvolvido no interior da instituição de ensino, junto aos professores em relação à educação inclusiva, sobretudo no tocante aos desafios do ensino e à ampliação do processo de inclusão escolar. O produto educacional produzido seguindo os critérios do Mestrado Profissional foi um Itinerário Formativo Multidimensional.

As pesquisas realizadas com as dissertações apresentadas, numa abordagem exploratória, têm por objetivo coletar informações e verificar a compatibilidade com a pesquisa e suas palavras-chaves, “educação inclusiva” e “formação de professores”. Percebe-se que as pesquisas apresentam uma preocupação com a temática em questão, com atenção para a prática em educação inclusiva e como efetivá-la no ambiente escolar, tornando este espaço um local acolhedor e acessível ao processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, as pesquisas, de um modo sintético, direcionam estudos sobre a formação continuada de professores, pois entendem que estes apresentam dificuldades em elaborar atividades com propostas inclusivas, por não terem conhecimento a respeito do que seja o ensino nessa perspectiva.

Esta pesquisa visa identificar a principal causa que dificulta a realização de práticas de ensino, desta forma, o refinamento apresentado tem, em suas dissertações, contribuições para a temática. Trata-se de uma pesquisa que traz alguns apontamentos sobre educação especial numa perspectiva inclusiva, bem como sobre legislação da educação inclusiva, formação de professores, práticas de ensino inclusivo e instrumentos que auxiliam professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar. A pesquisa segue os critérios do Mestrado

Profissional, elaborando um produto educacional voltado para apoiar professores no processo de práticas de aprendizagem inclusiva.

Mediante explanação da pesquisa e apresentação de dissertações em Programas de Pós-Graduação em Mestrado Profissional, destacam-se aquelas pesquisas que se aproximam e se distanciam da pesquisa sobre educação especial inclusiva e formação de professores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Algumas pesquisas se distanciam, mas não totalmente, tendo em vista trazerem abordagens que podem estar presentes na pesquisa de forma sucinta. Silva (2022) se distancia parcialmente por trazer uma proposta de inclusão por meio do DUA, o que não está presente na pesquisa citada, embora o DUA seja uma ferramenta de inclusão. Mesquita (2023) apresenta uma temática voltada para os sentimentos dos professores perante situações de inclusão, tendo em vista que muitos professores se sentem incapazes em desenvolver práticas inclusivas, devido ao pouco conhecimento e ao material didático.

As pesquisas de Dantas (2019), Pereira (2020) e Passos (2022) aproximam-se deste estudo, por trazerem abordagens sobre formação de professores, evidenciando a importância e a necessidade de promover uma formação continuada na perspectiva inclusiva. Camelo (2021) e Frosch (2023) convergem com esta pesquisa, pois trazem apontamentos sobre educação inclusiva. Vicente (2020) cita preocupações em estabelecer a educação inclusiva na escola. Laurindo (2023) também se aproxima, pois traz uma metodologia combinada, pesquisa-ação e intervenção, na qual esta mesma proposta está presente na pesquisa em exposição. Agostini (2021), enfim, apresenta uma preocupação com as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas na aprendizagem dos alunos.

Contudo, as pesquisas buscam compreender e propor, mediante a formação de professores, conhecimentos sobre educação especial na perspectiva inclusiva com encaminhamentos metodológicos e práticas de ensino que possibilitem ao aluno com deficiência aprender junto com os demais colegas na sala regular. Desta forma, os recortes acima se aproximam da temática por haver uma preocupação em efetivar a inclusão escolar do aluno com deficiência e esta inclusão deve vir com foco na aprendizagem, na interação e na permanência do estudante no ambiente escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação inclusiva: reflexões históricas e diálogos sobre possíveis elementos que corroboram a efetivação e a aprendizagem da pessoa com deficiência

Esta seção traz reflexões históricas, teóricas e apontamentos normativos, além de dialogar sobre inclusão escolar e possíveis elementos que contribuem para a efetivação da pessoa com deficiência em sala de aula. Pensar sobre uma educação como prática de liberdade é oferecer condições para que o estudante aprenda e tenha condições de exercer sua cidadania, desmistificando o rótulo de capacitismo existente na sociedade. Sendo assim, abordamos alguns pontos que podem contribuir para este processo de inclusão.

3.2 Inclusão: do negacionismo a uma educação como prática de liberdade

Nos primórdios históricos, não constam registros a respeito do comportamento, da vivência e da existência de seres humanos com deficiência (Gugel, 2015). Entretanto, fazendo uma reflexão e utilizando a imaginação, observa-se que seria possível a existência de pessoas com deficiência, embora se imaginem características importantes. Talvez as pessoas com deficiência não sobrevivessem devido às condições não satisfatórias das moradias ou dos abrigos, os quais provavelmente se apresentavam insalubres, muito quentes ou frios, sem saneamento básico, com estrutura física precária e alimentação de má qualidade (Gugel, 2015). Essas características indicariam que a pessoa com deficiência teria uma vida “curta” ou muito limitada, devido às condições existentes da época.

Os membros que formavam a sua família provavelmente não tinham conhecimento sobre aquele indivíduo que apresentava algum tipo de deficiência, portanto, não sabiam como falar, cuidar ou interagir com ele. Desta forma, em nosso imaginário, o sujeito com deficiência, neste momento histórico, vivia negligenciado e recluso, e esta reclusão apontava para indícios de negação de si mesmo, pois seria possível essa pessoa sentir-se inútil e rejeitada pelos familiares, diante do contexto histórico em que os adultos precisavam sair para caçar animais ou colher frutas para se alimentarem.

Conforme Jannuzzi (2012), no ano de 1500, quando foi demarcado o descobrimento do Brasil, pela visão europeia, tendo em vista que, antes de a esquadra de Dom Pedro Álvares Cabral chegar em terras brasileiras, habitavam neste local populações indígenas, que viviam em sociedade. Esses povos desenvolviam uma economia de subsistência, ou seja, sobreviviam da coleta de frutos, da caça, da pesca e de pequenas plantações.

Na sociedade indígena, não havia escolas e sim uma transmissão de conhecimentos dos mitos e ritos cultuados por aquela população, os quais eram repassados para as crianças indígenas por meio da vivência e do contato com demais membros dos grupos indígenas (Jannuzzi, 2012). As crianças com deficiência nascidas na sociedade indígena tinham o direito à vida negado, pois devido à sua deficiência, eram silenciadas, sendo mortas em sacrifícios realizados em rituais, abandonadas nas matas ou lançadas dos altos dos montes, sendo essa prática realizada com o intuito de preservar as tradições de seus antepassados.

Tais costumes não diferem muito daqueles também observados em outros povos da história Antiga e Medieval, onde a deficiência era vista com maus olhos, e entendida como um castigo das forças superiores, por esse fato, eram condenados à morte (Garcia, 2010, p.25).

O percurso histórico aponta outros episódios, classificados como eventos de negação à pessoa com deficiência. Com a chegada dos portugueses em terras brasileiras e a descoberta do pau-brasil e, posteriormente, com as plantações de cana-de-açúcar, a Coroa Portuguesa precisava de mão de obra para trabalhar nas lavouras e enriquecer a monarquia (Jannuzzi, 2012).

A relação de trabalho se deu pela imposição do trabalho escravo, inicialmente com os povos indígenas e, depois, com o tráfico de pessoas escravizadas, trazidas do continente africano (Jannuzzi, 2012). Os castigos sofridos no percurso da viagem ou em terra, prática autorizada por D. João V consentida pela Igreja Católica, deixavam essas pessoas com sequelas, pois incluíam a amputação de membros e mutilações (Gugel, 2015). Essas agressões e mutilações deixavam as pessoas negras com algum tipo de deficiência, razão que os impedia de trabalhar na lavoura. Dessa forma, não tinham mais serventia, sendo expostos à extrema pobreza.

No alvará assinado pelo rei D. João V, em 03 de março de 1741, estão expressos castigos aplicados aos negros fugitivos que fossem capturados, e,

dentre uma variedade de punições, incluía-se o açoite, a amputação de membros e mutilações, contando inclusive com plena anuência da igreja, que resultaram numa população de negros com deficiências físicas, provocadas pelas torturas punitivas impostas por seus senhores, prática recorrente até o século XIX (Pereira; Saraiva, 2017, p.177).

Esse contexto histórico explica o princípio que moveu e move a negação e a exclusão, partindo de fatos históricos ligados a tradições e culturas indígenas até o tráfico negreiro, reverberando em um preconceito étnico, cultural e social. Já as crianças com deficiência, naquela época, passavam por práticas punitivas consentidas pela Igreja Católica, pois acreditava-se que crianças nascidas com deficiência eram um castigo de Deus.

A igreja tinha a sua religião que colocavam o homem como imagem e semelhança de Deus, ou seja, tinha que ser perfeito física e mentalmente, não sendo parecidos essas pessoas eram colocadas à margem da condição humana (Mazzotta, 2017, p.16).

Perpassando o campo da educação, a história data que os jesuítas chegaram ao Brasil com a Companhia de Jesus, com a finalidade de catequizar os índios e difundir o catolicismo. Os jesuítas se instalaram nas aldeias, onde tinham o necessário para o seu sustento. Além de catequizar, foram os jesuítas os primeiros a oferecer educação aos povos indígenas, tendo que adaptar o que seria ensinado na língua Tupi. Além dos indígenas, muitos filhos de colonos frequentavam a escola para serem instruídos (Gugel, 2015).

Após a expulsão dos jesuítas, a educação passou a ser oferecida apenas aos filhos dos colonizadores. Estes trouxeram professores para ensinar seus filhos a ler e escrever, ficando à margem da sociedade os indígenas e os filhos dos escravizados (Jannuzzi, 2012). A educação deixou de ser nas aldeias e passou a ser realizada em casa, ou seja, nas casas dos senhores de engenho, predominando o conhecimento apenas da elite, enfatizando a negação do direito de aprender a ler e escrever a uma minoria.

No Brasil, o percurso histórico de pessoas com deficiência é marcado pela negação à vida, pelas agressões, pelas negligências, pelo isolamento social e outros, pois eram vistas como indignas, impuras ou como um fardo para a família (Gugel, 2015). Entretanto, algumas transformações aconteceram tentando dar visibilidade às pessoas com deficiência, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem e de vivência em sociedade.

Alguns marcos históricos retratam esses avanços: em 1854, D. Pedro II criou a instituição Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos. Em 1988, a Constituição Federal trouxe, em seu artigo 3º, inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A LBD 4.024/61, em seu art. 2º, dizia que a educação era um direito de todos e seria dada no lar e na escola, desta forma, pressupõe ser uma medida inovadora, oferecendo as duas modalidades de ensino, porém apresenta uma teoria, podendo ser considerada machista, já que, no Parágrafo Único do art. 2º, cabe à família escolher a modalidade da educação que deve dar aos filhos. Assim sendo, os papéis sociais de homens e mulheres e o gênero educacional escolhido seriam escolhidos pelos pais.

Já a atual LDB, a Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Ainda estabelece, no art. 1º, inciso 1º, que a educação escolar deve desenvolver o ensino em instituições próprias, ainda sobre a LDB 9.394/96, art. 58, trata da educação especial como modalidade de educação escolar, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu art. 1º, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão e cidadania.

Esses e outros avanços colaboraram para que as pessoas com deficiência tivessem os mesmos direitos que as demais pessoas, haja vista ter havido um longo processo de negacionismo desde o seu nascimento, chegando ao grau máximo de ter suas vidas ceifadas, devido a estigmas associados a elas. A política da educação inclusiva se faz necessária, em razão dos entraves que a pessoa com deficiência encontra no dia a dia. A escola regular, ainda que garanta o acesso e a permanência deste público, vivencia uma fragilidade, pois não consegue contemplar as especificidades dos estudantes presentes no ambiente educacional.

A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos (Mantoan, 2015, p. 23).

Mediante legislações e políticas públicas inclusivas, observou-se a necessidade de qualificar os professores para a realidade atual. Desta forma, passaram a ser oferecidos cursos de licenciatura em Pedagogia contemplando a disciplina de Educação Especial/Inclusiva. Mesmo ofertando essa disciplina na grade curricular, proporcionando aos professores conhecimento nesta área que reflete sobre processos inclusivos, existe, no contexto escolar, a predominância de uma pedagogia mecânica, ou seja, uma abordagem com estrutura rígida e com foco em transmitir informações de maneira passiva, sem levar em consideração as necessidades dos estudantes, o que pode tender a não considerar o estudante com deficiência como sua responsabilidade, negando-lhe o direito de escolarização e, em alguns casos, ignorando a sua presença, sem se preocupar em organizar aulas ou atividades de que o aluno possa participar. Essas características compõem, desta maneira, uma pedagogia da negação, realidade presente nas escolas.

Os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Consequentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação. Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que, consequentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação (Gomes *et al.*, 2011, p. 7).

Outros aspectos podem ser observados no ambiente escolar que protagonizam o negacionismo às pessoas com deficiência. É possível observar salas de aula com alunos que necessitam da ajuda de um cuidador, e esse apoio, por vezes, encontra-se no final da sala, junto à pessoa com deficiência, realizando algum tipo de atividade trazida pelo próprio cuidador ou pelo professor. No entanto, é uma atividade alheia ao conteúdo ensinado em sala, a qual o estudante com deficiência realiza de forma isolada, sem interagir com os demais alunos.

Consequentemente esses professores negligenciam no seu ensino uma esfera absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, isto é, a esfera intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação (Figueredo, 2010, p. 12).

Outros comportamentos da pedagogia da negação se manifestam na fala ou comportamentos de alguns educadores. Esses comportamentos negacionistas são identificados sob a justificativa de dizer que não está preparado ou não tem tempo

para adequar as atividades, fatos recorrentes nas escolas. São compreensíveis tais comportamentos dos profissionais da educação, todavia não justificam o negacionismo, pois ocorre que alunos com deficiência estão cada vez mais presentes nas instituições escolares, em salas de aula, de maneira que precisam ter o direito à aprendizagem garantido e efetivado.

Diante do contexto histórico e atual, a perspectiva da Teoria Histórico-Crítica analisa os fatos que evidenciam ações negacionistas, acerca de não propor atividades de acordo com suas necessidades, professores sem formação ou informação sobre educação inclusiva, desta forma, barreiras são construídas atitudinais no processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar e na sociedade. Além disso, essa teoria tenta explicar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano, mediados com ênfase na linguagem. No entanto, se a pessoa com deficiência não é vista, nem posta em situações de interação, o aprendizado fica comprometido.

Sendo assim, compreende-se que esse comportamento possivelmente provém de povos e culturas que não reconhecem a pessoa com deficiência como sujeitos capazes de desenvolver tarefas, de aprender e de ter um convívio social. Compreender certos comportamentos negacionistas em uma sociedade contemporânea é importante, pois esses fenômenos se refletem na sala de aula. Explorar algo desconhecido para o surgimento de práticas interativas em sala de aula que possam ultrapassar os muros da escola e tornar uma sociedade mais inclusiva exige do professor momentos de estudo, reflexão e aceitação do novo. Nesse aspecto, promover a inclusão é excluir a segregação.

É preciso compreender melhor o que significam essas manifestações de negacionismo e seus impactos nas relações em sala de aula. Dessa forma, estudar o comportamento dos professores que remetem a ações negativas pode estar associado ao fato de estes não terem conhecimento para desenvolver atividades direcionadas a alunos com deficiência. Para promover a inclusão, essas atividades não podem ser diferenciadas, devem ser adequadas, promovendo a interação de todos os alunos.

A escola inclusiva exige mudanças de paradigma, poderia ser definido por modelos, exemplos abstratos, algo que não podemos pegar, mas que, ao mesmo tempo, se materialize de uma forma ainda imperfeita em um mundo que é concreto (Mantoan, 2015, p. 53).

Receber alunos com deficiência em sala de aula e apenas deixá-los naquele espaço é acionar um pensamento de incapacidade naquele aluno, fato que representa uma ação negativa do professor. Assim, é preciso fazer a diferença na vida desses alunos e, por isso, temos de avançar nas competências e capacidades dos estudantes, desfazendo pensamentos de incapacidade e preconceito em relação à pessoa com deficiência. Isso significa, de acordo com Mantoan (2015), se materializar mesmo de forma imperfeita no mundo concreto.

Vygotski (1998) fala do sistema de ruídos, o fato de ter algo novo em sala de aula que vai exigir do professor mudanças em suas práticas pedagógicas, causando inquietações e sentimentos positivos ou negativos. O ruído, para Vygotski, é o desmontar, ou seja, desmontar uma pedagogia e comportamentos que corroboram a exclusão ou a integração; e assim reconstruir uma nova cultura, pautada na interação entre todos. Portanto, exige dos professores um processo de aprendizagem voltado para a desconstrução e a construção de novos conceitos e paradigmas.

Para Vygotski (1998), por trás de cada sinal negativo, está escondido um conteúdo positivo, que consiste geralmente na transição para uma nova e mais elevada forma. Neste aspecto, cabe a nós enxergar as razões das aparições negativas, haja vista que elas surgem por terem relações históricas ou por haver a necessidade de desconstruir comportamentos.

O professor vive em uma constante vivência e aprendizagem, e sobre isso é preciso perceber os obstáculos desse novo aprendizado de forma positiva e esperançosa, para mudar um sistema arcaico e enraizado no modelo preconceituoso e racista. Vygotski (1998, p. 194) diz que:

O desenvolvimento nunca termina seu trabalho criativo, e durante também períodos críticos, observamos processos construtivos de desenvolvimento. Além disso, os processos de involução tão claramente expressos durante esses períodos, estão, eles próprios, subordinados a processos de estruturação positiva da personalidade, dependem deles diretamente e formam com eles um todo individual.

Conforme citado, o desenvolvimento é algo inacabado, é contínuo, e é esse processo de desenvolvimento que nos permite mudar e compreender manifestações que, até então, tínhamos como algo normal. Essa compreensão nos ajuda a ajudar o próximo.

Sobre a questão social, cabe uma reflexão sobre o quanto absorvemos e expressamos o que pensamos e fazemos em relação ao outro, em específico o estudante em sala de aula e sujeito da sociedade, explorando para conhecer como as pessoas se movem dentro de um processo histórico-cultural ao longo dos anos. Os vários níveis de diferenças presentes na sociedade precisam ser compreendidos iguais, sem distinção de cor, raça, etnia e outros. Assim sendo, as atividades em sala de aula precisam ser ferramentas educacionais que proporcionem aos alunos com deficiência um elo de inclusão de aprendizagem e socialização entre estudantes e docente.

A educação não é necessariamente favorável e aprimorada, e a atividade cultural é tanto promotora de progresso quanto restritiva (Poddiakov, 2005). Neste contexto, o processo educacional e as ações desenvolvidas podem ser libertadoras ou opressoras; isso vai de acordo com o contexto cultural internalizado de professores, alunos e demais funcionários das escolas. Por isso, refletir sobre a presença do negacionismo configurado em barreiras arquitetônicas e atitudinais no ambiente escolar é importante para podermos desenvolver uma prática libertadora da pessoa com deficiência.

Percebe-se que o sujeito vem de um percurso histórico marcado por relações que o homem trava com o mundo, sejam elas temporais, pessoais, impessoais e muitas outras que vivem no inconsciente de cada um. O ser humano vive num mundo plural, com inúmeros desafios, que geram inquietações na busca de respostas ou soluções. A temporalidade da pessoa com deficiência é marcada por desafios desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, estando imersos em um contexto social impregnado de preconceitos, racismos e teorias de incapacidade que a rotulam.

A historicidade mostra que, herdado do período colonial, o negacionismo estrutural precisa ser desconstruído. Nesse contexto, a pessoa com deficiência vem sendo integrada à sociedade, acompanhada de adaptações ou ajustamentos. O comportamento desumano de outrora se reflete atualmente ao tentar integrar a pessoa com deficiência; entretanto, ela vem sendo integrada como um sujeito desgarrado que, por si só, constrói relações e se aperfeiçoa na medida em que sua consciência se torna crítica (Freire, 2019). Essa consciência crítica é a marca pela luta e liberdade, suprimidas em tempos remotos e presentes na contemporaneidade.

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que fazem da acomodação ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre está sendo feita, e isso é o mais doloroso, em nome de sua própria liberdade (Freire, 2019, p. 42).

É preciso construir uma relação da pessoa com deficiência com a realidade, compreender dificuldades, anseios, mas principalmente conhecer suas habilidades. Essa relação contribui para dinamizar o mundo ao seu redor, criando possibilidades de humanizar-se e humanizar o outro. Nesta relação da pessoa com deficiência com o mundo e com outras pessoas, criar e recriar respondendo aos desafios atitudinais, que são refletidos em formas de preconceitos e inacessibilidade presentes em ambientes, é um obstáculo estrutural ou atitudinal existente.

Cada época histórica representa ou apresenta uma série de desafios, aspirações, anseios, valores em busca de uma organização, de modo que esta organização pode ter objetivos comuns ou específicos. Comportamentos e atitudes, generalizadas ou não, são aspectos de cada época histórica.

Nesse sentido, de acordo com Freire (2019), a humanização ou desumanização depende do indivíduo, corresponde a cada época e à sua dinamização, ou seja, ao mundo, à história e à cultura, estando assim em constantes mudanças. Cabe, então, aos sujeitos acompanhá-las, preferencialmente sob o aspecto intelectual, para não ficar preso a valores e costumes que em nada contribuem para o crescimento pessoal, colaborando para uma sociedade arcaica, sem perspectivas de crescimento humanitário.

Infelizmente, o que se percebe é que, mesmo em um contexto contemporâneo, a sociedade está dividida entre os sujeitos simples, neste caso específico, pessoas com deficiência, que são esmagadas, diminuídas e convertidas a espectadoras; e, em outra posição, estão aquelas pessoas que, por falta de um conhecimento crítico, ficam reclusas ao medo, à solidão, à situação que é convertida do medo da liberdade. Essas passagens nos dizem que a pessoa com deficiência, estigmatizada como um indivíduo incapaz de viver em sociedade, acaba por preferir viver reclusa, por terem de constantemente vivenciar situações preconceituosas, que geram sentimentos de tristeza, raiva ou medo. E, por essas e outras razões, essas pessoas temem enfrentar os obstáculos e ir em busca da sua liberdade.

Verificam-se, nessas fases históricas, períodos desumanos, devido a isso exige-se a necessidade de mudanças que contribuam para uma sociedade justa e

igualitária. As mudanças são processadas de acordo com o tempo histórico, tendo em vista que elas resultam em alterações sociais. A sociedade brasileira passa por processos de transição, os quais resultam em um novo clima cultural (Freire, 2019).

As pessoas com deficiência viviam numa situação de invisibilidade, imersas no processo de existência, por estarem presentes na família, e de inexistência em razão da deficiência, sendo consideradas como inúteis, caracterizadas por uma sociedade elitista, que comanda os mais frágeis. Tal fato se propaga desde o período colonial e é muito presente nos dias atuais, fato relevante, pois, mesmo diante de mudanças ocorridas com o processo de democratização, a elite exerce um poder predominante oprimindo os mais vulneráveis, e essa situação pode ser mudada com o acesso à educação e aos demais serviços básicos oferecidos pela sociedade.

O fato de a sociedade estar em transição promove a discussão de temas, vislumbrando novas perspectivas e paradigmas. Decorrente dessa transição e abertura da sociedade para novos diálogos, a educação incorpora o dinamismo do trânsito (Freire, 2019), elucidando que devemos estar neste processo de trânsito, sendo esta fase o elo entre uma fase que se esvazia e outra que vai se consubstanciando.

A educação é a ferramenta que promove mudanças de valores e costumes, que vislumbra no sujeito uma consciência crítica, capaz de dinamizar o trânsito pelo qual passa a sociedade. Também promove instrumentos capazes de mudar uma sociedade desesperançada e alienada e assim substituir por outra com esperança. Isso impacta a pessoa com deficiência ao se ver em um espaço onde ela pode ser vista como pessoa, estando incluída e não integrada ou inserida.

A pessoa com deficiência precisa ser vista com olhar de quem, independentemente de sua especificidade, é capaz de interagir no ambiente social, e a educação tem uma ação muito importante, pois atua na construção de valores e cria na pessoa com deficiência sentimentos de otimismo, esperança e pertencimento social, ainda contribuindo para que suas habilidades sejam visibilizadas e aplicadas seja na escola, no ambiente familiar ou na sociedade.

O período de colonização não só causou um processo de escravização e negacionismo das pessoas com deficiência, como também não oportunizou o direito de serem alfabetizadas. Esse fato corrobora um processo que não leva à liberdade, no sentido de desenvolver uma consciência crítica e, por meio desta, reivindicar

direitos presentes na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, sendo uma maneira de corrigir negligências ligadas à pessoa com deficiência.

O Brasil vem de um período colonial, em que a intenção preponderante dos colonizadores era a de explorar a terra nova, usurpar suas riquezas, ficando sobre ela, e não com ela, integrados. Nossa formação histórico-cultural pauta-se na inexistência da democracia, da consciência crítica, em virtude de, por muitos anos, as pessoas terem sido mantidas sem acesso à educação, vivendo de forma escravizada. Para os colonizadores, importava apenas a exploração da terra, não a construção de uma civilização democrática, permitindo à população o acesso a serviços básicos na época, como moradia digna, trabalho remunerado e acesso à educação; ao contrário, tudo isso foi negado.

O processo democrático causou uma rachadura, dando abertura a vários debates, reflexões e reformas, contribuindo para retirar as pessoas que se encontravam invisíveis na sociedade, trazendo-as para o meio (Freire, 2019). Entretanto, era preciso fazer algo a mais, não bastava as pessoas com deficiência estarem integradas na sociedade, era necessário que todos participassem dela de forma crítica, embora houvesse o desejo de se descobrir como promover a criatividade com pessoas analfabetas.

As pessoas com necessidades especiais tiveram direitos subtraídos em virtude de suas limitações. Portanto, a democracia trouxe uma forma de vida, contribuindo para uma transição no comportamento do homem (Freire, 2019). O modelo antidemocrático já não existe desde a promulgação da Constituição Federal, um marco histórico em todos os sentidos, pois efetiva direitos, bem como deveres, dos cidadãos.

Diante desses fatos, evidencia-se a necessidade de desenvolver uma educação que fortaleça a transitividade, proporcionando a todos uma passagem. Neste aspecto, sair do modo ingênuo para o crítico, sendo capaz de assimilar situações, desafios e tornar-se resiliente para enfrentá-los de forma crítica. Paulo Freire (2019) busca respostas à luz da pedagogia: era necessária uma educação que desenvolvesse a criticidade.

A educação vem passando por mudanças constantes, sendo necessárias alterações no processo educativo. Atualmente, as escolas precisam receber alunos com deficiência e, portanto, adequar-se a elas e não elas adequar-se a um sistema. Freire preocupava-se com a democratização da escola, pois esta não pode ser

arbitrária. Deve ser, acima de tudo, uma tentativa de mudança de atitudes (Freire, 2019). Mudanças atitudinais que, para a pessoa atípica, contribuem para o crescimento pessoal e favorecem a sua inclusão no meio social, tornando-as pessoas ativas.

As escolas que ainda oferecem um ensino voltado para a memorização de palavras ou frases contribuem para uma aprendizagem ingênua, tornando o sujeito sem autonomia, criticidade, e infelizmente este modelo de ensino favorece a elite. A escola precisa criar condições para o sujeito se tornar uma pessoa crítica, pensante e atuante nas diversas circunstâncias, desafiando a elite e deixando de ser massa de manobra.

Uma das condições que favorecem o sujeito a ser crítico acontece por meio do diálogo, ou seja, a escola democrática precisa estar aberta a reflexões que estimulem o indivíduo a expor opiniões acerca de qualquer assunto. Para a pessoa com deficiência, os desafios tornam-se ainda maiores, pois trazem estigmas de incapacidade, no entanto a pessoa com deficiência aprende dentro de suas supostas limitações. Nesse sentido, a escola adapta seus espaços físicos e oferece formação aos docentes para atender a este público, além de desmistificar a teoria de que a pessoa com deficiência não aprende. Essa desmistificação ocorre por meio de diálogos. O modelo de uma educação democrática é aquele que oferece ao homem a aquisição de autonomia no debate dos problemas sociais.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica e quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 2019, p. 107).

Falar da pessoa com deficiência envolve todos os sentimentos citados por Freire, por se tratar de pessoas malvistas pela sociedade, em virtude de serem pessoas atípicas e que, ao nascerem, imediatamente são rotuladas como pessoas incapazes. À medida que crescem, deparam-se com uma sociedade preconceituosa, que desrespeita o seu direito de ter acesso a serviços públicos e de receber uma educação de qualidade. As escolas precisam realizar um trabalho de humanização com todos que compõem o espaço escolar, de forma que isso contribua para um acolhimento afetuoso, afastando olhares, comportamentos e falas preconceituosas.

Para Freire (2019. p. 97), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser farsa”. Portanto, ao falar sobre o aluno com deficiência, esses sentimentos precisam estar presentes na atuação dos professores e no ambiente escolar, haja vista que esses alunos atípicos chegam fragilizados na escola, por se sentirem incapazes de aprender; ou, devido à deficiência, são excluídos, ficando em qualquer espaço, sem receber atenção ou algum tipo de carinho.

Desde a democratização e a abertura para vários temas, a pessoa com deficiência passou a ser vista como sujeito da sociedade. Para tanto, esse sujeito precisa estar incluído e não inserido ou integrado. No campo educacional, a Declaração de Salamanca, em 1994, foi um marco na formulação das políticas públicas, pois reafirma o acesso dessas pessoas às salas regulares; além da LBI, Lei nº 13.145/2015, que assegura a inclusão social e cidadã.

Portanto, a escola, a sociedade e as pessoas estão sempre em transitividade, sendo importante dialogar para conhecer esse trânsito, pois foi por meio das discussões que se chegou ao processo de inclusão de pessoas com deficiência. Assim cabe a cada um compreender que a pessoa atípica faz parte deste processo transitivo, com direitos adquiridos por meio do diálogo, e que esses direitos precisam ser efetivados no ambiente escolar.

3.3 Inclusão escolar, como fazer?

O processo de transitividade escolar, resultado da democratização (Freire, 2019), nos envolve em momentos que apresentam algo novo. Contudo, há aqueles que demonstram sensibilidade, aceitam as mudanças e tentam fazer parte dela, procurando compreender e estruturar-se de acordo com o momento. Outros são resistentes às mudanças, não compreendem que o mundo e o tempo não são estáticos, e por essa razão criam obstáculos ou negam o momento para não ter de se adaptar ao novo.

No sistema educacional, os paradigmas existentes ou predominantes vinculam-se a costumes, valores, crenças, regras (Mantoan, 2015), ou seja, predomina o modelo tradicional. No entanto, esse modelo demonstra fragilidade e esgotamento, sendo oportuno refletir para dar espaço ao surgimento de novos paradigmas, que gerem novos saberes, abrem fronteiras dos conhecimentos e oportunizam uma nova

população de educandos, que são fragilizados não só pela classe social inferior à elite predominante, mas por serem pessoas com deficiência, com supostas limitações, contudo, capazes de aprender, interagir e viver em sociedade, construir-se profissionalmente e atuar diretamente no meio em que vive.

A democratização da escola abre espaços para novos grupos, sendo o público-alvo da educação especial os deficientes, pessoas com altas habilidades/superdotação, transtornos globais. No entanto, em relação aos conhecimentos, estes não são partilhados de forma igualitária, mesmo que diferenciada. Os conhecimentos trazidos por essas pessoas são ignorados, desta forma, entende-se que a educação é massificada, no sentido de não valorizar os conhecimentos trazidos por pessoas com deficiência, demonstrando um forte preconceito e desrespeito a elas (Mantoan, 2015). Sendo assim, a escola exclui e contribui para o fortalecimento de barreiras atitudinais.

Em contrapartida, a educação inclusiva propõe uma mudança de valores e costumes, estruturados na educação tradicional. Isso implica uma reestruturação da educação e do processo de ensino. Como o sistema educacional é muito excludente, para implantar a educação inclusiva, torna-se necessária uma reorganização do sistema educacional para receber estudantes atípicos. Entretanto, estes precisam estar dentro do padrão de normalidade estabelecido pela LBI.

Os sistemas educacionais relutam em receber alunos com deficiência, pois essa realidade resulta em mudanças na organização didática, no espaço físico, no mobiliário e no pensamento dos professores (Mantoan, 2015), tendo em vista que, mesmo no ambiente escolar, são predominantes o preconceito, o racismo e o capacitismo predominante em todas as esferas da sociedade, para com alunos com deficiência. Nessa condição, os alunos acabam sendo divididos entre alunos sem deficiência e com deficiência, dando espaço para a segregação e não para a inclusão.

De acordo com Mello (2016, p. 3272), o capacitismo é:

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais, etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia.

Percebe-se que o capacitismo está muito presente na sociedade, ocasionando o enfrentamento de muitas barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. No espaço escolar, o aluno com deficiência acaba sendo integrado ao ambiente, podendo transitar por todos os espaços, se estiverem adaptados, criando uma ideia abstrata de que está incluído. A inclusão questiona não somente as políticas públicas, mas a organização espacial e da educação comum e o próprio conceito de integração (Mantoan, 2015). A inclusão é o oposto da integração, pois ela tem uma abordagem humanística e prevê que todos os alunos tenham acesso às salas de aula do ensino regular, mesmo com suas singularidades.

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

A escola é um ambiente multicultural, com uma vasta diversidade, desde valores, costumes e crenças, de maneira que essa multiculturalidade se apresenta em seus educandos, portanto ela precisa estar preparada para recebê-los. A escola é responsável pela mudança de comportamentos e pela mediação de conhecimentos. Logo, o aluno com deficiência requer uma atenção diferenciada, mas igualitária diante dos demais colegas. A escola inclusiva precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos empíricos dos estudantes com deficiência e promover ações que despertem novos talentos nesses alunos, a julgar que a pessoa com deficiência possui habilidades iguais ou diferentes dos alunos tidos como normais.

As escolas públicas e privadas que resolvem adotar medidas inclusivas passam por diversos desafios, como os impactos trazidos por essa proposta inclusiva. Um dos impactos é o emocional, sentimento que pode estar relacionado ao medo e à falta de conhecimento, o que gera insegurança. Esses sentimentos percorrem a gestão, a coordenação e os professores. Dificuldades em saber como efetivar a inclusão em turmas de ensino regular, o que envolve o trabalho do professor e a receptividade dos demais estudantes. Outro desafio está relacionado à visão deste projeto inclusivo, algo tão abrangente e que precisa oferecer um ensino de qualidade aos alunos com necessidades especiais. São preocupações que percorrem todo o espaço educacional, levando em consideração a escola como um ambiente democrático, precisando, assim, estar aberta às novas perspectivas.

É preciso recriar o modelo educativo e, neste paradigma, faz-se necessário superar um sistema educacional (Mantoan, 2015). Quando se fala em superar, é preciso fazer indagações sobre o que ensinar, como ensinar, para que não só crianças com deficiência, mas também as sem deficiência possam aprender de forma significativa, ou seja, de forma que o conhecimento tenha sentido para os estudantes. A reorganização da escola depende de um encadeamento de ações centradas no projeto político-pedagógico (Mantoan, 2015). Este projeto é de grande importância, pois faz um mapeamento das necessidades da escola e, partindo destas, são tomadas medidas para resolver, suprir ou, no caso do aluno especial, tentar efetivar a educação inclusiva.

As ações para isso podem partir do projeto político-pedagógico, e um dos apontamentos é o currículo, o qual, por sua vez, precisa ser reorganizado, tendo como princípio as necessidades dos alunos de um modo geral. Em se tratando de aluno com deficiência, esse currículo precisa ser flexível para o professor trabalhar de acordo com a necessidade do estudante. Entretanto, essa flexibilidade não deve implicar diferenças nos conteúdos, mas adequações curriculares, para que o estudante atípico aprenda o mesmo conteúdo dos seus colegas.

Na esfera educacional, numa perspectiva inclusiva, a adaptação curricular é um termo que está em processo de construção, pois os currículos se apresentam muito tradicionais, num formato conteudista, sem abrir espaço para as colocações dos professores e as necessidades reais dos estudantes, sejam estes com ou sem deficiência. Felizmente, com o avanço das políticas públicas e o conhecimento mesmo que superficial dos professores, essa situação passa por mudanças significativas, promovendo flexibilização curricular, adequações de conteúdo, salas de aula reorganizadas fisicamente, com o intuito de tornar o ambiente mais acolhedor para todos.

Carvalho (2014b) conceitua as flexibilizações como ajustes necessários nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias de ensino, na temporalidade e nas práticas de avaliação da aprendizagem, de modo que ofereçam a todos a igualdade de condições de construção dos conhecimentos. Sob essa ótica, flexibilizar o currículo é ofertar mudanças não só na disciplina, mas na didática, proporcionando qualidade de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que contribui para a efetivação da educação inclusiva escolar é a implantação dos ciclos de formação, como uma proposta justa e adequada para

adequar e mudar critérios atuais (Mantoan, 2015). Os ciclos de formação, embora não sejam bem compreendidos, contribuem para que haja mudanças na utilização de práticas pedagógicas, métodos de ensino e avaliação. O processo de avaliação de ensino do aluno especial, a depender de sua especificidade, necessita de adequações para que ele não sofra discriminação por não poder realizar a avaliação da maneira como o professor a elaborou. Por isso, são importantes a existência e a persistência de uma escola democrática, com um PPP atualizado, com propostas inclusivas.

Outra situação que recria os espaços escolares em uma perspectiva inclusiva diz respeito às atividades em sala de aula, ainda muito marcadas pela individualização de tarefas (Mantoan, 2020). Esse retrato marcado pelas escolas tradicionais dificulta a aprendizagem do aluno especial, além de o excluir do trabalho em grupo. Portanto, as atividades precisam ser elaboradas e desenvolvidas de modo que todos os alunos possam trabalhar coletivamente e compartilhar seus conhecimentos. Esse tipo de atividade não só favorece o aprendizado, como também desenvolve outras habilidades ligadas à cooperação, além de valorizar e respeitar as diversidades, bem como humanizar o eu e o próximo, pois o trabalho em grupo promove ações de ajuda ao outro, sem distinção. Nessa perspectiva do trabalho em conjunto, é possível diminuir preconceitos e estigmas associados à pessoa com deficiência.

A aprendizagem só terá sucesso quando houver uma exploração e valorização de talentos, desenvolvendo habilidades naturais de cada estudante, reconhecendo as limitações, mas não as limitando. A inclusão escolar não é tarefa fácil. A democratização e o diálogo na escola permitem desconstruir preconceitos enraizados em nossa cultura, abrindo caminhos para a transformação de novos paradigmas educacionais, repensando práticas pedagógicas e construindo espaços que ofereçam condições de aprendizagem para todos.

Nesse processo de inclusão escolar, a família é um dos pilares principais, por isso é preciso caminhar juntos, família e escola, buscando a inclusão da pessoa com deficiência. A base do desenvolvimento da pessoa como indivíduo é a família, pois é neste pequeno grupo social que se constroem valores.

A parceria entre a família e a escola é de suma importância para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo na faixa etária escolar. [...] afinal, por que até hoje em pleno século XXI a escola reclama da pouca ou insignificante participação da família na escola, na vida escolar de seus filhos? (Garcia, 2006, p. 12).

É de grande relevância essa parceria família e escola no desenvolvimento e na formação da pessoa em sua inserção na sociedade, principalmente, quando essa pessoa é deficiente, pertencente ao público-alvo da educação especial. Todavia, essa parceria é necessária não só para estudantes com deficiência, mas para todos os discentes que apresentem alguma dificuldade em seu percurso escolar.

Os pais ou responsáveis precisam manter uma boa relação e interação na escola, com o intuito de incentivar os alunos e dar-lhes atenção para vencer os obstáculos. Sendo assim, a inclusão só acontece quando a família está presente na vida estudantil da criança, pois esse elo torna-se a base da educação inclusiva. Sabendo que a escola precisa acompanhar o aluno, ela precisa da ajuda da família, buscando informações específicas que somente a família pode disponibilizar. De acordo com a Declaração de Salamanca:

Art. 61 - Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos (Declaração de Salamanca, 1994, p. 43).

Assim estreitam-se os laços, principalmente quando se trata de alunos com deficiência, voltando o olhar não para a deficiência, mas para a pessoa ou indivíduo com direitos a uma cidadania solidificada, aproveitando esse elo que resultará em uma asserção facilitadora da aprendizagem.

3.4 Educação especial na perspectiva inclusiva

Data a história que a Educação Especial surgiu quando a educação era privilégio de uma minoria da população, decorrente da pouca oferta de escolarização no Brasil. O percurso histórico aponta que as pessoas com deficiência possuíam essa especificidade por motivos genéticos e, por isso, era negado o convívio social, sendo enclausuradas em suas próprias residências ou encaminhadas a outros lugares para receberem tratamento médico.

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas, era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média, a Igreja condenou tais atos, mas, por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais

as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (Blanco, 2003, p. 72).

Por muito tempo, fixou-se a figura do deficiente como uma pessoa que necessitava de um tratamento médico, associado a medicamentos, e infelizmente, mesmo na contemporaneidade, existem fatos que ligam a pessoa com deficiência ao uso de medicamentos. Em muitos casos, dependendo da gravidade, exige-se a manipulação medicamentosa, porém, em outros casos, é preciso ter um olhar cuidadoso dos especialistas para não associar a deficiência a tratamentos com uso de medicamentos. Isso significa dizer que nem sempre as pessoas com deficiência precisam fazer uso de medicamentos, por vezes, acompanhamentos de psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos ajudam nesse processo de inclusão não medicamentosa.

No Brasil, o atendimento educacional especializado foi construído e constituído separadamente da educação oferecida a pessoas sem deficiência, caracterizando um campo de separação e não de interlocução com a educação comum, constituindo, dessa forma, um sistema paralelo de ensino em locais separados dos outros alunos. Essa organização ocorreu pelo fato de haver uma separação de pessoas com deficiência e sem deficiência, sendo que as escolas especializadas se fundamentavam no tratamento clínico-terapêutico.

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (Amaral, 2001, p. 32).

Nesta fase, evidencia-se a exclusão da pessoa com deficiência, fase marcada por terem direitos subtraídos em razão da deficiência. O estudante não tinha acesso à escola normal, não havendo interação com outros estudantes, tampouco lhe apresentavam expectativas de que poderia ter uma vida normal, dentro de suas limitações. Ao contrário, passava a ser estigmatizada como pessoa incapaz de viver em sociedade, de aprender, de realizar algum tipo de trabalho e, até mesmo, de constituir uma família.

Esses fatos levaram a pessoa com deficiência a não frequentarem escolas normais, sendo direcionadas a escolas específicas, contribuindo para a segregação

dessas pessoas (Amaral, 2001). Sobre o surgimento de escolas especializadas, houve uma divisão entre a pedagogia especializada e a institucionalizada, separando as pessoas com deficiência segundo o princípio do diagnóstico, como dito anteriormente, esse momento ficou conhecido como a fase da segregação.

Entretanto, dentro desse mesmo sistema, havia a educação regular, que não se interligava com a educação especial. Blanco (2003) relata que a década de 1970 deu início a uma nova fase, conhecida como integração, ou seja, a pessoa com deficiência passou a frequentar a sala regular, desde que não causasse transtorno ao ambiente. Nesse modelo, a pessoa com deficiência era direcionada às salas comuns, mas o ambiente escolar não se dispunha a realizar nenhum tipo de alteração, fosse nas estruturas físicas, arquitetônicas ou pedagógicas, dificultando a aprendizagem e a permanência desse estudante em sala de ensino regular.

Apesar de essa forma de integração ter sido considerada um progresso, pouco contribuiu para os avanços dos direitos à igualdade, pois não houve ações que contribuíssem para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esse avanço deveria estar condicionado às mudanças na escola, entretanto, o que ocorreu é que a pessoa com deficiência deveria adaptar-se ao ambiente, pois não cabia à escola adaptar-se às necessidades do estudante com deficiência.

Nascimento (2014) relata, que a partir da década de 1970, deu-se início às reivindicações e mobilizações por parte de pais e profissionais, e importantes mudanças ocorreram na educação especial. Os pais queriam espaços em escolas regulares para os filhos com deficiência, ação que resultou no direito de acesso de pessoas atípicas ao ensino público regular.

As mobilizações causaram um efeito positivo na escolarização de pessoas com deficiência. A partir de 1990, surgiu o movimento Inclusão Social, fundindo-se com a educação inclusiva, movimento que enfatiza a crítica às práticas marginalizantes e negacionistas. Tal educação surgiu como uma proposta de educação para todos, instituída com a Declaração de Salamanca, em 1994. Esta declaração, bem como a Conferência de Guatemala, em 1999, reivindicou direitos sociais para todos os grupos.

A educação inclusiva constitui, portanto, um paradigma para que todos tenham acesso à aprendizagem, que conjugue a igualdade de oportunidades dentro e fora da escola (Brasil, 2007). No entanto, escola e família precisam estar juntas nesta busca pela igualdade, que culmine na equidade, ou seja, que elimine barreiras e crie condições de oportunidades de forma justa, adaptando-as às suas necessidades.

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir da década de 1980, com a inserção de pessoas com necessidades especiais na sociedade, bem como em outros ambientes (Sassaki, 1998). Essa inserção deu-se pelo avanço em modificações em escolas e em outros setores, adaptações para que pessoas com deficiência tivessem acesso. As políticas públicas contribuíram para a efetivação e a igualdade de direitos, e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) fortalece a inclusão dessas pessoas em diversos ambientes.

O processo de inclusão vem de um longo percurso marcado por segregação, discriminação e até morte. Blanco (2003) ressalta que promover e dialogar com a inclusão não é estar repetindo apenas um termo ou conceito, mas é reparar danos físicos, morais e psicológicos de pessoas que tiveram suas vidas enclausuradas, que foram presas em hospícios, abandonadas, jogadas em rios ou queimadas em fogueiras para salvar a alma de um corpo deficiente.

Falar em inclusão é afirmar que todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, têm direito à igualdade, assim como ao respeito às suas diferenças. É impossível termos uma sociedade homogênea, pois, em qualquer país, grupos têm suas especificidades, e é isso que deve ser considerado como igualdade e não como barreiras que impossibilitam à pessoa com deficiência de ter acesso a uma educação de qualidade e a uma vida social digna e livre. Ser livre é uma característica do ser humano, não importa se esse sujeito possui alguma deficiência ou não.

No entanto, para a pessoa com deficiência, conquistar sua liberdade é bem mais complexo, pois vivemos em uma sociedade capacitista, que vê na pessoa com deficiência um ser incapaz de realizar qualquer tipo de trabalho. No entanto, essa pessoa tem características particulares e, portanto, ser diferente não é ser desigual. Assim este é o princípio que deveria reger as escolas, para que, no futuro, tenhamos sociedades mais justas e democráticas, no sentido de ver a pessoa com deficiência como alguém comum, dentro de suas limitações, tratando-as com respeito e dignidade.

Nesta perspectiva, foram criadas algumas leis, portarias ou resoluções com o propósito de diminuir barreiras e efetivar o processo de inclusão da pessoa com deficiência. Essa trajetória tem um longo percurso, iniciado, segundo Mazzota (2017), no período colonial, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, no Brasil. Outros, como o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069/90 e o PNEEPI, de 2008, têm o intuito de garantir e fortalecer a inclusão de pessoas com deficiência.

Na tentativa de promover uma educação especial na perspectiva inclusiva, essas e outras leis foram importantes e deram suas contribuições, mas, em 2014, foi homologada a Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo metas ambiciosas, mas possíveis de serem realizadas, dependendo da vontade política dos nossos governantes, como a seguinte meta:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 15).

Existe uma vasta documentação que norteia e apresenta possibilidades na efetivação de uma escola inclusiva. No entanto, vale ressaltar que não basta apenas a criação de leis, é preciso haver reorganização arquitetônica nas escolas, formação para professores saberem atuar com as especificidades, bem como levar informações a todos que compõem o ambiente escolar. Haja vista que a escola não é composta apenas por professores, existe um número de profissionais que precisam colaborar neste processo de inclusão.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) alinha-se à defesa e à permanência de todos os estudantes nas escolas. Seu texto propõe que a educação inclusiva seja um paradigma de apoio aos direitos humanos, com o propósito de construir sistemas educacionais inclusivos, podendo acolher mudanças culturais e estruturais para receber estudantes com suas especificidades. O mais importante do texto é combater atitudes e falas discriminatórias, destacando valores capazes de promover ações excludentes e criar alternativas para superá-las.

Por meio do Decreto nº 6.949/2009, o Brasil promulgou a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), comprometendo-se a assegurar um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis de ensino, além de garantir a adoção de condições de acessibilidade para a pessoa com deficiência. A educação inclusiva é um direito do estudante, mas para efetivá-la, são necessárias mudanças nas práticas didáticas pedagógicas, além de incentivo e investimento na formação de

professores. No contexto de uma escola inclusiva, as salas multifuncionais devem funcionar disponibilizando recursos de apoio pedagógico e atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados na escola regular.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil 2008) define a educação especial como uma modalidade que deve oferecer um ensino transversal em todos os níveis e etapas, disponibilizando recursos e serviços complementares ou suplementares aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Compreende-se que a educação especial é uma modalidade que passa a ser integrada à escola, com o objetivo de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais. O Atendimento Educacional Especializado passa então a configurar uma modalidade de ensino ou ferramenta de apoio, oferecendo serviços complementares ou suplementares, realizados em espaços dentro da escola regular.

Entre as atividades propostas a respeito de tal assistência, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, além de ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologias assistivas. O atendimento especializado perpassa por todas as etapas de ensino, partindo do ensino infantil, desenvolvendo atividades lúdicas e estímulos físicos, emocionais e cognitivos.

Em todas as etapas da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar e desenvolver o processo de aprendizagem do aluno, ressaltando que esta oferta deve ser em contraturno para não interferir no processo de interação e aprendizagem nas turmas de salas regulares. No ensino superior, o AEE promove o acesso e a permanência de alunos especiais, por meio da reestruturação arquitetônica, adequando materiais didáticos e pedagógicos a serem

disponibilizados a este público. No ingresso de alunos com deficiência no ensino superior, oferta-se a educação bilíngue, sendo a Libras a língua principal e a língua portuguesa como segunda língua. Para estes alunos, a modalidade é oferecida tanto na língua oral como na escrita, sendo oferecidos serviços de tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa.

Refletir sobre a inclusão é um ato que deve ser contínuo no ambiente escolar, a julgar que a escola é a instituição formadora de seres pensantes, críticos e atuantes na sociedade. Todavia, o aluno especial tende a ficar à margem desta formação, fato que ocorre por terem alguma limitação. Entretanto, esta limitação não pode ser uma barreira para que o estudante tenha os mesmos direitos dos alunos tidos como normais. Mantoan (2015) nos diz que:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2015, p. 23).

A escola inclusiva coloca os estudantes com deficiência em nível de igualdade com equidade, fazendo uso de estratégias para traçar novos caminhos, partindo do respeito à individualidade e valorizando as potencialidades e habilidades de aprendizagem de cada um, devendo trabalhar com o propósito de potencializar não só o público-alvo da educação especial, mas todos os estudantes.

Portanto, a proposta de uma educação especial na perspectiva inclusiva tem caminhado e apresentado bons resultados. Porém, é um tema que necessita de constantes diálogos para renovar e enfatizar a proposta da política inclusiva, ou seja, uma educação para todos. Dessa forma, as discussões sobre inclusão não podem cair no esquecimento, sendo compreendido que as ações realizadas são suficientes, de modo que esse diálogo deve ser constante para que a inclusão não caia em desuso.

3.5 O ensino inclusivo por meio da Sala de Recursos Multifuncional e do modelo biopsicossocial

O percurso de idealização e concretização do ensino da escola inclusiva para atingir a todos os estudantes, sejam alunos com ou sem deficiência, superou muitas barreiras e, mesmo assim, percebe-se que a luta é árdua e contínua. Existem muitos obstáculos a serem superados desde a falta de recursos humanos, ou seja, ausência de profissionais para atuar nas escolas, até condições estruturais, embora atualmente haja uma preocupação em fazer essas adaptações nas escolas. Contudo, é preciso pensar além das escolas, tendo em vista que esses discentes frequentam outros ambientes, os quais precisam passar por adaptações.

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (Brasil, 2003, p. 24).

A marcha da inclusão, embora lenta, está sendo construída democraticamente, com o intuito de ofertar um ensino de qualidade, que proporcione aprendizagem para todos os aprendizes. O ensino inclusivo valoriza e respeita as diversidades presentes naquele meio, além de promover ações que se estendem para fora do espaço escolar, possibilitando que todos possam viver e conviver em harmonia.

Nas escolas inclusivas, as pessoas se apoiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade (Mader, 1997, p. 35).

Fundamentada em dispositivos legais que propõem reorganizar a escola, tornando-a inclusiva, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, destaca o Atendimento Educacional Especializado como um meio para promover a inclusão da pessoa com deficiência. Além disso, institui, por meio do Decreto nº 6.571, de 2008, a dupla matrícula do público-alvo do AEE, ou seja, o estudante pode matricular-se em uma sala comum da rede regular, com alunos da mesma faixa etária, e também na sala de Atendimento Educacional Especializado. O Decreto nº 7.611/2011 orienta a organização dos sistemas educacionais, garantindo o acesso ao ensino regular às pessoas com deficiência.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II- não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

A perspectiva de uma educação inclusiva compreende a implementação de uma política estruturante, que corrobora mudanças e organização das escolas, superando modelos que em nada favorecem a inclusão dos estudantes com deficiência. A escola tem um papel importante na sociedade e, portanto, deve construir propostas pedagógicas que valorizem e respeitem as diferenças, indo além da reestruturação do espaço físico, mas ofertando e garantindo o ingresso e a permanência dos estudantes em salas comuns, bem como o atendimento das necessidades educacionais nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

A principal função do AEE é complementar ou suplementar a aprendizagem dos estudantes, criando meios e disponibilizando estratégias e recursos de acessibilidade à aprendizagem e aos demais serviços, que superem barreiras que possam impossibilitar a interação ou a participação nas atividades em sala de aula, razão que pode dificultar a aprendizagem. Vale ressaltar que o serviço do AEE deve apoiar a participação dos estudantes em salas regulares de ensino, flexibilizando a dinâmica dos professores. Nesse sentido, a participação e o apoio da coordenação pedagógica e gestão escolar são fundamentais nesse processo.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (CNE/CEB nº 4/2009).

O público-alvo para o Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, são estudantes com deficiência, aqueles que, a longo prazo, possuem algum tipo de impedimento mental, intelectual, físico ou sensorial, podendo ter dificuldades em interagir mediante diversas barreiras que dificultem a participação na escola e na sociedade. Transtornos globais do desenvolvimento, que possuem características como alterações neuropsicomotoras, apresentam dificuldades nas relações motoras, sociais e comunicação.

As pessoas que fazem parte deste grupo são estudantes com síndrome de Rett ⁵, Asperger⁶ e autismo infantil⁷. Altas habilidades e superdotação são estudantes que apresentam um nível de potencial elevado em algumas áreas do conhecimento isoladas ou combinadas com liderança, criatividade e outras. Este público deve ser matriculado nas Salas de Recursos Multifuncionais para receber o Atendimento Educacional Especializado.

Para o bom funcionamento da sala, é preciso que haja mobiliário apropriado para receber os estudantes, assim como material didático que contribua para efetivar a acessibilidade e a aprendizagem. Além disso, é preciso ter profissionais como o tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais e outros que possam apoiar em atividades de higiene, alimentação e locomoção.

As salas de recursos precisam elaborar um planejamento, estabelecendo carga horária para os estudantes e acompanhamento nas avaliações e estratégias pedagógicas de ensino, com o intuito de promover a articulação entre o professor das salas regulares e o da educação especial. Muitas são as atribuições da sala de recurso e do profissional da educação especial, entretanto, é importante que, mesmo sendo o AEE um recurso que apoia e propõe o processo inclusivo, outros profissionais da escola precisam dar suporte e trabalhar juntos, com o propósito de efetivar o processo inclusivo e promover a aprendizagem.

Outra função muito importante da sala de recursos e do Atendimento Educacional Especializado, junto à escola e aos professores, é a desconstrução de práticas capacitistas, traduzidas em atitudes, discriminação e comportamento em relação às pessoas com deficiência. O capacitismo não é fácil de ser identificado, pois está enraizado na sociedade. São comportamentos que se tornam aparentemente naturais, e as pessoas, inclusive o próprio deficiente, muitas vezes não conseguem enxergar os quão discriminatórios e excludentes são.

Podemos observar que o capacitismo é uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa possui ou não. No caso da pessoa com deficiência, o imaginário traz à tona que essas pessoas não são capazes simplesmente por terem uma deficiência (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 50).

⁵ Síndrome de Rett é uma doença neurológica que provoca uma mutação genética.

⁶ Síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado dentro da categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento.

⁷ Transtorno do Espectro Autista resulta de alterações físicas e funcionais do cérebro e está relacionado ao desenvolvimento motor, linguístico e comportamental.

Desconstruir o capacitismo não é tarefa fácil, entretanto é preciso compreender o surgimento desse termo. Na Antiguidade ou Idade Média, as pessoas com deficiência eram compreendidas como pessoas doentes, ou seja, a deficiência era entendida como uma doença e, por isso, era preciso ter avaliação e acompanhamento médico. Por essa razão, surgiu o modelo biomédico, cujo papel é tratar pessoas com deficiência, como se nelas existisse um defeito a ser corrigido para normalizá-las.

Nessa abordagem, há uma busca pela reabilitação, com o propósito de integrar a pessoa com deficiência na sociedade dentro de um padrão de normalidade. Assim, entende-se que o modelo biomédico realiza um tratamento com efeito curativo, ou seja, a pessoa passa por um tratamento e tem sua deficiência normalizada. Ao longo do tempo, ocorreram muitas mudanças decorrentes do avanço no conhecimento sobre a pessoa com deficiência, com a contribuição de estudiosos e pesquisadores da área.

No entanto, por ser um termo ainda presente, torna-se imprescindível a formação dos professores das salas regulares, bem como dos profissionais da sala de recursos, para atuarem numa perspectiva inclusiva. Apesar de não ser uma tarefa fácil para gestores e coordenadores, pois, mesmo sabendo da necessidade de conhecimento sobre o termo inclusão e de ter, no AEE, uma ferramenta que contribua para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência, há resistência de alguns profissionais. Compreende-se essa resistência por ser algo novo, que traz medo e insegurança em lidar com um grupo estudantil que chega às escolas e salas de aula, algo desconhecido para eles. E, junto a esse fato desconhecido, podem estar atrelados resquícios de preconceito.

De acordo com a Resolução nº 4 (Brasil, 2009), para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para a docência e formação específica para a educação especial, com as seguintes atribuições:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer as parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos

de acessibilidade; orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

A respeito da falácia de que o aluno com deficiência não aprende, é preciso conscientizar os professores da sala regular e o professor da sala de recurso multifuncional de que ele está em constante aprendizado, por isso, buscar informações sobre o tipo de deficiência recebido em sala é algo importante e necessário para o processo inclusivo. Vale ressaltar que o profissional da sala de recurso precisa disponibilizar recursos pedagógicos para cada tipo de deficiência, pensados de forma a complementar ou suplementar as necessidades educacionais especiais.

No Brasil, estudos sobre deficiência ainda são principiantes (Santos *et al.*, 2008). Alguns estudos, ancorados em modelos, surgiram em períodos diferentes (Barnes, 2012). O modelo biomédico surgiu no final do século XVII e no início do século XIX (Foucault, 2011), tendo seus princípios pautados no Iluminismo e no Positivismo, baseado em um discurso que coloca a pessoa com deficiência como objeto de estudo.

O modelo biomédico enxerga a pessoa com deficiência partindo do fenômeno biológico (França, 2013). Dessa forma, este modelo compreende a deficiência como uma doença que precisa ser curada, e, sob este viés, a deficiência é algo pertencente ao corpo, sendo assim, passível de restrições (França, 2013). Compreendendo o corpo da pessoa com deficiência como uma anormalidade e com funcionamento cognitivo supostamente incorreto, o modelo biomédico propõe a cura, a reabilitação com o intuito de melhorar o bem-estar físico ou mental da pessoa com deficiência (Taylor, 2017).

No decorrer do tempo, muitas críticas surgiram em relação a esse modelo, pela maneira capacitista de tratar e enxergar a deficiência. Embora esse modelo seja descartado por especialistas, numa dimensão social, não garante mudanças na compreensão da deficiência (França, 2013). Dessa forma, no meio social, possivelmente a deficiência pode ser vista como um empecilho de interação e participação da pessoa com deficiência em meio ao contexto.

Contrariando o modelo biomédico, surge o modelo social tentando compreender esse fenômeno, que coloca o corpo com deficiência como uma limitação e exclusão da pessoa, impedindo-a de realizar tarefas, sob o conceito de que o corpo está doente e precisa ser tratado. Ocorreu que, a partir da década de 1960, aconteceram movimentos pela igualdade de direitos, sob uma nova perspectiva política e social em relação à pessoa com deficiência, chamada de modelo social (Bisol *et al.*, 2017).

O modelo social surgiu em 1966, com o sociólogo Paul Hunt, tendo como finalidade discutir a deficiência e suas limitações sociais para além de questões médicas (França, 2013). Outros pioneiros e idealizadores deste modelo tentavam compreender esse fenômeno sociológico, como Paul Abberley e Vic Finkelstein, os quais procuraram compreender o estigma apontado por Erving Goffman, o qual criticava o individualismo, restrito ao corpo com deficiência, rotulando as pessoas como aptas ou inaptas, impedindo-as da participação social (França, 2013).

A falta de sensibilidade da sociedade em relação à diversidade reverbera em oprimir a pessoa com deficiência (Santos, 2008), criando restrições à sua participação em meio à sociedade. O modelo social compreende a deficiência partindo das condições em que o indivíduo vive, ou seja, esse modelo enxerga a deficiência como um fenômeno estrutural e social, considerando que a sociedade não consegue receber a diversidade, criando diversas barreiras (Berri, 2018).

Embora esse modelo tenha tentado compreender o fenômeno social da pessoa com deficiência e as barreiras criadas que contribuíram para a exclusão e o isolamento destas pessoas, este também sofreu inúmeras críticas, entre as quais, a opressão, pois o modelo, embora aponte que a pessoa com deficiência é oprimida pela sociedade, não faz apontamentos sobre o que se deve fazer para reverter tal situação e inseri-las no contexto social (França, 2013).

Para tanto, as conjecturas abordadas pelos modelos biomédico e social não forneceram subsídios suficientes para compreender a complexidade dos fenômenos associados à inclusão e à exclusão da pessoa com deficiência, conduzindo a debates mais amplos, que juntassem os dois modelos, mas que impulsionassem novas perspectivas. Dessa forma, o modelo biopsicossocial passou a ganhar forma (Nubilla, 2010).

Avançando um pouco mais no percurso histórico e nas pesquisas sobre o processo inclusivo, bem como sobre a eliminação de barreiras e preconceitos

associados à pessoa com deficiência, surge o modelo biopsicossocial desenvolvido pelo psiquiatra George L. Engel no ano de 1977. O modelo biopsicossocial tem como característica a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). A CIF não é pautada na ideia de a deficiência ser uma doença que precisa ser tratada, mas que são características do indivíduo, defendendo que a pessoa com deficiência seja integrada à sociedade (Carvalho, 2022b).

Esse modelo é baseado em aspectos psicológicos e sociais, priorizando a prevenção e não o tratamento, como se apresenta no modelo biomédico. Além disso, a CIF retrata as dificuldades e os impedimentos de acessibilidade frente às barreiras sociais. De acordo com Puttini *et al.* (2010), o modelo biopsicossocial traz elementos do modelo biomédico, entretanto, vai à frente dele, pois considera a importância de condicionantes, sobretudo, emocionais, educacionais e socioeconômicos, influências sociais e atitudinais que potencializem e desenvolvam as capacidades dos estudantes e o avanço no processo de inclusão.

O modelo biopsicossocial busca compreender o ser humano de forma integral e não compreende a deficiência como uma incapacidade, mas como um processo evolutivo. Sendo assim, a pessoa com deficiência precisa interagir e participar normalmente do contexto social, como uma pessoa sem deficiência. Conforme Thomas (2018) diz, o modelo biopsicossocial transcende o individual/coletivo. Nesta perspectiva, esse modelo busca ajustar na escola o atendimento para a pessoa com deficiência, estabelecendo adaptações estruturais, sociais e pedagógicas (Lara, 2013).

Nesse sentido, o modelo biopsicossocial não coloca como mais importante o laudo, pois compreende que os laudos médicos se limitam a descrever tecnicamente a deficiência, ação que pouco contribui para um atendimento educacional mais assertivo para alunos com deficiência (Carvalho, 2022a). Sob esse ponto de vista, a escola não pode depender de um laudo para promover mediações pedagógicas assistivas ao aluno com deficiência, conforme a Nota Técnica nº 4/2014.

[...] Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar,

quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014).

Dessa forma, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola pode ser ancorado pelo atendimento pedagógico e realizar parcerias com profissionais de saúde, sendo assim importante, mas não pode ser, em hipótese alguma, um critério para o aluno ter acesso a um ensino e local adequado. Segundo Carvalho (2022a), ao aluno que apresente laudo médico, a escola precisa buscar caminhos para que se desenvolva o mais plenamente possível.

De acordo com Santos (2018), o modelo biopsicossocial apresenta contribuições para o processo inclusivo, mediado pela educação, promovendo o ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, o acesso e o uso de diversos espaços. Além disso, o modelo biopsicossocial abrange uma grande área, incorporando várias informações, desde arquitetura até informática, colaborando para a recuperação ou a organização de metodologias, ajudando assim na acessibilidade e na personalização de diversos ambientes.

O presente modelo propõe facilitar e eliminar barreiras, por meio do conhecimento em várias áreas, mas principalmente ao ver a necessidade da participação social da pessoa com deficiência, pois compreende que essas pessoas possuem limitações e não uma doença que precisa ser tratada. Ademais, busca elaborar ações que facilitem o acesso em diversos ambientes, sendo a educação o elo de tais possibilidades. Sendo assim, pretende uma integração completa do educando, respeitando as diversidades, aperfeiçoando as adaptações estruturais e adequações sociais para o desenvolvimento pleno do estudante (Lara, 2013).

Por fim, conclui-se que o modelo biopsicossocial é, com exatidão, uma ferramenta necessária no desenvolvimento de uma atividade que não simplesmente realoque o aluno com deficiência em um espaço segregacionista, pois, no contexto da educação especial, é preciso incluir, respeitando a diversidade, reconhecendo habilidades e desconstruindo o capacitismo.

3.6 A importância da formação inicial e continuada de professores na perspectiva inclusiva

Atualmente, a educação e as escolas vêm passando por constantes processos de mudanças, a diversidade de alunos com deficiência tem ganhado espaço com o avanço das políticas públicas educacionais, o que impulsiona o ingresso de estudantes com deficiência nas escolas. Diante desse fato, surgem preocupações em oferecer um ensino de qualidade, capaz de tornar os educandos seres críticos e atuantes na sociedade. De acordo com Imbernón (2010, p. 56), “a escola passa a ser foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”.

O exercício da docência não pode se tornar apenas uma prática de ensinar engessada, sem perspectivas inovadoras, esse exercício docente precisa despertar no professor questionamentos sobre o que ensinar, como ensinar, tendo em vista que o processo de ensinar necessita estar relacionado à realidade do outro, neste caso, o estudante com deficiência.

Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deve ser a de procurar se aproximar cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (Freire, 2019, p. 76) .

Esse modelo de ensino em uma perspectiva inovador necessita oferecer a essas pessoas uma aprendizagem que corresponda ao que está sendo ensinado em sala, porém, adequando-as, e estas adequações podem estar presentes na fala durante a explicação, na organização da sala e nas atividades. Martins *et al.* (2008, p.19) discorrem sobre o repensar da escola, para que esta deixe de ser homogênea para tornar-se heterogênea, dando lugar a uma escola para todos.

Para compreender e refletir sobre essas mudanças, a proposta da formação continuada de professores na perspectiva inclusiva escolar se dispõe a ser uma ferramenta pedagógica que propõe momentos de diálogos, trocas de experiências e estudos teóricos, contribuindo para novos conhecimentos que conduzam a novas práticas de ensino. “A formação não se constrói por acumulação, mas sim através de trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 2002, p. 33) Vivenciamos uma época de muitos avanços

e transformações, que geram incertezas e inseguranças, e a escola precisa repensar o seu papel na sociedade.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2015, p. 15).

Diante desse contexto, pautar a necessidade de formação de professores para atuar em contextos inclusivos e ajudar na construção de escolas regulares que tenham a responsabilidade em garantir o direito a uma educação para todos torna-se um ponto de partida no processo inclusivo de pessoas com deficiência.

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar (Pimenta, 2004, p.61).

A formação continuada para professores é importante não só pelo fato de levar novos conhecimentos, mas também por colocar o docente como aluno, sendo instigado a buscar novas técnicas e práticas pedagógicas de ensino, a fim de tornar as aulas mais atrativas para os discentes. O professor tem a função de mediar conhecimentos e incentivar os alunos à curiosidade e à criticidade. No entanto, o processo de ensino precisa ser dinâmico e transmitido de forma clara para que haja compreensão do que está sendo ensinado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu art. 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1º- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2º- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.

A formação continuada do professor deve ser um ato de reflexão de suas práticas e conhecimentos, compreendendo que o conhecimento é algo inacabado e que as mudanças que ocorrem no ambiente escolar exigem do professor uma autoavaliação de valores, crenças e práticas pedagógicas. Isso contribui para que ele

entre em sintonia com o contexto, sendo um sujeito aberto a mudanças e compreensivo com as transformações.

O termo *formação continuada* ⁸ vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2021, p. 227).

O professor precisa ter consciência de que a formação não termina com a graduação, esse processo deve ser contínuo ao longo da vida profissional. O processo formativo pode ocorrer de diversas maneiras, seja por meio de cursos de extensão, pós-graduação ou de maneiras simples, como a leitura de livros, revistas científicas, participação em grupos de estudo, relatos ou trocas de experiências. Todos são métodos válidos que contribuem para adquirir novos conhecimentos e enriquecer o currículo profissional, além de promover novas práticas pedagógicas de ensino. Segundo Freire (2014, p. 168), o fazer pedagógico precisa ser criado e recriado pelo docente, de forma autônoma e consciente, a partir dos contextos com os quais se depara no seu trabalho.

A chegada de alunos com deficiência no ambiente escolar impacta o contexto educacional e as práticas de ensino dos professores, exigindo novas abordagens pedagógicas. Nesse sentido, a formação de professores na perspectiva inclusiva é crucial, pois contribui para atualizações didáticas e pedagógicas, novas estratégias e recursos que possam atender à variedade de especificidades existentes na escola e em sala de aula. Assim, os professores se sentirão mais seguros para promover uma educação inclusiva, conforme a proposta de uma educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994).

As orientações das Diretrizes Nacionais para Educação Especial (2001) reforçam que os sistemas de ensino devem matricular estudantes com deficiência, cabendo às escolas organizarem-se para oferecer as condições necessárias para uma educação de qualidade, incluindo a formação dos professores. Isso visa enfrentar a exclusão e garantir o direito à educação dos estudantes com deficiência. No entanto, nem sempre tais orientações são cumpridas, devido à falta de conhecimento de

⁸ Grifo do autor.

gestores, coordenadores, professores e demais profissionais da educação, o que ressalta a importância do diálogo para sua efetivação.

Nessa perspectiva, a formação torna-se algo importante e necessária, mas é importante ressaltar que o professor não é o único responsável pela efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência. É necessário o engajamento de outros profissionais de apoio que compõem a escola, como coordenadores, gestores, profissionais do AEE, além da família.

[...] os problemas do país não se resolvem apenas com a formação dos profissionais da educação, bem como os problemas sociais do país não se resolvem com a melhoria da educação, pois esta não pode ser considerada a redentora de todas as mazelas sociais (Moura; Viana, 2015, p. 86).

É importante reconhecer que muitos avanços já ocorreram na perspectiva da inclusão, desde políticas públicas e suas normatizações através de leis e decretos, até incentivos financeiros na reestruturação de ambientes escolares, facilitando a acessibilidade dos estudantes. Todavia, ao falar do professor, é preciso destacar a necessidade de investimentos e valorização profissional no plano de cargos e carreiras, além de melhores condições de trabalho. Essas reflexões não podem sair de pauta, pois constituem condições para o combate à exclusão e a efetivação de uma educação inclusiva.

Uma das preocupações da educação inclusiva é garantir a emancipação humana, ou seja, é assegurar que o aluno com deficiência consiga ter liberdade para realizar tarefas e trabalhos com autonomia. Portanto, a formação de professores deve preocupar-se em saber como oferecer condições para o estudante ter essa emancipação dentro do contexto escolar, que, por vezes, apresenta precariedade de recursos. Se é importante o professor se qualificar para atender às novas demandas, também é necessário que a escola assuma seus compromissos e ofereça os recursos pedagógicos necessários aos professores.

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (Cavaco, 2014, p. 31).

A formação de professores em educação inclusiva promove reflexões acerca do descompasso entre o instituído e o praticado, mudanças de postura que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Isso acontece porque a existência da exclusão é movida por sentimentos negativos, como o capacitismo, impregnados em parte da sociedade. Dessa forma, refletir sobre ações pessoais e profissionais passa a ser um ato de autoajuda e cidadania.

Esse ciclo educacional apresenta uma grande desordem, devido à diversidade dos alunos, a realidade social dos adolescentes e ao pouco apoio das administrações educativas (Imbernón, 2010, p. 109).

O docente é o agente transformador, entretanto, ele não será o redentor, já que para realizar as mudanças necessárias ele precisa da colaboração de outros profissionais que compõem o ambiente escolar, além do acompanhamento familiar do estudante. As instituições precisam assumir suas responsabilidades e oferecer aos professores os recursos necessários para a construção de uma escola democrática, o que significa que deve ser um ambiente a que todos tenham acesso, independentemente de qualquer tipo de deficiência, cor, raça e outros, de modo que não haja nenhum tipo de preconceito.

Construir uma sociedade justa, sem barreiras, não é tarefa fácil, necessita de mudanças de atitudes do próprio docente e dos demais profissionais da educação. Essas novas posturas, que precisam ser mais flexíveis e compreensíveis diante das diversidades, são o que nos levam a uma escola inclusiva, democrática e uma sociedade menos capacitista. São essas posturas que precisam ser construídas no ambiente escolar para que tenhamos pessoas que transmitam empatia e respeito ao próximo. Couto (2013) pontua que, para construir um novo futuro, é necessário haver mudanças de atitudes, já que, sem novas posturas, pouco poderá ser feito na construção de uma sociedade mais justa, com melhores perspectivas para a pessoa com deficiência.

Assim sendo, a formação de professores é importante não apenas para adquirir novos conhecimentos e construir novas práticas pedagógicas de ensino que colaborem para uma educação inclusiva, mas também para propor reflexões atitudinais, em que “o professor é pessoa” (Nóvoa, 2002, p. 61), as quais levem à construção de um novo sujeito, crítico e consciente do contexto. É importante que a formação proporcione aos profissionais enxergar nos alunos com deficiência

potencialidades que ficavam escondidas atrás de estigmas capacitistas, os quais os classifica como pessoas que não são capazes de aprender, rótulos que se espera que sejam desfeitos por meio da aprendizagem do professor, a qual se dá por meio da formação continuada.

3.7 Práticas pedagógicas de ensino inclusivo

As práticas pedagógicas de ensino inclusivo pressupõem métodos que os professores precisam desenvolver com vistas à inclusão da pessoa com deficiência. A Resolução nº 4/2009, da CNE/CEB, trata a pessoa com deficiência como:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental) ou sensorial (visão e audição), os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Devido às supostas limitações da pessoa com deficiência, a emergência em consolidar uma educação inclusiva, junto ao Atendimento Educacional Especializado voltado para estudantes com deficiência, física, intelectual, altas habilidades, superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento, passou a ser feita nas escolas regulares. Esse modelo de atendimento educacional associado a sala regular, fundamenta a importância de respeitar e valorizar a diversidade, neste contexto, o aluno com deficiência, sendo ele, tendo suas habilidades reconhecidas no espaço escolar.

Conforme Tardif (2014, p. 152), as práticas educativas dizem respeito a:

Uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho com a técnica, a arte ou a política, com os quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada.

Diante dessa nova realidade, estudantes passaram a dividir o mesmo ambiente escolar com alunos sem deficiência, assim, os professores buscam se reinventar em suas práticas de ensino, tendo como foco promover a inclusão e oferecer assistência por meio de estratégias que consolidem a aprendizagem dos alunos com deficiência. “Se a diversidade das práticas educativas é evidente, se o contexto influi na forma de ensinar e pensar a educação” (Imbernón, 2010, p. 55), é preciso pensar a educação

no contexto de novas práticas pedagógicas de ensino, com o intuito de incluir alunos com e sem deficiência.

Sob esse viés, é inegável não pensar nos desafios para atender a esse público, tendo em vista o desconhecimento dos docentes em realizar novas práticas de ensino, que abarquem o conteúdo curricular com ênfase na suposta limitação do estudante. A educação inclusiva tem ganhado força e destaque através de políticas públicas, sendo aprofundadas e reconhecidas por meio de documentos, sejam eles de nível federal, estadual ou local. Entretanto, para efetivar a inclusão educacional, não bastam apenas legislações que apoiem as políticas públicas inclusivas, é preciso haver uma mudança nas práticas de ensino, que estejam desvinculadas de uma educação tradicional e elitista.

Um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconómico. A EI tem por objectivo alterar as práticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as singularidades dos alunos (Rodrigues, 2007, p. 35).

O modelo de prática de ensino tradicional supostamente predominante nas escolas e nas salas de aula fragiliza o estudante especial e o rotula como um ser incapaz de aprender ou de socializar-se. A deficiência não pode ser entendida como uma incapacidade, pois a pessoa com deficiência vai apresentar limitações, porém ela possui habilidades, características do próprio indivíduo. A escola para todos, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), dispensa práticas de inferiorização e adequa-se ao modelo da superação e equidade, com “[...] a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (Mantoan, 2011, p. 33).

É urgente que a escola e os docentes mudem de postura e vejam, na pessoa com deficiência, sujeitos capazes de aprender e que entendam que essas pessoas têm suas potencialidades, tornando a escola um espaço de interações, trocas de conhecimento e construção de empatia, valorização e reconhecimento. Para isso, a escola precisa criar condições que vão desde adaptações físicas básicas e necessárias até a oportunidade a professores de participarem de formações, ciclos de debates e outros que contribuam para desmistificar a ideia de que o aluno com deficiência não aprende.

Além disso, a comunidade escolar tem um papel fundamental no enfrentamento do capacitismo, que rotula a pessoa com deficiência e tantas outras ações negativas, assim o combate a esse enfrentamento precisa ser colocado no projeto político pedagógico da escola e posto em prática pelos professores e pela comunidade escolar. É preciso construir, portanto, uma relação afetiva baseada na empatia, na solidariedade e na humanização, pois, quando o ser humano aceita o próximo da maneira como ele é, torna-se possível uma sociedade mais justa.

Abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (Meirieu, 2005, p. 44).

A tarefa de incluir novas práticas de ensino inclusivo é árdua, sobretudo por atribuir de forma equivocada essa responsabilidade apenas ao professor. No âmbito pedagógico, todos devem estar envolvidos nessas mudanças – coordenadores, supervisores, gestão escolar e família. Os professores, para adequarem suas práticas, precisam de conhecimento e apoio, o que deve vir de outros profissionais que compõem o ambiente escolar, pressupondo que, desta forma, estará respeitando a diversidade.

O desenvolvimento pleno do sujeito, independentemente de suas particularidades é o que propõe a política da inclusão educacional. Esse pensamento precisa ser embutido nas concepções e atitudes de todos os que possuem responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos, objetivando a participação destes em todos os âmbitos sociais, de acordo com suas aspirações (Silva, 2018, p. 138).

Não basta apenas os docentes adequarem suas práticas, é preciso um trabalho coletivo para adequar o currículo ao planejamento, bem como os procedimentos de ensino, avaliando as competências e habilidades. Em uma sala de aula regular, com alunos com e sem deficiência, cada um tem suas particularidades, as quais necessitam ser observadas. Portanto, torna-se necessário realizar adequações didático-pedagógicas, priorizando a todos os educandos.

Nessa tessitura, a experiência do professor será potencializada e o mesmo poderá conduzir o processo de ensino considerando o que realmente é

significativo para o estudante, entendendo que cada sujeito é único, assim como a forma de se apropriar do conhecimento, o que exige uma variedade de estratégias de ensino (Silva, 2018, p. 134).

No processo de adequação, sugere-se uma reflexão no que tange às limitações e aos ritmos de aprendizagem de cada estudante, em um cenário que provavelmente adota uma metodologia tradicional, pautada em um ensino coletivo, sem levar em consideração o ritmo e as habilidades dos estudantes. Esse modelo proposto é preestabelecido pelo elitismo, que, por conveniência, abre as portas da educação oferecendo conhecimento, mas não um conhecimento que promove liberdade, pois o ensino libertador é aquele que desperta, no estudante, o senso crítico. Assim sendo, a escola precisa oferecer um ensino que induza o estudante a pensar, a questionar e a posicionar-se frente às problemáticas socioeconômicas. Para Papim *et al.* (2018, p. 18):

O professor deve ter as estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva. Para isso, a instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências.

Sobre essa abordagem em adequar o currículo de uma maneira que atenda a todos os estudantes, é valorosa e significativa, no entanto, é preciso pensar naquilo que o estudante já sabe e o que ele pode aprender, desta forma, Vigotski (2007, p. 97) fala sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Desta forma, o aluno com ou sem deficiência apresenta estes níveis, os quais fazem parte do desenvolvimento da criança. Diante deste pressuposto, o educador, ao ter conhecimento em suas aulas, poderá adequar o currículo e as atividades, reconhecendo e valorizando o que o estudante sabe realizar sozinho e o que ele precisa fazer com ajuda.

A qualificação profissional para este novo tempo que vivenciamos é imprescindível para identificar as dificuldades que os estudantes enfrentam em determinados conteúdos, além de contribuir para a melhoria da metodologia,

facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Isso contribui para a permanência do estudante na escola, diminuindo significativamente a evasão escolar.

A escola e, sobretudo, os educadores precisam estar atentos à diversidade cultural e, diante dessa condição, buscar ações alternativas que visem promover e efetivar a inclusão. É fundamental que tais ações aceitem efetivamente as diferenças individuais, valorizando e respeitando cada pessoa em sua diversidade humana, construindo uma aprendizagem por meio da cooperação. Negar a existência da diversidade e não compreender as potencialidades e necessidades de cada aluno desencadeia resultados negativos, como baixa autoestima, repetência e depressão. Dessa maneira, a escola deve desenvolver em seus educandos sentimentos de pertencimento, encorajando-os a enfrentar desafios e obstáculos, mas principalmente oferecendo recursos para superar limites e, com isso, melhorar o rendimento escolar.

Não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (Glat; Nogueira, 2002, p. 26).

Reorganizar o sistema educacional implica rever antigos paradigmas e concepções direcionadas a supostas práticas de ensino tradicionais, que pouco contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Tais práticas apenas os induzem a serem competitivos, o que implica ganhar ou perder, tornando-se fundamental saber lidar com as emoções. Para Tardif (2014), a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais, que mobilizam vários tipos de ação e saberes específicos.

Com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, as escolas e os profissionais devem pensar e repensar as práticas de ensino inclusivo no cotidiano da sala de aula e do espaço escolar.

As modificações mais proclamadas como necessárias à educação para a diversidade dizem respeito à formação dos(as) professores(as). Formação que não deve apenas focalizar os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mas preparar profissionais que possam transformar a realidade e considerar na sua prática pedagógica a dimensão humana, técnica e política (Rodrigues, 2013, p. 64).

Nessa perspectiva, as crianças com deficiência precisam estar inseridas em um ambiente harmonioso, representado por gestos, desenhos, placas que expressem acolhimento e respeito. No entanto, o mais importante está nas ações dos profissionais e estudantes, as quais podem contribuir para a harmonização do ambiente e para o bem-estar dos estudantes. É fundamental enxergá-los como pessoas que apresentam supostas limitações, mas que não são impedidas de interagir no ambiente e com outras pessoas.

Dessa forma, a resignificação da educação e de seus espaços escolares contribui e favorece a reinterpretação e a reconstrução de saberes na prática de ensino. Resignificar termos e mitos que ainda circulam na sociedade, expressando negacionismo e capacitismo, é essencial para criar um ambiente mais inclusivo. As palavras carregam um grande significado, já que, dependendo da forma e a quem como são ditas, podem causar traumas, tristezas e outros sentimentos. Assim é importante utilizar uma linguagem que não fragilize ou inferiorize a pessoa com deficiência.

A palavra “deficiente”, termo que demarca lutas e expressa identidade e orgulho, decorrente ao combate ao capacitismo. Essas alterações foram regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96, e aconteceram para destacar que a pessoa com deficiência possui prováveis limitações, mas também são capazes de realizar diversas tarefas com habilidade, assim como as pessoas sem deficiência. Portanto, é indicado referir-se à pessoa com deficiência usando seu nome próprio e não enfatizando sua deficiência, pois ela mesma e outras pessoas já conhecem ou identificam suas limitações, sendo desnecessário reforçar essa questão.

Contribui-se assim para a reorganização educacional, desconstruindo mitos que circulam na sociedade e no imaginário das pessoas, desvinculando fatos históricos associados à pessoa com deficiência de crenças religiosas que ainda permeiam os dias atuais.

Os mitos estão repletos de termos e crenças que explicam a nossa visão de mundo, organizando as relações sociais, legitimando e determinando um sistema complexo de permissões e proibições, contribuindo para a seleção dos aptos ou não aptos à produção e ao convívio social (Chauí, 2000)

Logo, a sociedade que temos é reflexo do nosso passado, no qual se acreditava que a pessoa com deficiência era vista como impura e, portanto, deveria ficar isolada ou dependente da cultura predominante. É natural ter curiosidade sobre como a pessoa adquiriu determinada deficiência, seja esta de ordem genética, malformação do feto, uso de drogas pela mãe durante a gestação ou se sofreu algum acidente. Ao nos depararmos com uma pessoa deficiente, muitos questionamentos surgem, no entanto, é importante lembrar que fazer tais questionamentos é desagradável, pois dá mais importância à deficiência, esquecendo-se da pessoa humana, que tem sentimentos e pode se sentir constrangida diante da situação.

Conforme Silva (2023, p. 25), compreender que determinados termos e mitos associados à pessoa com deficiência precisam ser desconstruídos é o primeiro passo para criar estratégias metodológicas inclusivas para esses estudantes. Tais estratégias se configuram como propostas de adequação ao currículo, pensando no desenvolvimento dos alunos, especialmente daqueles com deficiência. Sabendo que o processo de aprendizagem é lento tanto para o aluno com deficiência quanto para sem, mesmo assim, o processo de aprendizagem acontece com a interação com o outro, e o professor tem uma função essencial nesse contexto, atuando como mediador das relações didático-pedagógicas, buscando uma sala de aula harmoniosa, instigando-os à aprendizagem e ao respeito mútuo.

Sobre o desenvolvimento e o aprendizado das crianças, Vigotski (2007, p. 88-90) aponta três teorias: a primeira diz que é um processo inteiramente externo, que não está envolvido ativamente no desenvolvimento; a segunda postula que aprendizado é desenvolvimento, baseado no conceito de reflexo; e a terceira supera os extremos das duas, simplesmente combinando-as. Compreende-se assim que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem com a maturação do sistema nervoso combinado ao desenvolvimento, assim sendo, professores precisam conhecer as etapas de desenvolvimento e aprendizagem da criança, ainda que cada estudante tenha seu tempo de evolução.

O docente, ao conhecer seu aluno, compreendendo o tipo de deficiência e suas limitações, pode desenvolver novas práticas pedagógicas de ensino em uma perspectiva inclusiva. A literatura pode ser uma ótima estratégia, promovendo rodas de leitura e fazendo inferências aos alunos (Silva, 2023, p. 83). Ressalta-se que a leitura precisa ser realizada de maneira clara, pois, ao ler um livro, o professor assume

a função de intérprete e precisa transmitir um mundo no qual eles possam compreender e se imaginar. Como afirmou Zibernman (2000, p. 61):

A função social da leitura só se faz manifesta na sua genuína possibilidade, ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte das expectativas da prática de sua vida, pré-forma sua compreensão de mundo e com isto repercute também em suas formas de comportamento social.

Ademais, deve utilizar recursos gráficos que combinem formas, linhas e cores, bem como recursos midiáticos como televisão, computadores, tablets, datashow e vários outros equipamentos, de acordo com as necessidades do aluno (Silva, 2023, p. 105). Os recursos midiáticos, em especial os computadores, têm se revelado instrumentos pedagógicos que possibilitam trabalhar com diversas propostas de ensino, que variam desde o uso de cores e formas até a leitura visual ou auditiva de textos, além da produção textual. Portanto, são ferramentas bem-vindas no espaço escolar, pois, além de chamarem a atenção dos estudantes pela quantidade de ferramentas e oportunidades que oferecem, sua utilização auxilia no desenvolvimento e na aquisição de conhecimento.

3.8 O currículo escolar e as contribuições para a inclusão

A palavra “currículo” vem do latim *currere*, que significa rota. Dessa forma, para a escola e os professores, o currículo é um caminho a ser trilhado no processo de ensino e aprendizagem. Neste percurso, estão inseridos conteúdos, recursos, metodologias a serem seguidos e objetivos, com o propósito de serem alcançados. O currículo escolar é um referencial e, para alguns, é entendido como uma proposta que não pode ser alterada, mesmo que o modelo curricular esteja alinhado a uma perspectiva que não induz o estudante a pensar, mas apenas a decorar o que lhe é transmitido.

Currículo é um termo usado em vários contextos, na maioria das vezes, geralmente se refere a planos de estudos, programas e, em outras ocasiões, é relacionado a implementações didáticas. No entanto, há uma luta para poder contextualizar o conceito e transportá-lo para diferentes áreas sem que isso seja motivo de rupturas nos centros educacionais (Paz, 2012, p. 10).

Compreende-se, dessa maneira, que o currículo oferece possibilidades de ser construído, reconstruído ou adequado de acordo com os estudos e planos, sendo

flexível às implementações e rupturas de modelos tradicionais, além de ser reorganizado de forma que possa atender às diversas necessidades existentes no espaço escolar, bem como em sala de aula.

Não vou desempenhar, de maneira alguma, o papel de quem prescreve soluções. Sustento que o papel do intelectual, hoje, não é [...] propor soluções ou profetizar, já que, ao fazer isso, só se contribui para uma determinada situação de poder que deve ser criticada (Foucault, 1991, p. 157 *apud* Muller, 2000).

Para Foucault, o currículo deve ter um sentido crítico, deixando de ser um modelo pronto e acabado que apresenta orientações prontas, impossibilitando o profissional de buscar sentido no que ensina e aprende. O modelo de currículo que apresenta normas e diretrizes a serem seguidas incapacita os professores de realizarem um bom trabalho, pois eles se sentem presos a uma proposta curricular que não permite o seu posicionamento, algo prejudicial no processo de ensino e aprendizagem.

A educação é um instrumento que prepara o sujeito para viver livre na sociedade, além de oferecer instrumentos para que seja reflexivo, crítico e atuante no contexto em que está inserido. Essa perspectiva vai na contramão do currículo se este não oferecer abertura para os professores se posicionarem e apresentarem sugestões e críticas, não contribuindo para a construção de uma sociedade em que todos possam conviver com as diferenças e participar ativamente no meio social, apresentando ideias e sendo sensíveis em acolher posicionamentos contrários.

O processo de democratização da escola deu abertura para novos grupos sociais (Mantoan, 2015). A escola vivencia uma avalanche multicultural, com crenças e valores, cada um com suas singularidades e particularidades. No entanto, isso é visto de modo capacitista, sentimentos e comportamentos que devem ser combatidos, ocupando, assim, um papel fundamental na desconstrução de barreiras atitudinais. Reformular o currículo é um passo importante nesse sentido, reorganizando-o para que possa atender e contemplar as peculiaridades existentes.

Na trajetória curricular, há muitos modelos ou modalidades de currículos, cada um com finalidades importantes, trazendo para a escola propostas de ensino que, ao longo do tempo, passaram por alterações com o propósito de suprir as necessidades de docentes e discentes. Estudiosos do currículo escolar, como Barrios (2022), Meza e Cepeda (2002) e Paz (2012), apontam para a necessidade de compreensão e

complexidade na implantação e aplicação do currículo para obter a otimização dos resultados.

O currículo formal ou prescrito é uma modalidade desenvolvida sem pensar nas especificidades da sala de aula, surgindo sem contato com professores e estudantes. Traz uma proposta selecionada, ordenada e organizada de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Em sua estrutura, essa modalidade de currículo apresenta uma completude de conhecimentos que as instituições entendem como imprescindíveis para os educandos.

O currículo formal pode ser definido como um processo de planejamento de ensino-aprendizagem, incluindo suas finalidades e as condições acadêmico-administrativas que derivam da prática educativa. A parte medular do currículo formal é a base de seu currículo acadêmico, administrativo, jurídico e econômico. Em suma, esta fundação estabelece as diretrizes para que o currículo formal seja considerado como aquele que pode dar conteúdo e formar um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno (Paz, 2012, p.17).

Assim, o currículo formal é construído com base em normativas, ou seja, é determinado pelos sistemas de ensino, distanciando-se da realidade e desrespeitando a diversidade predominante nas escolas, questão que precisa ser considerada para que estas se tornem ambientes democráticos. O currículo precisa ser o elo entre as culturas do meio exterior e a escola, além de ser a ligação entre o conhecimento real e o adquirido.

Uma das características do currículo formal é a existência de diretrizes, objetivos e conteúdos estabelecidos, dificultando a prática dos professores ao se depararem com uma sala de aula plural e um currículo descontextualizado, o que inviabiliza a formação de seres pensantes e críticos.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Sacristán, 2017, p. 61).

Nessa perspectiva, o currículo é a base da educação, faz a intermediação entre escola, professor e aluno, portanto, o currículo precisa acompanhar as mudanças culturais e promover acessibilidade às diversidades existentes, reconhecendo-as e valorizando-as.

O currículo oficial vislumbra a mesma modalidade do currículo formal, seguindo uma padronização e apresentando planos, matérias e objetivos que a instituição

busca alcançar, mantendo-se distante do que realmente é ensinado nas escolas. Essa abordagem oficial assemelha-se ao modelo formal, haja vista serem propostas curriculares baseadas em documentos nacionais, estaduais e municipais, como os documentos parametrizadores que regem a educação do país. Este modelo não contribui para o desenvolvimento crítico do professor e, posteriormente, do educando.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Sobre o currículo formal e o oficial, Libâneo (2021, p. 99) diz que são:

Conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, e as propostas curriculares dos Estados e Municípios.

Por outro lado, a modalidade do currículo real apresenta um conjunto de conhecimentos ordenado pelas instituições, nesse caso, a escola, e ganha efetividade no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas entre professor e aluno. Nesse sentido, o currículo real é uma versão traduzida do currículo formal, sendo uma ligação entre o professor e o aluno, promovendo adequações para facilitar o andamento das aulas.

Pode ser definido como a implementação do currículo formal com as consequências que a sua aplicação traz consigo e que logicamente exigirá no momento de uma adaptação entre o plano curricular e a realidade na sala de aula. Tal adaptação requer o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem baseada em um modelo ou tendência educacional buscando desenvolver o máximo de competências no aluno. Surgindo um contraste entre o que é proposto pela instituição e o que deve ser feito em sala de aula com o objetivo de atingir o mesmo objetivo (Paz, 2012, p. 18).

Portanto, essa modalidade de currículo apresenta uma flexibilização entre o que é instituído e o que está sendo ou pretende ser aprendido pelos estudantes, pois considera a necessidade do momento real. Nesse contexto, uma característica deste currículo é que ele pode ser alterado de acordo com as necessidades dos estudantes. Dando seguimento a esta mesma proposta de modalidade, o currículo operacional ou relevante tem a proposta de demonstrar que o professor alcançou metas e objetivos em sala de aula.

O currículo oculto ou nulo tem um impacto maior do que o currículo oficial e é representado por normas e valores, entretanto apresenta aspectos que o diferenciam do currículo oficial, contribuindo para que haja uma aprendizagem relevante, pois tem a característica de refletir o contexto.

O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (Silva, 2010, p. 78).

Dessa forma, o currículo tenta ajustar-se à proposta de uma escola democrática, sendo capaz de receber, respeitar e valorizar a diversidade de culturas existentes no espaço escolar, propondo que os estudantes desenvolvam atitudes de respeito e empatia ao próximo. Todavia, traz resquícios de uma sociedade capitalista, valorizando o individualismo, característica que não faz parte de um modelo educacional democrático.

Portanto, analisando as modalidades descritas, o currículo real é o que mais se aproxima para a contribuição de um currículo inclusivo, pois permite a relação entre docente e discente, além de considerar nas vivências as particularidades, fato importante para efetivar um processo inclusivo de estudantes com deficiência. Logo, este currículo necessita ser criado e estar acessível, em parceria com outros sujeitos, tendo como prioridade o estudante com deficiência, o qual expressa as principais dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Diante das mudanças, o sistema educacional, as escolas e os profissionais tentam se reorganizar para criar um currículo escolar, contribuindo para práticas de ensino inclusivas, tendo em vista a inclusão ser um novo paradigma e assim precisar de um novo currículo. A tarefa de criar um novo currículo não é fácil e, para ocorrerem alterações, é preciso que os professores tenham conhecimento sobre os direitos das crianças com deficiência, compreendam que elas precisam estar juntas das crianças que não apresentam deficiência, principalmente, nos momentos de interação social, situações que colaboram para o processo de aprendizagem.

A Constituição de 1988 previa a adoção do currículo escolar por todas as instituições de ensino do país – pelo menos no nível fundamental. A medida visa garantir que todos os estudantes do Brasil tenham acesso a uma série de currículos fixos considerados mínimos para a formação básica. O currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído (Pinto *et al.*, 2022, p. 235).

Oferecer aos profissionais momentos de aprendizagem, abordando temas como inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e adaptação ao currículo escolar, é uma ferramenta que ajuda a reorganizar a escola e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. A flexibilização do currículo escolar é um instrumento importante para que haja uma aprendizagem significativa, portanto, conhecer os estudantes e saber suas necessidades é imprescindível. Outro ponto importante é saber que a coordenação pedagógica e a gestão escolar precisam ouvir os docentes, pois são eles que estão em contato direto com os estudantes e, portanto, sabem de suas reais necessidades.

Um currículo acessível à realidade do estudante não só colabora para a permanência do estudante com deficiência em sala de aula, mas também contribui de forma concreta para a sua aprendizagem. Para Sacristán (2017, p. 61), o currículo é o elo entre a cultura exterior e a sociedade, a escola e a educação, entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos. No entanto, para a construção desse currículo, é fundamental romper barreiras sistemáticas e compreender que é preciso ensinar e oferecer uma proposta de acordo com as necessidades dos educandos, de modo que não seja pronto e acabado e se distancie da realidade social na qual será aplicado.

Vale ressaltar que a construção de um currículo flexível corresponde em ouvir todas as vozes, mediante um trabalho em conjunto e compartilhado, com isso, é preciso que a gestão, a coordenação, os professores e os alunos, elementos construtores de um currículo, busquem no processo de construção curricular atender à realidade dos estudantes.

Políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade académica e contexto sociocultural de todos os alunos (Comenius, 2012, p. 2).

Se, para o estudante sem deficiência, é importante contribuir na construção de um currículo, é imprescindível para o aluno com deficiência, que, por vezes, é invisível

pela falta de conhecimento dos que compõem o espaço escolar. Assim colocar este aluno como protagonista, dando-lhe a oportunidade de expressar-se na construção de um instrumento, contribui em seu processo de aprendizagem, além de torná-lo visível em meio a um sistema de ensino tradicional e excludente.

Adequação curricular é um termo da escola inclusiva contemporânea, que objetiva a adequação para todos os estudantes da série na qual o aluno com deficiência esteja inserido, para que esse aluno possa acompanhar as aulas e desenvolver os mesmos conteúdos que o restante da sala, de acordo com suas respectivas habilidades (Boer, 2012, p. 23).

A adequação curricular faz parte da proposta de inclusão escolar, ressaltando que não basta apenas o conhecimento das leis, mas também a parceria e a organização de qualificação para professores e demais profissionais da escola.

Segundo Smith (2008), os professores têm de adaptar suas técnicas e ajustar o currículo de forma a acomodar as necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Dessa forma, compreendemos que o docente tem autonomia para adequar suas práticas, ajustando o currículo de acordo com as necessidades dos estudantes com deficiência, destacando a importância de haver um currículo ajustado para toda a turma, com estratégias, conteúdos e recursos que facilitem sua aprendizagem.

No contexto educacional inclusivo, está presente uma diversidade de crenças, culturas e valores. Sendo assim, é preciso pensar e refletir sobre a pessoa com deficiência e valorizar suas especificidades, bem como suas habilidades, visto que vivemos em uma sociedade heterogênea, e a escola não é diferente. Portanto, uma educação pautada na preservação da dignidade humana tem por objetivo promover ações que acabem ou diminuam com a discriminação, o desrespeito, a desvalorização e garantam o desenvolvimento da cidadania.

[...] escola cuja orientação seja inclusiva enfatiza uma postura não só dos educadores, mas de toda a comunidade educacional e de todo o sistema educacional. Uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional (Santos, 2020)

Sob essa perspectiva, Freire (2019) enfatiza a importância da prática docente e discente humanizadora, reconhecendo o diálogo como objeto de mudanças para tornar os sujeitos seres amorosos, que enxergam o outro com empatia, ou seja,

colocar a realidade em que estão inseridos, desde problemas econômicos, sociais e estruturais até familiares, promovendo, então, uma reconstrução do currículo escolar, transformando-o em um modelo humanizado, que deve ser seguido.

Nesse processo de reconstrução curricular, torna-se necessária a participação de outros membros, como professores, coordenação pedagógica, gestão escolar e família, que podem conversar sobre a problemática que envolve os estudantes, traçar metas e objetivos, através de novas metodologias e recursos pedagógicos que os ajudem a compreender a realidade em que estão inseridos e, posteriormente, vivenciar, por meio do currículo, outros conteúdos que não fazem parte do cotidiano, mas que são importantes para conhecimento dos discentes

Paulo Freire (2019) enxerga, na educação, um caminho para a liberdade, em que é preciso dar voz aos protagonistas discentes em uma perspectiva inclusiva. Portanto, silenciar os estudantes com deficiência ou negligenciar que eles tenham acesso a um ensino de qualidade e significativo é um retrocesso.

Reconhecer esses estudantes como sujeitos pertencentes ao mundo e criar condições para que eles, mesmo com suas limitações, possam aprender, interagir e viver em sociedade é um ato de liberdade, que gera autonomia e justiça, sobretudo, por saber que muitos direitos foram e infelizmente atualmente são negados a estudantes com deficiência, associados a estigmas de que não são capazes de aprender, teoria equivocada pela falta de conhecimento. Portanto, trata-se de algo urgente a construção de um currículo humanizado, que tenha um olhar para o chão da escola, reconhecendo, respeitando e valorizando os estudantes que fazem parte deste chão.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA E PERCURSOS

4.1 Aspectos metodológicos

Nesta pesquisa, buscamos compreender os fatores que dificultam a realização de práticas pedagógicas de ensino inclusivo, tendo como delineamento principal a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ponto de partida desta pesquisa consistiu na busca por publicações de dissertações em Mestrado Profissional sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores. Esse levantamento serviu como um mapeamento das principais dissertações que trataram da temática, evidenciando a importância e a necessidade de estudos e diálogos sobre o assunto, sobretudo, com o intuito de levar conhecimento para os docentes.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda *per capita*; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (Gil, 2002, p. 45).

Este autor enfatiza a importância de realizarmos uma pesquisa bibliográfica como fonte de conhecimento e informação. Contudo, o pesquisador deve ter um olhar crítico e apurado, pois, mesmo encontrando pesquisas que abordem fenômenos relacionados ao que está sendo estudado, novos fenômenos podem surgir e levar o pesquisador a dispersar-se. Portanto, selecionar pesquisas que mais se aproximam do estudo é algo que facilita a pesquisa e a leitura sem causar dispersões.

O presente trabalho apoia-se em uma abordagem qualitativa, na tentativa de aprofundar os estudos acerca da formação continuada de professores em educação inclusiva escolar. Segundo Minayo (1994, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser

quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Adotar uma abordagem qualitativa não significa desprezar a quantitativa. No entanto, neste estudo, por se tratar das relações pessoais e das dificuldades enfrentadas, é oportuno realizarmos uma abordagem qualitativa, pois esta abordagem estuda casos reais e sua relação com a sociedade, tornando-se uma ferramenta para compreender fenômenos que permeiam a sociedade.

4.1.1 Tipo da pesquisa⁹

Os direcionamentos da pesquisa utilizados em nossa metodologia pautam-se na intervenção pedagógica. A pesquisadora investiga diretamente a problemática junto aos participantes, vivenciando de forma direta e interventiva o contexto pesquisado.

A intervenção pedagógica envolve o planejamento e a implementação de uma interferência, bem como a avaliação de seus efeitos, contribuindo para que os professores da educação básica analisem suas próprias práticas (Ludke; Cruz; Boing, 2009). Trata-se de uma pesquisa que estuda a ascensão do abstrato ao concreto, isto é, aquela que afirma a possibilidade de a realidade ser entendida por meio de categorias de análises abstratas, método fundamental do pensamento dialético marxiano (Sannino, 2011).

Segundo Damiani (2013), a pesquisa de intervenção pedagógica busca construir avanços e melhorias entre teoria e prática, sendo assim, busca-se compreender conhecimentos empíricos associados aos adquiridos. Conforme Gil (2010), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Nesse aspecto, a pesquisa interventiva colabora na busca de soluções, com base no objetivo geral desta pesquisa.

⁹ Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, como parte dos procedimentos éticos em pesquisa com Seres Humanos, tendo sido aprovada com o Parecer nº 6.839.493.

4.1.2 Local da pesquisa

A pesquisa realizou-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Saturnino da Silva, localizada na rua Maria Constantina de Moraes, S/N, zona urbana, na cidade de Tenório - PB. Para tal, tivemos a participação de dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e os encontros aconteceram em contraturno, especificamente das 17h às 20h.

O campo da pesquisa é oportuno para desenvolver o trabalho e vivenciar a proposta de intervenção pedagógica, sendo possível encontrar-se com os professores que atuam no local. Os encontros foram realizados na biblioteca e, em alguns momentos, na sala de aula, tendo em vista que, no horário proposto, não haveria aula, pois a escola só funciona nos horários matutino e vespertino. Dessa forma, não prejudicaria o trabalho dos professores e a aprendizagem dos estudantes, em concordância com o Termo de Autorização Institucional – TAI (Anexo B), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A), assinados pelos professores participantes.

Atualmente a escola possui um corpo docente formado por 20 educadores, sendo 17 efetivos e 03 contratados, 02 gestores escolares, sendo 01 adjunto, 04 coordenadores pedagógicos, além de outros funcionários de apoio, que desempenham diversas funções para ajudar na organização escolar.

No ano de 2024, a escola está com um total de 231 estudantes, sendo 127 no turno manhã e 104 no turno da tarde; possui ainda 01 sala para gestão escolar, 01 sala para coordenação, 01 sala para secretaria, 01 cantina, 01 Sala de Recursos Multifuncionais, 01 biblioteca, 01 auditório, 03 banheiros femininos, 03 banheiros masculino e 01 banheiro adaptado para a pessoa com deficiência.

Ainda oferece aulas nos turnos matutino e vespertino, possuindo 07 turmas pela manhã, distribuídas em dois 1ºs anos, um 2º ano, um 3º ano, dois 4ºs anos e um 5º ano. No período da tarde, a escola possui um 1º ano, um 2º ano, um 3º ano, um 4º ano e dois 5ºs anos.

Portanto, a escola é apta para a realização da pesquisa, por ser de fácil acesso à pesquisadora, além de ter professoras do Ensino Fundamental anos iniciais, dispostas a participarem do estudo, por favorecer o seu conhecimento sobre a temática, sendo possível assim sua realização com o intuito de melhorar as práticas

pedagógicas de ensino inclusivo, com foco na formação de professores dessa localidade e etapa de ensino.

4.1.3 Participantes da pesquisa

Os integrantes desta pesquisa foram 10 professoras que lecionam do 1º ao 5º ano dos anos iniciais, as quais fazem parte da escola da rede municipal de Tenório – PB. Elas foram convidadas a responder a um formulário (Apêndice A), elaborado com o intuito de saber sobre o censo demográfico docente, bem como fornecer informações a respeito da temática.

Posteriormente as professoras participantes preencheram uma ficha descritiva (Apêndice B), de grande relevância para o estudo, pois nesta, as docentes descreveram as suas principais dificuldades em realizar práticas pedagógicas de ensino inclusivo. Mediante as colocações, foi vista a dificuldade mais presente de acordo com os relatos e, partindo desta observação, foi realizado um minicurso seguido de uma oficina, sendo este o produto educacional deste trabalho.

Vale ressaltar que, para responder ao formulário, à ficha descritiva e participar da pesquisa, as professoras deveriam estar em pleno exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o que foi planejado com a proposta de intervenção pedagógica, através inicialmente de um minicurso e, posteriormente, uma oficina, os encontros ocorreram em contraturno entre os meses de julho e agosto de 2024, sempre às segundas-feiras, totalizando dois encontros com carga horária de seis horas, nos horários das 17h às 20h.

As professoras participantes demonstraram bastante interesse, tendo em vista ser uma proposta voltada para a dificuldade que elas apresentavam. Foram momentos de reflexões, diálogos e debates sobre o tema e, a todo momento, elas demonstravam alegria e satisfação por estarem estudando sobre as suas dificuldades.

4.1.4 Instrumentos de coletas de dados

Com a proposta de adotar o método da pesquisa de intervenção pedagógica a ser realizada em uma escola da rede municipal de ensino, os dados foram coletados a partir de um formulário, reunindo informações a respeito do perfil demográfico docente (Apêndice A).

Posteriormente, junto aos docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, foi entregue uma ficha descritiva (Apêndice B) e solicitado que os professores escrevessem sobre como realizam práticas pedagógicas de ensino inclusivo. Nesta mesma ficha, os docentes tiveram a oportunidade de se expressarem por meio da escrita, dizendo qual a principal dificuldade que sentiam ao realizarem práticas pedagógicas de ensino inclusivo.

Neste momento de conversa, utilizou-se como recurso a gravação em vídeo (para uso desta ferramenta, a docente precisou concordar e assinar o TCLE). Este recurso serve para a pesquisadora identificar, na gravação, informações que, apenas no diálogo, pudessem passar despercebidas.

Em outro momento, foram realizados dois encontros no formato de minicurso, gravados, dividido em dois módulos, com duração total de seis horas. Durante esses encontros, foi apresentado o material de estudo associado às dificuldades que os docentes haviam apontado. Sendo discutido e refletido, esse material trouxe autores que abordam a problemática sobre adequação de atividades, dificuldade apresentada pelas docentes.

O primeiro momento do minicurso foi destinado à apresentação de teóricos e normatizações que abordam a questão sobre adequações de atividades para alunos com deficiência; posteriormente foram feitas reflexões sobre as teorias e as práticas dos professores, proporcionando que eles mesmos apontassem, de acordo com as teorias, o que precisaria ser feito para adequar as atividades.

No segundo momento, os docentes participaram da vivência, ocasião em que eles ficaram em duplas, e cada uma, com base nos teóricos estudados, apresentou sugestões de atividades adequadas (Brasil, 2015), que pudessem ser aplicadas em salas regulares, ressaltando que é preciso respeitar e valorizar as habilidades do estudante com deficiência e que as adequações seriam de acordo com a realidade de cada um.

Para finalizar os encontros, no último momento, foi aplicada uma ficha avaliativa (Apêndice C), com o intuito de obter informações a respeito do minicurso, a contribuição do material de suporte apresentado na melhoria das práticas de ensino

inclusivo, e por fim, que fosse apontado se desejariam retomar os estudos sobre a mesma temática ou com outra proposta.

O minicurso como produto educacional trouxe recursos teóricos e normativos embasados nos seguintes textos: (i) Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na educação inclusiva, Leite et al (2010); (ii) Adequação curricular: dispositivos pedagógicos de inclusão, Moura et al (2023); (iii) Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da educação especial, Pires et al (2019). Posterior a esse momento foi realizada a oficina, com a proposta de adequar atividades conforme Boer (2012).

É importante ressaltar que a identidade dos participantes foi preservada, conforme as orientações do Comitê de Ética. Esclarecemos que todo o trabalho de coleta de dados foi aprovado de acordo com o Parecer nº 6.839.493.

4.1.5 Procedimentos de coleta de dados

Considerando a proposta da intervenção pedagógica sugerida neste estudo, viabiliza-se a participação entre os sujeitos da pesquisa e o fenômeno problematizador apresentado. Os procedimentos seguiram as seguintes etapas: identificação dos docentes participantes por meio de um formulário, com perguntas objetivas e subjetivas sobre o tempo de trabalho docente, formação e contato com o estudante com deficiência; sondagem com os docentes participantes da pesquisa do 1º ao 5º ano dos anos iniciais, através de uma ficha descritiva; elaboração de um minicurso, trazendo conceitos teóricos, normativos e práticas com propostas de atividades em uma perspectiva adequada para o público-alvo da educação especial.

Em concordância com as respostas da sondagem das docentes, classificando-as no gênero feminino, pois o interesse na participação da pesquisa foi de mulheres que lecionam em turmas de 1º e 5º ano da sala regular, o minicurso se configura como produto educacional desta pesquisa.

Dessa forma, o processo de elaboração do minicurso configura a pesquisa de intervenção pedagógica, permitindo um contato real com a escola, colocando o docente da sala regular como sujeito da pesquisa. Realizamos as vivências e, por fim, uma avaliação após a intervenção pedagógica, o que constitui a construção de dados e resultados da pesquisa.

Todas as etapas da intervenção pedagógica realizada na escola Emília Saturnino da Silva, foram fotografadas e gravadas para subsidiar a pesquisadora na transcrição dos dados.

4.1.6 A proposta análise de dados

Refletindo sobre seus objetivos, esta pesquisa aborda a educação inclusiva com ênfase na formação de professores, com vistas a promover acesso pleno às informações coletadas e observadas nos sujeitos em estudo, que são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de delineamento e a inferência da temática pautam-se na concepção social em pesquisa de Minayo (2007).

Dessa maneira, o processo da coleta de dados se deu inicialmente com a realização de um levantamento bibliográfico, com o intuito de dar embasamento teórico e metodológico à pesquisa. Feito este levantamento, foi construído o estado da arte das dissertações selecionadas na plataforma da CAPES, sendo estas produzidas em programas de pós-graduação em mestrado profissional, dentro da temática abordada na pesquisa. Nesta fase, realizou-se uma leitura deixando em evidência as dissertações que mais se aproximavam ou se distanciavam da temática em estudo.

A segunda fase aconteceu a partir da apresentação do projeto, no qual foram traçados conhecimentos empíricos. Para isso, utilizamos um formulário impresso, contendo questões objetivas e subjetivas que possibilitavam a ampliação do conhecimento envolvendo a temática e a realidade dos docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, sendo o intuito de fomentar a intervenção pedagógica.

Posteriormente utilizou-se como instrumento de coleta de dados, que posteriormente seria analisado, uma ficha descritiva. Nesta ficha, os docentes escreveram como realizavam práticas pedagógicas de ensino inclusivo e ainda apontaram suas dificuldades nesse tipo de prática. Este ponto foi primordial para a construção do minicurso.

Destarte, os referidos instrumentos ofereceram o conhecimento relacionado ao fenômeno em estudo, conforme Gil (2008), sendo definido o questionário como uma técnica de investigação estruturada por um número variado de questões apresentadas aos participantes da pesquisa com o objetivo de colher informações, opiniões, crenças, expectativas e concepções diante de situações vivenciadas no cotidiano.

Com base nesses momentos, foi possível explicitar algumas falas dos educadores a respeito do tema.

Quadro 2 - Fala das educadoras

FALAS DAS EDUCADORAS
Professora Rubi: A gente estava precisando de um momento assim, eu tenho um aluno especial e tenho muita dificuldade em trabalhar com ele, não sei o que fazer.
Professora Safira: Recebi um aluno autista e o primeiro encontro foi horrível, alunos da sala e de outras turmas começaram a rir dele e a mãe, que veio acompanhando o filho autista, começou a chorar, fiquei sem saber o que fazer, entrei para minha sala e chorei também por ver aquela situação e não saber como agir, por isso me interessei em participar.
Professora Esmeralda: É muito bom, a gente estava precisando

Fonte: Oliveira (2024).

Em seguida, foi vivenciado o minicurso, o qual teve como prioridade discutir a importância em adequar atividades para o público-alvo da educação especial, visando à aprendizagem e à inclusão, já que, na ficha descritiva, a dificuldade que mais se destacou foi como adequar atividades para esse público.

O minicurso, efetivando a intervenção pedagógica, teve a participação de 10 professoras, em que foram apresentados conceitos teóricos e normatizações sobre a diferença entre adaptação curricular, flexibilização curricular e adequação curricular. A pesquisadora inicialmente solicitou que as participantes expressassem o que entendiam sobre o assunto e, entre várias falas, destaca-se o posicionamento da professora Jade: “pra mim, são a mesma coisa”. A professora Ametista respondeu: “Acredito terem diferenças e fiquei pensando, qual delas a gente faz aqui na sala”. Após o posicionamento das professoras, a pesquisadora apresentou a diferença de cada uma. Os conceitos teóricos e as normatizações tiveram embasamentos em Boer (2012), Garcia (2009), Brasil (2015) e outros.

Dando continuidade a este momento, realizou-se um círculo de estudo, e as participantes formaram duplas e grupos para refletir e debater sobre os textos trazidos pela pesquisadora. Foi um momento produtivo e de bastante interação, propício a levar conhecimento, bem como a tirar dúvidas. Elas compartilharam, em grupo, trechos destacados que chamaram a atenção, os quais iriam ajudá-las na elaboração de atividades.

Por último, foi realizada uma oficina, momento em que, após a apresentação da pesquisadora, foi explicada a diferença entre adaptar, flexibilizar e adequar. As professoras selecionaram uma atividade do livro didático para fazer a adequação da

atividade e, para concluir, uma ficha avaliativa (Apêndice C), na qual elas puderam expressar a relevância do minicurso e se, em outro momento, gostariam de dar continuidade àquele estudo ou a outra temática.

Portanto, o primeiro formulário (Apêndice A) serviu para termos conhecimentos do nível de escolaridade dos educadores, tempo em que leciona, se em sala de aula têm ou tiveram algum aluno público-alvo da educação especial, informações importantes para a pesquisa e a pesquisadora.

Já a segunda ficha (Apêndice B) possibilitou conhecer as dificuldades das professoras na realização de práticas pedagógicas inclusivas, além de fornecer informação sobre o que gostariam de estudar no minicurso. Nessa perspectiva, o minicurso e a oficina levaram informações sobre como seria adequar uma atividade, proporcionada na vivência.

Diante desses pressupostos, a análise temática ocorre em consonância com os dados obtidos e a conexão da literatura e dos teóricos abordados. Dessa forma, as informações obtidas através dos formulários, das fichas descritivas, do minicurso e da ficha avaliativa foram analisadas, sendo fiéis à escrita dos participantes e interpretadas mediante o tema em estudo.

Portanto, compreende-se que o processo investigativo se fundamenta na relação de professores e suas práticas de ensino inclusivo em relação aos estudantes com deficiência. Contudo, nesta relação, é possível aprofundar aspectos pedagógicos e práticos que proporcionem práticas de educação inclusiva escolar, alicerçando o direito de aprender e de permanecer na escola.

4.1.7 Produto educacional

Conforme a LBI, a educação é um direito assegurado à pessoa com deficiência, que, por sua vez, precisa oferecer um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015). Sendo assim, é preciso compreender as características que dificultam o processo de ensino e, simultaneamente, a inclusão de estudantes com deficiência.

Foi realizado o projeto de intervenção com ações reflexivas, interventivas e práticas, a partir do preenchimento de formulário e ficha descritiva, além da realização de um minicurso, sendo este o produto educacional. O minicurso como produto educacional tem o intuito de contribuir para que as atividades, numa perspectiva

adequada ao público-alvo da educação especial, tornem-se mais compreensíveis para o professor e acessíveis ao estudante com deficiência, de modo que este seja incluído e aprenda junto aos demais colegas de sala.

O minicurso, nesta pesquisa, foi desenvolvido partindo das dificuldades apresentadas pelos docentes, no que tange ao desajuste em efetivar práticas pedagógicas de ensino inclusivo. Trouxe aspectos teóricos práticos, permitindo traçar reflexões acerca das práticas pedagógicas de ensino dos professores e levantar possibilidades de novas práticas que colaborem para a inclusão de estudantes com deficiência.

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2005, p. 24).

A proposta citada é um recurso que, a curto prazo, delineia assuntos de ensino e aprendizagem a seus participantes, podendo ter acesso à teoria e contextualizá-la. Sendo assim, como produto educacional, o minicurso ajudou as professoras a compreenderem a diversidade e a ajustarem suas práticas pedagógicas de ensino inclusivo.

O minicurso foi dividido em dois módulos, cada um com duração de três horas, numa perspectiva de levar formação a professores do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para a construção de novas práticas pedagógicas de ensino inclusivo para estudantes com deficiência.

Tendo sido aplicado na 4ª e na 5ª semana de agosto de 2024, em formato piloto, podendo ser reaplicado pela pesquisadora a depender das necessidades e com novas turmas de professores, trata-se de um material para auxiliar professores no planejamento e na elaboração de atividades.

Quadro 3 - Roteiro do minicurso

	
TÍTULO DO MINICURSO	Adequações curriculares na perspectiva inclusiva
MINISTRANTE	Érica Dantas de Oliveira Batista
ORIENTADORA	Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP
OBJETIVO	Discutir a importância de adequar atividades para o público-alvo da educação especial, visando à aprendizagem e à inclusão.
RESUMO	Este minicurso tem por finalidade oferecer aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental os conhecimentos teóricos e normativos que regulamentam as práticas pedagógicas de ensino na perspectiva inclusiva. Durante a formação, os docentes poderão compreender como fazer para adequar atividades de acordo com a necessidade do estudante com deficiência, buscando estimular a aprendizagem e valorizar as suas habilidades, na tentativa de efetivar o processo inclusivo. Para tanto, o minicurso terá como embasamento teórico a Declaração de Salamanca (1994), a LBI (2015), entre outros aportes teóricos que possibilitem conhecimentos no processo de adequação de atividades e inclusão escolar.
CONTEÚDO	Adaptação curricular, adequação curricular e flexibilização curricular.
METODOLOGIA	Exposição e discussão dialogada; vivências didáticas com a elaboração de adequação de atividades; e apresentação das atividades.
NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	10 vagas
DURAÇÃO DO MINICURSO	06 horas
EQUIPAMENTOS	Material: notebook; datashow; slides; vídeos; folha A4, lápis; canetas; tesouras e cola.
AVALIAÇÃO	Ao final, os docentes avaliarão o minicurso por meio de uma ficha, que será entregue no quinto encontro.
REFERÊNCIAS	BOER, W. A. <i>Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade</i> . 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

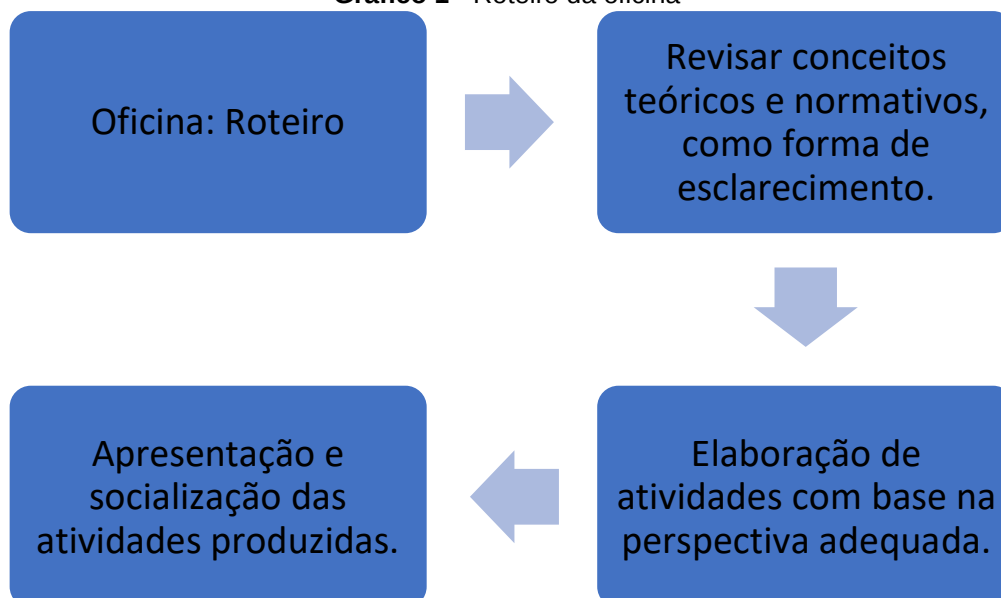
	BRASIL. <i>Documento subsidiário à política de inclusão</i>. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE n. 19, de 8 de dezembro de 2020. Normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. <i>Diário Oficial da União</i>, Brasília, 2020. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 174. BRASIL. <i>Lei nº 13.146/2015</i>. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, 2015. GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. <i>et al. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas</i>. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19. LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na educação inclusiva. <i>Rev. Educação Especial</i>, v. 23, Santa Maria, 2010. MOURA, E. M. B.; SANTOS, K. V. G; FRAZ, J. N.; MOREIRA, G. E. Adequação curricular: dispositivo pedagógico de inclusão. <i>Rev. Peer Review</i>, v. 5, Brasília, 2023. NOVAES, M. H. <i>Adaptação escolar: diagnóstico e orientação</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da educação especial, <i>Rev. Espaço do Currículo</i>, v. 12, João Pessoa, PB, 2019. TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R. de; EL-KADRI, R. C.; ALMEIDA, M. C. <i>Bem-me-quer mais: língua portuguesa</i>. 3º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021a. TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R de; EL-KADRI, R. C.; ALMEIDA, M. C. <i>Bem-me-quer mais: matemática</i>. 3º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021b.
--	--

	TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R de; EL-KADRI, R. C.; ALMEIDA, M. C. <i>Bem-me-quer mais</i>: língua portuguesa. 2º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021c. TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R de; EL-KADRI, R. C.; ALMEIDA, M. C. <i>Bem-me-quer mais</i>: língua portuguesa. 4º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021d. UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais: Salamanca: Espanha, 1994.
--	---

Fonte: Oliveira (2024).

Dando seguimento ao minicurso, ocorreu a vivência realizada por meio de uma oficina, momento em que as docentes alinharam a teoria à prática na perspectiva de atividades direcionadas ao público-alvo da educação especial, contemplando também estudantes sem deficiência. Ou seja, a proposta das atividades seria que todos pudessem participar, interagir e aprender, mediante a realização do minicurso, será confeccionado um material denominado de Suporte Didático (Apêndice D) a ser enviado as professoras com o intuito de ajuda-las no processo de ensino inclusivo.

Gráfico 1 - Roteiro da oficina



Fonte: Oliveira (2024).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção descreve os resultados obtidos no decorrer da pesquisa. Todavia, apresentamos os resultados do formulário para facilitar a compreensão leitora e a identificação das docentes e, seguindo uma ordem cronológica das etapas, a apresentação do projeto, o encontro com os professores participantes da pesquisa, a ficha descritiva, na qual elas apresentam como realizam práticas pedagógicas de ensino inclusivo, o minicurso, momento direcionado à apresentação de teorias, normatizações, círculo de debates com as professoras do 1º ao 5º ano escolar e, posteriormente a esse momento, a oficina, na qual as professoras elaboraram atividades em uma perspectiva inclusiva. Por fim, houve a aplicação da ficha avaliativa.

5.1 Perfil profissional docente

No quadro abaixo, seguem os dados relacionados às professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, todavia, a identificação delas foi preservada. Deste modo, os nomes apresentados são fictícios.

Quadro 4 - Características profissionais das docentes

Identificação das professoras	Sexo	Nível de escolaridade	Tempo de atuação docente
Ametista	Feminino	Pós-graduação	25 anos
Turmalina	Feminino	Pós-graduação	25 anos
Jade	Feminino	Pós-graduação	15 anos
Esmeralda	Feminino	Graduação	5 anos
Pérola	Feminino	Graduação	5 anos
Ágata	Feminino	Graduação	15 anos
Alexandrita	Feminino	Pós-graduação	20 anos
Rubi	Feminino	Pós-graduação	25 anos
Turquesa	Feminino	Pós-graduação	20 anos
Safira	Feminino	Pós-graduação	20 anos

Fonte: Oliveira (2024).

O Quadro 4 apresenta uma variação no tempo de atuação docente, fato relevante, pois conforme Santos e Falcão (2020), as instituições de ensino superior devem organizar o currículo, de modo que contemplem o público-alvo da educação especial. Sendo assim, é possível perceber que as professoras com o tempo de docência entre 25 e 20 anos talvez não tenham tido a oportunidade de estudar, na

graduação, teóricos que abordassem o estudo sobre pessoas com deficiência, limitando, desta forma, seus conhecimentos nesta área.

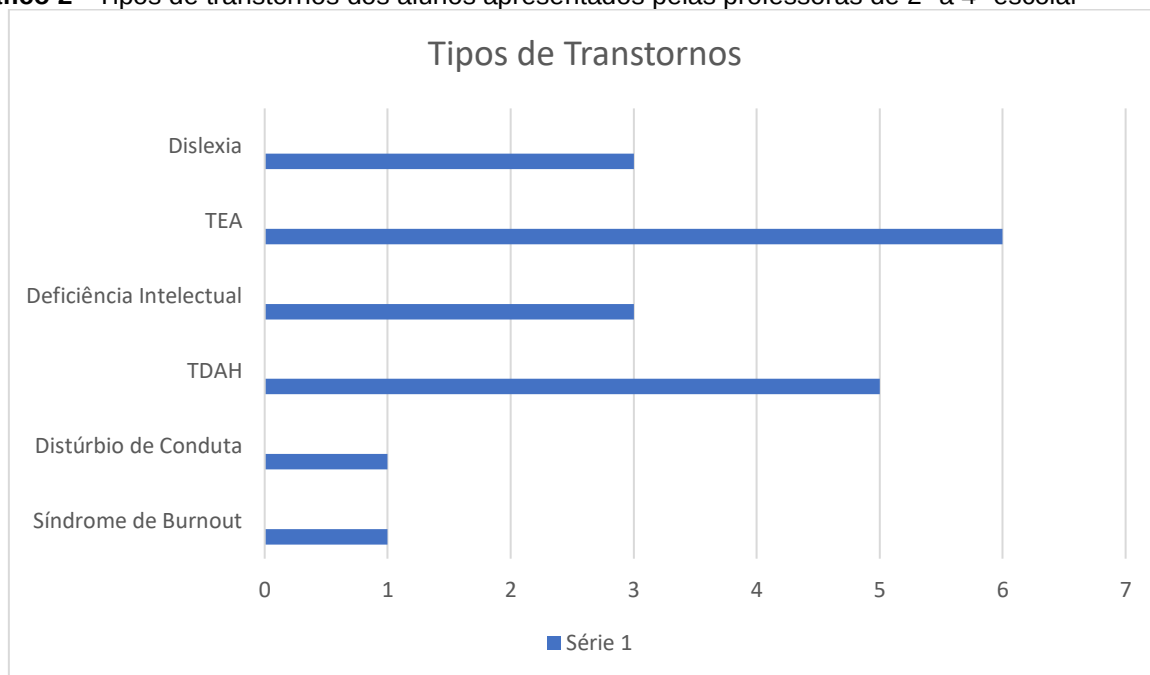
Já as demais, que apresentam um tempo de docência menor, provavelmente tenham visto na graduação algo sobre o público-alvo da educação especial, sendo possível uma melhor compreensão, possibilitando o processo de inclusão do aluno com deficiência. Percebe-se que a maioria possui pós-graduação, evidenciando a busca por conhecimento, o que remete a uma formação continuada (Imbernón, 2010).

Sobre o nível de satisfação em relação à prática pedagógica, oito professoras disseram estar satisfeitas, uma não opinou e outra disse estar pouco satisfeita. As professoras que demonstraram satisfação apresentam um tempo de docência entre 15 e 20 anos e a que se mostrou pouco satisfeita possui 15 anos de atuação.

Perguntadas a respeito de já terem lecionado para estudantes com deficiência, oito professoras disseram que sim e duas responderam não. Desta forma, a maioria demonstra ter conhecimento das dificuldades em incluir alunos com deficiência e oferecer recursos ou estratégias de ensino que favoreçam a sua aprendizagem, pois “[...] a ele deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, 1994).

Atualmente se vê nas escolas uma diversidade de estudantes, então, devido a esse fato, é inegável a preocupação em incluir o aluno com deficiência nas atividades da sala regular. Contudo, o maior desafio é eliminar o capacitismo, seja de ordem docente em dizer que o aluno não aprende, pois “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação” (Freire, 2019, p.17); ou por parte dos estudantes, que possam vir a disseminar piadas ou brincadeiras que expressem preconceito.

Sobre o levantamento de alunos público-alvo da educação especial aos quais as professoras já houvessem lecionado, verificamos que oito professoras disseram já terem lecionado a alunos com deficiência e duas relataram que não. Ao verificar o tipo de deficiência, foi constatada a presença de estudantes com deficiência intelectual, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do espectro autista, dislexia, distúrbio de conduta e síndrome de Burnout. Em nossa roda de conversa, uma das professoras relatou ter mais de um aluno com deficiência em sala.

Gráfico 2 - Tipos de transtornos dos alunos apresentados pelas professoras de 2º a 4º escolar

Fonte: Oliveira (2024).

O Gráfico 2 também apresenta a quantidade de alunos que cada professora recebeu em sala: das dez professoras participantes, três lecionaram a alunos com dislexia; seis receberam, em sala de aula, alunos com TEA; cinco professoras lecionaram a estudantes com TDAH; uma recebeu um estudante com Síndrome de Burnout 10; e uma lecionou a um aluno com distúrbio de conduta.

Percebe-se, nesses dados, uma diversidade de estudantes com transtornos, fato que requer conhecimento dos docentes e práticas pedagógicas de ensino que corrobore para a aprendizagem e inclusão deste público. De acordo com a LBI (Brasil, 2015), o art. 27¹¹, em seu Parágrafo Único, assegura o direito a educação à pessoa com deficiência, desta forma, o número de estudantes nas escolas públicas de ensino regular tende a aumentar, motivo que nos leva a refletir em oferecer formação continuada para professores dos anos iniciais sobre inclusão escolar.

Ainda nesta etapa, pedimos às professoras participantes que falassem o que entendem sobre inclusão, e elas apresentaram insegurança em escrever. Assim sendo, a pesquisadora as incentivou a não terem medo, pois sabia que elas tinham

¹⁰ A Síndrome de Burnout é um estado de exaustão física, mental e emocional causado por estresse prolongado ou excessivo.

¹¹ Parágrafo Único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda violência, negligência e discriminação.

conhecimento a respeito do assunto. Dessa maneira, podemos apurar, no Quadro 5, as respostas das docentes.

Quadro 5 - Falas do que entendem sobre inclusão

Docentes	
Professora Jade: “Ela se caracteriza em princípios que visam à aceitação das diferenças individuais e à convivência dentro da diversidade humana.”	Professora Ametista: “É garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e cognitivas, características, entre outras, sejam valorizadas e principalmente respeitadas, tendo acesso igualitário e participantes na sociedade.”
Professora Turmalina: “Inclusão é promover no ambiente escolar momentos em que estudantes com deficiência participem juntamente com os demais e atitudes que desenvolvam a aprendizagem e a inclusão de todos.”	Professora Alexandrita: “É inserir a pessoa no meio social sem que ela se sinta excluída.”
Professora Esmeralda: “O ato de integrar pessoas em diferentes grupos.”	Professora Safira: “A nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, independentemente de suas diferenças individuais.”
Professora Pérola: “Independente das diferenças entre si, que todos sejam respeitados e tenham as mesmas oportunidades em uma sociedade.”	Professora Ágata: “Seria o ato de proporcionar igualdade entre indivíduos com alguma necessidade especial e incluírem no convívio social.”
Professora Rubi: “Para mim, inclusão é tentar dar acesso a todos as atividades realizadas tanto em sala quanto na sociedade como um todo.”	Professora Turquesa: “É a integração das pessoas que possuem algum tipo de deficiência, limitação ou necessidade especial, em um meio que a mesma seja respeitada com igualdade na sociedade em que vive.”

Fonte: Oliveira (2024).

As respostas apresentadas no Quadro 5 demonstram que as professoras possuem conhecimento sobre o tema inclusão e tentam efetivá-la, todavia, existe uma distorção a respeito dos termos “integrar” e “inserir”. Provavelmente as professoras associam esses termos ao ato ou à ação de incluir, embora a justificativa apresentada junto a essas terminologias esteja ligada à inclusão.

Conforme Mantoan (2015), os termos “integração” e “inclusão” apresentam significados semelhantes ao expressarem situações de inserção. Provavelmente isso explica o fato de as professoras utilizarem os termos “integrar” e “inserir” associados à inclusão. Elas supostamente entendem que essas terminologias correspondem a ações inclusivas, desconhecendo o real sentido das palavras.

De acordo com Blanco (2003), integrar configura que a pessoa com deficiência, neste caso, o aluno, tem acesso à sala regular, mas sem adaptações para atender às limitações. Ao ser integrado, o estudante é inserido em salas comuns ou especiais, mas não lhe são oferecidas possibilidades de aprendizagem.

Sendo assim, as falas das professoras, embora apresentem termos inadequados, não deixam de ter um sentido inclusivo, já que enfatizam o processo de aprendizagem para todos, a participação na sociedade, a promoção da igualdade e o respeito à diversidade.

Complementando o assunto sobre inclusão, apresentamos as respostas das professoras sobre o significado de práticas pedagógicas de ensino inclusivo.

Quadro 6 - O significado de práticas pedagógicas de ensino inclusivo, na visão das educadoras

O significado de práticas pedagógicas de ensino inclusivo	
Professora Rubi: “Decisões e fazeres que, diante dos espaços micro e macrossocial do cotidiano escolar, possibilitam o desenvolvimento da diversidade individual e coletiva.”	Professora Turquesa: “A educação inclusiva diz respeito a todos em sala de aula, onde se valorizam as diferenças, onde as principais regras são ter direito de ser quem se é, independentemente de sua especialidade, onde ocorre o estímulo e incentivo à aprendizagem.”
Professora Ametista: “As práticas pedagógicas inclusivas, para mim, deveriam ter a participação de toda a comunidade escolar.”	Professora Ágata: “Conhecer e debater com os alunos a capacidade que eles têm em desenvolver suas atividades.”
Professora Turmalina: “Significa adequar a aula, as atividades de acordo com a realidade de cada um.”	Professora Safira: “São práticas que devem favorecer a diversidade, integrar todos os alunos no mesmo ambiente de aprendizagem, respeitando suas necessidades especiais e evitando separá-los dos demais.”
Professora Pérola: “Favorecer a diversidade e integrar todos os alunos no mesmo ambiente de aprendizagem, respeitando suas necessidades especiais e evitando separá-los dos demais.”	Professora Jade: “Fazer com que todos os alunos com necessidades especiais participem de forma efetiva em sala de aula.”
Professora Alexandrita: “Entendo que seja a forma trabalhada em sala de aula com os alunos com deficiência. Tal forma tenta incluir eles com os demais alunos.”	Professora Esmeralda: “É um ato que o professor deve estar realizando sempre para que o aluno com deficiência desenvolva suas atividades, explorando suas habilidades e respeitando suas limitações.”

Fonte: Oliveira (2024).

Sobre o Quadro 6, o qual apresenta o significado de práticas pedagógicas de ensino inclusivo na visão das professoras, percebem-se diferenças que possivelmente devem ter sido causadas ou influenciadas na formação inicial, bem como na experiência profissional. Contudo, analisando em conjunto, é notória a preocupação em desenvolver atividades de que todos participem e nelas aprendam. Nota-se também que há uma preocupação em desenvolver atividades que explorem as habilidades e um ambiente que predomine o respeito à diversidade.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência ou dificuldade de aprender. Silva (2014) diz que a inclusão não consiste em efetuar a matrícula de alunos com

deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral e fazer com que aprendam juntos.

Assim, mesmo de forma distorcida, as professoras apresentam elementos de que compreendem o significado de práticas pedagógicas de ensino. Em nosso encontro, elas relataram a dificuldade que sentem na realização dessas práticas, bem como a falta de suporte técnico e profissional que as orientasse na condução e elaboração de práticas pedagógicas de ensino inclusivo.

Posteriormente, analisamos como as professoras se sentem ao receber um aluno com deficiência em sala de aula, tendo em vista que o estudo do INEP (2022-2023) apresenta um aumento de estudantes com deficiência em escolas regulares. Como é natural do ser humano apresentar sentimento em relação ao novo, a depender do tipo de sentimento, ele pode se tornar uma barreira no processo de ensino e aprendizagem do aluno. “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado [...]” (Freire, 2019, p. 18).

Quadro 7 - Relatos das professoras ao receberem alunos com deficiência

Sentimento das professoras ao receberem alunos com deficiência	
Professora Jade: “Eu me sinto ansiosa e temerosa diante de uma situação para a qual não me encontro preparada.”	Professora Ametista: “Me sinto insegura por não ter conhecimento da deficiência e da falta de acesso à formação continuada de como trabalhar com esse aluno.”
Professora Esmeralda: “Preocupada, desesperada e sem apoio por parte da unidade escolar, para poder atender melhor a esses alunos.”	Professora Turmalina: “Preocupada.”
Professora Ágata: “Me sinto insegura, pois não estou preparada para suprir essa necessidade de várias especialidades. Mas acho que a formação continuada é o caminho certo.”	Professora Pérola: “Preocupada e insegura.”
Professora Turquesa: “Um pouco com medo, porque não tenho experiência na área de inclusão, mas aos poucos busco mais conhecimento e consigo lidar com eles com mais segurança.”	Professora Alexandrita: “Preocupada em não conseguir de forma efetiva incluir o aluno em sala de aula.”
Professora Rubi: “Para mim, é um desafio, pois não possuo tanto conhecimento na área.”	Professora Safira: “Preocupada, porém, determinada a fazer e desenvolver o máximo de adaptações para que possamos viver com igualdade.”

Fonte: Oliveira (2024).

Sendo assim, o Quadro 7 apresenta sentimentos de medo, insegurança, preocupação e ansiedade das professoras. Tais características podem ser consideradas aceitáveis, pois indicam que as professoras se preocupam em oferecer

uma aprendizagem de qualidade, mas sentem esses tipos de sentimentos por terem pouco conhecimento sobre o assunto.

Nesta sessão a respeito de alunos com deficiência, oito professoras disseram ter em sala de aula estudantes com deficiência e duas relataram que não. Diante deste contexto, analisamos que seis professoras realizam práticas pedagógicas de ensino inclusivo, duas não relatam e duas disseram que não. Comparando números anteriores, provavelmente as duas professoras que não relataram disseram ter, em sala, aluno com deficiência. Esse fato é preocupante, porque se, em sala, tem estudante com deficiência, este está inserido naquele ambiente e não incluído.

Conforme a LDB, em seu art. 59, inciso I, deve haver “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender as suas necessidades”. Portanto, a escola precisa desenvolver um sistema de ações que ajudem professores em suas práticas pedagógicas de ensino, de modo que consigam incluir o aluno com deficiência em sala de aula regular, bem como oferecer oportunidades de aprendizagem.

Sobre as práticas pedagógicas de ensino, as professoras relataram alguns exemplos ou estratégias que utilizam em sala de aula.

Quadro 8 - Exemplos de práticas pedagógicas de ensino inclusivo

Exemplos de práticas pedagógicas de ensino inclusivo	
Professora Turmalina: “Utilizo material didático, atividades acessíveis.”	Professora Ametista: “Atividades em grupos.”
Professora Pérola: “Tratar todos por igual, mostrar para a turma que cada aluno tem seu tempo, seu ritmo de aprendizagem e ensinar o respeito pelos demais colegas por suas deficiências e diferenças.”	Professora Jade: “Fazendo as atividades adaptadas à deficiência dele.”
Professora Esmeralda: “Adequação da aula às atividades de acordo com a necessidade de cada um.”	Professora Ágata: Não relatou.
Professora Safira: Não relatou.	Professora Turquesa: Não relatou.
Professora Alexandrita: “Atividades adaptadas e coletivas, incluindo os que possuem deficiência.”	Professora Rubi: Não relatou.

Fonte: Oliveira (2024).

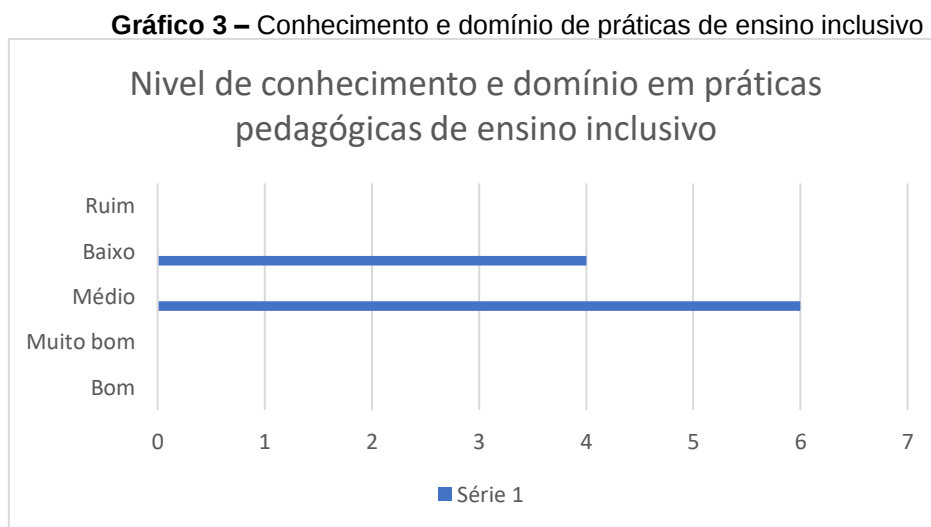
Analisamos o Quadro 8 e compreendemos que seis professoras possuem um pouco de conhecimento e tentam proporcionar uma aprendizagem para todos, como consta na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), assumindo uma pedagogia que beneficia a todos os alunos. Nota-se uma preocupação em adaptar as atividades e proporcionar momentos de aprendizagem e interação em sala de aula.

Em outro viés, quatro professoras não relataram sobre suas práticas pedagógicas de ensino, o que nos remete a pensar que as professoras apresentaram insegurança em expressar suas práticas. No momento em que estávamos juntas, pesquisadora e professoras, algumas delas disseram não saber se o que faziam em sala seria o correto. Dessa forma, conclui-se que provavelmente são as mesmas docentes que não relatam, o que é compreensível, tendo em vista que professores são muito julgados pela sociedade.

Nessa perspectiva, Freire (2019) diz que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor. Devido à pressão social, à escola, à família e até mesmo aos colegas, as professoras podem ter se sentido inibidas em apresentar suas práticas pedagógicas de ensino inclusivo.

Analisamos o nível de conhecimento e o domínio das práticas pedagógicas de ensino das professoras, sob a perspectiva delas, e compreendemos a razão de algumas não terem relatado sobre suas práticas no Quadro 8.

O Gráfico 3 apresenta o nível de conhecimento e domínio das práticas pedagógicas de ensino sob a ótica das professoras participantes.



Fonte: Oliveira (2024).

Analisamos que, das dez professoras participantes, seis disseram que seu conhecimento ou domínio em relação às práticas pedagógicas de ensino inclusivo está no nível médio, e quatro consideraram baixo.

Dessa forma, conforme o Quadro 8, justifica-se a razão de as professoras não terem apresentado seus relatos na realização de suas práticas de ensino. A LBI, em

seu art. 3º, inciso VI (Brasil, 2015)¹², aborda as adaptações razoáveis, sendo assim, as professoras não têm de se preocupar em fazer algo perfeito, mas sim criar condições para os estudantes aprenderem e interagirem em sala. Dessa maneira, mesmo compreensível, é preciso perder o medo em relatar suas experiências e preocupações.

Concluindo esta etapa, analisamos os sentimentos das professoras, os quais, direta ou indiretamente, podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, bem como na inclusão do aluno com deficiência

Quadro 9 - Sentimentos com relação às práticas pedagógicas de ensino inclusivo

Relatos das professoras em relação a seus sentimentos e suas práticas pedagógicas de ensino inclusivo	
Professora Alexandrita: “É um desafio, pois é necessário buscar um ponto de equilíbrio, que permita a todos um ambiente seguro, onde possam se expressar, aprender e participar.”	Professora Safira: “Diante da minha vivência em sala de aula, apesar dos desafios diários, sempre procuro dar o meu melhor, aprimorando meus conhecimentos para melhor exercer meu trabalho de maneira igualitária, mostrando para a turma que a igualdade é o melhor caminho.”
Professora Turquesa: “Estou há alguns anos em sala de aula, com o passar do tempo, fomos descobrindo novos desafios em relação às deficiências, que passaram a ter mais frequência em sala de aula. Eu me sinto despreparada para lidar com essas dificuldades e falta formação continuada para nós, professores, e a escola como um todo.”	Professora Jade: “Porque é difícil saber qual a capacidade e a dificuldade que o aluno tem em desenvolver e interagir com a turma.”
Professora Ametista: “No decorrer desses anos de prática pedagógica, busquei, pesquisei novas informações a respeito.”	Professora Turmalina: “Precisamos nos aprofundar mais no assunto, procurando cada dia mais conhecimento e ajuda.”
Professora Esmeralda: “Não tenho conhecimento sobre o autismo ou qualquer outro tipo de criança especial.”	Professora Ágata: “Não acho que estou preparada para essa inclusão, por isso a necessidade de um acompanhamento coletivo entre todos os membros da escola e família.”
Professora Pérola: “É um sentimento de incapacidade, pois, mesmo tentando adquirir algum conhecimento, sinto muita dificuldade.”	Professora Rubi: “Muitas vezes em que busco adaptar ou preparar atividades, sinto como se estivesse faltando algo ou que não esteja atingindo o meu objetivo, que é, de fato, incluir.”

Fonte: Oliveira (2024).

Diante do exposto, vimos que as professoras apresentam dificuldades que acarretam a realização de práticas pedagógicas de ensino inclusivo eficazes. A falta ou o baixo nível de conhecimento sobre inclusão conduz as docentes a utilizarem termos associados à inclusão, que, no entanto, são dissociáveis do assunto. Partindo

¹² Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

desse pressuposto, a formação continuada seria um caminho, tendo em vista ter sido um dos apontamentos das professoras, podendo norteá-las e ajudá-las no processo inclusivo de estudantes com deficiência.

De acordo com Imbernón (2002), uma formação que parta das complexas situações problemáticas educacionais ajuda a criar alternativas de mudanças no contexto em que se produz a educação. Assim sendo, partindo de uma situação problema e trabalhando em conjunto, é possível superar barreiras e criar novas perspectivas que condicionem a práticas inclusivas, bem como fortaleçam o conhecimento e a confiança das professoras diante das dificuldades.

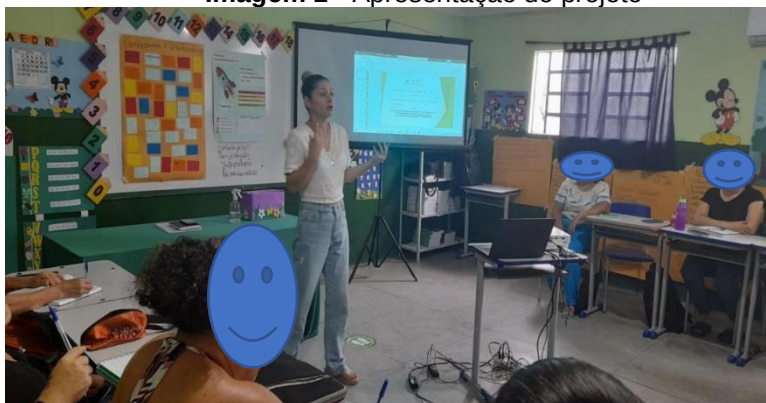
5.1.1 Apresentação e diálogos sobre o projeto

Conforme as etapas da pesquisa, no dia 08 de julho de 2024 (sábado), a pesquisadora seguiu para a escola onde foi realizada a apresentação do projeto, dando início à primeira fase de construção e elaboração de dados.

Iniciou-se a apresentação às 8h da manhã em uma das salas da escola, onde estavam presentes a pesquisadora, as docentes, a coordenação pedagógica e a secretária de Educação do município. A pesquisadora começou dando bom dia e expressou a felicidade de estar dando início à pesquisa. Posteriormente foi feita a apresentação do projeto, do tema e dos objetivos da pesquisa.

O momento foi agradável e todos que estavam presentes ficaram atentos à apresentação e demonstraram interesse pelo tema. Algumas educadoras relataram que estavam precisando de momentos como aquele e que o assunto era pertinente, pois elas não sabiam como incluir alunos com deficiência em sala e nas atividades.

Neste momento, elas disseram que tentavam incluir esse público, mas tinham receio e preocupação, pois não sabiam se estavam realizando de forma correta. A pesquisadora, tentando tranquilizá-las, disse que sabia que elas tentavam incluir os estudantes com deficiência e que a ação de incluir não é tarefa fácil, já que não depende apenas do docente, mas de toda a equipe escolar.

Imagem 1 - Apresentação do projeto

Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 2 - Apresentação do projeto

Fonte: Oliveira (2024).

O momento mostrou-se prazeroso e a professora Pérola disse: “Érica, é muito bom um momento como esse, nós estávamos precisando”. A professora Esmeralda também se posicionou: “Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com aluno deficiente”. A professora Safira também se expressou: “Eu tenho dois alunos com deficiência e outro esperando o laudo médico, eu tenho muita dificuldade tanto na elaboração de atividades como em lidar com eles”. Já a professora Ametista disse: “Esse momento de a gente compartilhar nossas dificuldades, pra mim, já está sendo bom”.

Concluída a apresentação e os diálogos sobre o assunto, direcionou-se aos docentes um formulário, entretanto foi dito que este seria para coletar dados sobre o perfil profissional docente e que seria respondido por aqueles que desejassem participar da intervenção pedagógica. Após o preenchimento do formulário, a pesquisadora agendou, para o dia 15 de julho, o próximo encontro e finalizou agradecendo a todos pela paciência em escutá-la e pela disponibilidade em participar da intervenção.

Analisando este primeiro momento e os diálogos sobre o assunto, vemos o quanto é importante ouvir o outro e conhecer suas dificuldades, mas principalmente tentar ajudar. Freire (2019) diz que o sujeito se abre ao mundo e aos outros com a relação dialógica. Portanto saber ouvir e dialogar é fundamental para a construção do ser humano e profissional.

Conforme Libâneo (2021), é imprescindível ter clareza de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão e problemas no contexto de trabalho. Sendo assim, o momento relatado possibilitou conhecer um pouco da carência dos docentes e estes puderam compartilhar uns com os outros suas dificuldades e preocupações.

5.1.2 Ação interativa através do círculo de conversa

No complemento da sessão e cumprimento das etapas, no dia 15 de julho, foi realizado o segundo encontro, desta vez, apenas com as professoras que se dispuseram a participar da pesquisa. O encontro foi realizado na escola iniciando às 17h e terminando às 20h.

O momento foi oportuno para esclarecer possíveis dúvidas e explicar como se dariam as próximas etapas, sendo apresentado e pedido às professoras que preenchessem uma ficha descritiva (Apêndice B). Nesta ficha, elas poderiam se expressar e escrever como realizam práticas pedagógicas de ensino inclusivo.

Imagem 3 - Círculo de conversa



Fonte: Oliveira (2024).

Houve, por parte das professoras, algumas inquietações, porque elas não sabiam o que escrever, outras diziam estar inseguras em escrever como desenvolviam essas práticas de ensino em sala. A pesquisadora interveio e tentou acalmá-las dizendo que elas escrevessem como costumam fazer essas práticas, sem medo ou receio, pois aquele momento seria justamente para tentar ajudá-las; além disso, ela as confortou dizendo que acreditava que elas faziam algo pra incluir alunos com deficiência e lembrou que, na ficha, não iria constar o nome delas, portanto poderiam ficar tranquilas.

Analizamos os relatos das professoras sobre as práticas pedagógicas de ensino inclusivo, com o intuito de compreendê-las e ajudá-las na etapa seguinte. Os relatos seguem identificados pelo nome fictício.

Professora Ametista: Diante da minha realidade em sala de aula, no momento, não tenho diagnóstico de crianças com deficiência. Por esse motivo, não me sinto preparada.

Professora Turmalina: A minha prática está muito falha, não consigo incluir de forma diferenciada as atividades para essas crianças. Faço o possível, mas sei que não é o suficiente, porque incluir não é um processo fácil.

Professora Jade: Diante da minha realidade em sala de aula, me sinto insegura, porém tento dar o melhor de mim, pesquisando estratégias para incluir coletivamente toda a turma.

Professora Esmeralda: Levo em consideração e observo cada situação para atender cada nível de dificuldade.

Professora Pérola: Não tenho confiança na elaboração de atividades diferenciadas.

Professora Ágata: Desenvolvo minhas práticas de ensino realizando as adaptações adequadas e planejamentos dirigidos de acordo com a realidade de cada aluno. Procuro atividades para a deficiência de cada um e assim vou adaptando para o seu nível e realidade.

Professora Alexandrita: Tento preparar atividades que sejam adequadas para a deficiência da criança e incluir nas demais tarefas em sala de aula, juntamente com os demais alunos.

Professora Rubi: Adequar o planejamento pensando nas dificuldades específicas de cada aluno, elaborando atividades que explorem suas habilidades.

Professora Turquesa: Elaborando e desenvolvendo atividades para cada tipo de deficiência.

Professora Safira: Procuro fazer adaptações de algumas atividades que não sejam as mesmas para toda a sala.

Os relatos das professoras demonstram sincronia com as falas do Quadro 9, pois, mesmo adequando atividades para os estudantes com deficiência, ficam evidentes as preocupações e inseguranças sobre como propor atividades para o público-alvo da educação especial.

Todavia, os diálogos demonstram que as professoras conseguem adaptar atividades. Conforme Aranha (2005), adaptação curricular são respostas educativas

que devem ser dadas pelo sistema educacional de forma a favorecer todos os alunos. Dessa forma, buscando atender ao sistema e à LBI (Brasil, 2015), a Lei nº 13.146/2015, que garante a matrícula da pessoa com deficiência, as professoras adaptam suas atividades com o intuito de incluir essa pessoa em cumprimento à lei.

Segundo Aranha (2005), as adaptações acontecem de pequeno a grande porte. Adaptações de pequeno porte dizem respeito às competências dos professores e às modificações que eles fazem no currículo. Já as de grande porte são modificações correspondem às instâncias político-administrativas superiores.

As professoras Ametista e Pérola dizem se sentir despreparadas e inseguras, sendo assim, estas e talvez outras que não se pronunciaram precisem de uma formação que as ajudem na elaboração de atividades adequadas a alunos com deficiência, além de contribuir para a construção de sentimentos otimistas em propor novas atividades para estudantes com deficiência, de modo que colaborem para a aprendizagem, a interação e a inclusão.

Em conformidade com o PNE (2014-2024), a meta 16 “[...], garant[er] aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação [...]”. A PNEEPEI (Brasil, 2008), segundo a Resolução CNE/CP nº 1/002, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Sob esse olhar, cabe não só aos docentes cobrarem de seus respectivos gestores, como também de gestores municipais do Poder Executivo e da respectiva Secretaria de Educação, a oferta de formação continuada ao corpo docente que contemple a atual temática, bem como outras sobre as quais os professores apresentem dificuldades em compreender e executar.

As falas das professoras Ametista, Jade, Esmeralda, Ágata, Alexandrita e Turquesa apresentam uma determinação em criar atividades voltadas para o aluno com deficiência, demonstrando que esse estudante precisa estar incluído no ambiente escolar e com possibilidades de aprendizagem.

Já a professora Safira, observa-se que existe, talvez involuntariamente, uma prática de integração do estudante em sala de aula ou uma ação excludente, determinante pela existência do desenvolvimento de atividades diferenciadas. Nesta perspectiva, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) dizem que as atividades diferenciadas precisam ser estruturadas no Atendimento Educacional Especializado, o qual complementa ou suplementa a formação dos alunos.

Conforme a Constituição Federal (Brasil,1988), em seu art. 205, a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa; já o art. 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Portanto, as atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ser bem planejadas e elaboradas de uma maneira que o estudante aprenda e não se sinta excluído.

Refletir sobre esse tipo de atividade é fundamental, já que o aluno com deficiência, nesta situação, pode se sentir deslocado, ocasionando um processo de não aprendizagem e podendo levar a um sentimento de inferioridade e, por falta de conhecimento do professor, ser interpretado como capacitismo.

Vale salientar que os demais colegas podem não compreender a razão do educador em elaborar atividades diferentes, podendo causar comportamentos ou falas preconceituosas, reverberando na evasão escolar do estudante com deficiência. Sendo assim, é importante desenvolver atividades que proporcionem a participação e a interação de todos.

O Quadro 10 abaixo apresenta as falas das professoras sobre as dificuldades apresentadas por elas mesmas ao elaborarem práticas de ensino inclusivo em sala de aula.

Quadro 10 - Transcrição das falas das professoras

Professora Ametista: Eu gostaria de aprender a elaborar atividades que incluam os alunos com deficiência.	Professora Turmalina: Práticas que nos ajudassem na alfabetização de alunos com deficiência.
Professora Jade: Gostaria que, na oficina, a gente elaborasse atividades que incluam alunos com deficiência.	Professora Esmeralda: Gostaria de aprender a elaborar atividades que incluam alunos com deficiência.
Professora Pérola: Gostaria de aprender a elaborar atividades que incluam todos os alunos.	Professora Ágata: Gostaria de ter formação para elaborar atividades para todos os alunos em sala.
Professora Alexandrita: Gostaria de ter formação e que ele fosse durante todo o ano letivo, sobre como elaborar atividades que incluam todos os alunos.	Professora Rubi: Gostaria de saber como elaborar atividades para todos os alunos.
Professora Turquesa: Gostaria de saber como elaborar atividades que incluam todos os alunos e que tivéssemos formação voltada para cada tipo de deficiência.	Professora Safira: Queria aprender a elaborar atividade para cada tipo de deficiência.

Fonte: Oliveira (2024).

Desta forma, compreende-se que a dificuldade que mais predomina é em relação à elaboração de atividades que incluam todos os alunos. Partindo deste pressuposto, o minicurso é norteado por esses posicionamentos e pelo tipo de dificuldade que mais se destacou.

5.1.3 Minicurso: adequações curriculares na perspectiva inclusiva

No decorrer do trabalho, pensamos em elaborar um minicurso que apresentasse informações de forma objetiva, permitindo que os docentes compreendessem com mais facilidade a proposta de adequar atividades.

Quadro 11 - Etapas de desenvolvimento do minicurso

Etapas	Assunto desenvolvido no minicurso	Carga horária
Modalidade I: Conscientização dos educadores	Adequações curriculares na perspectiva inclusiva	03 horas
Modalidade II: Vivência	Adequando para a aprendizagem e a inclusão	03 horas

Fonte: Oliveira (2024).

A primeira modalidade é uma apresentação de conceitos teóricos e normativos sobre o processo de adequação, bem como de conceitos e diferenças entre os termos adaptação curricular, adequação curricular e flexibilização curricular.

O minicurso, em sua primeira modalidade, realizou-se no dia 19 de agosto de 2024, no horário das 17h às 20h. Inicialmente a pesquisadora deu boas-vindas e agradeceu por elas terem aceitado participar daquele momento. Dando seguimento, foi feita a apresentação do tema, e a pesquisadora justificou a temática dizendo que havia partido das respostas colocadas na ficha descritiva, ao perguntar sobre a principal dificuldade em realizar práticas pedagógicas de ensino inclusivo, tendo como maioria a dificuldade em adequar atividades.

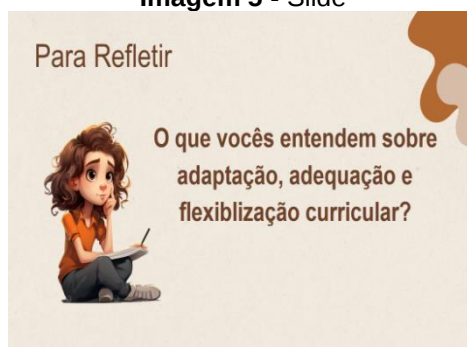
Posteriormente foi apresentado o tema do minicurso, sendo este Adequações curriculares na perspectiva inclusiva. Norteando o curso, foram produzidos slides com informações as quais ajudaram a pesquisadora na apresentação, também serviram como uma proposta de reter a atenção das professoras e evitar conversas paralelas.

Imagem 4 - Slide



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 5 - Slide



Fonte: Oliveira (2024).

Dando sequência, a pesquisadora realizou indagações sobre o que elas entendiam por adaptação, adequação e flexibilização curricular. Feito isso, as professoras se posicionaram, criando um momento de discussões sobre a temática. Tendo as docentes feito suas colocações, uma fala chamou a atenção, a professora Esmeralda disse que: “Tem muitas teorias que não condizem com a prática”, foi então que a pesquisadora explicou a importância de ter conhecimentos teóricos, tendo em vista que as metodologias adotadas em sala de aula partiram ou partem de alguma teoria, de algum pesquisador ou pesquisadora que se debruçou sobre o tema.

E explicou ainda que as teorias vêm nortear o docente para que ele adapte práticas de ensino ou estratégias de acordo com a realidade, não há necessidade de seguir criteriosamente o que é dito, pois precisamos partir da realidade dos estudantes e adequá-las a uma abordagem teórica. O Quadro 12, a seguir, apresenta as colocações das professoras, nem todas se posicionaram, mas demonstraram concordar com a colega ao inclinar levemente a cabeça.

Quadro 12 - Respostas acerca de adaptação, adequação e flexibilização curricular

Respostas das professoras a respeito do que entendem por adaptação, adequação e flexibilização curricular	
Professora Rubi: A flexibilização curricular são as possibilidades que o professor faz uso para dar suporte às dificuldades de aprendizagem de seus alunos. A adaptação curricular seria quando se faz necessário para torná-la apropriada às peculiaridades dos alunos com deficiência. Já a adequação curricular são as atividades diversificadas, as quais não se enquadram somente em procedimentos interventivos diferentes para cada aluno, mas também como estratégias diferenciadas e comandos adequados, sendo o aluno diagnosticado ou não.	Professora Esmeralda: Adaptação curricular: quando se modificam o conteúdo e as avaliações para atender às necessidades específicas de um aluno. Adequação curricular: quando ajusto o currículo para torná-lo mais apropriado para grupos de alunos com habilidades ou necessidades similares. Flexibilização curricular: é o momento da criação de um currículo adaptável, permitindo personalizações conforme as necessidades e os interesses dos alunos.
Professora Jade: Adaptação curricular: são as modificações feitas através de objetivos, diferentes tipos de atividades e avaliações, feitas	Professora Safira: Adaptação curricular é o método no qual a gestão escolar (ou a instituição que pensa o currículo) deve se ater às demandas

pelos currículos, com o intuito de atender a necessidades, interesses e perspectivas dos alunos. Adequação curricular: são as estratégias e ações de ensino para atender às especificidades dos alunos, para que aconteça a equidade plural no processo de ensino-aprendizagem. Flexibilização curricular: são abordagens de ensino para inovar e adaptar o currículo escolar, permitindo mais autonomia aos estudantes, para assim escolherem as disciplinas e as melhores formas de desenvolver os novos formatos de ensino, aliando aos seus interesses e necessidades.

da realidade social para com a realidade escolar, ou seja, está em constante atualização se atendo à realidade da escola e, principalmente, do seu alunado. Adequação já seria a forma de currículo em que deve se trazer ao ambiente escolar, por via de regras sem que haja o desligamento da realidade escolar, do seu alunado. Adequar ao currículo mediante os obstáculos que se encontram no dia a dia. Já flexibilização é o entendimento de que somos seres em constante movimento, evolução. Dessa forma, os currículos adquiridos devem se ater a todo movimento que a escola tem, sua realidade e sua comunidade.

Fonte: Oliveira (2024).

Dando sequência, a pesquisadora trouxe slides, abordando cada termo com conceitos teóricos, conforme Boer (2012), que trata sobre adequação; Novaes (2002) abordando o termo adaptação; e Garcia (2009) com o termo flexibilização.

Imagem 6 - Slide

Vamos aprender alguns conceitos

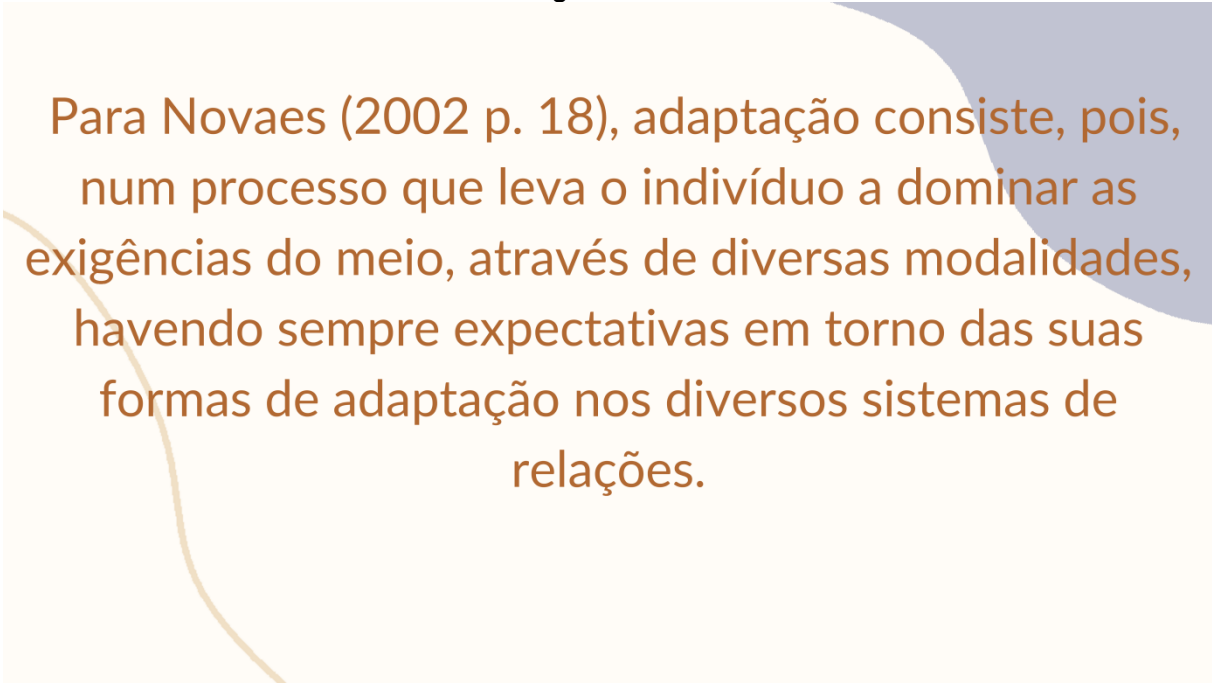
Conforme Boer (2012) adequação curricular é um termo da escola inclusiva contemporânea, que objetiva a adequação para todos os estudantes da série na qual o aluno com deficiência esteja inserido, para que esse aluno possa acompanhar as aulas e desenvolver os mesmos conteúdos que o restante da sala de acordo com suas respectivas habilidades.



Segundo Garcia (2009), o conceito de "flexibilidade curricular" está nos discursos que sustentam as políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais e se inscreve nos estudos acerca das formas organizativas do trabalho pedagógico.

Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 7 - Slide



Para Novaes (2002 p. 18), adaptação consiste, pois, num processo que leva o indivíduo a dominar as exigências do meio, através de diversas modalidades, havendo sempre expectativas em torno das suas formas de adaptação nos diversos sistemas de relações.

Fonte: Oliveira (2024).

Conforme a apresentação e a reflexão dos conceitos e dos conhecimentos prévios das educadoras, estas apresentaram suas falas mediante a exposição da pesquisadora. Sendo identificadas pelo nome fictício, segue o posicionamento delas sobre o assunto.

Professora Esmeralda: Eu acho que o que a gente colocou anteriormente não está totalmente errado, alguma coisa a gente sabe sobre esses termos que você colocou, só não tinha muita certeza se era isso mesmo.

Professora Jade: Eu concordo com o que a **professora Esmeralda** falou, e agora dá pra gente compreender melhor e saber até que conceito adotar nos nossos planejamentos das atividades.

Professora Pérola: Eu achei muito importante o que você mostrou agora, porque vai ajudar a gente a diferenciar melhor uma coisa da outra, e eu fiquei até mais tranquila agora, porque eu pensei que estava pensando errado, mas agora vi que não.

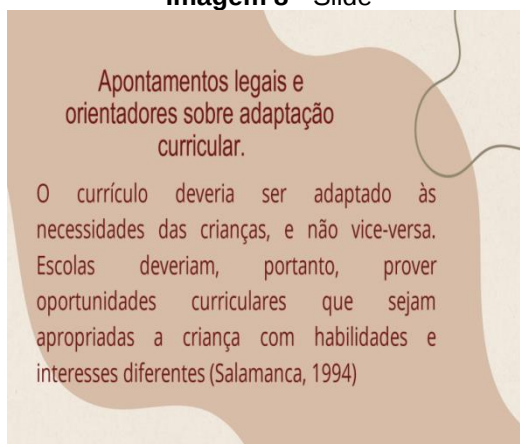
Dando sequência aos slides, foram apresentados apontamentos legais sobre os termos, sendo estes uma forma de normatizar o processo curricular em uma perspectiva inclusiva e, para aquele encontro, uma forma de levar conhecimentos sobre leis que regem a educação, bem como o processo inclusivo da pessoa com deficiência.

Sendo assim, foram abordados a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a LBI (Brasil, 2015), que trata das adaptações curriculares, compreendidas como adequações razoáveis; e a PNEEPEI (Brasil, 2005), que vem nos dizer que as

“adaptações” curriculares devem ser pensadas à parte de cada situação particular e não como propostas universais.

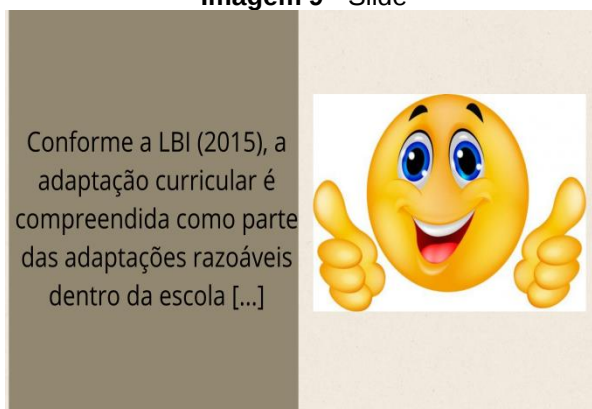
Os slides trouxeram conceitos e apontamentos normativos que demonstram não só a necessidade de o professor desenvolver novas práticas de ensino pedagógicas que colaborem para a inclusão e a aprendizagem do aluno com deficiência, como também apresentar as diferenças entre os conceitos adaptar, adequar e flexibilizar currículos.

Imagem 8 - Slide



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 9 - Slide



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 10 - Slide

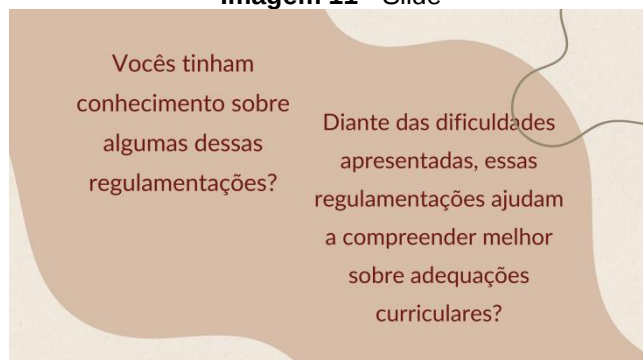
Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (Brasil, 2005, p. 11), as “adaptações” curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento. Na medida em que são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade. [...]

Voltar para o slide de Temas

Fonte: Oliveira (2024).

Posteriormente a pesquisadora fez as seguintes perguntas, com o objetivo de promover a socialização do conteúdo e a interação entre as colegas participantes.

Imagem 11 - Slide



Fonte: Oliveira (2024).

Curiosamente, por alguns instantes, houve um silêncio, até que entre as dez professoras presentes, a professora Jade disse: “Tenho conhecimento sobre a LBI, mas nunca li”. Feito esse comentário, a professora Pérola acrescentou: “Se a gente procura um advogado, ele conhece todas as leis, artigos; e nós, professoras, não temos conhecimento sobre as leis que regem a educação”. A professora Esmeralda, sobre o posicionamento da professora Pérola, acrescentou: “É verdade, nós não temos conhecimento sobre as leis que regem a educação, mas isso é culpa nossa, a gente que não procura se informar”.

As colocações foram pertinentes, pois proporcionaram à professora pesquisadora reafirmar a necessidade dos conhecimentos teóricos e normativos para o crescimento profissional e pessoal. Dando prosseguimento, foi solicitado que as

professoras se agrupassem e a elas, foram entregues textos que abordavam o tema. Os textos são artigos retirados do Google Acadêmico e contêm, em média, de 12 a 19 páginas.

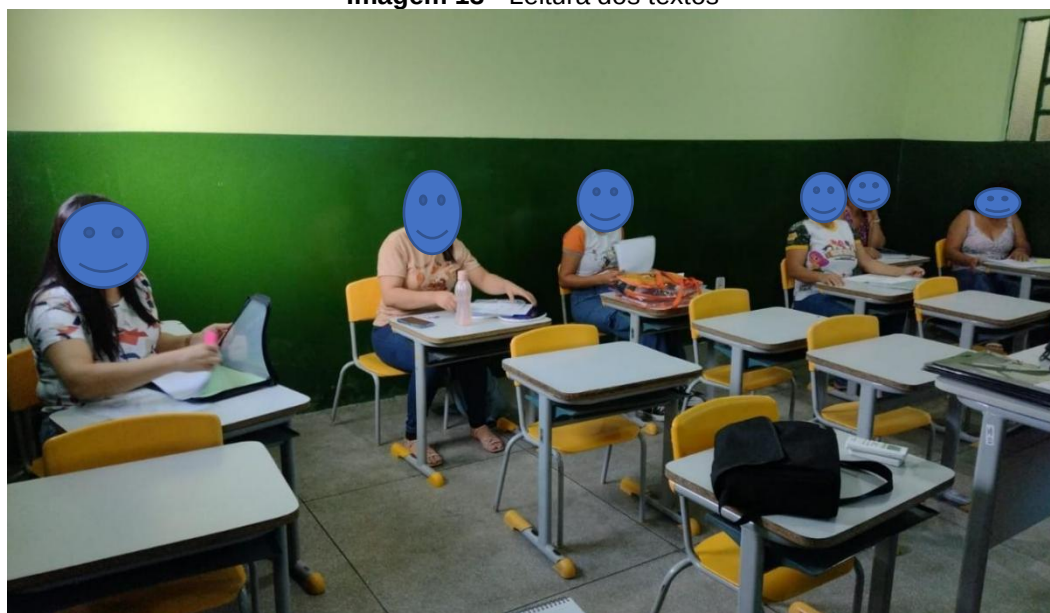
Imagem 12 - Slide



Fonte: Oliveira (2024)

Diante da apresentação e entrega dos textos, as professoras tiveram um tempo de 30 minutos para ler, destacar pontos que acharam interessantes e, em seguida, compartilharam no círculo de debates.

Imagem 13 - Leitura dos textos



Fonte: Oliveira (2024).

Após o tempo determinado, todas já haviam realizado a leitura, iniciando assim as discussões. O primeiro grupo começou a partilhar trechos que haviam chamado a atenção. Os destaques de citações das professoras seguem abaixo. O primeiro grupo a realizar a discussão foi o das docentes do 2º ano escolar do Ensino Fundamental anos iniciais.

Quadro 13 - Destaques de citações e comentários das docentes do 2º ano escolar

Destaques das docentes do 2º ano escolar
Destaque da professora Jade. Novaes (2002), citado por Pires <i>et al.</i> (2019) - Adaptação consiste, pois, num processo que leva o indivíduo a dominar as exigências do meio, através de diversas modalidades, havendo sempre expectativas em torno das suas formas de adaptação nos diversos sistemas de relações.
Comentários das docentes
Professora Jade: Nós, professoras, nos preocupamos em ensinar aquilo que já vem pronto e nós percebemos também que existe uma preocupação da escola em fazer isso também, os livros didáticos vêm com uma sequência e nós somos cobrados a cumprir, sem dar importância ao que o aluno sabe, seja ele com deficiência ou sem deficiência.
Professora Ametista: Nós esquecemos de começar pelo que ele já sabe e depois ir para outros assuntos.
Professora Turmalina: Eu vejo hoje, depois de nossas conversas e depois do que foi explicado, que nós precisamos dar mais importância ao que o aluno já sabe, escutar o que ele tem a nos dizer.
Destaque da professora Ametista. Novaes (2002, p. 393), citado por Pires <i>et al.</i> (2019) - Não apenas os alunos precisam de adaptação para o meio em que estão inseridos, mas todos os que fazem parte do contexto, entendendo que todos devem se adaptar a novas situações/modificações do dia a dia.
Comentários das docentes
Professora Esmeralda: A gente tá vendo aqui a importância de incluir esses alunos com deficiência e a gente percebe, no meu ponto de vista, que isso tem que partir desde o porteiro.
Professora Safira: Concordo com a colega e digo mais, precisamos conscientizar os alunos também, eu tenho um aluno autista e, quando ele chegou, foi terrível, eu presenciei outros alunos rindo dele e a mãe presenciando; e não veio ninguém da escola pra dar assistência.
Professora Ágata: O que a gente tá fazendo aqui, tendo esses conhecimentos, está sendo muito bom, mas outras pessoas também precisam desse conhecimento que nós estamos tendo agora.
Destaque da professora Turmalina. Brasil (2009, p 3), citado por Pires <i>et al.</i> (2019) - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
Comentários das docentes
Professora Alexandrita: Eu não tenho acesso aos recursos pedagógicos de acessibilidade, eu sei que tem, mas fica tudo na Sala de Recursos Multifuncionais, não sei nem se pode retirar de lá e usar em sala de aula.
Professora Esmeralda: Eu também sei que tem, mas, como a colega falou, fica na Sala de Recursos Multifuncionais
Professora Jade: Se a gente quiser fazer algo diferente, tipo um jogo, nós temos que comprar ou confeccionar, aqui na escola tem muitos jogos, mas estão com as peças misturadas ou já foram perdidas.

Fonte: Oliveira (2024).

Nesse contexto, houve outras colocações voltadas para a observação no sentido em ter mais atenção para ensinar, partindo do princípio de reconhecer e

valorizar os conhecimentos trazidos pelo aluno e aprofundar a proposta curricular, sendo esta adequada ao nível de aprendizagem do estudante.

Quadro 14 - Destaque de citações e comentários das docentes do 3º ano escolar

Destakes das docentes do 3º ano
Destaque da professora Esmeralda. Oliveira (2006), citado por Moura <i>et al.</i> (2023) - As adequações se configuram como ações de responsabilidade do sistema educacional, que visam favorecer todos os alunos, possibilitando acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes de deficiências cognitivas e/ou sensoriais.
Comentários das docentes
Professora Rubi: Eu particularmente estava precisando de um momento assim, eu tento fazer minhas atividades de um jeito que todos participem, mas nem sempre é possível, porque eu fico sem saber como fazer.
Professora Safira: A gente viu, nos debates e textos trazidos, que é preciso um trabalho conjunto na adequação de atividade, mas infelizmente isso não acontece aqui.
Professora Jade: Nós até sabemos que podemos fazer alterações nas atividades, mas nós somos tão cobradas a seguir o livro didático que ficamos sem ação.
Destaque da professora Ágata. Leite (2010, p. 363) - Porém, existem necessidades educacionais que requerem da equipe escolar uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno formas mais eficazes para que ele acesse o currículo comum.
Comentários das docentes
Professora Esmeralda: Como foi dito anteriormente, toda a equipe pedagógica precisa nos dar ajuda e nos mostrar esses recursos pra gente poder usar em sala de aula.
Destaque da professora Ágata. Boer (2012), citado Pires <i>et al.</i> (2019) - Adequação curricular é um termo da escola inclusiva que objetiva a adequação do currículo para todos os estudantes, da mesma série, para que ele possa acompanhar os mesmos conteúdos.
Comentários das docentes
Professora Pérola: É isso que a gente quer aprender, atividades que todos os alunos consigam fazer, seja ele com deficiência ou não.
Professoras Esmeralda, Turmalina e Alexandrita: Eu concordo com a professora Dália, precisamos aprender a elaborar atividades que todos participem e aprendam.

Fonte: Oliveira (2024).

Diante deste último comentário de forma unânime, todas seguiram o mesmo raciocínio, deixando a entender que precisam ter mais ajuda para promover o processo de inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência, em uma perspectiva de adequação.

Para finalizar, o terceiro grupo fez seus apontamentos sobre o texto o qual ficaram com a incumbência de ler e destacar pontos e, como os demais, apresentá-los às colegas.

Quadro 15 - Destakes de citações e comentários das docentes do 4º ano escolar

Destakes das docentes do 4º ano
Destaque da professora Safira. Brasil (2001, p. 2), citado por Moura <i>et al.</i> (2023) - Entre estas ações, podemos citar a redução do número de alunos por sala.
Professora Turmalina: Eu vou fazer uma pergunta, isso acontece em escola pública e em sala regular?
Todas: Eu acho que não.
Professora Jade: Na minha sala de aula, eu tenho dois alunos com deficiência.

Destaque da professora Alexandrita. Carvalho (2020, p. 5), citado por Moura <i>et al.</i> (2023) - A adequação tem caráter colaborativo e coletivo.
Professora Esmeralda: A gente vê, mais uma vez, a necessidade de ter na escola um trabalho conjunto, que envolva a equipe de coordenação, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e a família.
Professora Safira: Eu acho que, sobre isso, todas nós concordamos, mas pena que não existe, aqui só recebemos cobranças.

Fonte: Oliveira (2024).

Concluindo esse momento de discussões, ficou combinado para o próximo encontro a realização da oficina. Nesta etapa, as professoras iriam adequar atividades partindo do livro didático adotado em sala de aula. Para a realização desta tarefa, outras informações seriam colocadas no grupo. A pesquisadora finalizou agradecendo a todas e as parabenizou pela participação na leitura e debate, encerrou o encontro e desejou boa noite a todas.

Analisando este momento, percebe-se a necessidade de uma formação continuada para professores, contudo, apontado pelos próprios docentes, essa formação deveria se estender aos demais profissionais da educação. De acordo com as docentes, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, porteiros e demais profissionais deveriam ter uma formação sobre inclusão, visto que esta tarefa não compete apenas aos docentes.

Segundo Imbernóm (2010, p. 55), trata-se de formação continuada, tendo como ponto de partida uma situação-problema, então, diante da fala das professoras, além de oferecer uma formação para elas, em uma proposta de levar informação e conhecimento sobre a perspectiva especial inclusiva, devido a situações presenciadas envolvendo o aluno com deficiência e relatadas por elas, é importante levar algum tipo de formação para os demais profissionais que compõem a escola.

Mantoan (2015) aborda o tema escola real e as muitas questões que levam os profissionais a temerem enfrentá-la e faz o seguinte questionamento: muda a escola ou mudam-se os alunos? Predomina, em alguns momentos nos relatos das professoras, que a escola enfrenta dificuldades em mudar para receber alunos público-alvo da educação especial, sendo que prováveis mudanças requerem, além de reestruturação física, também mudanças de comportamento dos profissionais que a compõem.

Ainda de acordo com Mantoan (2015), superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Freire (2019) nos fala sobre a identidade cultural e o respeito que deve ser fundamental na prática educativa, pois,

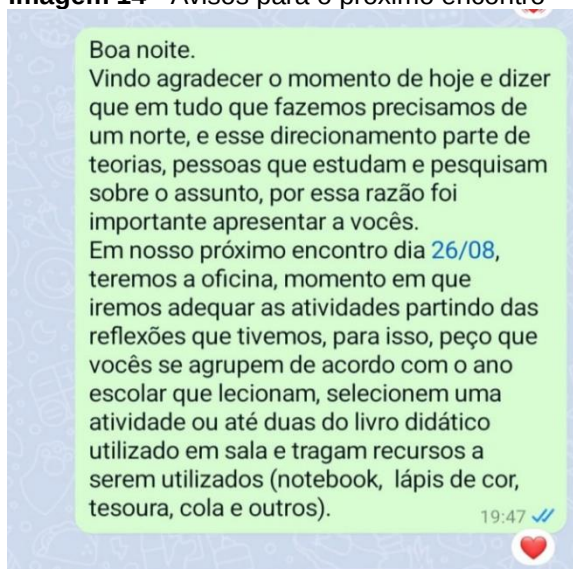
se não houver essa dimensão de conhecimento e reconhecimento, não se trata de uma prática progressista.

Conforme Nóvoa (2002), a racionalidade da escola acaba racionalizando o ensino. Temos atualmente escolas com uma grande diversidade de pessoas, em específico, os estudantes que trazem culturas diferentes e, no contexto do aluno com deficiência, ele traz o estigma do capacitismo, ou seja, alguém incapaz de aprender, realizar tarefas ou de viver em sociedade. Racionalizar esse fato torna-se uma ação ineficaz, quando, na verdade, precisamos reconhecer e valorizar a pessoa com deficiência, dando-lhes oportunidades de aprender como todos.

Sobre questões acerca dos recursos pedagógicos, que auxiliam na acessibilidade do conhecimento e desenvolvimento do aluno, professoras destacaram não ter acesso a esses recursos. De acordo com o PNEPEEI (Brasil, 2009), é função do AEE disponibilizar recursos de acessibilidade para o estudante com deficiência na escola.

Concluídas as discussões e as atividades propostas para aquela primeira modalidade, a pesquisadora agendou para o dia 26 de agosto de 2024, das 17h às 20h, o segundo encontro. Nesta modalidade, seria realizada a oficina para a realização de atividades adequadas. Solicitou que as professoras se agrupassem de acordo com o ano escolar em que lecionam e escolhessem uma atividade do livro didático utilizado em sala de aula; finalizou dizendo que outras informações seriam colocadas no grupo de WhatsApp; e agradeceu a todas pela participação.

Imagem 14 - Avisos para o próximo encontro



Fonte: Oliveira (2024).

Assim sendo, foi concluído o minicurso, o produto educacional como uma proposta piloto, que, entretanto, se mostrou bastante interessante e possibilitou levar um pouco de conhecimento às professoras sobre conceitos teóricos e normatizações e ainda deixar um material de suporte didático (Apêndice D) para elas e toda a equipe docente.

5.1.4 Oficina: adequando para a aprendizagem e a inclusão

A oficina, momento da vivência do minicurso, foi realizada no dia 26 de agosto de 2024, das 17h às 20h, tendo como propósito ajudar as professoras a adequarem atividades voltadas para o público-alvo da educação especial, tentando consolidar a proposta de Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e oferecer uma educação para todos.

No encontro anterior realizado no dia 19 de agosto, foram apresentados e refletidos conceitos teóricos e normatizações a respeito das atividades, bem como foi realizado um círculo de debate, momento em que as professoras discutiram os textos que abordavam a temática e também destacaram trechos considerados importantes.

O termo adequado foi a abordagem adotada pelas docentes, que viram no conceito de Boer (2012) uma compreensão para tentar incluir alunos público-alvo da educação especial, além de ser uma proposta que pode contribuir para a aprendizagem. A proposta seria de as professoras agruparem-se de acordo com o ano em que lecionam e escolherem uma ou duas atividades a serem trabalhadas na oficina.

Além de Boer (2012), a LBI (Brasil, 2015) foi levada em consideração por se tratar de um documento normativo e por fazer referências às atividades como parte das adequações razoáveis. Assim sendo, as professoras ficaram mais confortáveis em produzir atividades adequadas em uma perspectiva inclusiva.

Os recursos que elas utilizariam foram de acordo com a proposta que pretenderam elaborar, entretanto foram orientadas a trazer notebook, tesoura, cola, canetas e outros que achassem pertinentes. Destaco que, neste dia, houve a ausência justificada de duas professoras: Ametista do 1º ano; e Turquesa do 5º ano. Sendo assim, estavam presentes oito professoras.

Reunidas, foi perguntado se alguém tinha dúvidas sobre a temática do minicurso ou sobre a proposta de adequação, ao que responderam não, mostrando-

se entusiasmadas para logo começar, e um dos grupos, assim que chegou, logo deu início ao trabalho.

Imagem 15 - Professoras em grupo realizando a adequação de atividade para o aluno com deficiência



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 16 - Livro didático adotado em sala



Fonte: Oliveira (2024).

Ao término das adequações realizadas em grupo, as professoras seguiram para o compartilhamento e a socialização das atividades, seguindo a sequência por ano escolar. Como a professora Turmalina, do 1º ano, estava sozinha, agrupou-se

com as professoras Jade e Esmeralda, do 2º ano. A professora Safira, do 5º ano, pela mesma razão, agrupou-se com as professoras Rubi e Alexandrita, do 4º ano. Portanto, houve propostas de atividades adequadas para o 2º, o 3º e o 4º ano escolar.

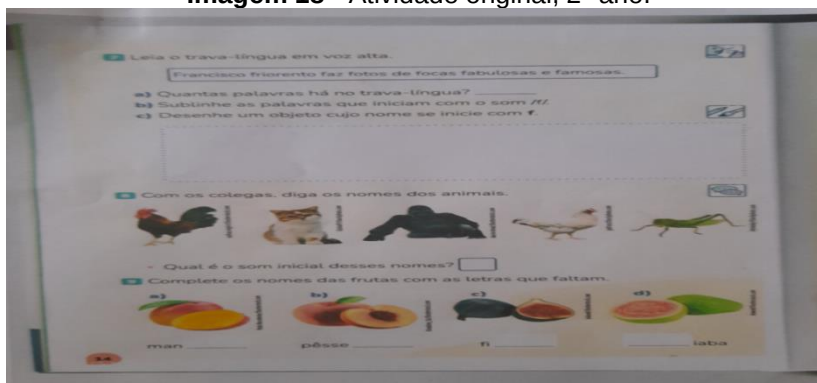
Segue abaixo a apresentação da atividade das professoras do 2º ano escolar do Ensino Fundamental anos iniciais.

Imagem 17 - Socialização da atividade pelas professoras do 2º ano escolar



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 18 - Atividade original, 2º ano.



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 19 - Atividade em uma proposta adequada pelas professoras do 2º ano



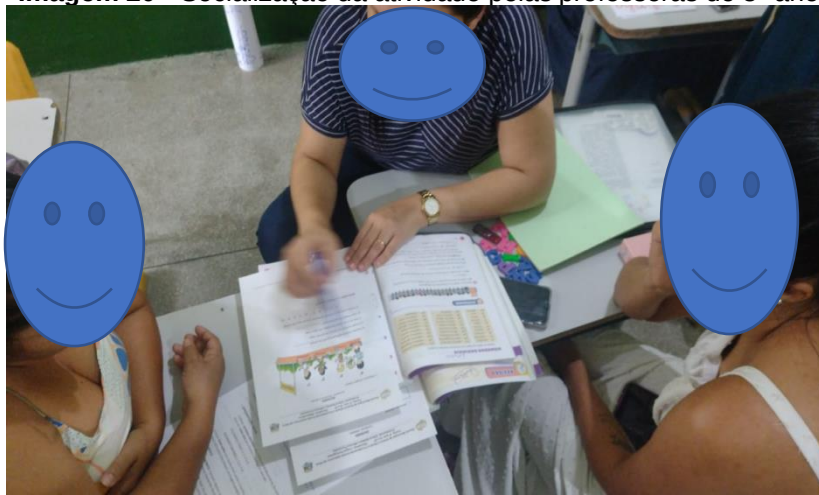
Fonte: Oliveira (2024).

As professoras fizeram a adequação para alunos do 2º ano referente ao assunto – formação de palavras, contextualizando da seguinte maneira. As professoras sugeriram também confeccionar um quebra-cabeça de cada figura correspondendo as partes aos números de sílabas e assim trabalhar a separação silábica. Desse modo, a atividade oferece diversas estratégias de ensino e aprendizagem, sendo utilizadas de acordo com a dificuldade apresentada pelo estudante com deficiência. Inicialmente, partindo das figuras, sendo elas aumentadas no formato, pede-se ao estudante que identifique a palavra de acordo com a figura. Essa atividade é proposta para quem já está em processo de formação de palavras.

Para os alunos que ainda não estão nesse processo, sugere-se trabalhar a figura e a letra inicial de cada imagem. O desenvolvimento da atividade acontece espalhando, no chão, imagens, palavras ou alfabeto e propondo que o aluno execute; a depender da sua necessidade, o docente dá os direcionamentos para a sua execução. Essa é uma proposta de atividade que pode ser realizada em grupo, proporcionando interação entre todos os colegas ou de forma individual.

Posteriormente a esta apresentação, seguiram as professoras do 3º ano escolar.

Imagem 20 - Socialização da atividade pelas professoras do 3º ano



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 21 - Atividade original, 3º ano

REVISÃO

Para casa 03.03.2023.

1 Complete o alfabeto com as letras que faltam. Depois, recite-o.

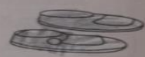
A F H J K L M N

R S W X Y

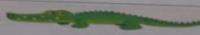
a) Fale o nome das letras que você completou.

b) Circule as letras que representam os sons pronunciados pelo professor.

2 Pinte as imagens e escreva o nome delas. Coloque cada sílaba em um quadrinho.

a) Retire uma sílaba do nome do  e escreva o nome dessa fruta:  Ma

b) Retire duas sílabas do nome do  e escreva uma nota musical: Do

c) Troque a segunda sílaba de  e escreva o nome de um alimento: Doce

d) Retire uma sílaba de  e escreva o nome de um animal: Leão

Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 22 - Atividade em uma proposta adequada pelas professoras do 3º ano escolar

Atividades
Conteúdo: Alfabeto

1. Observe o alfabeto.

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M
N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

a) Agora, organize as letras em ordem alfabética.

D B C

b) Pinte as letras do alfabeto

6 = P L ?

c) Risque a figura que começa com a letra P?

2. Observe os desenhos e escreva a letra inicial de cada um.

 VA  BELHA

 OLA  LEFANTE

Observação: Livro didático página 12.

Aluno(a): _____

Fonte: Oliveira (2024).

Diferente da proposta do livro, a atividade adequada para estudantes do 3º ano traz o alfabeto em negrito e caixa alta. Sugere questões simples, de fácil compreensão, além de promover a escrita das palavras por meio de figuras, e o apoio do alfabeto presente na atividade é de fácil visualização. A atividade pode ser realizada em grupo, dupla ou individualmente, sendo assim um modelo de atividade proposta para todos da turma.

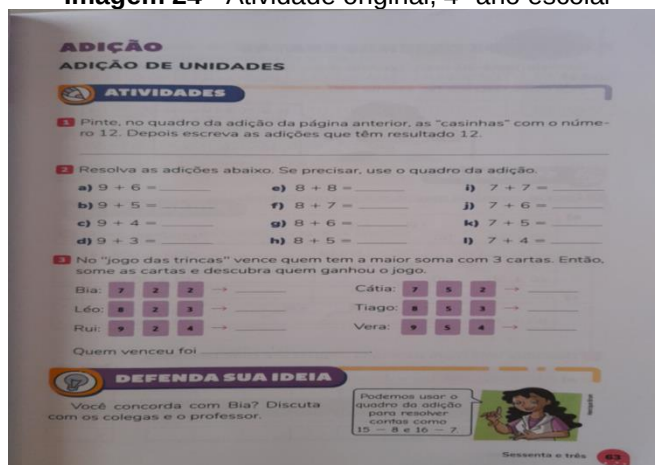
Esse modelo de atividade apresenta perguntas curtas e objetivas, facilitando a compreensão do estudante com e sem deficiência. Vale ressaltar que, em todas as atividades, há o auxílio da professora, seja para o aluno com deficiência ou não.

Imagem 23 - Socialização da atividade pelas professoras do 4º ano escolar



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 24 - Atividade original, 4º ano escolar



Fonte: Oliveira (2024).

Imagem 25 - Atividade em uma proposta adequada pelas professoras do 4º ano escolar



Fonte: Oliveira (2024).

Para trabalhar adição, as professoras criaram um jogo direcionado a alunos do 4º ano utilizando material reciclado, como papelão, tampinhas de garrafa, folha de papel A4, fita, cola e dados. As tampinhas possuem uma numeração e mãos para ajudar. O jogo propõe que a criança jogue os dados e, de acordo com o número, encaixe as tampinhas e realize a soma para ter o resultado. As mãos feitas em papel servem para ajudá-los a contar.

Além da adição, o jogo oferece outras propostas a serem trabalhadas acerca de subtração, multiplicação, divisão e formação de palavras, tendo o intuito e dinamizar a aula, propor interação entre todos os alunos e contribuir para a aprendizagem.

Assim sendo, as atividades foram elaboradas de acordo com a dificuldade apresentada pelas professoras na ficha descritiva, ou seja, elas quiseram atividades que incluíssem todos os alunos. Dessa forma, a proposta partiu da adequação, conforme Boer (2012), e as atividades, além de promoverem a inclusão, buscam oferecer interação, respeito e aprendizagem.

Partindo do pressuposto do minicurso com a oficina, estes foram instrumentos para levar conhecimentos associados a práticas de ensino inclusivo, tendo como estratégias discussões reflexivas por meio de exposição oral da pesquisadora, círculo de conversa entre professoras e elaboração de atividades voltadas para a adequação, tendo o intuito de incluir e promover aprendizagem do aluno com deficiência.

Sobre a função das teorias nas práticas pedagógicas, Tardif (2014, p. 150) explica que tais teorias consistem em oferecer aos educadores razões para agir no saber fazer ou como deveriam fazer. Dessa forma, os conceitos teóricos e normativos

são ferramentas que auxiliam os docentes a reestruturarem sua prática de ensino, tendo um olhar para o aluno com deficiência, e promoverem, portanto, inclusão e aprendizagem com equidade.

O professor, tendo consciência do contexto das escolas e sendo consciente do seu inacabamento (Freire, 2019), busca informações para renovar suas práticas pedagógicas de ensino inclusivo. Com base nesse contexto e dito anteriormente, as educadoras optaram por adequar suas atividades, tendo como base o conceito teórico conforme a LBI (Brasil, 2015) e Boer (2012). Sobre a teoria deste, as professoras tiveram conhecimento no círculo de conversa, presente no Texto 2, dizendo que:

O termo adequação curricular é sugerido para se tratar de propostas para alunos com deficiência. A autora advoga em defesa do uso “adequação curricular” e justifica que não é possível continuar o uso do termo “adaptação curricular” por entendê-lo de como um conceito obsoleto e com significado voltado para a repetição da história de segregação do aluno com deficiência no espaço escolar.

Conforme Boer (2012), a adequação curricular é o termo da escola inclusiva contemporânea, neste sentido, busca-se um currículo acessível a todos os estudantes. Mantoan (2020, p. 71, fala sobre o processo de ensinar sem diferenças.

O ensino para alguns depende, entre outras condições, de abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

É preciso oferecer ao aluno com deficiência oportunidades que despertem suas habilidades, tirando-o do mundo restrito e capacitista e conduzindo-o a outros espaços, além do familiar, contribuindo para a desmistificação estigmatizada da pessoa com deficiência. Para isso, o professor precisa ensinar, segundo uma perspectiva inclusiva, e garantir ao estudante, independentemente de ser deficiente ou não, uma formação de qualidade.

O modelo biopsicossocial é uma ferramenta que auxilia a pessoa com deficiência neste processo inserção em outros espaços, pois, em sua estrutura, propõe a efetivação da inclusão, recebendo contribuições de profissionais de outras áreas que possam ajudar educadores, demais profissionais da área da educação e a família.

Nesse sentido, adequar as atividades é um fator importante no processo de inclusão e aprendizagem, no entanto, é preciso enfatizar que adequar não é deixar a

atividade mais fácil e sim deixá-la de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, oportunizando que ela aprenda como todos os outros.

Sobre este fato – elaborar atividade de acordo com o nível do estudante, Vigotski (p. 94-98) fala sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que significa compreender o nível de desenvolvimento da criança considerando o que já foi atingido e o que está em processo de maturação, ou seja, a ser atingido. Portanto, o docente precisa conhecer o estudante e elaborar atividades partindo do conhecimento real para o proximal.

Conforme Mantoan (2015, p. 74), as atividades precisam ser estimuladoras para motivar os alunos a realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e desempenho. Sendo assim, o docente precisa pensar em atividades que não excluam nenhum aluno, entretanto, as atividades precisam despertar novos interesses e possibilidades, isso implica que o próprio estudante sinta o desejo de fazê-la em dupla, grupo ou quem sabe de forma individualizada, porém, o professor deve frisar sempre o trabalho em conjunto para que haja interação e participação de todos.

Embora as atividades propostas na oficina tenham seguido a teoria de Boer (2012, p. 23), é preciso analisá-las. As atividades do grupo de professoras do 2º e 3º ano escolar dos anos finais possuem uma característica voltada para adaptação, conforme Novaes (2002, p. 18), o que leva o indivíduo a dominar as exigências do meio, ou seja, as atividades foram elaboradas possibilitando que o estudante pudesse realizá-las de forma individual.

Já a atividade do 4º ano escolar é a que mais se aproxima do conceito de Boer (2012, p. 23), pois passou por mudanças e características relacionadas à atividade original, sendo transformada em uma atividade lúdica, mas não perdeu a base que seria a de proporcionar ao estudante a aprendizagem sobre o respectivo conteúdo ensinado em sala de aula. Contudo, as atividades foram elaboradas conforme o acordado no encontro, sendo propostas que envolvessem todos os estudantes, independentemente de serem deficientes ou não.

Após o término dos encontros, foi aplicada, com as professoras participantes, uma ficha avaliativa, cujo propósito era saber se o minicurso contribuiu trazendo conteúdos que fornecessem conhecimento e informação, bem como se a pesquisadora foi clara em suas exposições e se gostariam de ter novos encontros formativos sobre a temática ou se optariam por outra. Foi convidado a aplicar a avaliação o secretário da escola, que realizou no mesmo dia da oficina, tendo em vista

ter sido um pedido das professoras e, por se tratar de uma avaliação com perguntas diretas e objetivas, seria possível realizá-la.

Imagem 26 - Aplicação da ficha avaliativa



Fonte: Oliveira (2024).

Quadro 16- Considerações das professoras em relação ao Minicurso e oficina

Clareza na apresentação do material	Oito professoras responderam que sim, houve clareza na apresentação do material.
Contribuiu para ampliar o conhecimento sobre o assunto explanado.	Oito professoras responderam que sim, o material apresentado contribuiu para ampliar os conhecimentos.
O material contribui como suporte didático	Todas as professoras responderam que sim e que o material apresentado contribuiu como suporte didático.
Diálogos e reflexões no encontro contribuíram para novas práticas pedagógicas.	Todas responderam que sim, os diálogos e reflexões contribuíram para a construção de novas práticas pedagógicas.
Foi possível trocar experiências nos encontros.	Todas responderam sim, houve troca de experiências nos encontros.
Você se sentiu estimulado à participação durante a formação.	Oito professoras responderam que sim, se sentiram estimuladas já que se tratou de um tema, na qual elas tinham apresentado.
A temática precisa ser mais discutida na escola	Todas responderam que sim.
Como você avalia o material didático?	Seis professoras responderam que o material apresentado foi bom e duas disseram que foi ótimo.
Como você avalia sua participação?	Quatro professoras disseram que foi bom e as outras quatro responderam que foi ótimo.
Como você avalia a participação da turma?	Duas professoras responderam que foi bom e seis disseram que foi ótimo.

Você gostaria de novos encontros formativos?	Todas responderam que sim.
Se sua resposta for afirmativa, qual tema gostaria de estudar em novos encontros?	Todas as professoras responderam que gostariam de dar continuidade a temática.

Fonte: Oliveira (2024)

O questionário apontou que a proposta do minicurso foi bem aceita, tivemos uma boa participação e interação nos debates e produções. Analisando este último momento, percebeu-se a necessidade de proporcionar momentos de formação continuada para professores, levando em consideração as suas dificuldades e necessidades, partindo da realidade que eles vivenciam.

De acordo com Imbernón (2010), a formação pode ajudar a definir o significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu, de forma individual e coletiva.

Sabendo que a inclusão é em razão da predominância de preconceitos, conforme a LBI (Brasil, 2015), em seu art.º, inciso 1º, a formação continuada, além de promover conhecimentos sobre o tema, pode desconstruir comportamentos preconceituosos existentes nos professores. Portanto, a formação para professores precisa ser continua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade e, posteriormente, a escola apresentam uma diversidade cultural cada vez mais crescente, e educadores precisam estar preparados para esta nova realidade. A temática em estudo, a educação especial na perspectiva inclusiva e formação de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trata do público-alvo da educação especial e as barreiras enfrentadas para terem uma educação de qualidade, mesmo mediante políticas públicas que reafirmam o direito deste público a frequentar escolas públicas, pois estas devem oferecer mecanismos de inclusão, aprendizagem e permanência da pessoa com deficiência em salas regulares.

Para reiterar ou reforçar a sua importância, busquei trabalhos acadêmicos no banco de dados da CAPES voltados para essa temática, dessa forma, foi possível construir o estado da arte, sendo um demonstrativo as dissertações de mestrado profissional que abordam o assunto sobre educação inclusiva e formação de professores. Neste demonstrativo, nota-se a importância de ofertar formação continuada para docentes, com o intuito de levá-los a compreender melhor o processo de inclusão do aluno com deficiência.

Frente a tal realidade, a escola tem buscado adaptar-se oferecendo mudanças em suas estruturas físicas, criando espaços com menos barreiras e facilitando a acessibilidade da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Todavia, não basta apenas realizar mudanças nas estruturas físicas, é preciso pensar em como fazer para que esse estudante tenha o mesmo acesso à aprendizagem como todos os alunos. Pensando nisso, o trabalho teve como objetivo geral compreender os fatores que dificultam a realização de práticas pedagógicas de ensino inclusivo, pois, sendo identificados possíveis fatores, torna-se mais fácil compreendê-los e buscar prováveis soluções para diminuir ou amenizar os impactos que possam ser gerados na vida da pessoa com deficiência.

Diante desse objetivo, busquei, por meio de um formulário impresso, compreender melhor o censo demográfico docente da escola e percebi que o grupo de professoras que se dispuseram a participar da pesquisa possui um tempo de trabalho entre 15 e 25 anos. Neste percurso, foi identificado que muitas tiveram ou têm alunos com deficiência em suas salas de aula.

Para ter mais esclarecimento sobre os fatores que dificultavam a realização de práticas pedagógicas de ensino inclusivo, pedi às docentes que preenchessem uma

ficha descritiva, na qual elas descreveram, sem ser identificadas, como realizavam essas práticas e expressaram por meio da escrita a sua principal dificuldade. O intuito desta ficha era saber que dificuldade, dentre várias, seria a mais gritante, tornando-se uma barreira na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, da aprendizagem da pessoa com deficiência.

Sendo identificada a principal dificuldade em realizar práticas pedagógicas de ensino inclusivo, busquei alternativas que pudessem ajudá-las, todavia, percebi que elas já tinham uma grande demanda de tarefas, por isso a proposta de estudo a ser lançada precisaria ser objetiva, oferecendo conteúdos claros, ligados diretamente às dificuldades colocadas por elas. Diante desse fato e com o intuito de responder ao objetivo geral deste trabalho, busquei no minicurso um recurso de curta duração, mas que fosse possível levar informação e conhecimento às professoras, além de poder oferecer um material de suporte pedagógico o qual elas poderiam utilizar em seu dia a dia como ferramenta de informação, dentre estes, conceitos teóricos e normativos, até então desconhecidos pelas docentes.

Ressalta-se a importância desta dissertação para enriquecer o estudo, bem como levar informações de nível acadêmico, pois, sendo a academia conhecedora da problemática, pode oferecer aos estudantes que almejam seguir a carreira de docência ou não conhecimentos sobre os direitos à aprendizagem da pessoa com deficiência e, sobretudo, reconhecer, valorizar e respeitar a pessoa com deficiência, criando estratégias que desmistifiquem o estigma capacitista que envolve esse público.

Sobre os objetivos específicos da pesquisa, busquei desenvolver experiências significativas sobre o processo inclusivo e a formação de professores, algo que fosse interativo e dinâmico, proporcionando um ambiente de leveza para as participantes, de modo que fosse cumprida a intervenção pedagógica e, sobretudo, fossem alcançados os objetivos propostos para a pesquisa.

Ao apresentar as leituras que serviram de aporte teórico para a realização do minicurso combinado com a oficina, as professoras mostram-se entusiasmadas, por estarem tendo conhecimento sobre as dificuldades que elas mesmas apresentaram. O momento foi regido por reflexões, debates e realização de atividades, voltadas para o processo inclusivo. Esses momentos nos mostraram a importância e a necessidade de termos mais momentos como este, motivando-nos a buscar novas oportunidades

de aprimoramento de ensino, sendo a formação continuada uma extensão da graduação e uma ferramenta de troca de experiências.

Nossa proposta buscou a elaboração de um minicurso combinado com uma oficina, com o intuito de refletir sobre as teorias e colocá-las em prática. Esta meta foi alcançada e trouxe bons resultados, proporcionando a elaboração de atividades em uma perspectiva inclusiva, na qual as docentes demonstraram satisfação na execução da tarefa.

A metodologia proposta neste trabalho se mostrou positiva, pois houve uma participação ativa dos sujeitos da pesquisa. As participantes foram bem receptivas com o material apresentado, fizeram as leituras, compartilharam e realizaram a tarefa de adequar as atividades, proporcionando, em sala de aula, uma proposta inclusiva, que conduza à aprendizagem e ao respeito para com o aluno com deficiência.

Percebi avanços consideráveis, tendo em vista a boa aceitação que possibilitou a elaboração de atividades significativas. Neste sentido, são atividades que têm sentido para o aluno com deficiência ou não, já que foram elaboradas de uma forma que todos possam participar. Nesta perspectiva, a formação para professores mostrou-se exitosa nas práticas pedagógicas de ensino inclusivo. Espera-se que, por meio das contribuições teóricas e práticas, esta pesquisa possa impactar positivamente as professoras e colaborem para uma educação especial inclusiva eficaz.

Além disso, a pesquisa apontou para novas sugestões de estudo. Na ficha descritiva, as docentes apresentaram, como principal dificuldade, a elaboração de atividades que incluam todos os alunos, mas também apontou para a necessidade de atividades sobre alfabetização para o aluno com deficiência, atividades direcionadas para cada tipo de deficiência, além da formação continuada.

Portanto, conclui-se que a pesquisa conseguiu atingir seus objetivos, ofertando o minicurso e a oficina para professoras dos anos iniciais, sendo este um instrumento para facilitar o conhecimento e a formação. Todavia, o produto educacional considerado como piloto pode ser modificado e reestruturado à medida que as dificuldades forem surgindo. Sendo assim, a pesquisa e o produto educacional contribuíram para os aspectos formativos das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

AMPID, G. M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Florianópolis, 2007.

AGOSTINI, A. J. A. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas para aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021.

BARNES, C. The social model of disability: valuable or irrelevant? *In*: WATSON, N.; ROULSTONE; THOMAS, C. (Eds.). **The routledge handbook of disability studies**. Londres. Routledge, 2012. p. 12-29.

BARRIOS, A. F. **Modalidades del curriculum**. San Lorenzo: Enero, 2022.

BERRI, B. **O corpo para pessoas com deficiência física: mídia e representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/713649506/APRENDENDO-NA-DIVERSIDADE-IMPLICACOES-EDUCATIVAS>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61**. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96**. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2003.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/secadi. Acesso em: abril de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 188, 18 de setembro de 2008. Seção 01. p.26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br/secadi.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 163, 26 de agosto de 2009. Seção 01. p.3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 190, 05 de outubro de 2009. Seção 01. p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Ceará. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual do Programa Escola Acessível**. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 221, 18 de novembro de 2011. Seção 01.p.12.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos (2014-2024), **Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024**: Linha de Base, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, Inep, 2015a.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base - Brasília, DF: Inep, 2015c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 19, de 8 de dezembro de 2020. Normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**. Resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2023.

CAMELO, M. G. S. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em municípios do Maranhão**: limitações e contribuições. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. F. Diagnóstico biopsicossocial para a oferta de uma educação inclusiva: uma discussão possível. **Rev. Educação, Cultura e Sociedade**. v. 12, 2022.

CARVALHO, R. F. **Um estudo sobre a educação inclusiva na fronteira do Brasil com a Bolívia, região do pantanal matogrossense**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, 2022.

CASTRO, P. A. de; ALVES, C. de O. S. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas**. v. 7, 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2019.

COMENIUS. **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/75856-estrategia-e-pratica-em-sala-de-aula-inclusiva.html>> Acesso em: 10 de março de 2023.

COUTINHO, R. I. A. **O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP, 2023.

COUTO, M. À porta da modernidade, há sete sapatos sujos que precisamos descalçar. **Por dentro da África**, Moçambique, 28 ago. 2013.

DANTAS, S. R. G. P. **Formação continuada de professores pela perspectiva colaborativa**: uma proposta para práticas inclusivas. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Gestores Municipais) – Universidade Cidade de São Paulo, SP, 2019.

DE MEZA, B. M. A.; CEPEDA, R. D. M. El currículo nulo y sus diferentes modalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 25, n. 1, p. 1-9, 2001.

FIGUEIREDO, R. V. de. A escola de atenção às diferenças. *In*: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J.-R. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. FLORESTI, T.; BOUSFIELD, A. B. da S. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Revista Psicologia Política**. v. 22, n. 55. p. 654-667, 2022.

FROSCH, J. **Desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva**: o olhar das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP, 2023.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Forense Universitária. 7. ed. 2011. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 51-70.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 74. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019c.

GARCIA, E. G.; VEIGA, E. C. da. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

GARCIA, R. M. C. A inclusão como base da reforma da escola. **Ponto de Vista revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 2, p. 63-64. 2000.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: JESUS, D. M. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

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

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: UFC, 2010.

GOMES, A. L.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. **Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

GUZMÁN PAZ, V. Teoría curricular. **Red Tercer milênio**, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Censo básico**. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAURINDO, A. P. B. **Plano educacional individualizado e estratégias de leitura para estudante com deficiência intelectual do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Campina Grande, PB, 2023.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na educação inclusiva. **Rev. Educação Especial**. v. 23, Santa Maria, 2010.

LEITE, L. de S.; PANTALEÃO, E. A formação de professores sob a perspectiva de licenciados e docentes: a Educação Especial em pauta. **Rev. Educação Especial Santa Maria**. v. 37, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. 6. ed. Heccus, 2021.

LUDIKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2022.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?lang=pt>. Acesso em: 05 de setembro de 2024.

MENDES, A. C. da S.; OLÍMPIO, I. M. M.; NASCIMENTO, J. L. N. do. **Pedagogia contemporânea: métodos e estratégias para educar e desenvolver habilidades**. 1. ed. v. 2. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2024.

MESQUITA, D. O. **Sentimentos dos professores perante situações de inclusão.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2023.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos do desenvolvimento. **Ed. Cultura Acadêmica**, São Paulo, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 1. ed. Vozes, 2016.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Ed. EDUFBA, Salvador, 2012.

MOURA, E. J. S.; VIANA, C. M. Q. Q. Iniciação à docência: contornos e implicações de uma política de formação de professores. *In*: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J.R.L.; SILVESTRE, M. A. **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID.** Jundiaí: Paco, 2015.

MOURA, E. M. B.; SANTOS, K. V. G.; FRAZ, J. N.; MOREIRA, G. E. Adequação curricular: dispositivo pedagógico de inclusão. **Rev. Peer Review.** v. 5, Brasília, 2023.

MULLER, J. **Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy.** London: Routledge/Falmer, 2000.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil.** 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Departamento de Educação, Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NOVAES, M. H. **Adaptação escolar: diagnóstico e orientação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho docente.** Lisboa: Educa Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar.** São Paulo: Contexto, 2022.

PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas.** Local: Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2018.

PASSOS, S. F. C. S. **Educação Inclusiva: formação continuada na perspectiva do co-ensino.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2022.

PEREIRA, M. S. F. A prática educativa no cenário atual: novos velhos problemas. *In*: SOUZA, C. E. S.; MELO, G. F. (Orgs.). **Formação Inicial de Professores: práticas**

pedagógicas, inclusão educacional e diversidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. Paco e Littera. Edição do Kindle. p. 20-34.

PEREIRA, V. G. **Implantação de formação continuada na escola**: reflexão para a inclusão. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público alvo da educação especial. **Rev. Espaço do Currículo**, v. 12. João Pessoa, PB, 2019.

PODDIAKOV, A. N. Coping with problems created by others: directions of SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

PRYCHODCO, R. C.; FERNANDES, P.; BITTENCOURT, Z. L. de C. **Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal**. Local: Santa Maria, v. 32, 2019.

RAUSCH, R. B.; SCHROEDER, E. **Processos de ensinar e aprender**: reflexões sobre formação de professores, teoria histórico-cultural e educação inclusiva. Blumenau, SC: Edifurb, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS. Penso Editora, 2021.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 571-597, out. 2011.

SANTOS, F. L. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: concepções, limites e possibilidades. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 2018. **Anais [...]**. Ponta Grossa: UEPG; ANPUH, 2018.

SANTOS, G. C.; FALCÃO, G. M. B. **Educação especial inclusiva e formação de professores**: contribuições teóricas e práticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, M. P. Inclusão. In: SANTOS, M. P.; FONSECA, M. P. S.; MELO, S. C. (Orgs.). **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, E. C. **A educação inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes**: a proposta do DUA para o ensino sem barreiras. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP, 2022.

SILVA, L. G. dos S. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1. ed. São Paulo: Editora, Paulinas, 2023.

SILVA, M. R. R. da; LEAL, D. A. O processo de inclusão: a escola como uma segunda casa para estudantes com deficiência. **Rev. Conjecturas**. v. 22, 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 480.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

THOMAS, C. Disability Theory: keyideas, issues and thinkers. *In*: BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. **Disabilities Studies Today**. Cambridge: Polity Press, 2002. p. 38-57.

TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R de; EL-KADRI, R. C. ALMEIDA. M. C. **Bem-me-quer mais**: língua portuguesa, 3º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021a.

TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R de; EL-KADRI, R. C. ALMEIDA. M. C. **Bem-me-quer mais**: matemática, 3º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021b.

TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R de; EL-KADRI, R. C. ALMEIDA. M. C. **Bem-me-quer mais**: língua portuguesa, 2º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021c.

TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R de; EL-KADRI, R. C. ALMEIDA. M. C. **Bem-me-quer mais**: língua portuguesa, 4º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021d.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VICENTE, P. A. O. **Política pública de educação inclusiva**: estratégias e visibilidade presentes em sua efetivação. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, RS, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. v. 5. Child Psychology. R. W. Rieber (Ed.), M.J. Hall (trans). New York: Plenum, 1998.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES E RESPECTIVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Caríssimos docentes,

Este formulário faz parte de uma pesquisa sobre práticas pedagógicas inclusivas. A sua participação é muito importante para que seja possível identificar as principais causas de dificuldades em realizar práticas inclusivas. A pesquisa de intervenção pedagógica trará contribuições importantes para ajudá-los no processo de inclusão de alunos com deficiência. Dessa forma, pedimos que você, professor/a, responda com a maior sinceridade e espontaneidade possível.

Desde já, expresso sinceros agradecimentos pela colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

SEXO:

ENDEREÇO:

CONTATO:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE

- () Ensino Médio
- () Magistério
- () Graduação completa
- () Graduação incompleta
- () Pós-graduação completa
- () Pós-graduação incompleta

ESPECIFIQUE QUAL O TIPO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO, NO CASO DE ESTAR COMPLETA OU INCOMPLETA.

HÁ QUANTO TEMPO LECIONA?

- ☐ entre 1 e 5 anos
☐ entre 5 e 10 anos
☐ entre 10 e 15 anos
☐ entre 15 e 20 anos
☐ entre 20 e 25 anos
☐ mais de 25 anos

ESTATUTÁRIO

- ☐ Efetivo ☐ Contratado

SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA, VOCÊ SE SENTE?

- ☐ Satisfeito ☐ Pouco satisfeito ☐ Insatisfeito ☐ Muito insatisfeito

LEIA COM ATENÇÃO E RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO.

Você leciona ou já lecionou para alunos com algum tipo de deficiência?

- ☐ Sim ☐ Não

EM CASO DE UMA RESPOSTA AFIRMATIVA, ESCREVA QUAL O TIPO DE DEFICIÊNCIA DO ESTUDANTE.

O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE INCLUSÃO?

PARA VOCÊ, QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS?

COMO VOCÊ SE SENTE AO RECEBER ALUNO COM DEFICIÊNCIA?

EM SUA SALA DE AULA, VOCÊ TEM ALUNO COM DEFICIÊNCIA?

() Sim () Não

EM CASO DE UMA RESPOSTA AFIRMATIVA, RESPONDA: VOCÊ REALIZA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO INCLUSIVO?

() Sim () Não

SENDO A RESPOSTA AFIRMATIVA, EXEMPLIFIQUE ALGUM TIPO DE PRÁTICA INCLUSIVA.

SOBRE O SEU NÍVEL DE CONHECIMENTO E DOMÍNIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, COMO VOCÊ SE DEFINE?

() Bom () Muito bom () Médio () Baixo () Ruim

MEDIANTE SUA RESPOSTA, EXPLIQUE ESSE SENTIMENTO.

VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DE OFICINAS COM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES, RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS? JUSTIFIQUE.

APÊNDICE B - FICHA DESCRITIVA DO DOCENTE

Caro/a docente,

Sabemos que o processo de inclusão escolar não é e nem será fácil, pois exige mudanças não só dos professores e professoras, mas de todo o contexto escolar. No entanto, é o docente a figura mediadora deste conhecimento, bem como o sujeito que, em suas aulas e nas práticas pedagógicas, aquele que dará a maior contribuição para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência, contribuindo para termos, no futuro, uma sociedade mais justa, com menos preconceitos e discriminação, além de conscientizar alunos, pais, familiares e sociedade em geral de que o aluno atípico não é um sujeito incapaz, pois, como os alunos tidos como “normais”, podem realizar atividades dentro de suas limitações.

Diante disso, este estudo proporciona um espaço de diálogo, permitindo-lhe a liberdade de se expressar diante de suas realidades em sala de aula, especificamente, suas dificuldades em lidar com os estudantes com deficiência. Aqui você pode expressar-se, em nível de pesquisa. Por isso, responda detalhadamente se possível: como você desenvolve suas práticas pedagógicas para incluir o estudante com deficiência? Se, enquanto professor, você não possui aluno com deficiência em sala, imagine-se nessa posição e tente escrever como faria para incluir e desenvolver práticas inclusivas, haja vista que, a qualquer momento, você poderá receber um aluno atípico. Para a construção da oficina, escreva sua principal dificuldade em realizar práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula.

[illegible]

APÊNDICE C - FICHA AVALIATIVA APÓS AS ATIVIDADES FORMATIVAS NAS OFICINAS

Docente, esta ficha é uma devolutiva à pesquisadora, diante do que foi estudado, discutido e refletido nas oficinas de formação continuada na perspectiva de práticas inclusivas. Sendo assim, é importante que respondam a este instrumento avaliativo, já que contribui para a pesquisadora continuar ou adequar a metodologia.

Obrigada pela participação!

Quadro 1- Avaliação do processo formativo de professores na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas

CIDADE	Tenório, PB
CURSO	Minicurso Adequação de atividades na perspectiva inclusiva
PÚBLICO-ALVO	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Quadro 2- Sobre a metodologia, o material e suas contribuições

Clareza na apresentação do material	() Sim () Não () Talvez
Contribuiu para ampliar o conhecimento sobre o assunto explanado.	() Sim () Não () Talvez
O material contribui como suporte didático	() Sim () Não () Talvez
Diálogos e reflexões no encontro contribuíram para novas práticas pedagógicas.	() Sim () Não () Talvez
Foi possível trocar experiências nos encontros.	() Sim () Não () Talvez
Você se sentiu estimulado à participação durante a formação.	() Sim () Não () Talvez
A temática precisa ser mais discutida na escola	() Sim () Não () Talvez
Como você avalia o material didático?	() Sim () Não () Talvez
Como você avalia sua participação?	() Sim () Não () Talvez
Como você avalia a participação da turma?	() Sim () Não () Talvez
Você gostaria de novos encontros formativos?	() Sim () Não () Talvez

Fonte: Oliveira (2024).

APÊNDICE D



ÉRICA DANTAS DE OLIVEIRA BATISTA
FABIOLA MÔNICA DA SILVA GONÇALVES

Suporte Didático

ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

CAMPINA GRANDE - PB, 2024

Universidade Estadual da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora

Érica Dantas de Oliveira Batista

Orientadora

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

Projeto Gráfico

Éverton Alves Aragão

Contribuição

O material de suporte didático apresenta contribuições teóricas, normativas e práticas que ajudam professores a proporem atividades adequadas em uma perspectiva inclusiva.



Dedicatória

Dedico este material de suporte a todas as docentes que contribuíram com o minicurso e a oficina, bem como a todos(as) que se interessam pelo tema.



Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Batista, Érica Dantas de Oliveira

Suporte didático [livro eletrônico] : adequações curriculares na perspectiva inclusiva / Érica Dantas de Oliveira Batista, Fabiola Mônica da Silva Gonçalves. -- Campina Grande, PB : Ed. das Autoras, 2024.
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-85-01-23653-7

1. Educação 2. Educação - Currículos 3. Educação inclusiva 4. Pessoas com deficiência - Educação 5. Pesquisa educacional I. Gonçalves, Fabiola Mônica da Silva. II. Título.

24-239827

CDD-370.115

Índice para catálogo sistemático: 1. Educação inclusiva - 370.115 Ellis e de Freitas Leite - Bibliotecária - CBB 8/8415

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 4

ADEQUAÇÃO, ADAPTAÇÃO
OU FLEXIBILIZAÇÃO 7
CURRICULAR

NÍVEIS DE ADEQUAÇÃO 10
CURRICULAR

REFLEXÕES TEÓRICAS E 12
APONTAMENTOS LEGAIS

PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO 22
DAS ATIVIDADES
ADEQUADAS

AVALIAÇÃO 31

CONSIDERAÇÕES FINAIS 32

REFERÊNCIAS 33



APRESENTAÇÃO

PREZADOS DOCENTES,

Este trabalho vem apresentar os resultados de uma pesquisa cujo produto educacional é um minicurso combinado com uma oficina, sobre o tema “Adequações curriculares na perspectiva inclusiva” e referenciadas de acordo com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015), entre outros aportes teóricos. A pesquisa foi conduzida no ano de 2024, em uma escola dos anos iniciais da rede municipal de ensino, na cidade de Tenório - PB. O projeto teve a participação de 10 professoras dos anos iniciais, o trabalho teve como pesquisadora Érica Dantas de Oliveira Batista. Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sob orientação da professora Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves.

Este material atende aos direcionamentos do programa, que tem como proposta produzir um resultado final combinado com a intervenção pedagógica, destinada a resolver uma demanda específica a realidade educacional. Constitui-se, desta forma, como um material de suporte didático que, combinado com o produto educacional, sendo uma parte da minha dissertação do Mestrado Profissional.

Entre outros pontos, procurei destacar que o docente, neste processo de inclusão escolar, é o elo na ação de aprendizagem da pessoa com deficiência, mas que não são os professores os únicos responsáveis por isso. Na escola, é preciso um grupo de profissionais que contribuam no processo inclusivo.

Pensando na preocupação dos educadores e nas dificuldades em adequar atividades para o público-alvo da educação especial, este material traz informações e sugestões que podem compor o material pedagógico, sendo este de fácil compreensão. Assim os docentes podem reestruturar suas práticas de ensino pedagógicas, configurando maior participação dos estudantes e proporcionando uma aprendizagem para todos.

Para tanto, a proposta tem como objetivo apresentar um material de suporte didático que auxilie professores na implementação de adequação de atividades em uma perspectiva inclusiva. Para isso, o trabalho seguiu quatro etapas.

No primeiro momento, houve a apresentação do projeto e a inscrição dos docentes participantes. No segundo momento, ocorreu um círculo de conversa com o intuito de saber as dificuldades na realização de práticas pedagógicas de ensino inclusivo.

De acordo com os apontamentos dos professores, a principal dificuldade seria em adequar atividades para o público-alvo da Educação Especial. Desta forma, no terceiro momento, foi realizada uma reflexão teórica sobre conceitos e normatizações acerca da adequação curricular e adaptação curricular, posteriormente ocorreu um círculo de conversa com textos que abordam a temática.

Por último, foi realizada uma oficina, tendo como ponto de partida as dificuldades apresentadas. Para a realização, utilizou-se o livro didático adotado em sala de aula, deste seria selecionada uma atividade a ser adequada.

Após a finalização do trabalho fica este material de suporte didático, almejando que seja útil aos docentes e que proporcione clareza e objetividade na compreensão, possibilitando adequações nas atividades, tendo em vista que o professor possui autonomia para isso e, desta forma, contribui para a efetivação da inclusão e da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

ABRAÇOS,
ÉRICA DANTAS DE OLIVEIRA BATISTA.



ADEQUAÇÃO, ADAPTAÇÃO OU FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Para compreender e diferenciar adequação, adaptação e flexibilização em nível curricular, seguem alguns conceitos e normatizações a nível de conhecimento e informação para os docentes. Conforme Boer (2012, p. 23), adequação curricular é um termo da escola inclusiva contemporânea, que objetiva a adequação para todos os estudantes da série na qual o aluno com deficiência esteja inserido, para que esse aluno possa acompanhar as aulas e desenvolver os mesmos conteúdos que o restante da sala, de acordo com suas respectivas habilidades.

Conforme Garcia (2009, p. 14), o conceito de “flexibilidade curricular” está nos discursos que sustentam as políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais e se inscreve nos estudos acerca das formas organizativas do trabalho pedagógico. Conforme o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020, p. 15), a flexibilização curricular deve ser compreendida como a revisão do currículo proposto e a seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagens essenciais previstos [...].

Segundo Novaes (2002, p. 18), adaptação consiste num processo que leva o indivíduo a dominar as exigências do meio, através de diversas modalidades, havendo sempre expectativas em torno das suas formas de adaptação nos diversos sistemas de relações.

Para Boer (2012, p. 23), a expressão curricular adaptação curricular se tornou antiga, referindo-se ao tempo da segregação de alunos, em que estes tinham de se adaptar a alguma coisa, nesse caso, o currículo.

Pensando em uma proposta de educação inclusiva e diante dos conceitos apresentados, tendo como intuito efetivar a inclusão escolar desse público estudantil, pressupõe-se que a adequação curricular é o melhor conceito a seguir, que configura em ações que buscam favorecer todos os estudantes.

OS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DIZEM QUE...

Para a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 8), o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que fossem apropriadas a uma criança apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2005, p. 11), as “adaptações” curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento. Na medida em que são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade. [...]

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015, p. 9), a adaptação curricular é compreendida como parte das adaptações razoáveis dentro da escola [...].



PARA MELHOR COMPREENDER OS NÍVEIS DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998, p. 15) explicam a divisão das adaptações curriculares.



FONTE: OLIVEIRA (2024)

MACRO

Diz respeito ao Projeto Político Pedagógico, ou seja, à organização da escola e ao Atendimento Educacional Especializado.

MESO

Corresponde ao planejamento do professor e à elaboração de atividades e adaptações ao currículo da classe.

MICRO

Trata das adaptações individualizadas com foco na atuação do professor e no atendimento do aluno.

Para saber um pouco mais a respeito da proposta dos PCNs, acesse o link abaixo e confira.



[portal.mec.gov.br>seesp>pdf>cartilha06](http://portal.mec.gov.br/seesp/pdf/cartilha06)

youtube.com/watch?v=M6HfZmtN5XM

ETAPAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CADERNO TEMÁTICO

A PRESENTAÇÃO DO PROJETO, REFLEXÃO E INSCRIÇÃO DE PROFESSORES PARTICIPANTES

1º momento

A primeira etapa de intervenção pedagógica. Compreende a segunda semana do mês de julho do ano de 2024. Este momento foi reservado para apresentação do projeto, reflexões sobre a temática e posteriormente inscrição dos docentes interessados em participar da pesquisa.

CÍRCULO DE CONVERSA

2º momento

O segundo momento foi dedicado a uma roda de conversa com as professoras participantes da pesquisa. Nesta ocasião, as educadoras expressaram verbalmente e por meio da escrita suas principais dificuldades em trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, entre as quais destacaram: não saber lidar com o comportamento preconceituoso de outros alunos, não saber o que fazer diante de uma ação preconceituosa diante dos pais, além da preocupação em não saber adaptar atividades para este público.

REFLEXÕES TEÓRICAS E APONTAMENTOS LEGAIS

3º momento

O terceiro momento foi a realização do minicurso, lançando a indagação: o que vocês entendem por adequação e adaptação curricular? Sinteticamente, as diferenças compreendiam que tanto um quanto o outro era para ajustar atividades.



Posterior a esse momento, foram apresentados conceitos teóricos e normatizações a respeito de adequação e adaptação curricular. Dando sequência, formaram-se grupos para refletir e debater sobre a temática citada.



TEXTO I: Adaptar, adequar,
diferenciar: reflexões a partir
das políticas curriculares para
o público-alvo da Educação
Especial

Yasmin Ramos Pires
Geovana Mendonça Lunardi Mendes

**QUER SABER UM
POUCO MAIS? ACESSE
O LINK**

[periodicos.ufpb.br/in
dex.php/rec/article/vi
ew/ufpb.1983-
1579.2019v12n3.40581/
27493](http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581/27493)



se liga 

Após as leituras dos textos no momento de debate, as professoras destacaram trechos que acharam interessantes e que serviram de discussão para o grupo. Os destaques abaixo foram abordados pelo grupo de professoras do 2º ano escolar.

DESTAQUES DAS PROFESSORAS

PROFESSORA 1: NOVAES (2002), CITADO POR PIRES ET AL (2023)

Adaptação consiste, pois, num processo que leva o indivíduo a dominar as exigências do meio, através de diversas modalidades, havendo sempre expectativas em torno das suas formas de adaptação nos diversos sistemas de relações (Novaes, 2002, p. 18).

PROFESSORA 2: NOVAES (2002), CITADO POR PIRES ET AL (2023)

Para a autora, não apenas os alunos precisam de adaptação ao meio em que estão inseridos, mas todos os que fazem parte do contexto, entendendo que todos devem se adaptar a novas situações/modificações do dia a dia.



PROFESSORA 3 BRASIL (2009), CITADO POR PIRES ET AL
(2023)

**Orientar professores e famílias sobre os recursos
pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo
aluno; [...]**

**Estabelecer articulação com os professores da sala de
aula comum, visando à disponibilização dos serviços,
dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das
estratégias que promovem a participação dos alunos
nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).**



**TEXTO II: Adequação
curricular: alternativas de
suporte pedagógico na
Educação Inclusiva**

**Lucia Pereira Leite
Sandra Eli Santoreto Martins**

**QUER SABER UM
POUCO MAIS? ACESSE
O LINK**

periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581/27493



se liga!

Após as leituras do texto, o grupo de professores do 3º ano escolar fez os seguintes destaques:

DESTAQUES DAS PROFESSORAS



PROFESSORA 1: OLIVEIRA (2006), CITADO POR LEITE ET AL (2010)

Conforme Oliveira (2006), as adequações se configuram como ações, de responsabilidade do sistema educacional, que visam favorecer todos os alunos, possibilitando acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes de deficiências cognitivas e/ou sensoriais.

PROFESSORA 2: LEITE ET AL (2010)

Porém, existem necessidades educacionais que requerem da equipe escolar uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados, que proporcionem ao aluno formas mais eficazes para que ele acesse o currículo comum.



TEXTO III: Adequação curricular: dispositivo pedagógico de inclusão?

**Ellen Michelle Barbosa de Moura
Karla Vanessa Gomes dos Santos
Joeanne Neves Fraz
Geraldo Eutáquio Moreira**

**QUER SABER UM
POUCO MAIS? ACESSE
O LINK**

[peerw.org/index.php/journals/article/view/274](https://www.peerw.org/index.php/journals/article/view/274)



se liga!

Conforme proposto, após as leituras, as professoras do 4º ano escolar destacaram trechos do texto, os quais serviram de debate.

DESTAQUES DAS PROFESSORAS



PROFESSORA 1: BRASIL (2001), CITADO POR MOURA ET AL (2023)

Entre estas ações, podemos citar a redução do número de alunos por sala.

PROFESSORA 2: CARVALHO (2020), CITADO POR MOURA ET AL (2023)

A adequação tem caráter colaborativo e coletivo.

PROFESSORA 3: MOURA ET AL (2023)

Ressalta-se também a necessidade de manter registro escrito das adequações curriculares para compor a pasta documental do estudante, garantindo que, havendo transferência para outra instituição de ensino, o trabalho tenha continuidade, não sendo necessário ao novo professor recomençar o atendimento ao estudante por não ter tido acesso aos registros anteriores.



DESTAQUES DAS PROFESSORAS



PROFESSORA 4: BRASIL (2006). CITADO POR MOURA ET AL (2023)

Ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (Brasil, 2006, p. 61).

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, n/p).



PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ADEQUADAS

4º momento

No quarto momento, foi realizado um resumo de forma oral pela pesquisadora, destacando os conceitos e as normatizações apresentadas no encontro anterior, reforçando a ideia de que a teoria é importante para termos um ponto de partida, tendo em vista que existem pessoas ou pesquisadoras que estudam sobre a temática.

Posteriormente as professoras agruparam-se de acordo com o ano escolar, selecionaram a atividade que iriam adequar, dando aos trabalhos. Ressalta-se que, neste dia, duas professoras não puderam participar, mas justificaram.

A atividade a seguir foi retirada do livro didático utilizado em sala de aula; foram adequadas segundo a LBI (Brasil, 2015), que trata sobre atividades razoáveis, alinhada ao conceito de Boer (2012), que objetiva uma adequação para todos.

Entretanto, pensando no aluno com deficiência, a atividade adequa-se ao estudante de baixa visão ou com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.



LIVRO DIDÁTICO: LÍNGUA PORTUGUESA. BEM-ME-QUER MAIS,
2º ANO.

Imagem 1: Atividade original



Imagem 2: Atividade adequada



LIVRO DIDÁTICO: LÍNGUA PORTUGUESA. BEM-ME-QUER MAIS,
2º ANO.

METODOLOGIA 1

Utilizar as imagens para escrever a palavra correspondente.

METODOLOGIA 2

Misturar imagens e palavras e propor que os alunos encontrem as imagens correspondentes às palavras.
Metodologia.

METODOLOGIA 3

Fazer uso da imagem para trabalhar a letra inicial ou a formação silábica.

Partindo das figuras, pede-se ao estudante que identifique a palavra de acordo com a figura. É proposta essa atividade para quem está em processo de formação de palavras. Para estudantes que não estão em processo de formação de palavras, sugere-se trabalhar a figura e a letra inicial da imagem apresentada. Essa é uma proposta de atividade que envolve todos os alunos.

LIVRO DIDÁTICO: LÍNGUA PORTUGUESA. BEM-ME-QUER MAIS,
3º ANO.

Imagem 1: Atividade original



Imagem 2: Atividade adequada



Imagem 2: O jogo como atividade adequada



LIVRO DIDÁTICO: LÍNGUA PORTUGUESA. BEM-ME-QUER MAIS,
3º ANO.

METODOLOGIA 1

O estudante pode fazer uso do alfabeto presente na atividade para responder.

METODOLOGIA 2

O aluno pode utilizar o alfabeto móvel.

METODOLOGIA 3

O estudante pode utilizar jogos que auxiliem no conhecimento das letras e o ajudem a responder à atividade.

A atividade apresenta o alfabeto em negrito e caixa alta, facilitando o reconhecimento pelo estudante. Sugere questões simples e de fácil compreensão, além de promover a escrita das palavras por meio de figuras e do auxílio do alfabeto. Sugere-se como recurso para esta atividade a utilização de jogos.

Estas propostas de atividades sugerem ser direcionadas a estudantes com TDAH, pois elas apresentam estruturas simples e objetivas, possibilitando ao estudante a sua realização, tendo em vista o aluno com TDAH ficar disperso em alguns momentos da aula ou diante de outras situações.

LIVRO DIDÁTICO: MATEMÁTICA. BEM-ME-QUER MAIS, 3º ANO.

Imagem 1: Atividade original



Imagem 2: Atividade adequada



LIVRO DIDÁTICO: MATEMÁTICA. BEM-ME-QUER, 3º ANO.**METODOLOGIA 1**

Para auxiliar, o estudante pode utilizar a fila na qual está sentado e fazer a contagem.

METODOLOGIA 2

Trazer para a sala de aula vídeos (curtos) que apresentem corridas de profissionais e suas respectivas posições.

Já na atividade sobre números ordinais, as características são semelhantes à anterior, apresentando uma sequência de posição numérica e perguntas objetivas. Essa proposta de atividade pode ser realizada individualmente, em dupla ou grupo.

LIVRO DIDÁTICO: MATEMÁTICA. BEM-ME-QUER MAIS, 4º ANO.

Imagem 1: Atividade original



Imagem 2: Atividade adequada



LIVRO DIDÁTICO: MATEMÁTICA. BEM-ME-QUER MAIS, 4º ANO.**METODOLOGIA 1**

O educador pode trabalhar de forma lúdica a adição e outras operações, como subtração, multiplicação e divisão. O formato das mãos serve para ajudar o estudante a contar.

METODOLOGIA 2

Pode ser trabalhada também a formação de palavras, partindo de sílabas simples para complexas.

Para trabalhar o assunto de adição, foi criado um jogo com material reciclável. O jogo consiste em um tabuleiro, com tampinhas de garrafas numeradas e o modelo de mãos para ajudar a criança a contar. Sugere-se que o estudante jogue os dados e encaixe as tampinhas de acordo com o número do dado e execute a adição. Essa proposta de atividade também pode ser utilizada para subtração, multiplicação e divisão simples; e promove a interação de todos os estudantes.

Essa proposta de atividade, além de envolver todos os alunos, pode ser direcionada ao estudante com deficiência intelectual. Por se tratar de uma atividade lúdica, é possível envolvê-lo criando um momento de interação e aprendizagem.

AVALIAÇÃO

O processo de avaliação do minicurso, combinado com a oficina, se deu de forma individual, no qual os docentes participantes avaliariam, entre vários tópicos, a contribuição do trabalho em ampliar conhecimentos sobre o assunto, a troca de experiências. Resumidamente, as docentes se mostraram satisfeitas com a proposta de estudo e ressaltaram o desejo de retomar em um outro momento a temática, tendo em vista ser relevante ao processo inclusivo do público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, a partir da sugestão da temática apontada pelos docentes e ao definir o objetivo, procuramos incentivar os conhecimentos teóricos e normativos, de modo que contribuíssem para o conhecimento dos educadores e os ajudassem a traçar as melhores metodologias para adequar as atividades, a fim de promover aprendizagem, interação e inclusão escolar.

No decorrer dos estudos e desenvolvimento dos trabalhos, foi possível observar uma animação das professoras, houve uma interação entre os grupos, participação nos debates e otimismo nas produções para adequar as atividades.

Espera-se que este trabalho, até então considerado como piloto, seja uma semente plantada com o intuito de termos bons frutos. Para tanto, é necessário que haja outros momentos como o que foi proposto, na perspectiva de ajudar os docentes em suas principais dificuldades.

REFERÊNCIAS

BOER, W. A. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. Documento subsidiário à política de inclusão Simone Mainieri Paulon, Lía Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE n. 19, de 8 de dezembro de 2020. Normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 174.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et. al. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na educação inclusiva. *Rev. Educação Especial*. v. 23, Santa Maria, 2010.

MOURA, E. M. B.; SANTOS, K. V. G.; FRAZ, J. N.; MOREIRA, G. E. Adequação curricular: dispositivo pedagógico de inclusão. *Rev. Peer Review*. Vol. 5, Brasília, 2023.

NOVAES, M. H. Adaptação escolar: diagnóstico e orientação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público alvo da educação especial. *Rev. Espaço do Currículo*. v. 12, João Pessoa, PB, 2019.

TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R. de; EL-KADRI, R. C.; ALMEIDA, M. C. Bem-me-quer mais: língua portuguesa, 3º ano. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R. de; EL-KADRI, R. C.; ALMEIDA, M. C. Bem-me-quer mais: língua portuguesa, 2º ano. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

TOLEDO, M. S.; AZEVEDO, P. R. de; EL-KADRI, R. C.; ALMEIDA, M. C. Bem-me-quer mais: língua portuguesa, 4º ano. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais: Salamanca, Espanha, 1994.

ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Érica Dantas de Oliveira Batista

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

APOIO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

PROJETO GRÁFICO E ILUSTRATIVO

Éverton Alves Aragão

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves



ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado,

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação de Professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, sob a responsabilidade de [REDACTED], de forma totalmente voluntária. Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade desta e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

A educação na perspectiva inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresente ou não. Portanto a proposta da pesquisa tenta minimizar ou reduzir os impactos da exclusão de alunos com necessidades educacionais, construindo novas práticas pedagógicas, com foco na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando destaque para todas as deficiências e necessidades educacionais dos estudantes da Educação Básica em relação a acesso, permanência e aprendizagem escolar. Nesta perspectiva de inclusão, a pesquisa propõe uma pesquisa-ação, combinada com a intervenção pedagógica, utilizando formulário, diálogos, ficha avaliativa, ficha descritiva e oficinas, sendo, dessa forma, possível entender e propor atividades que ajudem os professores a trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais. Nesta proposta, seguem os objetivos específicos:

- Identificar como acontecem as práticas de educação especial na perspectiva inclusiva, sob a ótica dos docentes;
- Promover um minicurso, dividido em dois módulos de três horas, apresentando conceitos teóricos e normativos que ofereçam aos professores reflexões e ideias de práticas pedagógicas de ensino inclusivo;

- Realizar uma oficina, partindo das dificuldades dos docentes, para o incentivo a novas práticas pedagógicas de ensino que tentem efetivar a inclusão de alunos com deficiência;
- Analisar, por meio da vivência de leituras e reflexões realizadas com docentes, as possíveis contribuições metodológicas de ensino que corroborem práticas de ensino pedagógicas inclusivas;
- Confeccionar um material de suporte didático que possa levar conhecimentos teóricos e normativos sobre adequação de atividades voltadas à pessoa com deficiência.

Esta pesquisa acontecerá baseada no preenchimento de um formulário com fins de identificação dos docentes, além de discussões e reflexões, partindo das dificuldades enfrentadas por eles mediante práticas pedagógicas inclusivas. Após a identificação da principal causa de dificuldade, serão realizados encontros formativos, baseados em textos lidos e discutidos, e a apresentação de vídeos que abordam a temática. Por fim, será construída uma Trilha de Inclusão digital, logo após a publicação, será disponibilizado por meio de um link, permitindo aos docentes terem acesso ao material trabalhado nos encontros, além de outros materiais extras que servirem de suporte didático pedagógico.

As etapas de formação do professor serão construídas a partir dos pressupostos teóricos e métodos/sequências focalizadas pelas teorias de Libâneo (2004), Freire (1996), LDBEN nº 9.394/96 (1996), Mantoan (2015), Mazzota (2005) Garcia (2015). No que diz respeito às etapas de construção da Trilha de Inclusão, estas se darão no espaço da biblioteca escolar, os professores/voluntários serão abordados neste ambiente, já que é o espaço escolar que se pretende contemplar no projeto. Durante os estudos, os professores trabalharão em dupla, pois, para a pesquisa, serão destinadas dez inscrições, quantidade que contribui para melhor desenvolver os estudos. Nestes encontros, teremos leitura e discussão de textos, além de apresentação de vídeos relacionados à temática. Tal pesquisa acarretará risco mínimo para os seus colaboradores, como constrangimento, desconforto, cansaço frente à construção do minicurso. Todavia, serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos de esclarecer previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo e de assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a

ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Ao pesquisador, caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. A pesquisadora dará assistência/acompanhamento ao professor/voluntário durante o desenvolvimento da pesquisa.

O voluntário poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário. Garantimos a indenização ao participante se ocorrer algum dano não previsível decorrente da pesquisa por parte da equipe científica e/ou da instituição responsável.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Em metodologia experimental (vide Resolução 466/2012, IV 4. Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato [REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED] Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: cep@setor.uepb.edu.br; e à CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa INCLUSÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

- () DOU MEU CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA
- () AUTORIZO A GRAVAÇÃO DA MINHA VOZ
- () **NÃO AUTORIZO A GRAVAÇÃO DA MINHA VOZ**
- () AUTORIZO O USO DA MINHA IMAGEM E VÍDEO
- () **NÃO AUTORIZO O USO DA MINHA IMAGEM E VÍDEO**

Tenório, PB, 20 de abril de 2024.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental [REDACTED]

Rua Maria Constantina de Moraes, nº 144, Centro, Tenório, PB.

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto *intitulado A educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, desenvolvida pela aluna [REDACTED] do curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sob a orientação da professora [REDACTED]

Tenório, PB, 20 de abril de 2024.

[REDACTED]

Gestor escolar

ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR
OS TERMOS DA RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CNS/MS**

PESQUISA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eu, **Érica Dantas de Oliveira Batista**, professora dos anos iniciais da rede

[REDACTED], comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da
Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre ética em pesquisa que
envolve seres humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos
itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, PB, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do pesquisador responsável

Orientadora

ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eu, [REDACTED], professora da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do [REDACTED] SSP/PE, declaro que estou ciente do referido projeto de pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possa cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre ética em pesquisa que envolve seres humanos.

Campina Grande, PB, ____ de ____ de 2024.

Érica Dantas de Oliveira Batista
Orientanda

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Orientador