

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM REDE NACIONAL - PROFEI**

FRANCINE DE MATIAS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE CAÇADOR-SC**

PONTA GROSSA

2023

FRANCINE DE MATIAS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE CAÇADOR-SC**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva à Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Profª Drª Elenice Parise Foltran

PONTA GROSSA

2023

M433 Matias, Francine de
A formação continuada no contexto da educação inclusiva: contribuições para as práticas pedagógicas de professores do Município de Caçador- SC / Francine de Matias. Ponta Grossa, 2023.
77 f.

Dissertação (PROFEI - Área de Concentração: Educação Inclusiva),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada. 3. Estratégias pedagógicas inclusivas. I. Foltran, Elenice Parise. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCINE DE MATIAS

"A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR-SC."

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 28 de abril de 2023.

Membros da Banca:

Prof^ª Dr^ª Elenice Parise Foltran – PROFEI/UEPG
(Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Machado Polon - UNICENTRO
(Titular externo)

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Martiniak - UEPG
(Titular interno)

RESUMO

MATIAS, Francine de. **A formação continuada no contexto da educação inclusiva: contribuições para as práticas pedagógicas de professores do Município de Caçador-SC.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023.

Esta pesquisa teve como temática a formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva, inserindo-se na Linha de Pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI. Neste trabalho defende-se a hipótese de que para a verdadeira inclusão, a comunidade escolar necessita estar envolvida em todo processo educacional, ou seja, nas discussões e decisões relativas à organização curricular, a fim de que esta esteja consolidada em uma perspectiva inclusiva. Diante dessa realidade, a formação continuada é indispensável, para que o professor possa promover uma aprendizagem significativa aos seus alunos, atendendo às especificidades e singularidades dos alunos presentes na sala de aula. Por isso, o objetivo geral deste estudo foi o de apresentar uma proposta de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino Fundamental do Município de Caçador – SC, indicando-se como objetivos específicos: 1) Contextualizar histórica e politicamente o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil; 2) Identificar os pressupostos legais da Educação Inclusiva no Estado de Santa Catarina e no Município de Caçador; 3) Elaborar um caderno pedagógico para subsidiar o curso de formação proposto, com foco no público-alvo da Educação Especial, colaborando para práticas pedagógicas inclusivas; 4) Avaliar as possibilidades que o caderno pedagógico oferece para a formação continuada dos docentes. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa, descritiva e de campo. Os procedimentos metodológicos empregados foram: revisão da literatura, desenvolvimento de um curso de formação continuada, organizado em seis encontros, sendo que em cada encontro foi abordada uma temática relacionada ao trabalho com o público alvo da Educação Especial, para professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, nas classes regulares do município de Caçador-SC. A materialização do curso foi em formato de caderno pedagógico como produto dessa pesquisa e a avaliação do curso e do produto educacional foi por meio de um formulário do *Google Forms* disponibilizado aos professores participantes. Por meio do trabalho, foi possível perceber a necessidade de engajamento dos professores para a sua formação continuada e ainda que o produto educacional pode contribuir para futuras formações subsidiando as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Estratégias Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

MATIAS, Francine de. **Continuous education in the context of inclusive education: contributions to the pedagogical practices in the City of Caçador-SC.** 2023. Dissertation (Master's Program in Inclusive Education) – State University of Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023.

This research is themed by the continuing education of teachers in the context of inclusive education, as part of the Special Education Research Line in the Perspective of Inclusive Education of the Master's Program in Inclusive Education - PROFEI. In this study, the hypothesis that is defended is that for the true inclusion, scholarship community must be involved in all educational process that is, in all discussions and decisions related to the curricular organization, so that it is created in an inclusive perspective. In this reality, the continuous education is required, so that teachers can promote a meaningful learning to its students, meetings the specificities and singularities of the students. Hence, the main goal of this study was to present a proposal of continuous education for teachers of the initial years of elementary school in the city of Caçador – SC, with the following specific goals: 1) Historically and politically contextualize the Inclusive Education development in Brazil; 2) Identify the legal assumptions in the State of Santa Catarina and in the city of Caçador; 3) Develop a pedagogical reference to serve as a base of the proposed course, focused on the target audience of Special Education, in order to help with the inclusive pedagogical practices; 4) Assess possibilities that the pedagogical reference provides to the continuous education of teachers. For the assessment, the qualitative, descriptive and field approaches have been used. The methodological procedures used have been: state-of-the-art review, development of a continuous education course, organized in six meetings. In each meeting, a theme related to the attendees of the Special Education has been approached. Meetings' invitees have been teachers of the initial years of elementary school in the regular classes of the Caçador city. The product of this research was a pedagogical notebook and the assessment of the course and the product has been performed through *Google Forms* sent to the meeting attendees. Through this study, it was possible to notice the true engagement of teachers on their own continuous education and that the educational product can contribute in future trainings as a guideline for pedagogical practices in an inclusive perspective.

Keywords: Inclusive Education. Continuous Education. Inclusive Pedagogical Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Estado de Santa Catarina	56
Figura 2 - Número de Escolas com Ensino Fundamental - CAC	57
Figura 3 - Capa do Caderno Pedagógico	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	12
1.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	12
1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ...	17
1.3 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SEU DIREITO À EDUCAÇÃO	19
1.3.1 Deficiência Intelectual.....	20
1.3.2 Deficiência Auditiva	22
1.3.3 Deficiência Visual	25
1.3.4 Transtornos do neurodesenvolvimento.....	29
1.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SANTA CATARINA E NO MUNICÍPIO DE CAÇADOR	33
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
2.1.1 Formação Inicial	38
2.1.2 Formação Continuada	41
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	44
2.3 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	47
2.4 ALTERNATIVAS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	50
2.4.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação -TDICs.....	50
2.4.2 A contribuição das metodologias ativas na inclusão.....	51
2.4.3 Ensino Colaborativo	52
2.4.4 Desenho Universal para Aprendizagem - DUA	52
2.4.5 Plano Educacional Individualizado - PEI	53
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA	55
3.2 O CAMPO DE PESQUISA	56
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	58
3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	58
3.5.1 O Curso de Formação Continuada.....	58
3.5.2 O produto educacional	59
CAPÍTULO 4- DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	62

4.1 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	62
4.2. O PRODUTO EDUCACIONAL.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional no Brasil é um assunto que tem gerado discussões e reflexões tanto no âmbito social quanto pedagógico. A garantia do direito de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar é resultado de um movimento de luta, de vigia e discussões constantes.

Esse movimento, em prol da construção de uma sociedade inclusiva, em que o direito de conviver com os semelhantes, não importando as diferenças, mas respeitando a diversidade humana, conduziu para que a educação se tornasse inclusiva.

Uma educação inclusiva é aquela que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais, tenham acesso a um ensino de qualidade em um ambiente acolhedor e respeitoso. Nessa perspectiva, todos os alunos são valorizados e respeitados em suas individualidades, e as suas diferenças são vistas como uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento para a comunidade escolar como um todo.

Uma escola inclusiva trabalha para garantir que todos os alunos tenham acesso aos mesmos recursos e oportunidades, e que todas as barreiras à aprendizagem sejam eliminadas. Isso envolve não apenas a adaptação física da escola para garantir acessibilidade, mas também a adaptação do currículo, das metodologias de ensino e das atividades para atender às necessidades de todos os alunos e inclusive das crianças com deficiência.

Neste contexto, é importante ressaltar que cada pessoa é única, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não, pois todas possuem suas próprias habilidades, limitações e necessidades específicas. Portanto, é fundamental que a educação e a escola pensem na melhor forma de atender a todos, de forma individualizada, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno.

Assim, o papel do professor é de suma importância, pois ele precisa estar preparado para lidar com a diversidade presente em sua sala de aula, desenvolvendo estratégias pedagógicas que possibilitem a inclusão de todos os alunos. Isso inclui a adaptação do currículo, das atividades e das metodologias de ensino para atender às necessidades dos diferentes alunos, oferecendo suporte e acompanhamento individualizado para aqueles que precisam. Além de poder identificar as possíveis

barreiras à aprendizagem e a busca de soluções para superá-las. Cabe ao professor, atuar na promoção da conscientização sobre a importância da inclusão social, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes, empáticos e comprometidos com a promoção da igualdade e do respeito às diferenças.

No entanto, ainda nos dias de hoje, a educação inclusiva nem sempre ocorre como deveria ser. Em termos de políticas educacionais, há um questionamento por certos grupos da sociedade civil sobre o direito dos pais da escolha pela escola na qual colocar os seus filhos, querendo retornar a um modelo menos inclusivista e mais segregacionista. Em termos de instituições de ensino, muitos ainda esperam que o aluno com deficiência deve se adaptar à realidade escolar, ao passo que, na perspectiva inclusiva é a escola que deve se modificar para atender a todos. Em termos de atuação profissional, muitos ainda se utilizam do discurso de que é necessária uma formação específica para atender a todos os alunos, em especial aos alunos com deficiência, quando, na realidade, a formação deve ser constante, continuada para atender as demandas atuais da educação.

Essa situação da educação inclusiva agravou-se durante e após a pandemia da COVID 19, que ocorreu a partir de 2020. Segundo Chagas (2020),

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet.

Em termos de atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial, foi publicada uma pesquisa, em 2022, desenvolvida por órgãos independentes como Itaú, Fundação Lemann e Banco Internacional de Desenvolvimento, junto aos responsáveis por esse grupo de alunos, cujos dados apontam que 59% (cinquenta e nove por cento) declararam que os alunos nunca ou raramente receberam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período de isolamento social (PICCOLO, 2022).

A autora desta pesquisa, como professora da sala de Atendimento Educacional Especializado no Município de Caçador, também vivenciou essa realidade. Um dos motivos da escolha dessa temática para a pesquisa, foi a necessidade percebida pelos docentes em receber formação continuada que possibilite ampliar os conhecimentos sobre as práticas com os alunos público-alvo da Educação Especial que necessitam de maior apoio, tendo em vista o agravamento do aprendizado ocasionado pela pandemia.

A inclusão exige novas e atualizadas informações e conhecimentos por parte dos professores, pois a formação inicial é insuficiente para atender a essas demandas específicas, fazendo com que a formação continuada seja imprescindível, pois se configura como espaço de reflexão, de fundamentação teórica que possibilita novas práticas pedagógicas. Professores bem-preparados buscam a inclusão dos alunos, sabem valorizar as condições individuais e respeitar as diferenças (ROMANOWSKI et al., 2011).

Diante disso, busca-se, neste trabalho responder ao seguinte problema de pesquisa: A formação continuada contribui na mudança/ da prática pedagógica para promover a inclusão? Para responder a esse questionamento a pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta de formação continuada para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Caçador – SC.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Contextualizar histórica e politicamente o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil;
- 2) Identificar os pressupostos legais da Educação Inclusiva no Estado de Santa Catarina e no Município de Caçador;
- 3) Elaborar um caderno pedagógico para subsidiar o curso de formação proposto, com foco no público-alvo da Educação Especial, colaborando para práticas pedagógicas inclusivas;
- 4) Avaliar as possibilidades que o caderno pedagógico oferece para a formação continuada dos docentes.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa com abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir da revisão da literatura para fundamentar as ações propostas. Na sequência foi planejado um curso de formação, com a ajuda de professores ministrantes convidados, especialistas nas áreas. O curso foi ministrado no segundo semestre de 2022 e organizado em seis encontros. O curso foi avaliado pelos participantes por meio do *Google Forms*. Os dados foram analisados e a partir dos resultados foi elaborado um Caderno Pedagógico com os conteúdos desenvolvidos no curso. O produto educacional foi apresentado para os professores, os quais fizeram uma avaliação das contribuições do material para futuras formações.

Por fim, a escrita da dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, contextualiza-se a educação inclusiva no Brasil. No segundo, discute-se a

formação continuada de professores de educação inclusiva. No terceiro, discorre-se sobre a metodologia de pesquisa, e, no quarto, são apresentados os resultados das avaliações do curso e do produto educacional.

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais, indicando as potencialidades da pesquisa e as suas limitações.

CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a educação inclusiva no Brasil, abordando perspectivas históricas e políticas. Busca ainda, identificar os pressupostos legais da Educação Inclusiva no Estado de Santa Catarina, especificamente, no município de Caçador.

1.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da Educação Especial no Brasil foi caracterizada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de igrejas e conventos, que acabavam sendo devoradas por cães, ou morrendo de frio, fome e sede, era comum no século XVII. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início à institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas e disponibilizadas para adoção (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010).

Segundo Souza (2019), no Brasil, o marco histórico da educação especial estabeleceu-se no final do século XIX com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamim Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (MENDES, 2010)

Entretanto, foi somente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada no ano de 1948, que a Educação Especial assume uma perspectiva inclusiva. Neste sentido, a Declaração pode ser considerada um marco nacional, teve status de emenda constitucional, e internacional, a qual aborda a inclusão no âmbito escolar, pois aponta que a educação é um direito de todas as pessoas (ONU, 1948).

Esse direito, na verdade, foi reconhecido pela primeira vez, de forma solene, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, onde se proclama

que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza. Ao afirmar que todas as pessoas nascem iguais em dignidade e direitos, os signatários dessa declaração estavam dizendo também, indubitavelmente, que o direito à educação, pública e gratuita, não está condicionado a nenhum tipo de performance, seja ela física, auditiva, visual ou cognitiva (SARTORETTO, 2011, p. 13).

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Apesar do caráter segregado desses atendimentos, é visível que a evolução da educação especial brasileira está muito ligada às instituições de natureza privada e de caráter assistencial, que acabam por assumir um caráter supletivo do Estado na prestação de serviço educacional e uma forte influência da definição das políticas públicas (FERREIRA; NUNES, 1997 apud PAVÃO; PAVÃO, 2018).

Mesmo sem validade legal aos países signatários, as proposições da referida Declaração influenciaram a definição das políticas e decisões que foram tomadas pela comunidade internacional e expressas em âmbito nacional (AMANCIO; RODRIGUES, 2020).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta que a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961, p. 15).

Da mesma maneira, as leis de reformas implementadas na década de 1970 no país, pouco valorizaram ou incluíram as pessoas com deficiência, mas acabaram por segregá-las dentro da própria escola, conforme consta no Art.9º da Lei nº 5.692/1971.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 6).

A mudança de concepção, sofreu alteração em 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, que assegura, no Artigo 5º, o princípio de igualdade, dispondo que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

A Constituição Brasileira de 1988, fruto de um período democrático, torna a educação um direito de todos, estabelecendo o direito das pessoas com deficiência

receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (Inciso III do art. 208), visando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular.

A partir da Constituição Federal, outras três leis foram importantes para regulamentar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. A primeira foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, Lei Federal 8.069 de 1990, a segunda a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394 de 1996 e a Lei Federal 7853/1989, que estabeleceu normas para o atendimento inclusivo de pessoas com deficiências.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010, p. 37).

Ademais, a Lei Federal 7853/1989 prevê que a pessoa com deficiência não pode ter qualquer tipo de restrição aos benefícios que são fornecidos a outros alunos, como material escolar, merenda ou bolsas de estudo. Além disso, a mesma lei deixa claro que a escola pública é capaz de prestar o atendimento ao aluno com deficiência, sua matrícula é obrigatória, não podendo haver nenhum tipo de distinção em relação aos demais alunos.

Iniciado nos anos de 1990, o debate sobre a inclusão tem estado presente no panorama educacional brasileiro, tendo como premissa maior o direito de todos à escola comum, inclusive daqueles estudantes, hoje denominados por público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O Brasil tem sido adepto das principais declarações mundiais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990; Declaração de Salamanca (1994). Estas evidenciam a educação inclusiva como um movimento possível a todos os estudantes que foram excluídos historicamente da ou na escola, por motivos de raça, cor, gênero, condições intelectuais, físicas, sensoriais, culturais e socioeconômicas, denominando-os como estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca, firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, aborda princípios, políticas e práticas para os alunos com deficiência reafirma o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência da preparação da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO 1994).

Segundo Castro e Perdigão (2019), com a homologação da LDB nº 9.394/96, foi desencadeado amplo processo de mudanças no sistema educacional, uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com deficiências na rede regular de ensino, modificando a sistemática adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas.

Com a aprovação da LDB, foi consolidada a proposta de educação inclusiva que estabelece que as pessoas com deficiências devem participar em condições iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola passa a ser, portanto, para todos.

Tanto a LDB quanto a Declaração de Salamanca, indicam a necessidade de a escola e os profissionais de educação prepararem-se para receber e educar as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial. Para tanto, são necessárias e imprescindíveis políticas públicas que contemplem tudo o que se demanda a partir de tais documentos (CASTRO; PERDIGÃO, 2019).

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva.

Rocha e Miranda (2009, p. 13) sinalizam que essas diretrizes reiteram a LDB de 1996, quanto à “conceituação da educação especial como modalidade de educação

escolar e acrescenta à definição que deve assegurar recursos e serviços educacionais especiais”.

Segundo Victor, França e Teixeira (2018), em 2003 e 2004 foram apresentados dois trabalhos na ANPED que mostram um quadro da ampliação das concepções legais e dos atendimentos da educação especial no ensino regular no país, considerando, sobretudo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2/2001. Nesses trabalhos, os autores descreveram e analisaram as políticas de atendimento escolar às pessoas com necessidades educacionais especiais nas diferentes regiões e em cinco Municípios brasileiros resultando em apenas 42,5% das crianças brasileiras na faixa etária de zero a seis anos, atendidas na educação básica.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, a qual recomenda que todas as crianças e adolescentes devem ser matriculados no ensino comum, intensificando o movimento a favor da inclusão.

A PNEEPEI estabeleceu que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos [...]” (BRASIL, 2008, p. 1) e assegura o direito das pessoas com deficiência ao acesso à escola regular com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a educação infantil até o ensino superior.

Com base nessa perspectiva, dispositivos normativos passaram a vigorar com o intuito de fundamentar e assegurar a inclusão escolar (SILUK; PAVÃO, 2014).

Outro marco recente foi a Lei nº 13.146 de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão – LBI que trouxe não apenas um novo ordenamento jurídico ao nosso país, mas, uma diretriz legal que, dentre outros aspectos, elevou alguns decretos em vigência no cenário nacional à categoria de lei (SILVA; VIEIRA, 2019).

Segundo o Art. 3º dessa Lei, consideram-se os seguintes conceitos,

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - 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; [...]

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Acompanhando a trajetória percorrida pela Educação Especial, verifica-se que muitas mudanças foram sendo estruturadas no processo de atendimento às pessoas com deficiência. Desde as transformações na transição semântica da expressão “pessoas portadoras de deficiência”, “necessidades educacionais especiais” para “pessoas com deficiência”, as quais foram reflexos das concepções teóricas e epistemológicas que a fundamentavam. Ou seja, cada uma das adjetivações sempre esteve inserida em um paradigma de atendimento, segregação, integração social e inclusão (SOUZA, 2019). Até a própria forma de conceber o ensino e a aprendizagem, na transformação de modelos, conceitos e paradigmas, reconhecendo que as políticas oficiais, estaduais e municipais devem ser implantadas e garantidas no desenvolvimento das pessoas com deficiência, de sua convivência e atuação na sociedade.

1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Retomando, em 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, teve-se como objetivo assegurar a

inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Cabe destacar que o termo Educação Inclusiva nasceu nos Estados Unidos através da Lei Pública nº 9.4142 de 1975 e que em todo território americano foram estabelecidos programas e projetos dedicados à Educação Inclusiva (SCHOBER; PIASSA, 2014).

No Brasil, o termo Educação Inclusiva passou a ser utilizado a partir dos anos de 1990, pois foi ao longo dessa década que houve um investimento em políticas educacionais direcionadas à reformulação de diretrizes curriculares, de gestão, de espaços e tempos da escola, de estratégias e práticas pedagógicas e de formação de professores (VICTOR; FRANÇA; TEIXEIRA, 2018).

De acordo com Martins (2020), a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva está associada à ideia de uma educação para todos e no respeito à peculiaridade de cada indivíduo, com o intuito de possibilitar a inclusão e a interação dos educandos no contexto educacional. Isso é, independentemente de qualquer diferença, todos têm os mesmos direitos.

Nessa perspectiva a educação especial é considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O que se pretende na educação inclusiva é atender a todos indistintamente, removendo barreiras, buscando formas de acessibilidade e de apoio ao aluno, de modo a assegurar e garantir no espaço dos projetos político-pedagógicos, tanto dos sistemas de ensino quanto das escolas que providências sejam tomadas para garantir o acesso e a permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2005).

Assim sendo, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

1.3 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SEU DIREITO À EDUCAÇÃO

Considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, alunos devem ser matriculados na escola regular e em classes comuns, para que possam conviver com os demais alunos. No entanto, ainda é garantido a eles, o atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais para potencializar o seu aprendizado. Naturalmente, isso implica em diversos desafios, entre eles, o de proporcionar a aprendizagem para cada um e a todos.

Pensar em atender a todos indistintamente não significa ignorar as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, muito pelo contrário, o professor deve conhecer os seus alunos, suas disposições, suas limitações, entender como pode potencializar a sua aprendizagem levando em conta sua deficiência.

Durante séculos, a concepção médica foi a dominante no que diz respeito à deficiência, a qual é vista como uma condição patológica inerente ao indivíduo. Embora a medicina tenha feito grandes progressos na descoberta de muitas síndromes e questões relacionadas à deficiência, essa abordagem não permite que a sociedade a veja sob uma luz positiva (PALMA; CARNEIRO, 2018). Por isso, é importante que sejam realizados estudos sobre as causas orgânicas da deficiência, mas vê-la apenas como uma limitação não contribui para a promoção e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, é preciso mudar a abordagem sobre a deficiência, olhar pelo viés social, conforme coloca Omote (1994, p. 68),

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência e a não-deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido-padrão. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade

objetivamente definida e constatável, não constituem exceção da normalidade mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade.

Neste sentido, discorre-se a seguir sobre cada uma das deficiências mais comumente encontradas em sala de aula.

1.3.1 Deficiência Intelectual

A primeira vertente que definiu a deficiência intelectual foi a médica. Nesta linha, a deficiência é derivada de uma concepção orgânica em que a deficiência intelectual é vista como uma doença e, como tal, é preciso procurar seus agentes determinantes para que se possa efetivar o tratamento. De acordo com essa concepção, identificada a causa, haveria procedimentos específicos para cada categoria, utilizando técnicas de tratamento já conhecidas, aplicadas por profissionais especializados.

Todavia, do modelo médico deriva o conceito etiológico, que identifica a causa da deficiência. Embora não tenha validade educacional, este modelo possibilita a implementação de políticas de prevenção, entre elas, o aconselhamento genético (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010).

Segundo Pimentel (2018), a deficiência intelectual já foi caracterizada como um déficit de natureza cognitiva que provoca limitações na interação com o meio e se associa à dificuldade em áreas como a comunicação, habilidades da vida diária, habilidades sociais, habilidades acadêmicas, autonomia, dentre outras. Para se chegar a esse diagnóstico estas dificuldades devem ocorrer durante o desenvolvimento infantil, portanto, antes dos dezoito anos de idade, tendo em vista que se trata de um transtorno do desenvolvimento e não de uma demência.

Outro conceito que foi intensamente utilizado e, ainda é, para algumas finalidades, tem como base o resultado de avaliação de desempenho intelectual, realizado por meio de testes de inteligência, que possibilitava a identificação do Quociente Intelectual (QI) da pessoa. O resultado era dado em termos numéricos e, de acordo com o percentil obtido, era feita a classificação da pessoa, indicando a presença de deficiência ou não e, em caso afirmativo, o grau de comprometimento. Tal ação, por muito tempo, determinou o encaminhamento para os serviços especializados, dentre eles a classe especial. A classificação [...] era associada ao modelo médico e ao modelo pedagógico que utilizando as mesmas medidas de QI, estabeleciam nomenclatura diferente (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010, p. 58).

Ainda, segundo Trentin (2018), vale destacar que as causas mais fáceis de identificação são as de desordens genéticas, as quais envolvem alterações cromossômicas (provocadas por alteração no número de cromossomos).

As alterações cromossômicas podem, ainda, afetar os sujeitos em nível metabólico. Nesse caso, associam-se à deficiência intelectual as alterações endócrinas, ou seja, a incapacidade de produzir determinadas proteínas ou enzimas. Dentre as alterações cromossômicas configuram-se nas causas mais frequentes de deficiência intelectual, a Fenilcetonúria, o Hipotireoidismo Congênito, a Síndrome do X-frágil, a Síndrome de Down, e a Síndrome de Rett (TRENTIN, 2018).

As crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades com maior ou menor intensidade, dependendo das interações sociais vivenciadas, porém, as interações sociais no ambiente escolar, em junção com o processo de ensino e de aprendizagem, podem levar esses sujeitos ao desenvolvimento (TRENTIN, 2018).

Por outro lado, Palma e Carneiro (2018, p. 167) apontam que a deficiência é socialmente construída, porque

[...] o grupo social rotula e coloca barreiras para o desenvolvimento do indivíduo que possui qualquer tipo de deficiência, principalmente quando ela se refere a uma limitação cognitiva. Isso porque a sociedade valoriza o intelecto como meio de tornar as pessoas competitivas na sociedade e, quando o indivíduo não possui essa habilidade desenvolvida, é vista como diferente e desviante do grupo.

Os autores salientam, ainda, que, dentro do contexto das escolas, “a deficiência intelectual pode ser uma produção social, porque a instituição escolar, dentro da sua perspectiva acadêmica, cria barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência naquele ambiente” (PALMA; CARNEIRO, 2018, p. 170).

Oliver (1990), pioneiro da concepção social da deficiência intelectual, afirma que

[...] qualquer que seja a natureza ou a causa da deficiência, os problemas principais enfrentados pelas pessoas deficientes residem na desativação do ambiente e das múltiplas barreiras insensíveis à diferença, a citar, barreiras atitudinais (relacionada à atitude das pessoas consideradas normais em relação aos deficientes, tais como o sentimento de caridade, dó, afastamento, etc.); barreiras econômicas (a pobreza, a discriminação no mercado de trabalho, a impossibilidade de autossustento, dentre outros); barreiras físicas (por exemplo, falta de transportes, prédios, cinemas e praças esportivas acessíveis, escolas adequadas); barreiras políticas (falta de uma legislação específica que combata a discriminação e que institua direitos inalienáveis como trabalho, lazer, educação, saúde, habitação). (Picollo e Mendes, 2012).

Para as práticas pedagógicas com os alunos com deficiência intelectual, o primeiro passo, é acreditar no potencial do aluno. O importante, é trabalhar com estratégias diferenciadas de ensino, ter consciência de que o tempo é diferente e que a avaliação deve considerar esses aspectos.

O ponto de partida devem ser atividades significativas para o aluno, algo que ele goste, que o mantenha atento, como jogos de tabuleiro, quebra-cabeça, jogo da memória e imitações de sons ou movimentos do professor ou dos colegas. Também é importante adequar a proposta à idade e, principalmente, aos conteúdos trabalhados em classe. O interessante é que, sempre que possível o aluno esteja participando do grupo. A tarefa deve começar tão fácil quanto seja necessário para que ele perceba que consegue executá-la, mas sempre com algum desafio. Depois, pode-se aumentar as regras, o número de participantes e a complexidade.

Nessa linha, a Sala de Recursos multifuncional pode ser considerada como um espaço mediador, um articulador do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, e é necessário não apenas minimizar a distância entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado, mas é imprescindível o estabelecimento de vínculos de apoio entre os sujeitos envolvidos no processo (MENEZES; CANABARRO; MUNHOZ, 2011 apud LUZ, 2014).

O que se espera com esta perspectiva é que o aluno com deficiência tenha condições de acesso ao conhecimento respeitadas as suas diferenças, ou seja, que seja incluído justamente pela diferença.

1.3.2 Deficiência Auditiva

A audição compõe os cinco sentidos humanos e possibilita nossa comunicação com o mundo. É por meio dela que se estabelece a maioria das relações humanas, através da comunicação verbal. Na gestação, o bebê já possui a capacidade de perceber os sons do ambiente. Já nos primeiros anos de vida, a habilidade em perceber e diferenciar os sons permite a interação da criança com o ambiente e a aquisição da fala (JUNIOR; BEDAQUE, 2015).

A diminuição da audição, surdez, produz uma redução na percepção de sons e dificulta a compreensão das palavras e essa dificuldade aumenta com o grau de surdez.

A deficiência auditiva, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2006), pode limitar as atividades e restringir a participação da pessoa nas atividades do dia a dia, causar dificuldades nos âmbitos comportamental, emocional e social, ocasionando, inclusive, problemas de acesso ao mercado de trabalho (JUNIOR; BEDAQUE, 2015, p. 14).

Lima e Vieira (2006 apud SANTOS, 2009) conceituam a surdez como sendo: [...] a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. [...] Simplificando bastante, pode-se afirmar que se recebe as informações, difundidas pelo canal auditivo, por meio das palavras e, assim, aprende-se a falar. A pessoa surda não recebe essas e outras informações auditivas da mesma forma que a maioria, mas pode aprender a falar usando outros sentidos.

Segundo Quadros (2007 apud SILVA; TERRA; DUHART, 2019), quando se trata de indivíduos surdos, há que se pensar meios de explorar diferentes canais para garantir a comunicação, uma vez que, considerando a constituição dos cérebros, os seres humanos possuem a capacidade inata de adquirir linguagem, seja a fala, seja o sinal, afinal a linguagem que permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Assim,

A respeito do processo de alfabetização dos surdos, tem-se proposto uma variedade de abordagens e métodos, em sua maioria explorando outros canais sensoriais, como o tato e a visão, sendo que a Libras apresenta-se como a língua mais adequada para o indivíduo interagir com o meio, assim o professor junto com os pais, deve buscar meios e alternativas para cada aluno, no sentido de provocar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (CLAUDIO et al., 2018, p. 299).

Assim, o sujeito surdo apresenta uma diferença sociolinguística, ou seja, ele interage com o mundo a partir de uma experiência visual. Todas as suas construções mentais se dão pelo canal espaço-visual mediados pelo seu instrumento natural de comunicação: a língua de sinais e a língua escrita (CASARIN, 2011 apud ABREU, 2014).

Portanto, é muito importante e proveitoso no que diz respeito à participação do surdo na escola, e não à inclusão do surdo propriamente dita, inserir não é incluir na escola, não é só a participação desses no ambiente escolar, e sim ter o direito de aprender com qualidade, ter atividades diferenciadas se necessário, ter o currículo pedagógico adaptado, de maneira a certificar a ele, ler e escrever, a ter autonomia e ser um sujeito independente para participar do meio social com dignidade (ABREU, 2014).

Historicamente, diferentes abordagens foram utilizadas na educação dos alunos com deficiência auditiva/surdez. No contexto atual, é reconhecida a importância de considerar a singularidade desses alunos para promover um trabalho educacional que contribua efetivamente no avanço da aprendizagem escolar. (JUNIOR; BEDAQUE, 2015).

Nessa perspectiva, a escola é, por excelência, o ambiente onde a interação e o processo contínuo de aprendizagem acontecem e, portanto, deve ser o foco da atenção de todos os profissionais e comunidade escolar para reconhecer, atender e valorizar as singularidades dos alunos (JUNIOR; BEDAQUE, 2015, p. 32).

Ainda segundo Junior e Bedaque (2015), o professor especialista deve atuar no ensino de LIBRAS, no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e em outras ações que possam contribuir com a aprendizagem, no contraturno da escola, respeitando o direito ao aprendizado da Língua de Sinais, principalmente, em convivência com outros surdos, seja na própria escola, em sala de recursos multifuncionais ou em centros especializados para surdos.

É direito do aluno surdo que aprenda como primeira língua a Língua de Sinais e como segunda a Língua Portuguesa, porém é a instituição escolar a responsável em pensar pedagogicamente em como oferecer essa estrutura ao aluno, garantindo a ele um desenvolvimento de qualidade, fazendo que esse indivíduo se insira na cultura surda (ABREU, 2014, p. 152).

Cabe salientar que, de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2015, o número de brasileiros com algum nível de surdez, chega, aproximadamente, a 30 milhões de pessoas, o que representa quase 15% da população brasileira. Isso mostra a representatividade da parcela da população com alguma dificuldade auditiva. Fica claro, dessa forma, como é indispensável o uso da Libras como meio de comunicação (FERRÃO; RAMPELOTTO, 2021).

No que diz respeito aos alunos surdos, embora não seja a única maneira, destaca-se a língua de sinais, pois, segundo BRITO (1993, p. 28), “hoje consideramos que a Língua de Sinais é o único meio efetivo de comunicação entre os surdos, possibilitando-lhes se desenvolver linguístico-cognitivamente”

Em relação à criação da língua de sinais,

William Stokoe, linguista americano, foi quem representou pela primeira vez, em 1961, a estrutura de uma língua visual manual - da língua de sinais. Ele

chamou de queremas (corresponde à unidade formada com as mãos) os três tipos de elementos que passou a chamar de Parâmetros Primários. São eles: Configuração de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA), e Movimento (M). Depois que Stokoe descreveu os parâmetros primários, outros pesquisadores acrescentaram os parâmetros secundários. São eles: Disposição das Mãos (DM), Região de Contato (RC) e Orientação das Mãos (OM). (FERRÃO; RAMPELOTTO, 2021, p. 230).

No Brasil, a língua de sinais tem seu início oficialmente com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), no Rio de Janeiro, no governo imperial de D. Pedro II em 1857. Apenas em 1957, por iniciativa da diretora Ana Rímoli de Faria Doria e por influência da pedagoga Alpia Couto, finalmente a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula. Medidas como o impedimento do contato de alunos mais velhos com os novatos foram tomadas, mas nunca o êxito foi pleno e a LIBRAS sobreviveu durante esses anos dentro do atual INES (JUNIOR; BEDAQUE, 2015).

1.3.3 Deficiência Visual

Sabe-se que uma boa parte das informações que chegam ao conhecimento do ser humano é transmitida pelo canal visual, sendo a visão o sentido responsável pela captação de imagens, por meio das quais as pessoas podem identificar objetos, diferenciar cores, formas, tamanhos, distâncias, gestos e sinais, além das noções de luminosidade. Certas habilidades, como observar, comparar, seguir modelo, deduzir, interpretar e até mesmo controlar, são mais favoravelmente desenvolvidas com a ajuda dos canais visuais (FERREL 1999 apud SILVA; TERRA; DUHART, 2019).

Com base na população mundial, a Organização Mundial de Saúde estima que mais de 161 milhões de pessoas possuam deficiência visual, das quais, 124 milhões teriam baixa visão e 37 milhões seriam cegas. Desse total, estima-se que 90% se concentra nos países em desenvolvimento e a maior parte poderia ser evitada por prevenção ou tratamentos existentes (WEST; SOMMER, 2001 apud GASPARETTO, 2012).

Adota-se como deficiência visual a presença de cegueira ou baixa visão. De acordo com a 10^o revisão da Classificação Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (Oms, 1993), considera-se cegueira, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 20/400, ou o campo visual menor que 10 graus (categorias 3, 4 e 5 de graus de comprometimento visual). É considerada baixa visão, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor

olho é menor do que 20/60 e maior ou igual a 20/400, ou o seu campo visual é menor do que 20 graus no melhor olho, com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2) (GASPARETTO, 2012, p. 161).

A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, não forma uma memória visual, não possui lembranças visuais da mesma forma que os videntes (GIL, 2000). No entanto, é possível construir memórias a partir de referências de imagens mentais transmitidas por videntes, em um processo muito específico.

No cotidiano escolar há recursos e atitudes que podem melhorar o desempenho visual da criança com alguma patologia degenerativa. O docente pode propor atividades que permitam o descanso ocular como alternar tarefas de leitura e escrita por trabalhos na lousa e de arte. Além disso, é importante permitir e/ou solicitar que o educando descanse os olhos, fechando-os por alguns minutos. Caso o aluno use algum aparelho óptico para longe, o professor precisar ter informações sobre qual distância fixa da lousa será adequada para o educando. Essa distância, geralmente, é recomendada pelo oftalmologista que receitou o recurso óptico (CARVALHO, 2002 apud VENTURINI; SILVA; ROCHA, 2016). Destaca-se, ainda as considerações do estudo de Venturini, Silva e Rocha (2016, p. 21),

A experiência com os educandos, assim como a pesquisa bibliográfica, mostraram que algumas atitudes podem contribuir positivamente para a autoestima dos educandos com baixa visão como: ampliar e reforçar com cores fortes de linhas e pautas de cadernos, letras de livros, figuras e imagens; adequar ambientes como luz forte, uso de porta-texto ou objeto para elevar o material de leitura para evitar problemas de coluna por causa da postura; não confundir a necessidade de mais tempo para a realização de tarefas como leitura, escrita e exploração de objetos etc. com incapacidade intelectual; respeitar as dificuldades para enxergar na lousa, permitindo que o educando levante-se e aproxime-se da lousa para leitura; elaborar e propor atividades que permitem o descanso ocular; valorizar e estimular verbalmente seus acertos, já que as expressões faciais e gestos à distância nem sempre são vistos por eles; informar sobre obstáculos e/ou mudanças de objetos na sala de aula e nos demais ambientes da escola.

A adequação do espaço escolar é o primeiro requisito para receber um aluno cego, a fim de que ele se sinta seguro em se locomover por todos os espaços escolares, o material didático também é diferenciado dos demais alunos, sendo adaptado para

atender as especificidades, os textos em Braille, gravuras em alto relevo, textos com áudio e muito diálogo entre os alunos, sendo que, muitas vezes, esses alunos necessitam de profissionais que os acompanhem em sala de aula, auxiliando na realização e mediação da comunicação (OLIVEIRA, 2014).

A condição de cegueira restringe a amplitude e a variedade de experiências, a orientação e mobilidade, o controle do ambiente e a interação do sujeito com o mundo que o cerca. A experiência de imitação é bastante limitada para uma criança cega que não pode perceber as expressões faciais, o seguimento dos objetos, a disposição das coisas, o movimento das pessoas, a configuração dos espaços. Alunos cegos devem desenvolver a formação de hábitos e de postura, destreza tátil, o sentido de orientação, esquemas e critérios de ordem e organização, o reconhecimento de desenhos, gráficos, diagramas, mapas e maquetes em relevo, dentre outras habilidades (SÁ, 2011, p. 180 apud OLIVEIRA, 2014, p. 104).

Segundo Cruz (2014), convém ressaltar, no entanto, que as inúmeras restrições decorrentes da deficiência visual por si só não são suficientes para revelar os limites e as possibilidades do sujeito. É preciso considerar um conjunto de fatores que incidem sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, a personalidade, o desempenho de tarefas corriqueiras, as condições a serem modificadas, os recursos disponíveis, as habilidades cognitivas que podem ser desenvolvidas e outros aspectos do contexto no qual se vive. Nesse sentido, a deficiência visual não deve ser concebida como incapacidade, impedimento ou condição limitante.

Assim, o professor deve buscar estratégias de aprendizagem, procedimentos, acesso ao conhecimento e à informação. Além disso, os instrumentos de avaliação devem ser adequados às condições visuais desses educandos, para valorização do comportamento exploratório e estimulação dos sentidos restantes, promovendo a iniciativa e a participação ativa. Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e, outras, durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreça a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, de exibição de filmes ou documentários, excursões e exposições (OLIVEIRA, 2014).

Segundo Gil (2000), o impacto da deficiência visual (congenita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa, enfim, múltiplos fatores.

Além da perda do sentido da visão, a cegueira adquirida acarreta também outras perdas: emocionais; das habilidades básicas (mobilidade, execução das atividades diárias); da atividade profissional; da comunicação; e da personalidade como um todo. Trata-se de uma experiência traumática, que exige acompanhamento terapêutico cuidadoso para a pessoa e para sua família (GIL, 2000, p. 10).

Nos programas de estimulação precoce, orientação e mobilidade, existem técnicas especializadas para desenvolver o sentido de orientação usando o tato, a audição e o olfato para se relacionar com os objetos significativos que estão no ambiente. Assim, a criança vai aprendendo a usar seus outros sistemas-guia (GIL, 2000).

No processo de escolarização, o Sistema Braille e os leitores de tela são opções de recursos para a comunicação escrita da pessoa cega. O sistema Braille é constituído por 63 sinais formados a partir da combinação de seis pontos em relevo. A combinação desses 63 diferentes sinais permite a representação de todos os sinais literais, matemáticos, musicais, da Física, da Química e também da informática (OKA; NASSIF, 2010 apud GASPARETTO, 2012).

Segundo Gasparetto (2012), um dos artifícios para a complementação curricular para o aluno com deficiência visual, tem sido a utilização do Soroban, nome dado ao ábaco japonês de origem chinesa. O ábaco é um antigo instrumento de calcular, cuja palavra deriva do grego Abax que significa tábua de contar.

O Soroban foi introduzido no Brasil por Joaquim Lima de Moraes em 1949, por intermédio de palestras, demonstrações em escolas e nos meios de comunicação. A uso do Soroban no uso e no ensino é importante porque propicia o desenvolvimento do cálculo mental, favorece à compreensão do conceito de número, propicia a concentração, permite compreender os conceitos de reserva e empréstimo em matemática, entre outras (OKA; NASSIF, 2010 apud GASPARETTO, 2012, p. 165).

A fonte de informações mais importante para o educador traçar sua diretriz de ação junto ao educando é saber como ele é (como percebe, age, pensa, fala e sente). O deficiente visual percebe a realidade que está a sua volta por meio de seu corpo, na sua maneira própria de ter contato com o mundo que o cerca (GIL, 2000).

Já Diniz (2007, p. 4) apresenta uma crítica sobre o modelo médico,

[...] O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a

experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. Essa foi a revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970. De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

Diniz (2007) discorre muito bem que se opor à ideia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou de reabilitação. Pessoas com e sem deficiência buscam cuidados médicos em diferentes momentos de sua vida. Algumas necessitam permanentemente desses cuidados para se manterem vivas. Os avanços biomédicos proporcionaram melhoria no bem-estar das pessoas com e sem deficiência; por outro lado, a afirmação da deficiência como um estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico. É uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico.

1.3.4 Transtornos do neurodesenvolvimento

Os Transtornos do neurodesenvolvimento representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas e englobam: Deficiências Intelectuais, Transtorno da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores do Neurodesenvolvimento, Outros Transtornos do Desenvolvimento (específico e não específico) (APA, 2014). Por sua vez, o TEA foi incluído nessa categoria por ser caracterizado por um distúrbio neurológico, o qual deve estar presente desde a infância (APA, 2014).

Nos documentos referências para as escolas da rede estadual do Paraná, há a definição de Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD, sendo habitual o uso dos termos síndrome e/ou transtorno. Síndrome se refere a um conjunto de sintomas, não restrito a uma só doença, que ocorre no indivíduo e transtorno é aplicado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos que ocorrem no

transcorrer da infância, com um comprometimento ou atraso no desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central (PARANÁ, DEE, s.d).

1.3.4.1 Transtorno do Espectro Autista

O termo “autismo” foi utilizado, pela primeira vez, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, em 1908, para descrever pacientes com sintomas que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia. Bleuler nasceu em 1857, na pequena cidade de Zollikon, estudou Medicina e Psiquiatria e, em 1898, assumiu a cátedra de Psiquiatria da Universidade de Zurique, transformando-a em uma referência mundial no estudo das doenças mentais (LIBERALESSO, 2020).

Neste período, nomes como Carl Gustav Jung e Eugène Minkowski trabalharam como seus assistentes, documentando seu grande prestígio à época. O livro “A psicologia da demência precoce,” publicado em 1906 por Jung, teria forte influência sobre o pensamento de Bleuler, que neste mesmo ano começaria a utilizar, em suas obras, o termo “esquizofrenias” (no plural), demonstrando sua ruptura com o clássico pensamento kraepeliniano (Emil Kraepelin), uma vez que ele acreditava que esta não se tratava de uma doença única mas, sim, de um grupo de doenças com um núcleo psicopatológico semelhante (LIBERALESSO, 2020, p. 13).

Ainda segundo Liberalesso (2020), o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM) é um livro editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, utilizado pelos profissionais de saúde nos Estados Unidos - e na maior parte dos países do mundo - como um norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas. No DSM constam os critérios clínicos, sinais e sintomas necessários para o diagnóstico de cada transtorno mental, sendo um uniformizador de termos e conceitos para os profissionais de saúde ao redor do mundo. Além de sua aplicação na prática clínica diária, o DSM também é importante para que pesquisadores possam compreender, de modo preciso, os termos usados em pesquisas clínicas.

Com relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), trata-se de um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos, sendo sua manifestação muito diversa e seus sinais, embora presentes na infância, podem surgir apenas diante de demandas sociais que excedam os limites de suas capacidades. (SILVA; TERRA; DUHART, 2019).

Crianças e adolescentes com um dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) têm sido identificados com maior frequência do que ocorria até poucos anos atrás. Estima-se, atualmente, que a prevalência seja de um indivíduo afetado em cada 100 pessoas, aumento significativo em relação às taxas observadas há algumas décadas. O aumento da identificação ocorre, possivelmente, porque essas condições são mais conhecidas nos dias de hoje e porque os critérios diagnósticos são mais abrangentes (SCHWARTZMAN, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido investigado por diferentes áreas do conhecimento, tais como Psicologia, Medicina, Sociologia, Educação, entre outras. Nesta última, os avanços têm sido bem significativos, além de vasta visibilidade para os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), em especial os com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente os com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (PASSERA; ARAÚJO, 2020, p. 68).

Não existe uma única classificação para o autismo e, sim, um espectro de desordens autísticas, em que aparecem as mesmas dificuldades em graus de comprometimento variáveis (ALVES; GUARESCHI, 2011, apud CRUZ, 2014).

Assim, é necessário lembrar a grande variabilidade na apresentação dos TEA, no que diz respeito tanto aos prejuízos em interação social, comportamento e comunicação quanto ao grau de eventual comprometimento intelectual. Estima-se que cerca de 50% das pessoas com TEA demonstrem algum grau de deficiência intelectual (SCHWARTZMAN, 2014).

Algumas das dificuldades presentes nas pessoas com autismo são: socialização, comunicação e uso da imaginação e, como consequência, seu comportamento é restrito e repetitivo, tem dificuldades em aceitar mudanças e quebras de rotina. Apesar dos autistas apresentarem essas dificuldades, não significa que são incapazes de superá-las ou minimizá-las (COELHO, 2014, p. 109).

Segundo Silva, Terra e Duhart (2019), os alunos com TEA geralmente têm como uma de suas características dificuldades com relação à rotina, que precisa sempre estar bem definida. Assim, a elaboração de mural contendo os dias da semana e seus respectivos cronogramas, não apenas com imagens, mas também com texturas e aromas (cascas de frutas, por exemplo).

A escolarização de alunos com deficiência não é um tema novo, pois caminha em paralelo a história da educação e com o aluno com TEA, e escolarizar essas

pessoas na situação, de “deficientes” sim ou não, é necessário desde que o homem, a partir do exercício da sua capacidade o diferencia dos outros animais (MAZZOTA, 2002 apud PASSERA; ARAÚJO, 2020, p. 72).

Ainda, uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando.

Esta não é uma tarefa fácil para o educador, no entanto, também não é impossível de ser realizada. O universo da educação de um aluno com autismo é, de fato, complexo para o abordarmos de forma singela. Toda a pessoa que se forma para assumir a responsabilidade de ser um educador precisa ser comprometido com a causa que faz dele um profissional. Porém, o educador que recebe um aluno com autismo em sua sala de aula necessita exercitar e preservar algumas características em sua personalidade como parte indissolúvel de seu compromisso com a educação (ORRÚ, 2003, p. 9).

Segundo Schwartzman (2014), em um momento em que as políticas públicas no Brasil orientam no sentido de que todos, ou ao menos a maior parte das pessoas com algum tipo de deficiência (incluídas aqui as com TEA), estejam incluídos em escolas regulares de ensino, faz-se necessário instrumentalizar os professores no sentido de que tenham informações básicas sobre como lidar com essas pessoas em sala de aula, no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos.

Segundo Passera e Araújo (2020), na ampliação de demanda dos alunos pelas escolas comuns, encontram-se os alunos com TEA, que têm garantia legal para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao ensino em salas comuns. Dessa forma, ocorreu um significativo aumento de professores que atendem esses estudantes, assim como a ampliação de escolas comuns que os recebem em diferentes turnos, níveis de escolarização e em redes públicas e privadas de ensino de todas as localidades do país.

De acordo com ORRÚ (2003, p. 1),

Na falta de um trabalho multidisciplinar que veja a pessoa com autismo como um ser bio-sociopsico-histórico-cultural, a mesma perpassa pelo estigma das incapacidades e inabilidades como sendo os definidores de seu destino durante toda sua vida. Logo, leva-se em conta muito mais os aspectos sintomáticos da síndrome do que a procura de estratégias interventivas para a superação das dificuldades encontradas. A exclusão social do autista emerge das concepções pré-conceituadas a respeito das “coisas” que essa pessoa não consegue fazer.

Quando as necessidades educacionais das crianças com TEA são atendidas, respeitando a condição espectral do transtorno, ações educacionais poderão assegurar que alcancem o nível universitário (especialmente aquelas que não apresentam deficiência intelectual importante), assim como qualidade de vida individual e familiar e inserção social no mercado de trabalho, sempre que as condições fenotípicas da doença possibilitem (KHOURY et al., 2014).

Apesar de entender que o público do AEE não se reduz ao que foi apresentado nesta seção, a escolha por discorrer essas deficiências e transtornos se deu pelo fato de que são as comumente encontradas nas salas de aula no Município de Caçador.

1.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SANTA CATARINA E NO MUNICÍPIO DE CAÇADOR

A Educação Especial na Rede Pública do Estado de Santa Catarina é regida pela Política de Educação Especial, pelo Programa Pedagógico e pela Resolução 112/CEE/2006 do Conselho Estadual de Educação, documento de 2006, alterado pela Resolução CEE/SC nº 100, que “Estabelece normas para a educação especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”.

Assim, são providos os serviços especializados de Professor de Educação Especial, Professor Bilíngue, Intérprete da Libras, Professor de Libras, Guia Intérprete, Professor Bilíngue para Escola e/ou Turmas Bilíngues exclusivas para Surdos, Professor de Libras para Escola e/ou Turmas Bilíngues exclusivas para Surdos, Orientador de Convivência Bilíngue, Profissional de Apoio Escolar, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Escola Bilíngue para surdos/Turma Bilíngue para surdos.

Conforme a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, o AEE é disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação.

Segundo o artigo 3º da Resolução CEE/SC nº 100/2016, as escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino devem prever em seu Projeto Político Pedagógico os recursos de acessibilidade ao currículo escolar, cabendo aos

professores do AEE a responsabilidade pela orientação técnica e pedagógica necessárias à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

O AEE é um serviço da Educação Especial que tem por objetivos identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Sistema Braille, a introdução e formação do estudante na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao estudante de material pedagógico acessível, entre outros.

Classificam-se como conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e LIBRAS tátil; alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; orientação e mobilidade; informática acessível; sorobã (ábaco); estimulação visual; comunicação alternativa e aumentativa (CAA); desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

Ainda, são recursos do AEE: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O sucesso da educação inclusiva depende amplamente da adequada formação dos professores, não apenas de sua formação inicial, mas também do incremento de conhecimento que adquirem ao longo de suas carreiras. Assim, torna-se fundamental identificar e avaliar as diretrizes da formação continuada no âmbito da Educação Inclusiva, a fim de elencar estratégias e práticas para o melhor aproveitamento do alunado.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores para a Educação Inclusiva em território nacional alerta para muitas contradições, destacam-se algumas delas, como: quanto mais se avança nas propostas de inclusão escolar em direção à defesa de uma escolarização para todos, contrariamente se extinguem os cursos de formação de professores para a Educação Especial, no país, permanecendo apenas dois cursos de graduação em universidades públicas. Paradoxalmente, há consenso sobre a existência de uma demanda, que se amplia progressivamente, por formação docente. Colocado o impasse, são criados inúmeros cursos de formação continuada pelo governo federal e por instituições educacionais públicas e privadas muito díspares entre si, no que concerne ao tempo de duração e aos conteúdos a serem ministrados, em modalidades majoritariamente à distância (DENARDI; SIGOLO, 2016).

No cenário que se vislumbra, como garantir uma formação sólida, capaz de promover uma escolarização de fato para todos os alunos, independentemente de rótulos médicos, psicológicos ou sociais? Em decorrência disso, a formação de professores em Educação Especial enfrenta, na atualidade, sérios desafios em nosso país, originários tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores, em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação. Conseqüentemente, a prática educativa dos professores formadores de professores especialistas deveria emergir de uma experiência educativo-pedagógica condizente à realidade, ao respeito à diversidade e ao entendimento do sentido lato da educação de boa qualidade para todos, sobretudo ao considerar os aspectos que legitimam posturas e atitudes, supostamente derivadas dos princípios de inclusão para todos (DENARI, 2014 apud DENARDI; SIGOLO, 2016, p. 26).

No final da década de 1990, a formação docente para a educação inclusiva torna-se destaque nos debates educacionais. Tais discussões configuram-se como respostas às exigências do sistema produtivo em relação ao setor educativo. Dessa

forma, os desafios do processo inclusivo consistem na adequação do trabalho educacional para a sociedade contemporânea e que respeite as diferenças para atender cada criança em suas necessidades (SILVA, 2011 apud ARAUJO; LIMA; SILVA, 2021).

O movimento de Educação Inclusiva pressupõe não só uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado. Assim, o movimento de Educação Inclusiva coloca em questionamento a maneira como os professores e, de modo especial, os pedagogos estão sendo formados (PEDROSO, 2016).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 25 apud JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17).

Sob o paradigma da inclusão, que preconiza a convivência na diversidade, particularmente no contexto escolar, é imperiosa a necessidade de utilização de recursos específicos, de estratégias diferenciadas de ensino e de condições de acessibilidade, que tem sido garantidas por meio de novas ferramentas tecnológicas. Debates científicos atuais na área da educação especial apontam para a importância das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação, aplicadas à educação vir a compor a grade curricular dos cursos. Afinal, os professores que irão atuar nos serviços especializados precisam conhecer, compreender e saber utilizar as TICs de forma a promover ações pedagógicas inclusivas no interior das escolas brasileiras. Para tanto, é preciso investir, conforme apontado anteriormente, em uma sólida formação profissional que propicie a competência necessária para o professor refletir, pesquisar e apresentar proposições sobre a prática educativa e sobre novas possibilidades teórico-metodológicas para, consistentemente, modificar a realidade (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Considerado como objetivo principal das Tecnologias de Apoio o uso de tecnologias que ajudem a ultrapassar as limitações funcionais dos seres humanos num contexto social, é de extrema importância identificar não só os aspectos puramente tecnológicos, mas também os aspectos relacionados com os fatores humanos e

socioeconômicos. Um modelo de formação e treino em tecnologias de apoio deve ser baseado em um modelo de desenvolvimento humano que tenha em consideração os problemas que as pessoas com deficiência apresentam quando tentam adaptar-se a um ambiente adverso (EUSTAT, 1999 apud GARCÍA; FILHO, 2012).

Em 07 de janeiro de 2008, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, foi entregue ao então Ministro da Educação Fernando Haddad. Denominado Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse dispositivo legal passa a orientar os sistemas de ensino no Brasil (NUNES et al., 2021, p. 24).

Ainda segundo Nunes et al. (2021), o documento assegura que a educação das pessoas com deficiência passará a acontecer nos espaços comuns/regulares de ensino, nomeando o público a ser apoiado pela Educação Especial, tornando-a complementar e/ ou suplementar em todos dos níveis da educação, através do Atendimento Educacional Especializado. A formação de profissionais para atuação no AEE deve ser pautada para atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Este deverá possuir, como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Orrú (2003) ao abordar a formação de educadores mediatizadores, considera que essa formação é um processo de modificação cognitiva estrutural que precisa ocorrer no interior do futuro educador, através da Experiência de Aprendizagem Mediatizada a qual deve ser vivenciada e experimentada em sua sala de aula, em meio ao seus estudos como uma filosofia inerente ao curso que está sendo realizado.

Para Orrú (2003, p. 4), dessa forma,

[...] a qualidade do ensino seria melhorada, pois a modificação seria estrutural e não apenas postural, quando o professor assume seu trabalho dentro de uma proposta pedagógica, por ser este ou aquele, o método enfatizado na época. Na Experiência de Aprendizagem Mediatizada, não se concebe a possibilidade de haver indivíduos estáticos ou imutáveis. Portanto, esta intervenção a ser realizada pelo educador se conduzirá de modo intencional nos sistemas disfuncionais de alunos com necessidades específicas, interagindo em sua realidade, em um processo de modificação, para que suas condições de funcionamento cognitivo sejam estruturadas, potencializando-os em suas capacidades adaptativas.

Segundo Büttenbender (2017 apud ROSA, 2019), a formação inicial hoje não mais especializa o professor e sim o forma genericamente para trabalhar no campo da

educação, nos questionamos frente aos limites que se colocam: professor generalista x professor especialista. A formação continuada em serviço tem sido uma aliada, uma espécie de “salvadora da pátria” para que os gestores qualifiquem o professor de Educação Especial para atuar na escola comum. É nesses cursos que o professor busca indicações sobre a prática em situações específicas da inclusão.

2.1.1 Formação Inicial

Segundo Pedroso (2016) intensificaram-se, na última década, as discussões em torno da formação de professores para a educação básica, incluindo-se questões sobre a atuação desses profissionais na perspectiva da Educação Inclusiva. No âmbito do currículo, diferentes políticas vêm determinando que os cursos de formação de professores para a educação básica os capacitem para atuar nas classes comuns, de acordo com essa perspectiva. Conseqüentemente, a matriz curricular dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas passa por uma reorganização.

Dessa forma, é correto afirmar que, em âmbito nacional, a formação docente inicial no campo da Educação Especial entrou em evidência a partir das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que orientava o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais o que requeria, entre outros fatores, a melhoria da qualificação dos professores da Educação Básica e a expansão da oferta de cursos de formação inicial e de especialização pelas Universidades. Assim, na política, previa-se a produção científica, em parceria com órgãos de Ensino Superior, de amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de Educação Especial (NUNES et al., 2021).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996 apud MICHELS, 2017, p. 45).

Os cursos de Pedagogia que formam, de maneira geral, professores para atuar na docência nos campos da Educação Infantil, em creches e pré-escolas (com crianças

de até cinco anos de idade), no Ensino Fundamental, nos anos iniciais (com crianças de seis a dez anos), na Educação de Jovens e Adultos e na gestão educacional – seja em escolas, no nível dos sistemas educacionais, seja em ambientes de educação não formal –, têm, na atualidade, um complexo desafio que compreende atender, por um lado, ao perfil formativo determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, por outro, às demais políticas educacionais e às próprias demandas da escola pública (PEDROSO, 2016).

Assim, entende-se ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador insira a investigação aos seus saberes-fazer (JESUS; EFFGEN, 2012).

Segundo Martins (2012), no Brasil, a partir da Portaria Ministerial nº 1793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo sugerida a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas consideradas legalmente público da Educação Especial, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores: A Educação Básica e o Ensino Superior devem ser inclusivos, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso necessita que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001 apud MARTINS, 2012).

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva (MARTINS, 2012, p. 28-29).

Ainda segundo Martins (2012), especificamente voltada para a Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos (art. 8, inciso I).

No Brasil a formação de professores de educação especial estava a cargo do Curso de Pedagogia – habilitação educação especial. Esta habilitação teve por função preparar os professores para atuarem com alunos sujeitos da educação especial. Além desse curso, desde a década de 1980 temos no país outro curso de Graduação que forma estes profissionais, qual seja, o curso de Educação Especial. Com a política nacional de cunho inclusivo outros profissionais passam a ser formados para atender estes sujeitos na escola regular. Estamos falando dos profissionais de apoio e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para os primeiros ainda não temos uma formação específica. Já para os professores do AEE são oferecidas, então, a formação em nível de graduação em licenciatura em Educação Especial e os cursos de aperfeiçoamento, principalmente aqueles estimulados por programas do governo federal (MICHELS, 2017, p. 14).

O fato de a formação de professores para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com pouca formação como professor. Dessa forma, na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valnir Chagas, considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas dariam conta da formação do professor para os anos iniciais, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental, o que acarretou desafios para alunos e professores, além de prejuízos no ensino. Por outro lado, na medida em que estas habilitações centraram a formação de professores especializados nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais, uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos (BUENO, 1999 apud MICHELS, 2017).

Os cursos de Pedagogia que passaram a oferecer habilitação específica para a Educação Especial o fizeram mediante a habilitação em educação especial ou por meio de quatro áreas específicas (Deficiência da Audiocomunicação — ou Deficiência Auditiva —; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência

Visual). Tal subdivisão parece fragmentar a própria habilitação, como por exemplo, quanto ao currículo, que seguia uma parte comum, com disciplinas para todas as habilitações e inclusive para as quatro áreas da Educação Especial, e outra parte específica para cada habilitação e diversificada para cada área da Educação Especial. Em outras palavras, a Educação Especial não tinha um currículo único para a área. Havia um currículo específico para cada subárea da Educação Especial (MICHELS, 2017, p. 33).

Nunes et al. (2021) consideram que a formação inicial de professores precisa ocorrer numa dimensão teórico-prática para o ensino à diversidade, bem como para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e em equipe, essenciais ao nosso perceber, para a efetivação de práticas inclusivas para todos os estudantes, quer sejam ou não público-alvo da Educação Especial.

2.1.2 Formação Continuada

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, tanto os professores capacitados como os especializados podem ser formados em dois níveis. Os primeiros em nível médio ou superior, e os segundos em nível superior ou em pós-graduação. Também são formadores desses professores os cursos de complementação e da formação em serviço (MICHELS, 2017).

Em 18 de fevereiro de 2002, é publicada a Resolução CNE/CP N. 01, na perspectiva da Educação Inclusiva, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena com princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino, aplicáveis a todas as etapas e modalidades de ensino. É definido, em seu bojo, que as instituições de Ensino Superior deveriam prover, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos “alunos com necessidades educacionais especiais” (NUNES et al., 2021, p. 52).

Segundo Michels (2017), os professores especializados, responsáveis pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos chamados professores capacitados, precisam ter sua formação em nível superior ou em nível de especialização. Se em nível superior, a formação deve ocorrer em cursos de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, como habilitação em educação especial, e não mais em uma de suas áreas definidas pela deficiência. Já o curso de especialização pode ocorrer em uma das áreas da deficiência ou estar relacionado com o atendimento educacional.

Segundo Jesus e Effgen (2012), a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são públicos da educação especial.

Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam (JESUS; EFFGEN, 2012).

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

A formação permanente, portanto, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas necessidades e condições e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012).

A tradição e a legislação determinavam a formação e a atuação de professores especializados por área de deficiência. Essa orientação é fundada na concepção construída ao longo de toda a história de atendimento ao deficiente, de que cada deficiência constitui uma categoria específica, distinta da de pessoas não deficientes e das de outras deficiências. Nessa concepção, cada categoria de deficientes tende a ser vista como se apresentasse necessidades peculiares e próprias de seus integrantes, com recursos humanos, materiais e metodológicos específicos e de uso exclusivo (OMOTE, 2003, p. 159 apud MICHELS, 2017, p. 36).

Segundo Siluk e Pavão (2014), ao se tratar de um curso que implique na implementação de um novo olhar sobre as causas das pessoas excluídas da sociedade, esse comprometimento deve ser garantido. Há de se enfrentar as incertezas

cotidianas do novo, arraigadas em práticas disciplinares cristalizadas ao longo da experiência pessoal e institucional no contexto educacional.

A Política Nacional de Educação Especial: na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a oferta de cursos na linha da formação continuada de professores na área da Educação Especial é um dos movimentos que instituiu os Cursos de Atendimento Educacional Especializado ofertados em diferentes estados do Brasil (SILUK; PAVÃO, 2014, p. 7).

O paradigma da inclusão vigora neste século como forma de reduzir a diferença e a exclusão. O movimento inclusivo mundial estruturado por meio de diferentes documentos vem apresentando formas que afetam diretamente o trabalho do professor com os alunos em todas as escolas. Sobre essa situação remete-se à importância da formação continuada de professores, cujo dispositivo pensado pela política para esse fim, no que tange ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais é o Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento, já mencionado na lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional — LDB/1996, apresenta-se como forma de contribuir com a atuação de professores junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (SILUK; PAVÃO, 2014).

Ainda segundo Siluk e Pavão (2014), o investimento na formação de professores consiste em uma ação que deve ser permanente ou continuada. Sem investimento muitas metas não são implementadas. As trajetórias desse processo podem e devem ser diversificadas. Isso se deve ao fato de compreender que a busca por cursos de aperfeiçoamento ou atualização por parte de profissionais em serviço que viabilizam esse aperfeiçoamento vem na maior parte das vezes ligada às histórias de vida. O compromisso com a educação continuada precisa ser ofertado e incentivado, muito embora a escolha e a conclusão dessa formação dependa, inicialmente, daquele que a realiza, nesse caso, o professor que atua na área da educação especial. Ainda assim, destaca-se que a estrutura e oferta de um curso dessa natureza devem atender aos ideais de um padrão de excelência.

Esta formação deve partir de situações reais do cotidiano escolar e do estudo da tecnologia assistiva que o aluno envolvido naquela situação real necessita no momento. Dessa forma, a formação de professores para o AEE não tem base os pressupostos clínicos. Os pressupostos educacionais, o conhecimento sobre o aluno e os serviços e recursos da TA devem ser a base da formação para que o professor possa atuar com cada tipo de deficiência (BERSCH; MACHADO, 2011, p. 65 apud FERREIRA, 2014, p. 69).

Assim, a universidade possui um papel relevante na formação inicial do professor da classe comum capacitado e do professor especializado em educação especial, na busca da reconstrução do modelo construído socialmente acerca da deficiência, numa perspectiva mais crítica e pautada em princípios como o da democratização das oportunidades e possibilidades de superação das dificuldades, sendo possível perceber o sujeito pleno de potenciais e possibilidades de romper com as limitações, superando o máximo possível ações excludentes (NUNES et al., 2021).

Na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, consta-se como uma das diretrizes base, dentre outras, a “formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A convivência com pares da mesma idade estimula o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência, que acaba por demonstrar maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade. O professor precisa estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo não só as aprendizagens acadêmicas, mas também o relacionamento entre eles, além do aumento da autoestima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010).

A escolarização destas crianças precisa estar lastreada no desejo do professor, pois este, ao apontar seu desejo para o aprendizado da criança, supõe nela um sujeito também desejante e, portanto, capaz de aprender. Desta disposição da subjetividade é que poderão surgir as curiosidades que abrirão acesso ao sujeito em aprendizagem (LAMBERTI, 2014, p. 165).

Para Orrú (2003) encorajar os educadores a se tornarem profissionais reflexivos, proporcionando liberdade para exprimirem seus sentimentos, suas ideias, expandirem sua criatividade, tomarem decisões a partir de seu conhecimento e vivência diária com o aluno é fundamental para um processo de formação reflexiva contínua e de transformação consistente.

De acordo com a autora, o espaço para gerar reflexão é indispensável. Assim, o educador aprende a refletir-na-ação a partir do instante em que começa a fazê-lo.

Essa atitude permitir-lhe-á perceber, organizar, transformar e reestruturar suas ações quer sejam a nível intencional, estratégico ou hipotético. Então, sim, obter-se-á uma educação diferente, não por imposição ou por modismo, mas apoiada na prática reflexiva de seus professores.

Segundo Giroto, Poker e Omote (2012), a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários à cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. Deve assim, assegurar recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos que necessitam do AEE.

Desse modo, torna-se explícita a responsabilidade do professor especializado que atua no AEE em oferecer aos alunos acompanhados neste serviço aquilo que é específico às suas necessidades educacionais, auxiliando-os na superação das limitações que dificultam ou os impedem de interagir com o meio, relacionar-se com o grupo classe, participar das atividades, ou melhor, de acessar os espaços, os conteúdos, os conhecimentos que são imprescindíveis ao processo de escolarização. Apesar de as atividades desenvolvidas no AEE diferenciarem-se daquelas realizadas na sala de aula comum, devem constituir o alicerce sobre o qual a aprendizagem do aluno se apoia, ou seja, os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e sistemas específicos de comunicação e sinalização, bem como todos os recursos utilizados devem estar atrelados à proposta pedagógica do ensino comum (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 13).

Trentin (2018) entende que a prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Deficiência Intelectual pressupõe a realização de ações específicas que contribuam com o processo de ensino e de aprendizagem; ações que auxiliem os alunos a adquirirem autonomia no âmbito social e intelectual.

Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, constitui-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas (GARCÍA; FILHO, 2012).

Assim, é nesse espaço que o professor assume um papel muito importante: o de mediador entre conhecimento e aluno; levando ao desenvolvimento de saberes que

servirão como ferramenta para viver de forma satisfatória em sociedade. Dessa forma, deve ser marginalizada a concepção de que ensinar é um simples ato de transmissão de informação, pois aprender é algo muito mais complexo que somente receber tais informações. Constitui-se, sim, em um processo que se compõem de diferentes elementos: biológicos, emocionais, pedagógicos e culturais. Destarte, todos esses aspectos devem ser levados em consideração em uma perspectiva metodológica que busca um aprendizado verdadeiramente significativo ao estudante (ESQUINSANI; SILVA; GUERRA, 2021).

Desse modo, no contexto escolar o professor pode fazer uso de diversificadas metodologias e estratégias de ensino, visando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Isso também deve ocorrer em sala de aula que possui alunos com deficiências, pois estes sujeitos devem ser entendidos em suas potencialidades e não vistos sob o prisma de crenças que destacam somente suas limitações (ESQUINSANI; SILVA; GUERRA, 2021, p. 28).

Assim, é esperado que o professor que atua no serviço especializado, dentre outras competências, explore os materiais e recursos existentes nas salas de recursos multifuncionais. Saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis neste espaço escolar, mas também elaborar materiais de modo a adaptar às necessidades educacionais dos alunos acompanhados no AEE e gerenciar o uso desses materiais no ambiente da sala regular. Do recurso mais sofisticado que agrega maior tecnologia ao mais simples material confeccionado artesanalmente, o professor especializado assume a responsabilidade, inclusive, pela disseminação, na escola, do uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação, ao efetivar a parceria com os professores do ensino regular na superação de barreiras que dificultam ou impedem o acesso e aprendizagem do conteúdo curricular proposto, por parte de alunos com deficiências, com TGD ou altas habilidades/superdotação. Ainda, contribui para que muitos desses recursos sejam também aproveitados pelos professores do ensino regular com os demais alunos na otimização do aproveitamento curricular. Os objetivos aos quais se destina o AEE e as salas de recursos multifuncionais evidenciam, portanto, a formação de professores como um aspecto extremamente importante, visto que as atribuições do professor são fundamentais para a implementação da pedagogia inclusiva (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

A verdadeira inclusão somente acontecerá quando todos se debruçarem sobre a realidade e assumirem os compromissos que lhe cabem inicialmente como cidadãos:

respeitando o sujeito na sua individualidade e também o educador, que por sua vez deverá cumprir a sua missão que é a de mediar a construção de conhecimentos de acordo com as possibilidades de cada educando. Isso porque todos os alunos são capazes de aprender, basta descobrir como o aprendiz aprende (OLIVEIRA; PIRES; KNOFRE, 2014).

Esse olhar diferenciado sobre o aluno, vendo-o como sujeito capaz de aprender e com singularidades é de suma importância. Um olhar que possibilite ao aluno, através das relações sociais, construir a sua história (ALVES; GUARESCHI, 2011, apud GUILHERME, 2014).

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm algum tipo de deficiência. Estas podem ser de diversas ordens, sejam visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se for aplicada essa estimativa também no Brasil, estima-se cerca de 15 milhões de pessoas com alguma deficiência. Em 1998, havia 293.403 alunos com deficiência, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam “outro tipo de atendimento”, conforme Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP (OLIVEIRA; PIRES; KNOFRE, 2014).

Conforme a Constituição Federal, é direito das pessoas com alguma deficiência receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível com as demais pessoas nas escolas regulares (OLIVEIRA; PIRES; KNOFRE, 2014, p. 167).

Segundo Souza (2019), reconhecer os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais implica inseri-los no projeto filosófico, ético, político e ideológico da instituição escolar como marcas identitárias preconizadas pela inclusão. Assim, o paradigma da inclusão não veio mudar a pedagogia da escola, nem desfazer sua

política de promoção do ensino, mas possibilitar que os espaços e discursos se ampliem no atendimento também às pessoas com deficiência.

A Inclusão é um movimento que busca repensar a sociedade e a escola, objetivando que deixem de ser lugares que primem pela homogeneidade e se transformem em ambientes de heterogeneidade, eliminando a ocorrência de discriminação e de preconceitos diante daqueles tidos como “diferentes”. Isto conduz a uma sociedade aberta a todos, sem discriminações, o que não deve ocorrer apenas pela força das leis, mas pelo reconhecimento de que é um direito de todos e todas (NUNES et al., 2021).

Ainda segundo Nunes et al. (2021), são estabelecidos para os sistemas social e educacional, inúmeros desafios: a conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a forma de entender e educar todos os alunos sem exceção; um sério investimento na formação inicial e continuada dos profissionais de educação e dos funcionários que atuam nas escolas; preparação de profissionais especializados na área para ofertar apoio aos docentes e o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais; a estruturação de métodos, técnicas e recursos de ensino adaptados a este alunado; envolvimento de pais e pessoas da comunidade escolar neste processo; orientação dos profissionais atuantes em instituições públicas e privadas.

As transformações necessárias na escola tradicional, que conduzem à reformulação do seu discurso e das suas práticas em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada da relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (FILHO, 2012).

Trabalhar com a diversidade no contexto escolar é uma das finalidades propostas pelas políticas de educação especial, em que devem ser incluídos todos os alunos nas propostas de ensino-aprendizagem, reafirmando que o espaço escolar é também o lugar epistemológico de protagonismo das pessoas com necessidades educacionais especiais (SOUZA, 2019, p. 14).

Segundo Siluk e Pavão (2014), o acelerado desenvolvimento tecnológico vem mudando a forma como se concebe o espaço de ensino e aprendizagem. Ao panorama descrito, deve ser adicionado outro conjunto de fatores que não pode, atualmente, ser ignorado, sob pena do processo educativo correr riscos de obsolescência e permanência de atraso no atendimento das necessidades educacionais emergentes.

Em outro tipo de reflexão no que se refere às tecnologias, através de uma análise resumida acerca de uma nova dimensão e tipo de tecnologia que vem sendo crescentemente estudada nos dias atuais, aponta-se para a autonomia e desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito dos seus processos e também para a construção de uma Escola Inclusiva. Trata-se da recentemente chamada Tecnologia Assistiva, usada como mediadora, como instrumento, como ferramenta, para o “empoderamento”, para a equiparação de oportunidades e para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, na sociedade atual (FILHO, 2012).

Por muito tempo a Educação Especial organizou seus serviços de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, atuou como um sistema paralelo de ensino. Assim, o lócus da escolarização de alunos considerados público alvo dessa modalidade de ensino situava-se, em grande parte, em espaços separados e considerados ‘especializados’, como classes, escolas e instituições especiais. Esses locais foram instituídos como os mais adequados ao ensino de sujeitos que supostamente não se beneficiariam do ensino comum destinado aos demais alunos (TURCHIELLO; SILVIA; GUARESCHI, 2014, p. 33).

Segundo Oliveira, Pires e Knofre (2014), considerando a Educação Especial como uma modalidade de ensino e não um sistema substitutivo de ensino, conclui-se que não deverá haver sistemas paralelos de ensino especial e que essa modalidade deverá complementar ou suplementar o ensino regular.

A educação de crianças com diferentes deficiências deve se basear em que, simultaneamente com a deficiência, também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta e as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que vêm em primeiro plano no desenvolvimento infantil e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação significa não atenuar as dificuldades que derivam da deficiência, mas tensionar todas as forças para compensá-la [...] (VYGOTSKI, 2012, p. 147 apud RANGEL, 2018, p. 42).

Os programas de difusão de tecnologias educacionais precisam garantir a acessibilidade digital de todas as pessoas, independentemente de suas características motoras, sensoriais ou cognitivas e, para isso, precisam permitir a utilização de sistemas computacionais de Tecnologia Assistiva (PELOSI, 2021).

A cultura digital dentro do espaço escolar é extremamente benéfica para as pessoas com deficiência, pois possibilita mais diversidade nas práticas pedagógicas, permitindo uma aproximação abrangente do conteúdo a partir da utilização de livros digitais, que podem ser ampliados, de links para vídeos explicativos ou experiências com realidade aumentada, lidos por um leitor de

tela, e completados com a escrita por meios alternativos como teclado físico aumentado ou diminuído, de teclado virtual, uso de mouse adaptado, *trackball*, sistema de varredura, controlado por acionador, ou acessado por um mouse ocular (PELOSI, 2021, p. 153).

Porém, embora todas as tecnologias convirjam, cada vez mais, para uma relação direta com as tecnologias de informática, não se pode deixar de estar atento às pequenas soluções artesanais do dia a dia, utilizadas em uma sala de aula, ou em casa, por exemplo, que, embora simples, muitas vezes têm o poder de solucionar problemas concretos e complexos. Soluções simples e artesanais que, frequentemente, apresentam um alto grau de eficiência e funcionalidade. Mesmo os dispositivos ou adaptações para uso de um recurso sofisticado como o computador, por exemplo, contrariando o mito de que se tratariam de recursos caros, pouco acessíveis ou indisponíveis no país, com frequência podem ser construídos de forma artesanal, fácil, barata ou mesmo gratuita (GALVÃO; FILHO; DAMASCENO, 2008 apud FILHO, 2012).

2.4 ALTERNATIVAS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

2.4.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação -TDICs

Normalmente, a educação necessita acompanhar as transformações sociais que estão diretamente relacionadas às evoluções tecnológicas, mas se observa que, na esfera educacional, essas mudanças ocorrem com lentidão. Destaca-se que, “[...] para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (BERSCH, 2017 apud ARAUJO, LIMA; SILVA, 2021).

Dentre os recursos de tecnologias assistivas, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, existe uma distinção entre dois tipos de recursos. O primeiro se refere aos recursos de alta tecnologia, que são equipamentos mais sofisticados, geralmente ligados às tecnologias digitais (TD), como periféricos adaptados, *softwares* específicos, lupas eletrônicas, entre outros, sendo recursos que exigem um maior conhecimento técnico do professor e do aluno para a adequada utilização. O segundo diz respeito aos conjuntos de artefatos de baixa tecnologia que podem ser produzidos pelo próprio professor ou pelo professor juntamente com o aluno. Estes artefatos também são considerados objetos pedagógicos (CORDE, 2019 apud ROSA, 2019).

A Tecnologia Assistiva surge como um elemento multidisciplinar que trata não apenas de recursos, mas também de ações estratégicas e serviços que devem ser oferecidos e utilizados pelo usuário direto, mas que repercutirão, também, nas pessoas que fazem parte de seu convívio familiar e social. Assim, os professores, bem como os profissionais de outras áreas que se relacionam com esse usuário, necessitam receber informação sobre esse universo na intenção de contribuírem com a superação das barreiras encontradas (ROSA, 2019).

Entre as diversas opções de recursos tecnológicos para se utilizar na Educação Inclusiva, podemos destacar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais apresentam várias ferramentas como: computadores, internet, chats, correio eletrônico, TV digital, programas de *software*, entre outros, e que oferecem inúmeras possibilidades de interação, diálogo e aprendizado (ARAUJO; LIMA; SILVA, 2021, p. 48).

A educação precisa acompanhar o nível de avanço em que a sociedade se encontra, dessa maneira, o trabalho pedagógico precisa se nortear em práticas metodológicas diversificadas, que instiguem nos alunos a participação efetiva na construção de saberes. As metodologias ativas vêm contribuir com o intuito do aluno ter o papel central na aprendizagem, tendo as intervenções necessárias do professor, este como um provocador do conhecimento, que, por meio de situações problemas, promova a aprendizagem (TOLEDO; MOREIRA; NUNES, apud ARAUJO; LIMA; SILVA, 2021).

Segundo Carvalho (2010 apud ARAUJO; LIMA; SILVA, 2021) existe a necessidade de: “[...] profundas mudanças no trabalho em equipe, fazendo com que os educadores apoiem-se mutuamente, sem que ninguém se sinta como o melhor ou o sabe tudo”. À luz dessa reflexão, considera-se que a formação para a educação especial na perspectiva inclusiva precisa envolver as escolas o trabalho colaborativo, em parceria entre professores da classe comum e da educação especial, pelo diálogo entre os docentes, visando a conhecimentos atualizados e adequados às práticas, para uma proposta educacional especial inclusiva.

2.4.2 A contribuição das metodologias ativas na inclusão

As metodologias ativas de aprendizagem são uma técnica pedagógica que se baseia em atividades instrucionais, capazes de engajar os estudantes a se tornarem

protagonistas no processo de construção do próprio conhecimento. Ou seja, são metodologias menos baseadas na transmissão de informações e mais no desenvolvimento de habilidades. O termo foi cunhado pelos professores Charles Bonwell e James Eison em seu livro *“Active Learning: Creating Excitement in the Classroom”*, lançado em 1991.

Com as metodologias ativas de aprendizagem, o ensino é feito por meio de práticas que trabalham com diferentes conceitos de maneira repetida. O intuito é que o conhecimento possa perdurar na mente dos estudantes. Nos modelos convencionais, as aulas expositivas colocam o professor como o centro do ensino, sendo os transmissores do conteúdo, enquanto os alunos apenas absorvem tudo de maneira passiva. Geralmente, essa abordagem é responsável pelo desinteresse e maior dificuldade de assimilação.

Dessa forma, a aprendizagem ativa dá um salto na relação entre professores e alunos, que, nesse formato, são estimulados a tomarem a frente, com maior interação e independência, participando ativamente do processo. O professor se torna mais um mediador, orientando e conduzindo os alunos na solução de problemas, na elaboração de ideias e argumentos, no trabalho em equipe e em outras competências muito importantes, como responsabilidade, independência, proatividade, ética, etc.

2.4.3 Ensino Colaborativo

O ensino colaborativo é uma metodologia que está ganhando espaço nas instituições educacionais. O objetivo desse método é substituir a postura passiva dos estudantes, que apenas recebem o conhecimento dos professores, por uma atitude participativa, de modo que eles se tornem protagonistas do processo de aprendizagem. Desse modo, os alunos, os pais e a escola atuam em conjunto para construir o conhecimento. Essa metodologia traz mais autonomia para os estudantes, aumenta o engajamento nas aulas e potencializa o aprendizado, contribuindo para um desenvolvimento completo. Tratando-se da educação inclusiva, essa colaboração se torna ainda mais importante, dadas as especificidades encontradas pelos alunos, bem como as dificuldades individuais enfrentadas.

2.4.4 Desenho Universal para Aprendizagem - DUA

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma referência que corrige um dos principais obstáculos para promover a aprendizagem: os currículos inflexíveis, “tamanho único para todos”. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados ou com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderiam ser considerados na média.

Nos ambientes de aprendizagem, como escolas ou universidades, a variabilidade individual é norma, e não exceção, há muita diversidade. Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Esses currículos fracassam quando tentam proporcionar a todos os alunos oportunidades justas e equitativas para aprender, já que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média.

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde se imagina que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (HEREDERO, 2020).

2.4.5 Plano Educacional Individualizado - PEI

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento que parte de uma avaliação realizada sobre um aluno com necessidades educacionais específicas. Partindo dessa premissa, o PEI é um instrumento que propõe planejar e acompanhar o desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista

(TEA) e altas habilidades/superdotação por meio de seis áreas de habilidades: acadêmicas, da vida diária, motoras/atividade física, sociais, recreação/lazer e reprofissionais/profissionais. A apropriação desse documento na prática pedagógica dos professores deve ter como objetivo auxiliá-los no processo de avaliação do progresso educacional dos alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes regulares do ensino fundamental.

Ante o exposto discutido até aqui, conclui-se que a formação dos professores de educação inclusiva possui diversos caminhos que podem ser percorridos. Por outro lado, a não utilização de algum desses caminhos, ou seja, a ausência da contínua formação, torna-se um risco para o sucesso da inclusão. Assim, no próximo capítulo busca-se identificar os conhecimentos e a formação necessária para os professores do município de Caçador/SC para uma prática inclusiva, além da elaboração de caderno pedagógico que servirá para subsidiar formações continuadas futuras.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo visa descrever o percurso metodológico desenvolvido na presente pesquisa.

3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

A abordagem adotada nesta pesquisa configura-se como qualitativa. Alvarenga e Rosa (1999) descrevem que estudos qualitativos são aqueles estudos abrangentes ligados aos conjuntos maiores ajudando a compreender os elementos da pesquisa, relevando suas limitações consideradas com opções na definição de alternativas das investigações.

Quanto à natureza da pesquisa pode ser considerada como participante, pois permite a interação entre o pesquisador e os participantes presentes nas intervenções práticas, diretamente no campo, permitindo a troca de experiências e práticas entre os professores.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa participante é uma metodologia que procura unir o conhecimento e a prática. Além disso, esta pesquisa também pode ser considerada exploratória, no sentido de que tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

Segundo Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa exploratória envolve: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; c) análise de exemplos que estimulem o entendimento.

As temáticas abordadas nos encontros de formação e que também compuseram o produto educacional, partiram da realidade do processo de inclusão no Município de Caçador-SC. São temas que, segundo os professores, carecem de aprofundamento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para a aprendizagem dos alunos, inclusive aqueles considerados público-alvo da Educação Especial.

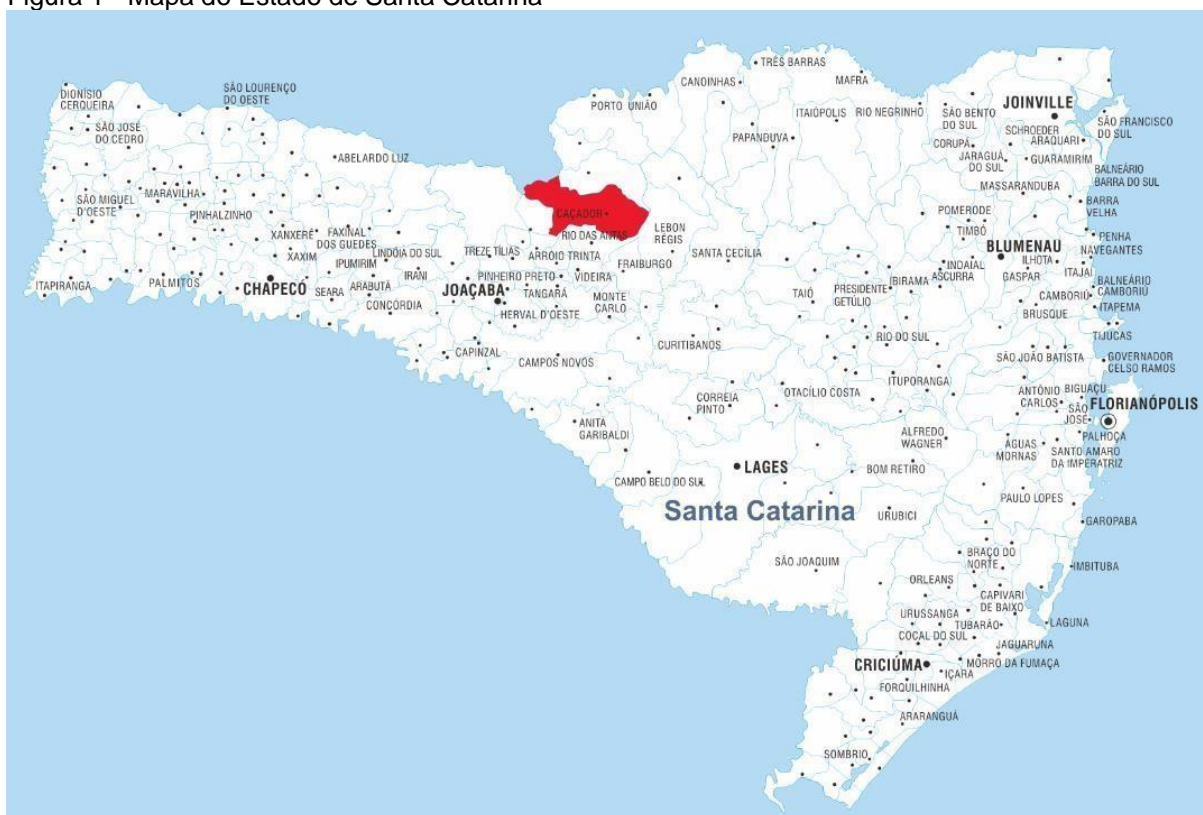
3.2 O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Caçador com professores da rede regular de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Município está situado no meio-oeste Do Estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil, conforme a Figura 1 indica.

Segundo dados do IBGE (2021) o município possui cerca de 80 mil habitantes e PIB per capita de aproximadamente R\$42.367,59, ocupa o 148º local na classificação de IDH do Estado, com índice de 0,735 (IBGE, 2021).

Figura 1 - Mapa do Estado de Santa Catarina



Fonte: Adaptado de IBGE (2021).

Em relação à Educação, o município possui uma taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade de 96% da população escolar, o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental possui média de 5,9 e os anos finais do Ensino Fundamental de 4,2 (IBGE, 2021). O município administra quarenta e uma (41) escolas de Educação Infantil, trinta e três (33) estabelecimentos de Ensino Fundamental e nove (9) estabelecimentos de Ensino Médio. O número de docentes, segundo dados do IBGE

(2021) são trezentos e treze (313) para a Educação infantil, quinhentos e oitenta e quatro (584) para o Ensino Fundamental e de (249) para o Ensino Médio. O número de matrículas na educação Infantil é de 3.556 alunos, no ensino fundamental é de 9.943 alunos e no Ensino Médio 2.639 (IBGE, 2021).

A oferta do Ensino Fundamental – anos iniciais, foco desta dissertação, é realizada por dezessete (17) escolas da rede municipal, sete (7) instituições da rede estadual e sete (7) instituições da rede privada, conforme observado na Figura 2.

Figura 2 - Número de Escolas com Ensino Fundamental - CAC

▼ ESCOLAS	
▶ Ensino infantil	41
▼ Ensino fundamental i	33
▼ ANOS INICIAIS	31
Municipal	17
Estadual	7
Privado	7
▶ ANOS FINAIS	22

Fonte: IBGE (2021).

Cabe salientar que o campo delimitado para a pesquisa foi com professores das escolas da rede municipal.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam na rede municipal de Caçador/SC. Portanto, Todos os professores do ensino fundamental – anos iniciais da rede pública municipal de Caçador/SC foram convidados a participar dos encontros que compõem o curso, visto que são os responsáveis pela escolarização dos alunos com deficiência nos anos iniciais possibilitada pela perspectiva inclusiva, ou seja, duzentos e um (201) professores foram convidados a participar da pesquisa. No entanto, em virtude do período de realização do curso, que foi em novembro e dezembro de 2022 e das atribuições dos professores, apenas vinte (20) professores realmente participaram.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Foi elaborado um termo de esclarecimento sobre a preservação do anonimato dos participantes e proteção das informações coletadas, conforme preconiza a lei de Proteção de Registros aos Dados Pessoais e às Comunicações (BRASIL, 2014). Os participantes do Curso assinaram o Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao preencher o formulário no *Google Forms* para participação na pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados se deu em dois momentos, sendo descritos a seguir.

1º Momento:

Os professores participantes do curso de Formação Continuada, responderam a um formulário online, elaborado por meio do *Google Forms*, ao final do Curso para a avaliação deste. O questionário foi composto por questões abertas e fechadas com o intuito de verificar as contribuições, as potencialidades e as fragilidades da proposta.

3.5.1 O Curso de Formação Continuada

O curso iniciou com um encontro de apresentação da proposta e a sistemática de funcionamento. Participaram vinte (20) professores do Curso de Formação Continuada, sendo que os encontros do curso ocorreram quinzenalmente, no período noturno.

Para o curso, foram convidados profissionais especialistas das áreas temáticas de cada encontro.

A formação foi organizada em seis encontros, da seguinte forma:

1º encontro – Apresentação da proposta e convite para participação na pesquisa

2º encontro – A Deficiência Intelectual e suas práticas pedagógicas

3º encontro – A Deficiência Auditiva e práticas pedagógicas relacionadas

4º encontro – A Deficiência Visual e suas práticas pedagógicas.

5º Encontro – Os Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista.

6º encontro – O Transtorno do Espectro Autista – TEA

Ao final os professores foram convidados a avaliar o curso e do produto educacional produzido a partir do Curso de Formação.

2º Momento

Conforme o Curso foi sendo desenvolvido junto aos ministrantes e professores participantes foi sendo elaborado um caderno pedagógico para servir de subsídio para novos cursos de formação, principalmente, para atender aqueles professores que não puderam participar. Destaca-se que o produto educacional ficará disponível do Portal do EduCapes para todos os interessados.

No momento da avaliação final, os professores também avaliaram o produto quanto a: sua organização, o conteúdo das temáticas selecionadas e a aplicabilidade do curso e do produto em outras formações.

3.5.2 O produto educacional

O produto educacional elaborado para complementar esta pesquisa foi um Caderno Pedagógico intitulado “A formação continuada no contexto da educação inclusiva”. O caderno está estruturado em cinco unidades, da seguinte forma:

1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Definição;

Os tipos de deficiência intelectual;

Estudos de casos e leituras sobre alunos com deficiência intelectual estudantes no ensino regular;

Dicas de aplicativos; e

Exemplos de atividades.

2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Definição;

Os tipos de deficiência auditiva;

Estudos de casos e leituras sobre alunos com deficiência auditiva estudantes no ensino regular;

Dicas de aplicativos; e

Exemplos de atividades.

3. DEFICIÊNCIA VISUAL

Definição;

Os tipos de deficiência visual;

Estudos de casos e leituras sobre alunos com deficiência visual estudantes no ensino regular;

Dicas de aplicativos; e

Exemplos de atividades.

4. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Definição;

Principais características;

Variação metodológica.

5. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Definição;

Os tipos de autismo;

Principais características;

Estudos de casos e leituras sobre alunos com autismo estudantes no ensino regular;

Dicas de aplicativos; e

Exemplos de atividades.

A partir das reflexões e materiais propostos, elaborou-se o Produto Educacional fruto desta pesquisa, conforme a capa apresentada na Figura 3.

Figura 3 - Capa do Caderno Pedagógico



Fonte: Autora (2023).

O principal objetivo do caderno pedagógico foi o de proporcionar aos professores melhor clareza sobre os comportamentos das pessoas com deficiências para que possam buscar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Buscou-se, também, sensibilizar os professores quanto ao processo de inclusão, destacando-se que a preparação se faz no percurso, na formação continuada, que desafios sempre existentes e que o apoio dos colegas e de outros profissionais ajudam a minimizar as dificuldades.

CAPÍTULO 4- DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo discorre-se sobre o resultado das avaliações do Curso de Formação Continuada e do produto educacional elaborado.

4.1 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Uma formação docente sólida é a realidade almejada por todos os cursos de formação de professores. Pode ser dizer que as instituições de ensino superior buscam oferecer essa formação. No entanto, devido a ampliação das demandas que chegam a escola, nem sempre os cursos conseguem atender a todas. Por isso, de acordo com Giroto, Poker e Omote (2012), a formação continuada é apontada como necessária atualmente, o professor necessita atualizar a sua formação inicial, encontrar momentos para refletir, pesquisar e apresentar proposições sobre a prática educativa e sobre novas possibilidades teórico-metodológicas para, consistentemente, modificar essa realidade.

A proposta de formação continuada oferecida no âmbito dessa pesquisa foi avaliada para verificar a sua contribuição no processo de formação docente. Para a avaliação do Curso considerando-se os seguintes eixos: organização; conteúdo das temáticas selecionadas; as contribuições do curso.

a) A Organização do Curso

Dentre as respostas obtidas pelo formulário foi possível verificar que os professores avaliaram positivamente a organização, a distribuição em encontros e os especialistas como ministrantes, conforme relatos

P1 - O curso estava bem organizado, sempre após a teoria foi apresentado sugestões de práticas para a sala de aula.

P5 - Os encontros foram produtivos, pena que o período do final de ano atrapalhou a maioria dos professores.

P8 - Os palestrantes foram muito atenciosos, tinham conhecimento da sua área e ajuda a entender as deficiências trabalhadas.

P12 - Um dos pontos fortes foi a participação de professores/palestrantes que dominam o assunto e que trazem vivências práticas.

P10 - O foco dos assuntos, condizem com nossa realidade e são bem esclarecedores.

Por meio dos relatos torna-se possível perceber que a organização do curso foi boa, os ministrantes convidados atenderam às expectativas dos professores. Entretanto, o período de realização do curso foi um empecilho para a maior participação.

b) O Conteúdo das Temáticas

Em relação às temáticas trabalhadas, os professores manifestaram que atendeu às expectativas, pois foram discutidas situações da realidade do dia a dia da escola. No entanto, sugeriram para próximas formações a ampliação de temas relacionados ao público alvo da Educação Especial, conforme relatos

P3 - Obtive conhecimentos sobre os transtornos globais, mas ainda preciso prender um pouco mais, pois o grupo é bem amplo e diversificado.

P14 - No nosso cotidiano verificamos as características dos alunos com deficiência e como é necessário buscar novas alternativas para o trabalho.

P17 - O que mais gostei foi das alternativas, metodologias para usar em sala com todos, como o PEI, o DUA, as TICs que foram comentadas para as práticas com os nossos alunos.

P19 - Trocas de experiência, novos conhecimentos, sobre os desafios enfrentados.

P20 - Temas e dinâmicas abordadas, como auxílio na prática escolar e dinâmicas.

Os relatos mostram que os conteúdos, as temáticas selecionadas foram importantes para os professores. Estes destacaram, principalmente, o uso de estratégias alternativas para o trabalho com os alunos. Uma das participantes comentou que para os próximos cursos de formação podem ser ampliadas as temáticas.

c) As Contribuições do Curso

Sobre o último tópico avaliado, ou seja, as contribuições do curso, os vinte participantes responderam que ele trouxe contribuições, que é importante ter esses momentos de formação, ouvir outras pessoas, trocar experiências com os colegas, visto que melhora a interação entre os profissionais envolvidos na educação.

P2 - Proporcionou várias trocas de experiências com profissionais e sanou muitas dúvidas.

P5 - Sanou muitas das minhas dúvidas, e certas dificuldades que enfrentamos no nosso dia a dia.

P7 - Trazendo mais conhecimento, em relação ao nosso dia a dia, em sala de aula.

P11 - Como auxílio na prática escolar, dinâmicas e diálogo.

Nesse sentido, autores como Araújo, Lima e Silva, (2021) e Carvalho (2010) colocam que a interação, a colaboração entre os professores é uma forma significativa e eficaz para o trabalho com crianças com deficiência.

4.2. O PRODUTO EDUCACIONAL

O caderno pedagógico elaborado reflete a proposta de curso de formação desenvolvida. Ele foi avaliado quanto: Atratividade do Produto; Seu uso por professores pouco familiarizados com a Educação Especial e Inclusiva; Contribuições para a formação continuada; e Contribuições para a prática pedagógica.

O produto foi avaliado por meio de questões fechadas, em que o participante deveria assinalar entre cinco alternativas (Concordo plenamente, Concordo parcialmente, Não concordo e nem discordo, Discordo parcialmente, Discordo plenamente).

a) Quanto à atratividade do produto

Todos os professores responderam que concordavam plenamente que o caderno é atrativo, de fácil compreensão e pode ser complementado por mais atividades.

b) Quanto à utilização do caderno pedagógico por professores com poucos conhecimentos em Educação inclusiva

Os professores responderam que concordam plenamente que os professores que não estão familiarizados com a Educação Inclusiva podendo se beneficiar do produto, pois ele apresenta, de forma clara, sugestões para as práticas, além de uma fundamentação teórica.

c) O caderno pedagógico contribuirá para a formação de professores em educação inclusiva

Da mesma forma, todos concordaram plenamente que o caderno pode contribuir para formação de novos professores, bem como para aprofundamentos e revitalização das práticas dos professores que realizaram o curso.

d) As atividades propostas auxiliarão no aprendizado de alunos com deficiência

Essa indagação foi respondida por todos por meio da opção “concordo plenamente”, pois mesmo durante a avaliação do Curso, já haviam se pronunciado sobre as contrições das práticas pedagógicas para trabalhar com os alunos com deficiência.

O que se percebe pelas respostas dos participantes é que produto educacional desenvolvido possa trazer contribuições tanto para a formação docente quanto para as práticas juntos aos alunos das salas comuns, entre eles, os alunos.

Nesse sentido, concorda-se com Guimarães (2018) ao apontar que a produção de material educativo se constitui em uma oportunidade, por isso ele deve ser inovador, diferente, traduzindo as expectativas dos professores e não meramente replicando os produtos já existentes.

Outro fator importante na elaboração de um produto educacional, neste caso de um caderno pedagógico é que ele cumpra o seu papel de provocar reflexões e levar os professores a buscar novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de inclusão ainda enfrenta muitos desafios no Brasil, especialmente no âmbito escolar. Para que a inclusão seja efetivada nas escolas, é crucial que os professores reconheçam a sua importância como agentes transformadores e incentivadores do conhecimento para todos os alunos, e não apenas para alguns. Somente quando todos os profissionais da educação se perceberem como agentes da educação inclusiva, será possível promover a inclusão de todos os estudantes no ambiente escolar.

A inclusão é um tema de extrema importância no âmbito educacional, e deve ser pensada e repensada constantemente, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno. É fundamental que haja uma abordagem multidimensional, envolvendo todos os agentes responsáveis pela educação do estudante, a fim de garantir a construção do conhecimento de forma eficaz e inclusiva. No entanto, ainda há um despreparo e desconhecimento das necessidades pedagógicas dos alunos o que é um grande obstáculo a ser enfrentado. Por isso, é necessário que haja uma maior conscientização e formação para os professores os quais atuam nas salas comuns e que recebem diariamente alunos público alvo da Educação Especial.

Nesse sentido e considerando a questão norteadora deste trabalho, A formação continuada contribui na mudança da prática pedagógica para promover a inclusão? Com os resultados da pesquisa pode-se afirmar que sim, uma vez que os professores os quais participaram foram unânimes em afirmar que o curso contribuiu para entender melhor o que é a Educação Inclusiva, suscitando reflexões sobre a importância da inclusão escolar e, principalmente, indicando que é possível trabalhar com os alunos com deficiência nas salas comuns. Ademais, observou-se que há uma variedade de estratégias e metodologias que podem subsidiar e melhorar a prática pedagógica.

Dessa forma, avalia-se que o objetivo proposto para esta dissertação também foi cumprido, ao propor um Curso de Formação que atendesse aos anseios dos professores naquele dado momento e nas circunstâncias em que foi desenvolvido. Esta proposta foi construída pautada na premissa de que os professores necessitam conhecer a realidade dos alunos, no caso, as deficiências e suas características, não para discriminá-las, mas para tratar cada um dos alunos como pessoa única, para proporcionar o seu desenvolvimento. Com base nas contribuições apresentadas nesta dissertação, espera-se que o produto educacional desenvolvido possa fornecer suporte

à formação do professor quanto ao trabalho com alunos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Quanto às limitações da pesquisa, cabe destacar que o período em que foi realizado o Curso não foi favorável para a participação efetiva dos professores e a necessidade de maior tempo para utilizar o produto educacional de acordo com a sua finalidade também foi um fator limitante.

Apesar dessas limitações, espera-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas para contribuir com debates e reflexões sobre a importância da Educação Inclusiva e conduzam a ações concretas para garantir a inclusão de fato.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mônica da Silva Conceição. **Inclusão da pessoa surda**. UFSM, 2014.
- AMANCIO, Marlene Nunes. RODRIGUES, Thiago Donda. **Educação inclusiva e a instituição disciplinar escola: uma discussão pertinente**. UEMS, 2020.
- ALVARENGA, Maria Amália de Figueiredo Pereira; ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira. **Apontamentos de metodologia para a ciência e técnicas de redação científica**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1999.
- ARAUJO, Ana Paula. LIMA, Tatiane de. SILVA, Sandra Salette de Camargo. **A formação docente, a educação especial na perspectiva inclusiva e as tecnologias da educação: Uma síntese necessária**. REVI, 2021.
- BRASIL, República Federativa do. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL, República Federativa do. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL, República Federativa do. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL, República Federativa do. Lei Nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL, República Federativa do. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL, República Federativa do. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRITO, Ferreira Lucinda. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Vol 2. UNESP/FC/MEC, 2010.

CASTRO, Ângela Martins de; PERDIGÃO, Daniel de Oliveira. **Análise das políticas públicas de inclusão na educação infantil a partir da Declaração de Salamanca e LDB**. Atena, 2019.

CEE, Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC nº 100/2016**. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc/file> Acesso em: 20 nov. 2022.

CEE, Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. **Resolução 112/CEE/2006**. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1593-resolucao-2006-112-cee-sc/file> Acesso em: 20 nov. 2022.

CHAGAS, Elisa. Quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12 ago 2020. **Agência Senado**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia> Acesso em: 20 nov. 2022.

CLAUDIO, Aldenir Teotonio; MOÇO, Cristiane; OLIVEIRA, Canhetti de; CORCINI, Renata; CANABARRO, Carvalho; REVELANTE, Patrícia. **Alfabetização do educando surdo no ensino fundamental**. Editora Experimental PE.COM 2018.

COELHO, Alex Viana. **AEE para o autismo infantil**. UFSM, 2014.

CRUZ, Mônica Aparecida da. **Um novo olhar sobre educação inclusiva**. UFSM, 2014.

DENARDI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina R. L **Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais**. Cultura Acadêmica. 2016.

DINIZ, Debora. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos). Disponível em: <https://docplayer.com.br/9696110-Debora-diniz-o-que-e-deficiencia.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

ESQUINSANSI, Rosimar Serena Siqueira; SILVA, Estela Mari Santos Simões; GUERRA, Simone Zanatta. **Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral**. FACOS -UFSM, 2021.

FERRÃO, Bibiana da Silva; RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Músicas infantis como metodologia ativa para o aprendizado da libras por crianças ouvintes**. FACOS-UFSM, 2021.

FERREIRA, Janete Bilhão. **Aplicação dos conhecimentos sobre AEE na sala de recursos**. UFSM, 2014.

FILHO, Teófilo Galvão. **Tecnologia assistiva: Favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.** Cultura Acadêmica, 2012.

GARCÍA, Jesus Carlos Delgado; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva.** ITS, 2012.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas: Deficiência Visual.** Cultura Acadêmica, 2012.

GIL, Marta. **Deficiência Visual.** MEC, 2000.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadão. **Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: A construção de práticas pedagógicas inclusivas.** ABEU, 2012.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2021.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2021.html> Acesso em: 20 nov. 2022.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariana Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas.** EDUFBA, 2012.

JUNIOR, Francisco Varder Braga; BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência auditiva e o atendimento educacional personalizado.** UFERSA, 2015.

KHOURY, Laís Pereira. TEXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. CARREIRO, Luíz Renato Rodrigues. SCHWARTZMAN, José Salomão. RIBEIRO, Adriana de Fátima. CANTIERI, Carla Nunes. **Orientações a professores sobre a inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo.** Memnon, 2014.

LAMBERTI, Neide de Moura. **A aprendizagem do aluno com transtorno global do desenvolvimento.** UFSM, 2014.

LIBERALESSO, Paulo. **Transtorno do espectro autista- evidências científicas no campo das intervenções terapêuticas.** Capricha Inclusão. 2020.

LUZ, Carla Cinara da Silva. **Prática da professora da sala de recursos multifuncional.** UFSM, 2014.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva.** EDUFBA, 2012.

MARTINS, Vanessa da Silva. **Educação Especial e Inclusiva: Um Olhar Reflexivo Dentro de um Contexto Educacional Excludente.** 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-especial-e-inclusiva-um->

olhar-reflexivo-dentro-de-um-contexto-educacional-excludente.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil, **Revista Educación y Pedagogía, Medellín**, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010, p.93-109.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil**. UFSC, 2017.

NUNES, Débora Regina de Paula; VIANA, Flávia Roldan; SILVA, Katiane Symone de Brito Pessoa da; GONÇALVES, Maria de Jesus. **Educação Inclusiva: Conjuntura, Síntese e Perspectiva**. ABPEE, 2021.

OLIVEIRA, Cíntia Gomes de; PIRES, Cleidi Lovatto; KNOFRE, Darléia. **Aplicabilidade do curso de AEE: O movimento da Educação Inclusiva**. UFSM, 2014.

OLIVEIRA, Dileane Fagundes de. **Inclusão: uma ação que parte de todos**. UFSM, 2014.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: Recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 1, v. 2, p. 65-73, 1994.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III)** em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista Iberoamericana de Educación, [s. l.], [s.n.], p. 1-14, 2003. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/FORMAÇÃO-DE-PROFESSORES-PARA-A-EDUCAÇÃO-DE-AUTISTAS.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 2, p. 161-172, Abr.-Jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Nq3dqKpKDnBbJMDmjPM4pnf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PARANÁ, Governo do Estado do. **Transtornos Globais do Desenvolvimento - Tgd Procedimentos e Encaminhamentos**. Departamento de Educação Especial. S.D. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

PAVÃO, Ana Claudia Oliveira; PAVÃO. Silvia Maria de Oliveira. **Atendimento educacional especializado, reflexões e práticas necessárias para a inclusão**. Editora Experimental PE.COM. 2018.

PASSERA, Josiane Cristina Dourado; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Processo ensino e aprendizagem para alunos com transtorno do espectro autista: algumas considerações.** Editora UEMS, 2020.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. **Os cursos de pedagogia do estado de São Paulo e formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares.** Cultura Acadêmica, 2016.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **Tecnologias educacionais no contexto da deficiência.** ABPEE, 2021.

PICCOLO, Livia. Impacto desigual: Desafios enfrentados por estudantes com deficiência no ensino remoto aprofundaram problemas com os quais eles já conviviam antes da pandemia. **Itaú Social.** 21 nov. 2022. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/impacto-desigual/> Acesso em: 25 nov. 2022.

PICOLLO, G.; MENDES, E. G. **Para além do natural: Contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência.** In: E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Eds.). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: Teoria, política e formação (pp. 53-89). Marília: ABPEE. 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. **A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica.** Criação Editora, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico, 2ª Ed.,** Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

RANGEL, Fabiana Alvarenga, **A inclusão da criança com deficiência na informática educativa: a inclusão de três.** Edifes, 2018.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior – uma análise de seu acesso e permanência.** Salvador EDUFBA, 2009.

ROMANOWSKI, Luci Mari Leonhardt et al. Educação para diversidade humana: respeito às diferenças e valorização da singularidade. EFDeportes.com, **Revista Digital Buenos Aires**, n. 158, 2011.

ROSA, Aldarlei Aderbal da. **Tecnologias em salas de recursos multifuncionais: concepções, usos e materialidades.** UDESC, 2019.

ROSA, M. **Mudar a escola e não mudar de escola.** Diário da mãe da Alice. Escola Legal, 2020. Disponível em: <https://aescolalegal.com.br/mudar-a-escola-nao-de-escola/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SANTOS. Elias Douza dos. **Comunidade Surda: a questão das suas identidades.** EDUFBA, 2009.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os fundamentos da Educação Inclusiva**. 2011.

SCHOBER, Ieda Fedri; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **Desafios da Escolas Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, Cadernos PDE, 2014.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Manejo Comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**. Memnon, 2014.

SILUK, Ana Claudia Pavão. PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **A formação de professores a distância: ser professor na contemporaneidade – deveres e fazeres na educação especial**. Universidade Federal de Santa Maria. 2014.

SILUK, Ana Claudia Pavão. PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Atendimento educacional especializado no Brasil: Relatos da experiência profissional de professores e sua formação**. Universidade Federal de Santa Maria. 2014.

SILVA, Ana Maria Costa e. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

SILVA, Paulo Roberto. VIEIRA, Sheila Venancia da Silva. **A educação infantil na perspectiva da educação inclusiva: Contribuições da tecnologia assistiva**. Atena, 2019.

SILVA, Maria Cristina da; TERRA, Gerusa Dias Siqueira Vilela; DUHART, Mônica Fernandes Rodrigues. **Educação inclusiva: diversidade & singularidades**. Paco Editorial, 2019.

SOUZA, Ivan Vale de. **Educação especial no Brasil: percursos e avanços**. Paco Editorial, 2019.

TRENTIN, Valéria Becher. **Deficiência Intelectual: fundamentos e metodologias**. UNIASSELVI, 2018.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Taís. **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Universidade Federal de Santa Maria. 2014

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 20 nov. 2022.

VENTURINI, Silvia Elena; SILVA, Patrícia Assis da; ROCHA, Gisa Fernanda Siega. **Deficiência visual, praticas pedagógicas e material didático**. 2016.

VICTOR, Sonia Lopes. FRANÇA, Marileide Gonçalves. TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira. **Aspectos históricos do atendimento educacional direcionado à criança vinculadas à educação especial**. Edifes, 2018.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAÇADOR/SC





Despacho 5-5.892/2022
5 meses 2 dias atrás
Respondido

SEC EDUC »
Pedagógico
✓
Beatriz Aparecida Pereira -
Coordenadora Pedagógica →

Francine de Matias

Boa tarde Francine, tudo bem?

Em resposta a solicitação, informamos que está autorizado a realização da pesquisa com os professores da rede municipal de ensino, mas salientamos que a adesão por parte dos profissionais deve ser espontânea. Agradecemos e nos colocamos à disposição!

—
Beatriz Aparecida Pereira

Coordenadora Pedagógica

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa **“A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES”**, cujo objetivo é **“identificar os conhecimentos e a proposta de formação continuada adequada para os professores no Município de Caçador – SC e subsidiar essa formação por meio do desenvolvimento de um caderno pedagógico, com foco no público alvo da Educação Especial, colaborando para práticas pedagógicas inclusivas.”**

Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimir-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por **“INSERIR NÚMERO DE QUESTÕES”** perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente **“INSERIR TEMPO ESTIMADO PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO”**. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias __/__/__ e __/__/__ de 2022.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

INSERIR RISCOS E AS MEDIDAS MITIGATÓRIAS ESTUDO.

INSERIR BENEFÍCIOS DO ESTUDO.

INSERIR A FORMA DE DEVOLUTIVA AOS PARTICIPANTES E INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Para contatar um dos pesquisadores da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para eles a qualquer momento:

Francine de Matias, celular 49 988314902 e e-mail do Pesquisador Responsável: francynedematias@yahoo.com.br

ANEXO C - CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Fui informado também que devo imprimir ou gerar um PDF do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para os pesquisadores.

ACEITO PARTICIPAR

NÃO ACEITO PARTICIPAR

**ANEXO D - TERMO DE CESSÃO DOS DIREITOS AUTORAIS PELOS
PROFESSORES CONVIDADOS PARA O CURSO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DO
MATERIAL NO CADERNO PEDAGÓGICO**

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Nome, professor, RG, doravante denominado CEDENTE, firma e celebra com a UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, doravante designado CESSIONÁRIO, neste ato representado pelo Prof. Dr. xxxxxxxxxx, Coordenador do Curso xxxxxxxx, o presente TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS mediante as cláusulas e condições abaixo discriminadas, que voluntariamente aceitam e outorgam: O(s) CEDENTE(s) declara(m) possuir(em) a titularidade dos direitos autorais sobre a(s) OBRA(s). O termo OBRA, sempre que empregado no âmbito do presente contrato, significará a(s) seguinte(s) obra(s): Conteúdo impresso e on-line do Módulo xxxxxxxxxxxx. Pelo presente instrumento o(s) CEDENTE(s), titular(es) dos direitos autorais, cede(m) e transfere(m) ao CESSIONÁRIO os direitos autorais patrimoniais referentes à(s) OBRA(s) especificadas neste Termo, de acordo com a Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. A transferência é concedida em caráter parcial e não exclusivo, não havendo impedimento para que o(s) TITULAR(es) utilize(m) a(s) obra(s) como desejar(em). As OBRA(s) acima listadas estarão disponíveis em acesso aberto, na rede mundial de computadores – internet, por meio de sítio mantido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. O Cedente também autoriza a distribuição da obra para os acervos científicos e educacionais de outros órgãos públicos, organizações de cooperação internacional ou entidades sem fins lucrativos. A referência ao(s) nome(s) do(s) autor(es), seu(s) pseudônimo(s) ou sinal(is) convencional(is), indicado(s) ou anunciado(s), que constitui um direito moral do(s) autor(es), será respeitado sempre que as referidas obras forem veiculadas ou utilizadas. O(s) CEDENTE(s) assume(m) ampla e total responsabilidade civil e penal, quanto ao conteúdo, citações, referências e outros elementos que fazem parte da(s) OBRA(s). A cessão dos direitos autorais relativos à(s) OBRA(s) é por prazo indeterminado, a não ser que uma das partes notifique a outra, por escrito, com a antecedência mínima de 90 (noventa dias). Fica designado o foro da Justiça Federal, da Seção Judiciária do Distrito Federal, para dirimir quaisquer dúvidas relativas ao cumprimento deste instrumento, desde que não possam ser superadas pela mediação administrativa.

Ponta Grossa, xx de xxxxxx de xxxx.

Assinatura do Cedente

Assinatura do Cessionário Universidade

Estadual de Ponta Grossa