

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

CARLA MARIELLY ROSA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS: NOVOS OLHARES A PARTIR DA PESQUISA
COLABORATIVA**

**Uruguaiiana, RS
2023**

CARLA MARIELLY ROSA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS: NOVOS OLHARES A PARTIR DA PESQUISA
COLABORATIVA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientador: Vanderlei Folmer

Uruguaiiana, RS
2023

CARLA MARIELLY ROSA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS: NOVOS OLHARES A PARTIR DA PESQUISA
COLABORATIVA**

Tese doutorado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação em Ciências,
como requisito parcial para a obtenção de
Título de Doutora em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde.

Tese de doutorado defendida e aprovada em: 22 dezembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vanderlei Folmer

Orientador

UNIPAMPA

Prof. Dr. Gustavo Griebler

Instituto Federal Farroupilha – Campus Avançado Uruguaiiana

Dra. Marlise Grecco de Souza Silveira

10ª Coordenadoria Regional de Educação

Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha

UNIPAMPA

Profa. Dra. Raquel Ruppenthal

UNIPAMPA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

R788p Rosa, Carla Marielly

PRÁTICAS INCLUSIVAS: NOVOS OLHARES A PARTIR DA PESQUISA COLABORATIVA / Carla Marielly Rosa.

183 p.

Tese (Doutorado)-- Universidade Federal do Pampa, DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2023.

"Orientação: Vanderlei Folmer".

1. Formação docente. 2. Inclusão. 3. Ensino Regular. 4. Reflexividade Crítica. 5. Sessões Reflexivas. I. Título.

Dedico esta pesquisa àqueles que compreendem que a educação de qualidade é um direito de todos e que buscam formas de tornar essa utopia uma realidade.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento muito especial de reconhecimento a todos que fizeram parte desta trajetória. Mas tem uma pessoa sem a qual nada disso seria possível: Eu! Agradeço a mim, pela minha “inconformação” nata, à minha mania esquisita de questionar as coisas e de me perguntar: E se? Agradeço à minha teimosia irreverente, que em alguns momentos resiste ao crescimento e em outros me joga em aventuras que jamais imaginaria que viveria. Agradeço à minha forma intensa de sentir, que muitas vezes me tira as forças e em outras me faz transcender.

Agradeço a mim, que quando ouvi do Vanderlei que era necessário me livrar dos meus próprios paradigmas, busquei silenciar meu ego e olhar sinceramente para mim. Agradeço a mim que não fiquei parada quando a Karen, de um jeito nada convencional, me questionou se eu realmente ia desistir e me entregar para aquilo que mais me causava sofrimento. Agradeço a mim, que deixei de resistir e me permiti ser autêntica, quando reconheci que muitas qualidades que eu tanto admirava no Michel, também poderiam ser reconhecidas em mim.

Agradeço a mim, a todos os momentos em que transformei a raiva em motivação. Aos momentos em que enxuguei as lágrimas e silencieei a dor e aos momentos em que eu simplesmente me permiti senti-la. Agradeço a mim, que ao tentar ser uma boa mãe para minhas filhas, mesmo sendo falha em muitos momentos, me tornei a melhor mãe que eu poderia ter. Agradeço a mim, que na incansável busca por amor e reconhecimento, aprendi a me amar e a me respeitar.

Essa jornada, contudo, não foi realizada sozinha e em meus processos diferentes pessoas se fizeram presentes. Agradeço a Amanda Teixeira por ter me apresentado o PPG Educação em Ciências. Ao Vandí por ter aceitado a difícil tarefa de me orientar. Às minhas parceiras de pesquisa e ranço acadêmico Aline e Kellen (sem elas esse processo seria muito sem graça).

Agradeço aos colegas do GENSQ que, ao compartilharem suas pesquisas, ampliaram meus horizontes. Aos colegas do PPG que lutam em diferentes linhas por uma educação e sociedade melhores. Aos docentes que compartilham suas experiências e sabedorias.

Agradeço à minha banca de qualificação que me conduziu a olhar para minha pesquisa de forma mais responsável e menos eufórica. Agradeço aos docentes, técnicos, direção e alunos do IFFar que por sete meses me acolheram e acreditaram em meus planos malucos “para salvar o mundo”. Agradeço aos “presentinhos do universo” por terem se tornado meus amigos e me

confidenciado tantos conflitos, me mostrando que a vida real é sempre um transbordar de emoções.

Agradeço a todos os pesquisadores que compartilham suas experiências e conhecimentos na difícil tarefa de “traduzir” nossas descobertas e aprendizagens. Agradeço à banca de defesa que se faz presente neste momento tão tenso e maravilhoso ao mesmo tempo e às suas contribuições que são sempre de suma importância.

Por fim, agradeço à minha família e a toda a minha ancestralidade que trilharam um longo caminho antes de mim. Hoje, com orgulho, dou um passo adiante na nossa história, ampliando nossos caminhos e possibilidades. Agradeço às minhas filhas, que me colocam em constante movimento para me tornar uma pessoa melhor. Agradeço ao meu esposo, por ter bancado minhas loucuras até aqui. Agradeço ao meu terapeuta que me acompanha há mais de três anos e me incentivou, como terapeuta e pesquisador, a concluir essa tese.

“Vale a pena sonhar quando nossos sonhos são os de muitos. Então as utopias serão realidades.”

Attico Chassot

RESUMO

A formação docente aparece como importante ferramenta para colaborar com a construção de saberes e práticas inclusivas. Contudo, o saber teórico não tem dado conta das demandas que emergem no contexto escolar. Desta maneira, a Pesquisa Colaborativa surge como uma estratégia significativa na construção de saberes docentes e conhecimentos científicos construindo um diálogo horizontal, por meio da problematização do contexto de trabalho. De acordo com essas evidências, esta tese tem por objetivo investigar na prática docente as necessidades formativas e os saberes já desenvolvidos para a inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nos processos de ensino aprendizagem. A metodologia utilizada caracteriza-se como exploratória com abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal Farroupilha – Campus Avançado Uruguaiana, e participaram quinze docentes do Curso Técnico de Informática. A coleta de dados ocorreu em seis etapas. A primeira etapa foi para a apresentação da proposta de pesquisa e dos pressupostos da Pesquisa Colaborativa. Na segunda e terceira etapa foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o envio de um questionário, ambos no formato digital via *Google Forms*. A quarta etapa consistiu no desenvolvimento das sessões reflexivas que tiveram como base de planejamento os resultados dos questionários. Na quinta etapa houve a apresentação dos resultados de pesquisa. A sexta etapa consistiu na avaliação dos docentes sobre o processo formativo e os resultados de pesquisa. Os resultados mostram que, a educação prevista para todos, ainda é um processo em elaboração e que muitos estigmas a respeito da deficiência permanecem dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas. Percebeu-se também que o conjunto de políticas públicas desenvolvidas são articuladas de forma a privilegiar os interesses do capitalismo e neoliberalismo, em detrimento à qualidade de ensino oferecida aos estudantes e do investimento no combate das barreiras, especialmente aquelas que requerem investimento público. Além dos esclarecimentos a respeito das implicações históricas e políticas, com base nos resultados obtidos podemos concluir que a tese inicial - de que por meio de conhecimentos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem os docentes conseguem desenvolver práticas mais inclusivas - foi viável ao contexto investigado. Assim, podemos concluir que por meio das sessões reflexivas com base na Pesquisa Colaborativa, é possível vislumbrar novas práticas docentes e colaborar com a inclusão de estudantes PAEE no ensino regular.

Palavras-chave: Ensino Regular. Formação docente. Inclusão. Reflexividade Crítica. Sessões Reflexivas.

ABSTRACT

Teacher training appears to be an important tool for helping to build inclusive knowledge and practices. However, theoretical knowledge has failed to meet the demands that surface in the school context. In this way, Collaborative Research is a significant strategy in the construction of teaching knowledge and scientific knowledge, building a horizontal dialogue through the problematization of the school context. In line with this evidence, this thesis aims to investigate the teacher training needs and knowledge already developed for the inclusion of disabled students in the teaching and learning process. The methodology used is characterized as exploratory with a qualitative approach. The research was carried out at the Instituto Federal Farroupilha - Campus Avançado Uruguaiana, and fifteen teachers from the Computer Science Technical Course were involved. Data collection took place through six stages. The first stage was to present the research proposal and the assumptions of Collaborative Research. The second and third stages were the signing of the Informed Consent Form and the sending of a questionnaire, both in digital format via Google Forms. The fourth stage consisted of reflective sessions based on the results of the survey. In the fifth stage, the research results were presented. The sixth stage consisted of the teachers' evaluation of the training process and the research results. The results show that education for all is still a process in the making and that many stigmas about disability continue to obstruct the development of inclusive practices. It was also noted that the set of public policies developed are articulated in such a way as to serve the interests of capitalism and neoliberalism, to the detriment of the quality of education offered to students and the investment in combating barriers, especially those that require public funds. In addition to clarifying the historical and political implications, based on the results obtained we can also conclude that the initial thesis - that by using knowledge about teaching and learning processes, teachers are able to develop more inclusive practices - was viable in the context investigated. Thus, we can conclude that through reflective sessions based on Collaborative Research, it is possible to envision new teaching practices and collaborate with the inclusion of disabled students in mainstream education.

Keywords: Critical Reflexivity. Inclusion. Reflective Sessions. Regular education. Teacher training.

RESUMEN

La formación de profesores aparece como una herramienta importante para colaborar con la construcción de conocimientos y prácticas inclusivas. Sin embargo, el conocimiento teórico no ha logrado atender las necesidades que surgen en el contexto escolar. De esa manera, la Investigación Colaborativa surge como una estrategia significativa en la construcción del conocimiento docente y del conocimiento científico, construyendo un diálogo horizontal por medio de la problematización del contexto de trabajo. En línea con esta evidencia, esta tesis tiene como objetivo investigar las necesidades de formación y los conocimientos ya desarrollados en la práctica docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La metodología utilizada se ha caracterizado por ser exploratoria con un enfoque cualitativo. La investigación se llevó a cabo en el Instituto Federal Farroupilha - Campus Avançado Uruguaiana con la participación de quince profesores del Curso Técnico de Informática. La recopilación de datos se realizó en seis etapas. La primera etapa fue la presentación de la propuesta de investigación y de las presunciones de la Investigación Colaborativa. La segunda y tercera etapas fueron la firma del Formulario de Consentimiento Informado y el envío de un cuestionario, ambos en formato digital a través de Google Forms. La cuarta etapa ha consistido en desarrollar sesiones de reflexión basadas en los resultados de los cuestionarios. En la quinta etapa se presentaron los resultados de la investigación. La sexta etapa consistió en la evaluación por parte del profesorado del proceso de formación y de los resultados de la investigación. Los resultados revelan que la educación para todos es todavía un proceso en curso y que muchos estigmas sobre la discapacidad siguen obstaculizando el desarrollo de prácticas integradoras. También se observó que el conjunto de políticas públicas desarrolladas se articulan de tal manera que favorecen los intereses del capitalismo y del neoliberalismo, en perjuicio de la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes y de la inversión en la lucha contra las dificultades, en particular las que requieren inversión pública. Además de esclarecer las implicaciones históricas y políticas, a la luz de los resultados obtenidos podemos concluir que la tesis inicial - de que a través del conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje los educadores pueden desarrollar prácticas más inclusivas - fue viabilizada en el contexto investigado. Así, se puede concluir que a través de sesiones reflexivas basadas en la Investigación Colaborativa, es posible vislumbrar nuevas prácticas de enseñanza y colaborar con la inclusión de los alumnos deshabilitados en la educación regular.

Palabras clave: Educación regular. Formación de profesores. Inclusión. Reflexividad Crítica. Sesiones Reflexivas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura e organização da tese.....	25
Figura 2: Sistematização do Referencial Teórico.....	34
Figura 3: Sistematização dos princípios do DUA	54
Figura 4: Mapa da Aprendizagem	57
Figura 5: Zona de Desenvolvimento Proximal.....	57
Figura 6: Equação do 2º Grau	58

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: A tese original	44
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização cronológica das políticas e ações voltadas à Educação Especial no Brasil.....	29
Quadro 2: Condições necessárias para o desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa	35
Quadro 3: Organização e planejamento das sessões reflexivas	39
Quadro 4: Momentos e etapas da Análise Textual Discursiva	41
Quadro 5: Sistematização geral dos resultados	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPNE - Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

DPD- Desenvolvimento Profissional Docente

DUA- Desenho Universal para a Aprendizagem

EE - Educação Especial

EI - Educação Inclusiva

IFFar - Instituto Federal Farroupilha

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PC - Pesquisa Colaborativa

PCD- Pessoa com Deficiência

RN – Revisão Narrativa

TAE - Técnicos em Assuntos Educacionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

APRESENTAÇÃO

A presente tese está organizada da seguinte maneira: **INTRODUÇÃO**: onde será apresentada uma prévia do tema de pesquisa com a justificativa para a execução da investigação, o Problema de Pesquisa e os Objetivos, organizados em Geral e Específicos, que delimitam as etapas a serem desenvolvidas. Na sequência, o **REFERENCIAL TEÓRICO** trará luz ao materialismo histórico-cultural, aborda a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e apresenta as contribuições da Pesquisa Colaborativa para a formação docente e o desenvolvimento científico. Na **METODOLOGIA DE PESQUISA** apresentamos a descrição da Caracterização Metodológica, Cenário da Pesquisa, Coleta de Dados, Critérios de Inclusão e Exclusão, Organização e Análise de dados e Preceitos Éticos. Os **RESULTADOS** foram organizados em: A gênese, concepção e processos investigativos; Resultados e discussões, Limitações do estudo e Produções Científicas. Para finalizar, serão apresentadas as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** com reflexões e debates sobre os resultados obtidos. Por fim, as **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** que compõem o aporte teórico e científico das reflexões e debates apresentados, seguida dos **APÊNDICES** e **ANEXOS** com documentos pertinentes a esta pesquisa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Problema da Pesquisa.....	22
1.2. Justificativa	23
1.3 Objetivos.....	24
1.3.1 Objetivo Geral:	24
1.3.2 Objetivos Específicos:	24
1.4 Estrutura da tese.....	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Compreendendo a constituição da Educação Especial no contexto brasileiro	26
2.2 O diálogo entre a educação inclusiva e o problema da formação docente	28
2.3 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Como seguir a diante em nossas discussões?	31
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 Caracterização da Pesquisa	35
3.2 Cenário da Pesquisa	37
3.3 População da Pesquisa	37
3.4 Critérios de inclusão e exclusão.....	38
3.5 Coleta de dados	38
3.5.1 Organização e Análise de Dados	40
3.6 Preceitos Éticos	43
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
4.1 A gênese: Concepção e processos investigativos	44
4.2 Resultados e Discussões.....	48
4.2.1 Percepções docentes a respeito da Educação Especial e Educação Inclusiva	49
4.2.2 Perspectivas históricas e políticas da Educação Especial.....	50

4.2.3 Dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas na rede regular de ensino.....	51
4.2.4 Necessidades formativas dos docentes da rede regular de ensino para o desenvolvimento de práticas inclusivas.....	52
4.2.5 Ressignificando conhecimentos práticos e teóricos por meio da reflexividade crítica	52
4.2.6 Colaboração e ConsCiência: Juntos construindo novas histórias.....	60
4.3 Limitações do estudo	62
4.4 Produções científicas	63
4.4.1 Capítulo publicado no livro: Chassot- 60 anos fazendo educação	64
4.4.2 Manuscrito 1: Percepções docentes a respeito da Educação Especial e Educação Inclusiva	80
4.4.3 Artigo 1: Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial.....	94
4.4.4 Manuscrito 2: Dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
6 PERSPECTIVAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

Como previsto na Constituição Federal de 1988, a inclusão no contexto escolar parte do princípio de que todo cidadão tem o direito à educação (Brasil, 1988). Contudo, apesar de a educação ter se tornado um direito, é possível perceber que muitos sujeitos, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social, ainda encontram barreiras para sua materialização dentro do sistema regular de ensino (ARAÚJO et al, 2020). Por essa razão, a temática Educação Inclusiva (EI) é ainda um tema que gera inquietudes a todos aqueles que de alguma forma estão engajados e comprometidos com a efetivação desse direito (ARAÚJO, LIMA e MARTINS, 2022).

Apesar de toda a trajetória de pesquisa e atenção sobre a EI, muitas escolas continuam lutando para que a inclusão supere a ideia de integração aos espaços físicos da escola regular, abordagem esta que tem afetado desproporcionalmente aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) (RUPPAR, 2018). De acordo com Zerbato e Mendes (2018), a filosofia da inclusão escolar garante, além do acesso, a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. Para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inclusivos são necessários uma variedade de conhecimentos, competências e experiências de forma a atender à heterogeneidade pessoal, acadêmica e social dos estudantes (HANSEN, CARRINGTON e SCHMIDTE, 2020).

Sendo assim, a escola inclusiva é, segundo Rodrigues (2006), uma escola que desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada estudante, pressupondo um espaço centrado na comunidade, livre de barreiras e que promove a colaboração e equidade. Para isso, enquanto prática, é necessário que as instituições observem como a aprendizagem é concebida e avaliada, superando a lógica do ensino tradicional, recriando o conceito do que se considera ensino de qualidade. Neste sentido, as perspectivas dos docentes em relação à inclusão escolar é um agente fundamental na construção de práticas e culturas inclusivas.

Para que a inclusão ocorra dentro das classes regulares de ensino, é necessário que os docentes estejam preparados para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (SAHAN, 2021). Isso pressupõe que os docentes precisam estar atentos de forma a contemplar a diversidade dos estudantes (ALLEN e BARNETT, 2020; ZERBATO e MENDES, 2021). Por essa razão, para que os docentes lidem com êxito com a expansão do sistema educacional, são necessários investimentos em programas de desenvolvimento profissional bem elaborados (ALI, 2020).

Na perspectiva de Ali (2020) a falta de conhecimento é uma das barreiras na construção de uma pedagogia inclusiva. Uma das restrições apontadas nos processos de escolarização dos estudantes PAEE se deve ao desconhecimento de suas características de aprendizagem (HOSTINS e JORDÃO, 2015). Sendo assim, esta pesquisa se propõe a investigar na prática docente as necessidades formativas e os saberes já desenvolvidos para a inclusão de estudantes PAEE nos processos de ensino e aprendizagem.

Nossa tese principal é de que os docentes necessitam de formações voltadas para questões pedagógicas de forma a facilitar o planejamento, a prática de ensino e a inclusão de estudantes PAEE. Acreditamos ser necessário que os docentes aprofundem seus conhecimentos a respeito dos processos de aprendizagem, suas etapas, seus estilos e como contemplar estas características tão singulares num contexto extremamente diverso como a sala de aula. Também compreendemos que estes conhecimentos precisam ser discutidos em espaços coletivos de reflexão, de forma a colaborar com desenvolvimento profissional dos docentes.

Freitas e Monteiro (2016) evidenciaram em suas pesquisas que a inclusão de alunos com deficiência tem gerado sentimentos de angústia, medo e insegurança, levando os docentes a uma imobilidade pedagógica. De acordo com Freitas, Monteiro e Camargo (2017), os professores revelam dificuldade em compreender o processo de aprendizagem destes estudantes, faltando aos docentes subsídios teóricos que lhes permitam compreender como se aprende e o que fazer para ensinar. Sendo assim, de acordo com Vitaliano (2019), a formação docente não os tem preparado para atender à diversidade promovida pelas políticas de inclusão.

Segundo Camargo, Monteiro e Freitas (2016), as práticas pedagógicas têm se transformado de maneira muito lenta e o ensino dos estudantes com deficiência ainda está fortemente ancorado em práticas pedagógicas reducionistas. Freitas, Monteiro e Camargo (2017) apontam que os programas de formação docente não têm se mostrado suficientes para atender às demandas reais dos docentes em seus afazeres pedagógicos. Contudo, de acordo com Vitaliano (2019), o processo de inclusão destes estudantes necessita de procedimentos específicos que devem ser descobertos, dispensando a possibilidade de receitas prontas.

Na perspectiva de Freitas e Monteiro (2016), a formação docente deve ter como referencial a prática docente considerando os conhecimentos teóricos, desta forma eles poderão questionar e transformar suas ações. Segundo Vitaliano (2019), é necessário considerar as práticas, as ações e as dificuldades práticas no contexto escolar, proporcionando aos docentes espaços de aplicação do conhecimento em contexto real. Como alternativa a esse tipo de

formação, Freitas e Camargo (2016) utilizaram a Pesquisa Colaborativa como forma de discutir as necessidades concretas dos docentes em seu fazer pedagógico.

Considerando tais evidências, para ser possível contemplar nosso objetivo de pesquisa, bem como as necessidades formativas dos docentes, optamos pela Pesquisa Colaborativa (PC), na perspectiva de Ibiapina (2008), como metodologia de pesquisa. Segundo a autora, a PC tem como princípio investigar a ação educativa, para nela intervir. Desta forma professores e pesquisadores se tornam autoconscientes da realidade escolar e, de modo colaborativo, constroem uma visão e compreensão crítica *do fazer educativo* (IBIAPINA, 2008). Além da consciência crítica, a PC entende que é necessário “contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar” (IBIAPINA, 2008, p. 13).

A PC, segundo Ibiapina (2008), é caracterizada como uma pesquisa-ação de caráter emancipatório. Dentre suas principais características, a autora aponta que a pesquisa-ação emancipatória é: um movimento dialético entre a teoria e a prática; preocupa-se com a problematização das implicações históricas e políticas implícitas nas práticas sociais e; tem perspectiva colaborativa, proporcionando a revalidação dos conhecimentos teóricos e práticos por meio da reflexividade crítica. Neste movimento investigativo, os docentes são o centro da investigação, contudo, são sujeitos cognoscentes, ativos e agentes transformadores da prática, da escola e, por consequência, da sociedade.

Desta maneira, podemos considerar que a pesquisa colaborativa se mostra promissora para a área da educação inclusiva. As pesquisas colaborativas caracterizam-se por investigações que aproximam a construção de conhecimentos científicos e saberes docentes por meio de ações colaborativas entre professores e pesquisadores, visando à melhoria das práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes. Desta forma, tanto a pesquisa quanto o processo de desenvolvimento profissional docente consideram a construção de conhecimentos pedagógicos a partir da comunicação entre a prática docente e o conhecimento científico.

1.1 Problema da Pesquisa

De acordo com as discussões apresentadas, objetiva-se investigar na prática docente as necessidades formativas e os saberes já desenvolvidos para a inclusão de estudantes PAEE nos processos de ensino e aprendizagem. Desta maneira a questão que norteia esta investigação é:

Quais são as necessidades formativas e os saberes já elaborados pelos docentes para a inclusão de estudantes PAEE nos processos de ensino e aprendizagem?

Para responder a esta questão norteadora, é necessário responder outras perguntas que se fazem pertinentes na compreensão do contexto prático destes docentes:

- O que os docentes entendem por Educação Especial e por Educação Inclusiva?
- Quais são as perspectivas históricas e políticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva?
- Como as perspectivas históricas e políticas interferem hoje na inclusão de estudantes PAEE?
- Quais as dificuldades e barreiras percebidas pelos docentes para a garantia da inclusão dos estudantes PAEE nos processos de ensino e de aprendizagem?
- Quais são as necessidades formativas apresentadas pelos docentes para a inclusão dos estudantes PAEE?
- Quais os possíveis avanços que a Pesquisa Colaborativa pode promover, por meio das sessões reflexivas, para o desenvolvimento de práticas inclusivas?
- A Pesquisa Colaborativa é uma metodologia eficaz na promoção de práticas mais inclusivas e para o desenvolvimento profissional docente?

Com base na compreensão de que a prática docente não é exclusivamente técnica, mas também uma atividade criativa e um processo investigativo, elaboramos nossa principal hipótese que é: o desenvolvimento de práticas inclusivas que atendam às características de aprendizagem de estudantes PAEE não se constituem em saberes desassociados aos conhecimentos pedagógicos dos docentes. Desta maneira, os docentes não precisam de formações direcionadas para a compreensão das características (clínicas) consideradas como exclusivas dos estudantes PAEE. Os docentes necessitam de formações que aprofundem seus conhecimentos a respeito dos processos de aprendizagem, suas etapas, seus estilos e como contemplar estas características em seu planejamento.

Sendo assim, as formações precisam ser voltadas para questões pedagógicas de forma a facilitar o planejamento, a prática de ensino e a inclusão de estudantes PAEE. Outra hipótese

que levantamos é que a compreensão dos contextos histórico-políticos, por meio da reflexividade crítica, pode contribuir para que os docentes reavaliem seu fazer pedagógico e sua postura diante da inclusão.

1.2. Justificativa

Segundo Rosa (2019), a literatura que aborda os temas Educação Especial e Educação Inclusiva parece manter um certo padrão discursivo. De acordo com a autora, normalmente são citadas as mudanças nas políticas públicas, debates sobre as estruturas institucionais e o despreparo docente com relação ao planejamento e organização curricular. Desta forma, pesquisas que abordam análises da inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD), parecem avançar lentamente em direção às soluções dos problemas encontrados nos contextos escolares.

Com base nesta percepção, muitos questionamentos são elaborados. Por que os problemas relacionados a inclusão de pessoas com deficiência nos contextos escolares persistem, após quase quarenta anos da sua implementação? Quais as estruturas sustentam essas resistências? E como podemos avançar cientificamente e pedagogicamente em direção às melhorias necessárias?

Considerando estes questionamentos, nesta pesquisa nos propomos a problematizar as discussões a respeito da formação docente na construção de práticas inclusivas. A escolha pela formação docente como problema de pesquisa se justifica pela possibilidade da comunicação e alcance ser mais viável e direta. Como o diagnóstico dos problemas acerca das dificuldades já é uma temática amplamente discutida, concordamos com Bezerra (2016) sobre a necessidade de uma análise crítica a respeito dos discursos, das políticas e das práticas educacionais.

Desta maneira, a presente pesquisa justifica-se pela emergência da criação de espaços onde as necessidades formativas dos docentes sejam levadas em consideração no planejamento de ações investigativas, de intervenção e pesquisa, relacionadas ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Ao elaborar nossa proposta, assumimos o compromisso e ancoramos nossa pesquisa em quatro pilares, fundamentados na Pesquisa Colaborativa, que irão nortear nossas ações:

- 1) Investigar a própria ação educativa, nela intervindo;
- 2) Contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar;
- 3) Considerar as determinações históricas e vieses ideológicos que interferem na prática docente;

4) Concretizar os ideais de formação, emancipação e produção de teorias para a transformação dos contextos da sala de aula, da escola e da sociedade.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral:

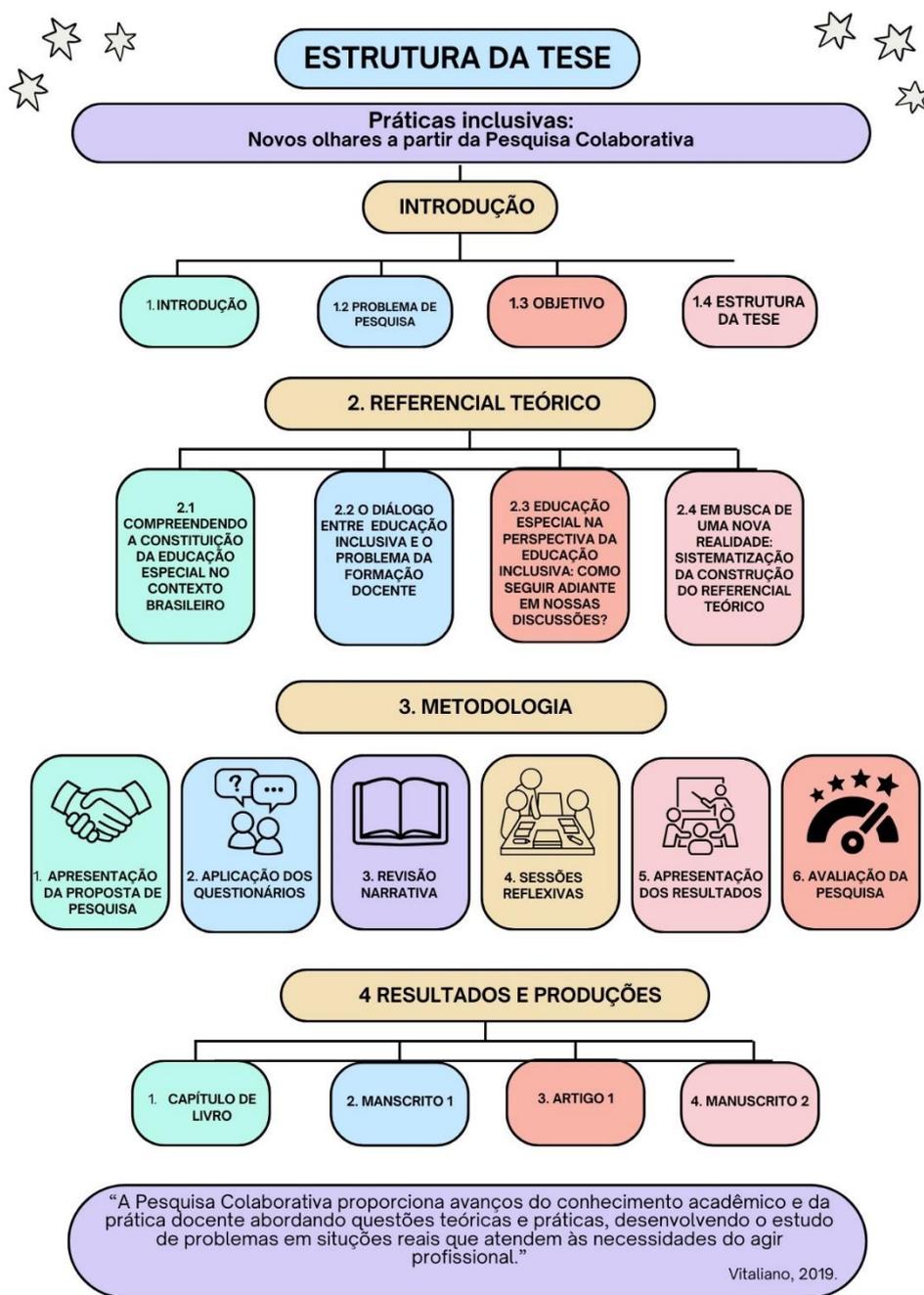
Investigar na prática docente as necessidades formativas e os saberes já desenvolvidos para a inclusão de estudantes PAEE nos processos de ensino e aprendizagem.

1.3.2 Objetivos Específicos:

1. Compreender as percepções docentes a respeito da Educação Especial e da Educação Inclusiva;
2. Investigar a origem e as perspectivas históricas e políticas da Educação Especial;
3. Analisar as dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas na rede regular de ensino;
4. Diagnosticar as necessidades formativas, dos docentes da rede regular de ensino, para o desenvolvimento de práticas inclusivas;
5. Proporcionar espaços para o desenvolvimento profissional docente, por meio de sessões reflexivas, elaborando novas perspectivas sobre a prática inclusiva por meio da reflexividade crítica;
6. Averiguar os conhecimentos práticos e científicos elaborados, em colaboração com os docentes, a respeito do desenvolvimento de práticas inclusivas;
7. Avaliar os resultados de pesquisa analisando os avanços e limitações, bem como os caminhos que podem ser traçados a partir das descobertas realizadas.

1.4 Estrutura da tese

Figura 1: Estrutura e organização da tese



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Compreendendo a constituição da Educação Especial no contexto brasileiro

Historicamente sabemos que a escola “para todos” como conhecemos hoje tem uma estrutura que pode ser considerada recente no campo da educação. No Brasil, assim como em grande parte do mundo, a concepção da ideia de escola pública se deu em razão da aceleração do modo capitalista de produção, ocasionando mudanças estruturais significativas (BITTAR e BITTAR, 2012). A partir dessas transformações, a educação passa a ser cenário de diferentes disputas ideológicas que até hoje ressoam em nossas concepções sobre escola, educação e processos de ensino e aprendizagem.

Ao passo que o direito à educação foi se ampliando, diversas questões sociais foram ficando evidentes, exigindo um complexo movimento em busca da diminuição das desigualdades e a ampliação da equidade nos sistemas de ensino. Ao compreender a escola como um espaço para todos, muitos movimentos sociais começam a se organizar e reivindicar seu direito à educação. A esse movimento, chamamos de educação inclusiva. Desta maneira, segundo Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019), podemos considerar a educação inclusiva como uma prática educativa que visa à qualidade de ensino a todos os estudantes.

Atualmente no Brasil, histórica e politicamente, vivemos o paradigma da inclusão, orientado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa política, está pautada no Modelo Social de deficiência. O Modelo Social de deficiência, foi motivado pela luta de diversos grupos sociais por igualdade e condições de acessibilidade (PRYCHODCO, FERNADES e BITTENCOURT, 2019).

É a partir do Modelo Social que o termo Pessoa com deficiência passa a ser amplamente utilizado. O termo em sua perspectiva original visa problematizar as percepções sociais de deficiência, tirando o foco na pessoa (e “aquilo que lhe falta”), apontando a necessidade de problematizar questões a respeito da acessibilidade. Além deste termo, outra forma de referência que começou a ser empregada na literatura, a partir do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), é Público-Alvo da Educação Especial.

Para compreender como cada uma destas terminologias foram instituídas é necessário retomar os contextos que as influenciam. Apesar de a ideia de uma escola para todos ser discutida bem antes da Conferência Mundial de Educação para todos (1990), foi a partir desta

que a inclusão de grupos minoritários começou a ser discutido em âmbito mundial com a organização de políticas públicas. Sendo assim a Educação Inclusiva refere-se ao direito de todos os estudantes exercerem seu direito à educação dentro do sistema regular de ensino, rompendo com ideias segregacionistas.

Já a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas da educação, que atende aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação (PAEE). As discussões a respeito da Educação Especial começaram a ganhar atenção a partir da Declaração de Salamanca em 1994. Contudo, apesar da visibilidade que estas políticas ganharam a partir destas conferências, isso não significa que estas não foram influenciadas por outras forças não tão explícitas nos textos oficiais.

Na leitura de artigos que tratam da temática, é possível perceber a presença significativa de influências internacionais. Nas últimas décadas houve a publicação de numerosos documentos que versam sobre a educação inclusiva, desde a Declaração de Salamanca (1994), a Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009), Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2013), a Declaração de Incheon (2015), entre outros (PRYCHODCO, FERNANDES E BITTENCOURT, 2019). Segundo Nozu e Kassar (2020), as influências internacionais são materializadas por meio de conferências e declarações sobre a democratização do ensino por ações promovidas pela UNESCO e pressões de agências financeiras como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

Mendes (2006) realizou um estudo historiográfico a sobre educação inclusiva que se inicia em 1960 com os movimentos sociais pelos direitos humanos e culmina com a Declaração de Salamanca em 1994. A autora cita outros movimentos fundamentais para a constituição do que conhecemos hoje como educação inclusiva, mais especificamente as grandes reformas educacionais ocorridas nos Estados Unidos da América na década de 1980. Na perspectiva da autora, essas reformas exercem força significativa nos movimentos inclusivos por meio da penetração cultural proporcionada pela mídia a partir da década 1990.

A Declaração de Salamanca aparece na literatura como importante marco referencial a respeito da educação especial e inclusiva. Contudo, seus desdobramentos têm sido questionados a partir de diferentes perspectivas. Uma das questões mais debatidas é a respeito dos sujeitos contemplados pelas políticas implementadas a partir das orientações internacionais.

Na perspectiva de Nozu e Kassar (2020), as orientações internacionais foram traduzidas e reinterpretadas com múltiplos sentidos considerando as condições políticas, sociais, econômicas e culturais. Mendes (2006) afirma que a Educação Inclusiva requer inovações nos currículos e métodos institucionais a partir do rompimento com o ensino tradicional e a aceitação de novos desafios. Contudo, de acordo com Pacheco et al (2019) os discursos docentes ainda retratam dificuldades e obstáculos com relação a inclusão escolar, apontando a falta de suporte, o distanciamento entre a teoria e a prática e a resistência como impeditivos para a efetivação da Educação Inclusiva.

De acordo com Nozu e Kassar (2020) as políticas de Educação Inclusiva indicam o crescimento das matrículas, especialmente de estudantes com deficiência. Em decorrência disso, segundo Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2020), as práticas docentes entraram em uma busca permanente, por respostas diferenciadas. Entretanto, Pacheco et al (2019) apontam que apesar do aumento de aparatos legislativos, as políticas educacionais não dizem precisamente “o que fazer” se convertendo em um processo complexo.

Desta forma Mendes (2006) indica que os pontos de tensões presentes na atual retórica inclusiva retoma a um antigo dilema sobre os propósitos da escolarização. Pacheco et al (2019) afirmam que a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo permanente e contínuo e não como o resultado de uma ordenação jurídica. Segundo Plaisance (2020), a diversidade deve ser compreendida como uma oportunidade favorável a mudanças nas práticas educacionais e não como um problema, pois se trata de um processo suscetível a variações e cheio de paradoxos.

2.2 O diálogo entre a educação inclusiva e o problema da formação docente

Desde que foram implantadas as políticas de educação “para todos”, tem-se realizado esforços significativos em busca de avanços na luta pela conquista de escolas inclusivas. No Brasil, em 1933, o termo Educação Especial é citado pela primeira vez no Decreto 5.884/33 de São Paulo, que cria a Educação Especial ainda sob a égide segregacionista com a criação de instituições e escolas especializadas e, em caráter excepcional, as classes especiais.

Para melhor explicar a trajetória das políticas educacionais de educação especial no Brasil, organizamos um quadro de forma cronológica, com as políticas e ações voltadas para educação especial, bem como a sua perspectiva (segregacionista, integracionista e inclusiva):

Quadro 1: Organização cronológica das políticas e ações voltadas à Educação Especial no Brasil

Perspectivas:	Políticas e ações voltadas à Educação Especial
<p>Segregacionista: Criação de instituições especializadas para atendimento de alunos que não atendem às expectativas socialmente reconhecidas pelos sistemas educacionais.</p>	<p>1854 - Imperial Instituto dos Meninos Cegos; 1857 – Instituto dos Surdos Mudos; 1926 – Instituto Pestalozzi; 1945 – Sociedade Pestalozzi; 1954 – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.</p>
<p>Integracionistas: Perspectiva de “normalização” ou adequação do estudante ao meio escolar, condicionando a matrícula do estudante a sua capacidade de integrar o ensino regular.</p>	<p>1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961); 1971 – Lei nº 5.692/71; 1973 – Centro Nacional de Educação Especial (CENESP); 1990 – Declaração Mundial de Educação para todos; 1994 – Declaração de Salamanca 1994 – Política Nacional de Educação Especial; 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96199); 2001 – CNE/CEB nº2 de 2001.</p>
<p>Educação Inclusiva: Garantia de acesso e qualidade a todas as pessoas, independente das suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais, no exercício de seus direitos educacionais nos sistemas regulares de ensino.</p>	<p>2008 – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; 2009 – Resolução MEC CNE/CEB nº 4 de 2009; 2011 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; 2011 – Decreto 7.611/11; 2013 – Parecer CNE/CEB nº2 de2013; 2015 – Lei 13.146/15;</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

De acordo com os estudos de Freitas, Monteiro e Camargo (2017), apesar da existência de políticas e programas voltados à educação inclusiva, estes têm se mostrado insuficientes para atender às demandas reais no contexto escolar. De acordo com Vitaliano (2019), além de carências de recursos pedagógicos e arquitetônicos, as políticas de educação inclusiva foram criadas e implementadas nas escolas sem o acompanhamento e orientação de profissionais especializados.

De acordo com Vitaliano (2019), dentre as dificuldades docentes frente à inclusão de estudantes com deficiência estão a falta de formação e a dificuldade em adaptar as atividades e lidar com determinadas situações. De acordo com a pesquisa de Camargo, Monteiro e Freitas (2016), a falta de diálogo entre os professores especialistas e professores regentes é uma das dificuldades apontadas pelos docentes. Freitas e Monteiro (2016) observaram também que as concepções dos docentes com relação ao desenvolvimento cognitivo de estudantes com deficiência evidenciam uma baixa expectativa com relação à aprendizagem, bem como concepções ancoradas em perspectivas excludentes e estigmatizadoras.

De acordo com Vitaliano (2019), a Pesquisa Colaborativa proporciona avanços do conhecimento acadêmico e da prática docente abordando questões teóricas e práticas e desenvolvendo o estudo de problemas em situações reais que atendem às necessidades do agir profissional. Para Camargo, Monteiro e Freitas (2016), por meio da Pesquisa Colaborativa é possível desenvolver ações em parceria entre pesquisadores de instituições de ensino superior e educadores atuantes em escolas. Desta forma, segundo Freitas, Monteiro e Camargo (2017), a Pesquisa Colaborativa aborda a dimensão da produção de saberes e a formação docente, bem como o avanço da produção científica para atender às necessidades do agir profissional.

Segundo Camargo, Monteiro e Freitas (2016), as Pesquisas Colaborativas voltadas à inclusão de alunos da Educação Especial ainda são escassas. Porém, as pesquisas já desenvolvidas têm apresentado resultados relevantes para a área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com Camargo, Monteiro e Freitas (2016), as pesquisas dentro da perspectiva colaborativa possibilitam que os docentes tirem o foco das impossibilidades e direcionem o seu olhar para as questões de ensino.

Dentre as conquistas observadas, Vitaliano (2019) aponta a formação de professores reflexivos. Enquanto Freitas e Monteiro (2016) pontuaram o acesso aos subsídios teóricos

necessários para a formação profissional. Freitas, Monteiro e Camargo (2017) aprofundaram suas reflexões indicando que a compreensão crítica das ações docentes os instrumentaliza para práticas inclusivas.

Desta maneira, a Pesquisa Colaborativa se mostra promissora para a área da educação inclusiva, considerando que a construção de conhecimentos pedagógicos parte da comunicação entre a prática docente e o conhecimento científico. Sendo assim, além dos autores supracitados, existem outros pesquisadores que têm apostado em pesquisas fundamentadas nos pressupostos da Pesquisa Colaborativa como ferramenta de formação docente para atender à demanda da educação inclusiva.

2.3 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Como seguir adiante em nossas discussões?

“Uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar, lembrando que o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja”.

Enicéia Mendes (2006)

Novos modos de fazer pesquisa surgem constantemente, de forma a atender às demandas de determinados contextos. Com relação às pesquisas voltadas à formação de professoras e professores, surge a necessidade de superação da perspectiva praticista, indo em direção de respostas que promovam uma atuação docente emancipatória (IBIAPINA e FERREIRA, 2005). Neste sentido, a Pesquisa Colaborativa tem apresentado resultados significativos com relação ao desenvolvimento profissional docente e aos processos de ensino e aprendizagem (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2016).

Assim, a Pesquisa Colaborativa tem sido empregada como uma alternativa metodológica e teórica. Essa estratégia investigativa busca auxiliar na compreensão das práticas docentes a partir do contexto escolar real e visa à explicação do que fazemos, como fazemos e por que fazemos (IBIAPINA e FERREIRA, 2005). Isso porque os docentes são provocados à reflexão, e para além da reprodução de conhecimentos externos, elaborados previamente pelos pesquisadores, práticas e teorias são colocadas a prova de forma dialógica e colaborativa.

A perspectiva dialógica da Pesquisa Colaborativa em Ibiapina, está ancorada no materialismo histórico-dialético e na perspectiva sócio-histórica, que constituem o referencial emancipatório desta proposta teórica e metodológica. Segundo Ibiapina e Ferreira (2005) a PC

é uma modalidade de investigação que visa o desenvolvimento e a emancipação profissional dos professores. Desta maneira, as autoras sugerem a reflexão crítica e a colaboração como atitudes fundamentais na transformação das práticas recorrentes.

“No materialismo histórico-dialético a teoria é enriquecida pelo conhecimento da história do objeto, da mesma forma que o conhecimento do processo histórico sofre influência da teoria” (IBIAPINA e FERREIRA, p. 29, 2005). Isso porque o materialismo histórico-dialético tem por objetivo compreender as (inter)relações vivenciadas a partir da base material (BEZZERA, 2016). A materialidade histórica é caracterizada pelas leis fundamentais que definem a forma de organização dos homens em sociedade (PIRES, 1997).

Desta maneira, o materialismo histórico-dialético por meio do movimento do pensamento busca compreender as ideologias, as concepções, os valores, as instituições e as formas de regulação jurídico-políticas de determinado contexto social (PIRES, 1997; BEZERRA, 2016). Assim, investigações que adotam esta perspectiva, buscam na história e na materialidade, formas de revelar a origem e a totalidade do objeto de estudo, unindo o lógico e o histórico (IBIAPINA e FERREIRA, 2005). Neste movimento dialógico, é possível investigar o fenômeno em sua evolução e como estes se inserem na realidade (FEITOSA, DE MORAES E JÚNIOR, 2022).

Para tanto, em nossa pesquisa optamos pela análise crítica-dialética, fundamentada no materialismo histórico-cultural de Vygotsky. De acordo com Ibiapina e Ferreira (p. 30, 2005): “No processo de desenvolvimento histórico o homem social muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma os códigos e suas funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especialmente sociais.” Por meio desta perspectiva, consideramos ser possível compreender como a cultura lida com a diferença, como a formação docente se constitui como desafio aos processos de inclusão.

As percepções sociais sobre a deficiência assumiram múltiplos significados ao longo da história. Considerando isso, em nossa perspectiva, ao pesquisar sobre as problemáticas a respeito dos processos inclusivos das pessoas com deficiência no contexto escolar, torna-se necessário assumir uma postura reflexiva e crítica diante da realidade. Sendo assim, o empreendimento em referenciais teóricos capazes de revelar os verdadeiros sentidos que socialmente foram sendo elaborados, tornam-se essenciais na compreensão de suas estruturas.

Assim, por meio de nosso referencial teórico, visamos realizar o resgate histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Nosso objetivo é compreender a trajetória, bem

como os fenômenos sociais, políticos e econômicos envolvidos na manutenção das dificuldades de implementação de práticas inclusivas.

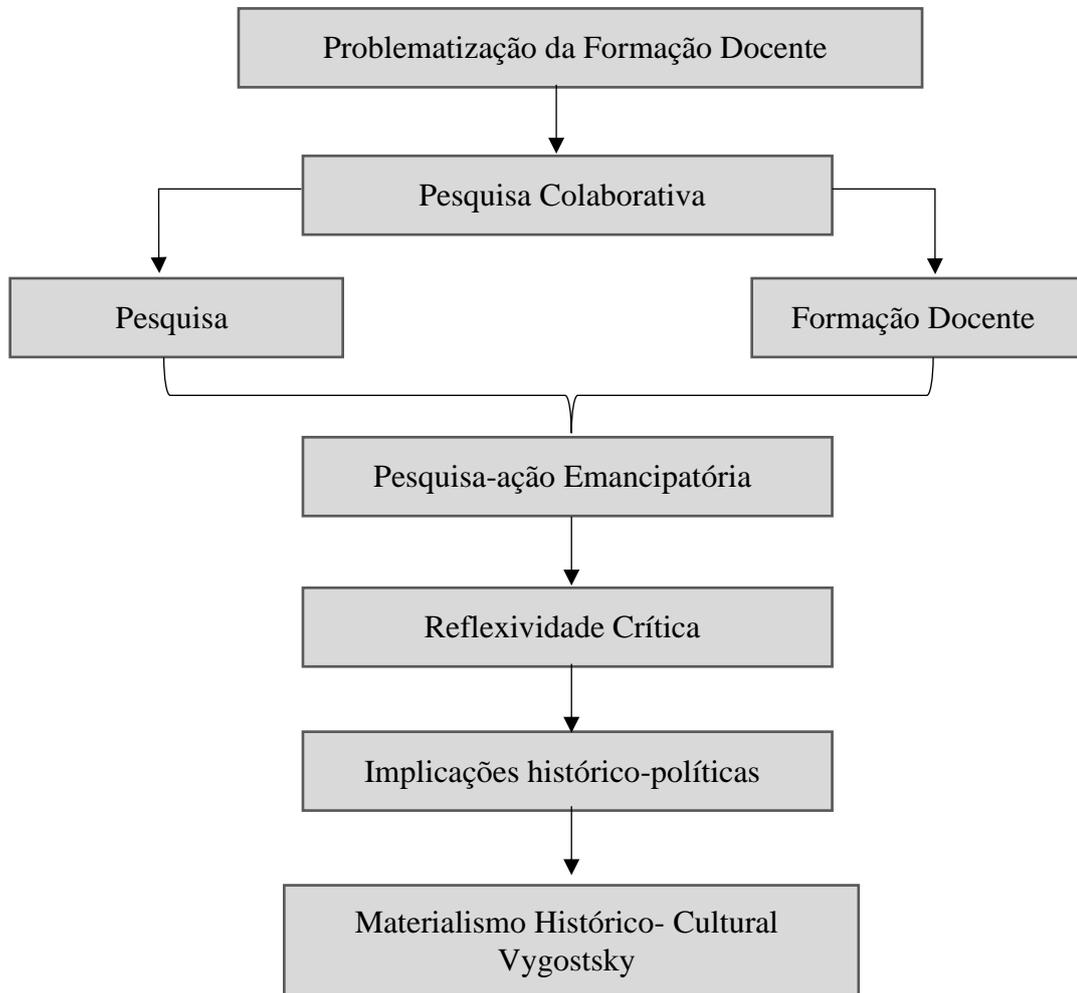
De acordo com Evêncio e Falcão (2022), para investigarmos aspectos da inclusão de pessoas com deficiência é necessário compreender o fenômeno dialético, de inclusão-exclusão, que foi historicamente construído. Na perspectiva histórico-cultural, “a inclusão revela-se como um processo histórico no qual há o predomínio de hábitos e práticas discriminatórias” (COELHO e CAVALCANTE, 2023). De acordo com as autoras, neste sentido, a abordagem histórico-cultural pode ser considerada como uma ponte para a construção de novas possibilidades.

2.4 Em busca de uma nova realidade: Sistematização da construção do referencial teórico ao longo da pesquisa

A construção de uma pesquisa consiste na difícil tarefa de alinhar o seu referencial teórico e metodológico aos seus objetivos e princípios. É imprescindível destacar que além da coerência entre objetivos e métodos, tanto de pesquisa, quanto de análise, as pesquisas em educação devem fundamentar-se na coerência entre seus métodos e o valor ético e social que o pesquisador pretende conferir.

Em uma de suas famosas afirmações, Paulo Freire aponta que o ato de educar é um ato político. Da mesma forma, o ato de pesquisar a educação, deve ser em primeiro lugar um ato responsável, tanto de desenvolvimento científico quanto social, pois não há como fugir de sua repercussão política, independente da perspectiva que se assume. Sendo assim, na figura a seguir, demonstramos a sistematização de nosso referencial teórico e como ele se articula com nosso problema de pesquisa, nosso método e com nosso comprometimento com a emancipação docente.

Figura 2: Sistematização do Referencial Teórico



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa é caracterizada como uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, fundamenta na Pesquisa Colaborativa (PC). De acordo com Ibiapina (2008, p. 7), “a PC é compreendida como um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores”. Para que uma pesquisa seja caracterizada como PC são necessárias três condições básicas: que o estudo seja desencadeado a partir de determinada prática susceptível a mudança, deve ser desenvolvido levando em consideração a espiral de planejamento (ação – observação – reflexão – nova ação), e ser desenvolvida preferencialmente de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008).

O princípio da PC é investigar a própria ação educativa, nela intervindo, caracterizando-se como uma pesquisa-ação de caráter emancipatório. De acordo com Ibiapina (2008), a pesquisa-ação emancipatória coloca os docentes como o centro da investigação, sujeitos cognoscentes e ativos. Sendo assim, busca-se a superação da racionalidade técnica que se restringe a descrever/ analisar as práticas pedagógicas em que docentes são vistos como objetos de análise e produtos da história educativa (Souza, 2010).

Optar pela linha emancipatória significa considerar a pesquisa para além da instância de intervenção e formação, mas também como processo de construção de saberes científicos, desvelando, desta forma, os condicionantes sociais, políticos e históricos inerentes à realidade (IBIAPINA, 2008). Desta forma, a PC considera as determinações históricas e os vieses ideológicos concretizando os ideais de formação, emancipação e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais, da sala de aula à sociedade (IBIAPIANA, 2008).

A reflexão está presente em todas as etapas da pesquisa: planificação, ação-investigação e teorização. De acordo com a autora há três condições necessárias para o desenvolvimento da PC. Na figura 1, organizamos estas condições e descrevemos suas características:

Quadro 2: Condições necessárias para o desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa

COLABORAÇÃO	CÍRCULOS REFLEXIVOS	CO-PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
-------------	---------------------	-----------------------------

Negociação de conflitos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem;	Ciclos sucessivos de reflexão crítica;	Ultrapassar a ideia do professor apenas como usuário do saber elaborado por terceiros;
Superação do já aprendido;	Ações sistematizadas de flexibilidade;	O professor é agente social criativo, interativo e produtor de teorias;
Tomadas de decisão democrática;	Auxiliar os professores a mudarem a compreensão das ideias construídas socialmente;	Professores são considerados produtores de saberes;
Ação comum e comunicação entre pesquisadores e professores.	Mudar o sentido da sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas ideias;	Coprodutores da pesquisa;
	Descobertas de relações contraditórias e possibilidade de superá-las;	Ameniza as dicotomias: <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e ação; • Teoria e prática; • Professor e pesquisador;
	Prioriza a dimensão criativa da profissão;	Apresentação e negociação de crenças e valores.
	Possibilidade de reconstrução dialética;	
Compreensão de que teoria e prática se complementam.		

Fonte: Adaptado de Ibiapina (2008).

No âmbito da PC é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais. Segundo Ibiapina (2008), isso ocorre quando há a negociação de crenças e valores por meio da interpretação reflexiva e dialética com os pares. A negociação proposta por essa metodologia torna o processo flexível e coerente com as necessidades do contexto.

Sendo assim, os conflitos se tornam espaços necessários e fundamentais para as mudanças que são desejadas e a resolução dos problemas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Para Ibiapina (2008), a colaboração ocorre a partir do potencial de análise das práticas pedagógicas, realizadas pelos docentes, e do potencial formador e organizador das etapas formais da pesquisa, realizada pelo pesquisador. Desta forma, a qualidade da formação

se dá pela diminuição da relação de opressão e poder e pelo aumento do potencial colaborativo (IBIAPINA, 2008).

Sendo assim, o conhecimento gerado nos encontros de reflexão e investigação são de autoria de ambos: pesquisador e professor. O pesquisador por meio do saber acadêmico e os docentes através do saber prático. Assim, podemos afirmar que, por meio dessa relação colaborativa, há a coprodução do objeto de conhecimento.

3.2 Cenário da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Avançado de Uruguaiana (IFFar). Este *campus* do IFFar oferece oportunidades de qualificação nas modalidades de cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, contando com uma equipe composta por 26 docentes, 17 Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs) e aproximadamente 250 estudantes.

Além do Atendimento Educacional Especializado, o IFFar conta com a Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE) e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). A CAPNE conta com a colaboração de docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais, atuando de forma ativa com a Assistência Estudantil e o Setor de Apoio Pedagógico. A CAPNE, em conjunto com o NAPNE, são os responsáveis pela promoção de ações inclusivas dentro dos Institutos Federais, atendendo os estudantes PAEE, com dificuldades e/ ou necessidades educativas específicas (NEE). De acordo com a **Resolução AD Referendum CONSUP/ IFFAR N° 11**, são considerados estudantes com NEE “todos aqueles cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/ superdotação, transtornos do espectro autista e **outros transtornos de aprendizagem**¹.”

3.3 População da Pesquisa

Participaram da primeira etapa desta pesquisa quinze docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Na data da pesquisa, dois estudantes faziam parte do público-alvo da Educação Especial, matriculados no segundo ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, sendo um estudante com deficiência intelectual e um

¹ Grifo nosso.

estudante autista. Ambos os estudantes eram atendidos no Atendimento Educacional Especializado e acompanhados durante todo período de aula por monitores individualizados.

Destacamos neste momento, que a pesquisadora atuou como professora substituta, ocupando o cargo de Educadora Especial, pelo período de sete meses, enquanto desenvolvia a pesquisa. Neste período, além das atividades de pesquisa, foram realizadas atividades de acompanhamento e avaliação dos estudantes. Também, de acordo com a descrição das competências como Educadora Especial, foram realizadas atividades de acompanhamento e auxílio docente, na elaboração de planejamentos e adaptações pedagógicas.

Quanto à formação dos docentes que responderam à entrevista inicial, um (6,7%) tinha especialização, oito (53,3%) tinham mestrado e seis (40%) tinham doutorado. Quanto ao tempo de serviço no magistério, três (20%) professores tinham menos de cinco anos de carreira, seis (40%) entre seis e dez anos, dois (13,3%) entre onze e quinze anos, dois (13,3%) entre dezesseis e vinte anos e dois (13,3%) com mais de vinte anos.

Contudo, como havia outros estudantes em processo de avaliação pelo NAPNE e CAPNE, outros docentes acabaram participando das sessões reflexivas, durante o processo de investigação, sem necessariamente participar de todas as etapas da pesquisa. Essa é uma possibilidade prevista na PC, uma vez que ela integra pesquisa e formação docente. Na etapa de avaliação da pesquisa e dos processos formativos, participaram nove docentes que também integraram a etapa de entrevista inicial.

3.4 Critérios de inclusão e exclusão

Como há a possibilidade de outros docentes integrarem a pesquisa durante o seu processo, os critérios de inclusão e exclusão não se aplicam. Contudo, para a entrevista inicial, foram convidados os docentes que lecionavam diretamente para os estudantes PAEE matriculados. Na entrevista final, que teve por objetivo avaliar a pesquisa, foram contabilizados apenas os docentes que participaram da entrevista inicial e mantiveram a frequência mínima de setenta e cinco por cento de presença nas sessões reflexivas.

3.5 Coleta de dados

O processo inicial de coleta de dados se deu com um teste piloto dos questionários, validados por três pesquisadores da área e pelos coordenadores do NAPNE e do curso de Informática Integrado ao Ensino Médio. Após a validação dos questionários, a pesquisa foi

desenvolvida em seis etapas: sensibilização dos colaboradores, diagnóstico das necessidades de formação e conhecimentos prévios, narrativas autobiográficas a respeito dos processos de adaptação e flexibilização curricular, sessões reflexivas, apresentação dos resultados de pesquisa e a entrevista de avaliação dos processos investigativos e formativos.

Primeira etapa: A primeira etapa constitui-se na apresentação da pesquisa aos docentes, coordenadores e direção do IFFar, em uma reunião previamente acordada. Na oportunidade, foi apresentada a Pesquisa Colaborativa por meio de um estudo sistemático sobre seus princípios, e a negociação das atribuições do pesquisador e dos docentes colaboradores (IBIAPINA, 2008).

Segunda e terceira etapas: A segunda etapa se deu por meio de um questionário on-line no *Google Forms*, onde na primeira página foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Logo em seguida, foram realizadas perguntas sobre a área de atuação, formação e tempo de serviço para conhecimento geral da população de pesquisa, seguido de questões que tinham por objetivo realizar o diagnóstico das necessidades de formação e dos conhecimentos prévios dos docentes. No mesmo formulário foi solicitado aos docentes que relatassem, por meio de narrativas, como organizavam as adaptações e flexibilizações curriculares, os saberes por eles empregados durante esse processo e suas percepções a respeito das dificuldades, barreiras e obstáculos para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Quarta etapa: A quarta etapa foi desenvolvida em quatro sessões reflexivas que tinham por objetivo discutir as necessidades formativas apresentadas pelos docentes. As sessões reflexivas foram sistematizadas de acordo com a proposta de PC segundo Ibiapina (2008). O objetivo desta etapa de pesquisa é refletir sobre a prática, rompendo com a visão ingênua, tornando-se consciente das relações sócio-históricas e principalmente refletindo sobre os pensamentos e ações, trazendo consciência sobre o que o docente faz, como faz e porque faz (IBIAPINA, 2008). Durante esse processo, busca-se mudanças que contribuam para a reelaboração da prática docente de forma dialética, construindo colaborativamente conhecimentos práticos e científicos coerentes com a realidade e necessidades dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 3: Organização e planejamento das sessões reflexivas

Datas:	Programação	Atividades Realizadas
---------------	--------------------	------------------------------

14/09	Planejamento inclusivo: Por onde começar?	<ul style="list-style-type: none"> Educação Especial e Educação Inclusiva: Como e por quê? De onde partimos?
21/09	Planejamento inclusivo: Um direito, uma possibilidade!	<ul style="list-style-type: none"> Desenho Universal para a Aprendizagem. Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky: Onde estamos e para onde vamos? Objetivos, conteúdo e currículo: Sabemos mesmo para onde estamos indo?
28/09	Planejamento inclusivo: Olhar mais de perto, descobrir novas possibilidades.	<ul style="list-style-type: none"> Mapa da Aprendizagem Reflexões acerca da avaliação das habilidades e dificuldades de aprendizagem do estudante;
05/10	Planejamento Inclusivo: Trocando experiências e elaborando novas rotas.	<ul style="list-style-type: none"> Troca de experiências e expansão do repertório docente; Desenho Universal para a Aprendizagem; Tentativa e erro: se abrindo para novas possibilidades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Quinta etapa: Na quinta etapa foi realizada a apresentação dos resultados de pesquisa e conhecimentos elaborados. Este momento foi um espaço de sistematização dos conhecimentos elaborados durante as sessões reflexivas, sendo um momento de refinamento dos conceitos. Este foi um momento importante de partilha onde os docentes puderam perceber o potencial desta metodologia, bem como dos espaços reflexivos.

Sexta etapa: A sexta etapa foi uma avaliação do processo formativo e dos resultados de pesquisa, por meio de um formulário do *Google Forms*. O objetivo neste momento era avaliar o potencial da PC, bem como analisar as lacunas remanescentes a respeito do nosso objeto de pesquisa.

3.5.1 Organização e Análise de Dados

Para a análise dos dados desta pesquisa foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016). De acordo com os autores a ATD é uma metodologia de análise de natureza qualitativa, cujo objetivo é produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos, de forma a deixar que os fenômenos se manifestem. Desta forma, além da impregnação intensa nos discursos sociais, o pesquisador participa da transformação da realidade produzindo novos significados em um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.

A ATD trata-se de um processo auto-organizado composto por processo cíclico dividido em três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. No quadro abaixo vamos descrever cada um destes momentos e as etapas realizadas em cada um deles:

Quadro 4: *Momentos e etapas da Análise Textual Discursiva*

Momento:	Etapas:	Características:
Desmontagem dos textos	Fragmentação	Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade.
	Reescrita	Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma.
	Atribuição	Atribuição de um nome ou título para cada unidade produzida.
Estabelecimento de relações	Categorização	Construção de relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as.
	Categorização e teorias	Referencial de abstração, como caixas em que os dados são colocados.
	Produção de argumentos	Categorias expressas descritivamente na forma de argumentos e <i>insights</i> que permitem a construção dos meta-textos.
Captação do novo emergente	Meta-textos	Expressão de sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos.

	Descrição e interpretação	Age a partir de referenciais teóricos e manifesta-se dentro deles.
	Produção textual	Ampliação dos fenômenos investigados, busca de sentidos com interlocuções teóricas e empíricas.
	Construção de validade	Submetidos à crítica dos participantes da pesquisa de forma a sentirem-se representados/contemplados, expressando de forma dialética a realidade a partir das concepções do pesquisador e do <i>corpus</i> (participantes da pesquisa).

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Para auxiliar no processo de categorização, serão utilizadas as nuvens de palavras. As nuvens de palavras são representações gráfico-visuais que destacam as palavras que aparecem com maior frequência. Sendo assim, de acordo com Mc Naught Lan (2010), essa composição das palavras permite que se tenha uma visão gráfica dos tópicos gerais. Desta forma, as nuvens de palavras serão utilizadas como ferramentas quantitativas para dar suporte à unitarização e às categorias emergentes, a partir dos discursos do *corpus* da pesquisa.

Quanto às discussões sobre os resultados desta pesquisa, estes serão apresentados no formato *Multipaper*. A intenção é tornar esses resultados comunicáveis de forma a atingir o maior número de leitores. Conhecendo a dinâmica das pesquisas acadêmicas, sabe-se que hoje, os artigos científicos são um recurso muito utilizado pelos pesquisadores por vários motivos: atualização das discussões sobre as temáticas, facilidade de acesso, bem como o cumprimento das etapas de defesa de dissertações e teses.

De acordo com Mutti e Klüber (2018), o formato *Multipaper* refere-se à apresentação de dissertações e teses por meio de uma coletânea de artigos publicados e/ou manuscritos. Apesar de não ser um formato usual pela maioria das instituições de ensino superior, bem como dos programas de pós-graduação, segundo os autores, a decisão pelo formato *Multipaper* cabe ao orientador em acordo com o orientado. Segundo Costa (2014), apesar de este formato romper com a formatação tradicional de dissertações e teses, a apresentação dos resultados por meio de publicações possibilita aos pós-graduandos o desenvolvimento de competências de investigação e comunicação, bem como a contribuição com seu campo de conhecimento.

3.6 Preceitos Éticos

Este projeto está vinculado ao projeto aprovado e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, intitulado: Contribuições das Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem no enfrentamento dos impactos do distanciamento social devido à pandemia por COVID-19 no contexto escolar, registrado com o número: 20/2551-0000271-3 (Anexo 2). O referido está aprovado pelo Comitê de Ética, conforme o parecer número 19717619.1.0000.5347, disposto no Anexo 3 deste projeto, de acordo com o que determina a Resolução nº 466/2012 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Está anexo também o Termo de Autorização de Instituição Coparticipante assinado pela Direção do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Avançado de Uruguaiana (Anexo 4).

A pesquisa exhibe riscos mínimos. Inúmeros estudos similares são aplicados a todo momento, não havendo registro de nenhum sinistro que questionasse os métodos aplicados ou que colocasse os participantes em risco de vida ou constrangimento. Também é garantido o direito de sigilo e anonimato das informações coletadas. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa.

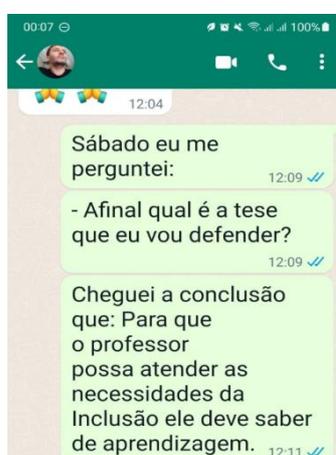
Quanto aos benefícios desta pesquisa destacamos a oportunidade de participar de uma atividade de desenvolvimento profissional docente, acompanhada e gratuita. A pesquisa deseja colaborar com a construção de práticas mais inclusivas, fornecendo ferramentas aos docentes envolvidos. Nossa intenção é facilitar o trabalho docente, bem como garantir a qualidade de ensino para alunos atendidos pela Educação Especial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A gênese: Concepção e processos investigativos

A *thesis* que deu origem a esta pesquisa de doutorado foi a seguinte compreensão: “Para que o professor possa atender às necessidades da inclusão ele deve saber de aprendizagem!” No contexto desta pesquisa, a *thesis* estava nítida desde o primeiro semestre. Sendo assim, ao longo da pesquisa foram necessárias várias adaptações metodológicas, até que a proposta inicial fosse contemplada. Na imagem abaixo, apresentamos um *print* de uma conversa entre a pesquisadora e seu orientador, onde a primeira versão da *thesis* é discutida.

Imagem 1: A tese original



Fonte: Arquivos do diário de pesquisa (dez 2019).

Ainda sem nenhum refinamento, ela se elaborava com base em confissões docentes carregadas de insegurança, que delegavam à formação, a esperança – ou a responsabilidade – pela construção de práticas inclusivas nos contextos escolares. Entretanto, outras questões causavam inquietação: -Não seriam os docentes, contudo, por meio de sua prática de ensino, as pessoas mais competentes para a construção destes saberes? Questiona-se, então, de que maneiras a ciência poderia contribuir para a sistematização destes saberes.

Com base nessas ideias, surge o problema de pesquisa: “*Quais são as necessidades formativas e os saberes já elaborados pelos docentes para a inclusão de estudantes PAEE nos processos de ensino e aprendizagem?*” E, com base nesta questão, é elaborado nosso objetivo geral de *investigar na prática docente as necessidades formativas e os saberes já desenvolvidos para a inclusão de estudantes PAEE nos processos de ensino e aprendizagem*. Para isso, buscamos na Pesquisa Colaborativa a fundamentação teórica necessária para que, por meio do

diálogo entre a prática docente e o conhecimento científico, pudéssemos responder aos anseios docentes e contribuir com a melhoria das práticas inclusivas no contexto escolar.

De acordo com Ibiapina (2008), o estudo desenvolvido pela Pesquisa Colaborativa é desencadeado a partir de determinada prática susceptível de melhoria. De acordo com a autora, a interação entre, o potencial de análise das práticas pedagógicas pelos docentes, e o potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa do pesquisador, é possível a elaboração de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

Nossas hipóteses estavam centradas em duas questões: a relação entre os saberes pedagógicos sobre a aprendizagem dos estudantes PAEE *versus* saberes clínicos que conceituam e atestam as características clínicas do estudante; e o papel das perspectivas históricas e políticas nas relações da escola com a deficiência e as dificuldades de aprendizagem.

Desta forma, apresentaremos a seguir os resultados e discussões desta pesquisa. No quadro 4, sistematizamos as questões norteadoras que foram elaboradas de acordo com os preceitos da Pesquisa Colaborativa segundo Ibiapina (2008). Estas questões foram associadas aos nossos objetivos específicos. Considerando que os processos de desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa partem do exercício da reflexividade crítica e da negociação de crenças e valores, nossos resultados foram analisados e discutidos de acordo com as necessidades formativas expressas pelos docentes, bem como na construção de uma narrativa que contribuísse na construção de novos sentidos.

Quadro 5: Sistematização geral dos resultados

Questões Norteadoras:	Objetivos Específicos:	Principais resultados:
O que os docentes entendem por EE e EI?	Compreender as percepções docentes a respeito da EE e EI;	<p>Metodologia: Análise Textual Discursiva das questões 1 e 2 da entrevista realizada com os docentes.</p> <p>Resultados: Conceitos presentes nos discursos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os docentes não conseguem diferenciar a EE da EI; • Apresentam conceitos referentes às políticas educacionais de forma genérica e a aglutinação de conceitos; • Usam termos como “normais”, “normalidade” e “norma”;

		<ul style="list-style-type: none"> • EE fortemente vinculada à necessidade de conhecimentos e práticas especializadas
		<p>Discussões a respeito da temática na perspectiva científica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe uma falta de clareza com relação às definições a respeito da EE e EI, que além de demonstrar uma fragilidade conceitual, também pontua espaços de resistência instituídos historicamente a respeito da educação de pessoas com deficiência; • As legislações que tratam da temática também apresentam essas fragilidades. Como resultado temos a falta de compreensão dos docentes a respeito da organização de suas ações, bem como a falta de investimento público na garantia da qualidade de acesso à educação.
		<p>Aspectos abordados nas Sessões Reflexivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade da compreensão das diferenças conceituais a respeito da EE e EI; • Posturas que podem ser assumidas pelos docentes a partir dessas perspectivas.
Resultado: Manuscrito 1	Situação: Submetido aguardando avaliação	
Quais são as perspectivas históricas e políticas da EE e EI?	Investigar a origem e as perspectivas históricas e políticas da Educação Especial;	Metodologia: Revisão Narrativa
		<p>Discussões a respeito da temática na perspectiva científica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepções históricas sobre a deficiência • Implicações históricas e políticas na atual concepção da Educação Especial
		<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção de que conceitos e ideologias estigmatizantes a respeito de pessoas PAEE continuam permeando o pensamento escolar; • Compreensão sobre os impactos dos Modelos de deficiência na compreensão acerca das PCD; • Relação entre o pensamento neoliberal e a criação da confusão entre os conceitos de EE e EI.
Resultado: Artigo 1	Situação: Aprovado aguardando publicação	

<p>Como as perspectivas históricas e políticas interferem hoje na inclusão de estudantes PAEE?</p>		<p>Metodologia: Análise Textual Discursiva da questão 6 da entrevista realizada com os docentes.</p>
<p>Quais as dificuldades e barreiras percebidas pelos docentes para a garantia da inclusão dos estudantes PAEE nos processos de aprendizagem?</p>	<p>Analisar as dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas na rede regular de ensino</p>	<p>Resultados: Dificuldades apontadas pelos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os docentes se sentem despreparados para o desenvolvimento de práticas inclusivas; • Desconhecem as características de aprendizagem dos estudantes; • A garantia de interação desses estudantes com o currículo; • A falta de apoio das famílias; • Falta de recursos materiais, de profissionais qualificados e de espaço e tempo de qualidade para a organização de planejamentos mais inclusivos. <p>Problematizações presentes na literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações sociais com a deficiência; • Disputas terminológicas; • Capitalismo e neoliberalismo; <p>Processos de in(ex)clusão</p> <p>Referenciais teóricos utilizados na literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O normal e o patológico – Foucault e Canguilhem (Cozzani e Milanez, 2022; Possa, 2016); • Negociações terminológicas – Bourdieu (Nepomuceno, De Assis e Carvalho-Freitas (2020) • Capitalismo e Neoliberalismo – Foucault (Carvalho, Costa e Pelá, 2018; De Paula e Loguércio, 2021); <p>Processos de In(ex)clusão – Ebbing e Brittes, 2016).</p> <p>Aspectos abordados nas Sessões Reflexivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como superar a perspectiva do Modelo Médico? • Como reelaborar as relações entre a aprendizagem do estudante PAEE e o currículo?
<p>Resultado: Manuscrito 2</p>	<p>Situação: Será submetido após considerações da banca</p>	
<p>Quais são as necessidades formativas apresentadas pelos docentes para a inclusão dos estudantes PAEE?</p>	<p>Diagnosticar as necessidades formativas, dos docentes da rede regular de ensino para o desenvolvimento de práticas inclusivas;</p>	<p>Metodologia: Análise Textual Discursiva da questão 7 da entrevista realizada com os docentes.</p> <p>Resultados:</p> <p>Temas solicitados nas entrevistas:</p> <p>Aspectos teóricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características dos estudantes PAEE;

		<ul style="list-style-type: none"> • Modelos de práticas exitosas; • Currículo das licenciaturas Aspectos práticos: <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de atividades; • Avaliação dos estudantes; • Organização do currículo.
Resultado: Discutido nas Considerações Finais		
		Metodologia: Análise do material elaborado durante as sessões reflexivas.
		Avanços na prática docente: <ul style="list-style-type: none"> • O aluno como referência no planejamento docente; • Mudanças de perspectiva relaciona a interação do currículo com as características de aprendizagem dos estudantes.
		Referencias teóricas pertinentes: <ul style="list-style-type: none"> • Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky); • Desenho Universal para a Aprendizagem.
		Perspectivas: <ul style="list-style-type: none"> • Mapa da aprendizagem; • Documentário.
Resultado: Discutido nas Considerações Finais		
Quais os conhecimentos práticos e científicos foram desenvolvidos por meio da pesquisa realizada?	Averiguar os conhecimentos práticos e científicos elaborados em colaboração com os docentes, a respeito do desenvolvimento de práticas inclusivas;	Metodologia: Análise Textual Discursiva das questões 3, 4 e 5 da entrevista realizada com os docentes e dos materiais elaborados nas sessões reflexivas.
		Resultados: <ul style="list-style-type: none"> • Investigação das habilidades dos estudantes com base no processo de aprendizagem; • Observação qualitativa do estudante; • Adaptações Metodológicas com foco no nível de complexidade das tarefas e no repertório didático; • A importância das experiências coletivas na elaboração de planejamentos inclusivos.
Resultado: Discutido nas Considerações Finais		
A Pesquisa Colaborativa é uma metodologia eficaz na promoção de práticas mais inclusivas e para o desenvolvimento profissional docente?	Avaliar os resultados de pesquisa, analisando os avanços e limitações, bem como os caminhos que podem ser traçados a partir das descobertas realizadas.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

4.2 Resultados e Discussões

4.2.1 Percepções docentes a respeito da Educação Especial e Educação Inclusiva

Nosso primeiro objetivo foi compreender as percepções docentes a respeito da Educação Especial e Educação Inclusiva. Esse objetivo está pautado na necessidade do diagnóstico dos conhecimentos prévios dos docentes previsto na etapa inicial da Pesquisa Colaborativa, de acordo com Ibiapina (2008). Por meio do questionamento das percepções docentes a respeito desses conceitos, foi possível verificar não apenas as lacunas teóricas sobre o tema, mas também as fragilidades dos referenciais teóricos utilizados como suporte pelos docentes.

A primeira evidência da análise destes resultados foi que os docentes não conseguem diferenciar conceitualmente a Educação Especial da Educação Inclusiva. Os resultados apontaram que as percepções docentes trazem por referência conceitos apresentados nas políticas públicas, demonstrando uma série de fragilidades e inconsistências. Enquanto, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino, a educação Inclusiva é uma perspectiva filosófica que tem por objetivo a ampliação e a garantia de acesso à educação.

Porém, ao pesquisar esse fato na literatura, foi possível averiguar que essa fragilidade conceitual é percebida nas análises das políticas públicas brasileiras, mais especificamente as direcionadas ao PAEE. Uma das razões apontadas como justificativa é que a expansão das discussões a respeito da educação especial se deu vinculada ao movimento pela educação inclusiva. Outra questão que aparece na literatura é que, em razão desse movimento simultâneo, os conceitos, tanto a educação especial quanto a educação inclusiva, foram elaborados em meio a diversas disputas ideológicas.

Outro aspecto evidente nos nossos resultados foi o uso de diferentes terminologias para designar os estudantes PAEE. As discussões a respeito das terminologias são pautas de muitos estudos. Entretanto, a referência aos termos “normais”, “normalidade” e “norma”, foi um aspecto que chamou a nossa atenção. Isso porque a utilização destes termos não condiz com a filosofia inclusiva, que tem como um dos objetivos, justamente, romper com a perspectiva de homogeneização na educação.

Além disso, percebemos também em nossas análises que as falas docentes vinculam a Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado. Relacionando este dado à prática docente, podemos questionar se os docentes realmente compreendem que a educação

destes estudantes é de responsabilidade de toda a instituição de ensino e de todos que dela participam, ou se eles atribuem essa responsabilidade ao educador especial. Esse dado nos permitiu inferir também que os docentes ainda condicionam a inclusão de estudantes PAEE a um conhecimento especializado.

Primeira sessão reflexiva: Planejamento inclusivo: Por onde começar?

Com base nestes dados, elaboramos nossa primeira sessão reflexiva com o objetivo de apresentar aos docentes conceitos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Como problematização do tema levamos a questão: *Planejamento inclusivo: Por onde começar?* Durante o debate, foram apresentadas, de forma anônima, algumas das percepções docentes presentes nas entrevistas. Ao passo que analisávamos juntos as percepções, foram sendo apresentados conceitos a respeito da educação especial e da educação inclusiva, bem como os contextos históricos onde estes estavam localizados.

Ao final da sessão reflexiva, os docentes consideraram importante a compreensão conceitual destas duas áreas de conhecimento:

“Aprendi a compreender melhor os conceitos, desafios e evoluções políticas na área.”

(D.8 – Questionário de avaliação das sessões reflexivas).

De acordo com os docentes, tais compreensões, além de nos proporcionar maior clareza quanto aos direitos dos estudantes, também auxilia na reflexão das práticas pedagógicas.

4.2.2 Perspectivas históricas e políticas da Educação Especial

De acordo com Ibiapina (2008), a Pesquisa Colaborativa é pautada na pesquisa-ação de caráter emancipatório. Desta forma, na perspectiva da autora, a problematização das implicações históricas e políticas nas práticas sociais é uma das condições que caracterizam essa metodologia. Para tanto, o segundo objetivo e etapa desta pesquisa foi investigar a origem e as perspectivas históricas e políticas da Educação Especial.

Nesta etapa do estudo optamos pela Revisão Narrativa (RN), para que fosse possível elaborar a trajetória das percepções sociais sobre a deficiência e como a Educação Especial assume uma perspectiva inclusiva. Com a elaboração dessa narrativa, foi possível justificar muitas das inconsistências nas percepções docentes a respeito da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Analisando as percepções históricas sobre a deficiência foi possível constatar que muitas perspectivas ainda não foram superadas. Desta forma, as pessoas com deficiência continuam sendo submetidas a processos de invalidação, segregação e cerceamento do gozo de seus direitos. Isso porque há a manutenção de diversos estigmas com relação às PCD, entre eles, a baixa expectativa quanto à sua capacidade de aprendizagem.

Com relação aos dados da primeira etapa da pesquisa, podemos justificar parte das inconsistências. Isso porque as relações sociais com a deficiência não obedecem a uma linha cronológica síncrona, sendo perceptível inclusive a coexistência de percepções. Também foi possível constatar que as disputas políticas, linguísticas e ideológicas acabam questionando a diversidade como condição humana, afetando diretamente o direito dessas pessoas a uma vida e educação de qualidade.

4.2.3 Dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas na rede regular de ensino

A perspectiva da Educação Inclusiva está pautada na garantia a uma educação de qualidade e na eliminação de barreiras ao acesso à aprendizagem. Desta maneira, nesta etapa da pesquisa objetivamos analisar as dificuldades e barreiras percebidas pelos docentes na construção de práticas inclusivas. A partir desse estudo, conseguimos relacionar a origem das dificuldades e barreiras aos aspectos históricos e políticos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência.

Na análise das entrevistas docentes, aspectos relacionados à formação, ao planejamento, à adaptação dos conteúdos, à interação da aprendizagem dos estudantes com os currículos, bem como a falta de estruturas capazes de garantir a inclusão dos estudantes PAEE, foram alguns dos principais tópicos abordados.

A primeira evidência está relacionada com as percepções sobre deficiência, que permanecem pautadas no Modelo Médico de deficiência. Isso porque os docentes consideram que não conhecer as características da deficiência do estudante é uma das dificuldades apontadas para a sua inclusão. Entretanto, de acordo com as novas perspectivas, manter o foco na deficiência acaba limitando o potencial das pessoas com deficiência. Além disso, as questões de acessibilidade acabam sendo negligenciadas, uma vez que nesta perspectiva é o estudante que deve se adaptar ao currículo e ao espaço escolar, colocando no estudante a responsabilidade de seu fracasso escolar.

As negociações terminológicas também apareceram como uma das implicações. Ao assumir as perspectivas das lutas sociais das pessoas com deficiência, estas são utilizadas como ferramentas para atender a diferentes interesses. Entre eles, podemos destacar os ideais do capitalismo e do neoliberalismo, como algumas das principais referências de articulações de interesses, que nem sempre têm por objetivo, atender às demandas da inclusão.

Com isso podemos afirmar que o exercício da reflexividade crítica a respeito dos contextos escolares é uma forma significativa de construir novas perspectivas a respeito da educação das pessoas com deficiência em contextos inclusivos. Com esse objetivo, elaboramos as sessões reflexivas que tinha por problemáticas: *A superação da perspectiva do modelo Médico* e a *Elaboração de novas perspectivas sobre a relação entre a aprendizagem do estudante PAEE e o currículo*.

4.2.4 Necessidades formativas dos docentes da rede regular de ensino para o desenvolvimento de práticas inclusivas

Uma das principais preocupações dos docentes está relacionada à organização do planejamento. Segundo relatos, eles sentem dificuldade em realizar a avaliação das habilidades e dificuldades dos discentes. Sem essas informações, os docentes percebem que muitas vezes não são garantidos aos estudantes o acesso ao currículo e a inclusão destes nos processos de ensino oferecidos ao restante da turma. Relacionamos estas inseguranças à manutenção da perspectiva do Modelo Médico de deficiência.

Os docentes também relataram que gostariam de ter acesso a modelos de práticas exitosas de forma a ampliar o seu repertório pedagógico. Para isso, os docentes consideram ser relevante formações com atividades práticas. Como referência, eles apontaram o planejamento de atividades, a avaliação dos estudantes e a organização do currículo como temáticas relevantes durante a formação.

Para desconstruir as percepções pautadas no Modelo Médico de deficiência, nossa estratégia foi conciliar alguns relatos de experiências positivas apresentadas em nossas sessões reflexivas com o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal. E com base nisso, elaboramos algumas alternativas de forma colaborativa com os docentes.

4.2.5 Elaborando novas perspectivas sobre as práticas inclusivas por meio da reflexividade crítica

Segunda sessão reflexiva: Planejamento inclusivo: Um direito, uma possibilidade!

1º Momento: Apresentação da proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem

Para a superação da perspectiva do Modelo Médico, e a construção de novas relações com o currículo trouxemos como proposta aos docentes o Desenho Universal para a Aprendizagem. O DUA consiste em uma abordagem curricular, que se fundamenta em princípios e estratégias relacionadas ao currículo e tem por objetivo reduzir as barreiras ao ensino. Dessa forma, as oportunidades de aprendizagem são maximizadas, sendo os estudantes público-alvo da Educação Especial, ou não, visando o sucesso de todos, pois se centra nas limitações do currículo em vez de focar nas limitações dos estudantes (NUNES e MADEIRA, 2015; PRAIS e da ROSA, 2016; ZERBATO e MENDES, 2018).

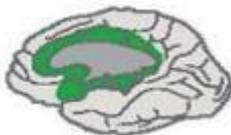
Foi a partir das pesquisas de David Rose, Anne Mayer no *Center for Applied Special Technology* (CAST) que o DUA foi desenvolvido na década de 1990, como respostas aos desafios da inclusão na educação (NUNES e MADEIRA, 2015; PRAIS e da ROSA, 2016; ZERBATO e MENDES, 2018). As bases conceituais do DUA têm como referência estudos relacionados à educação, psicologia do desenvolvimento, ciências cognitivas, neurociência e Desenho Universal (NUNES e MADEIRA, 2015). O Desenho Universal, utilizado pela arquitetura, e que inspira o DUA, tem como base o acesso de todos, sem qualquer limitação (NUNES e MADEIRA, 2015; ZERBATO e MENDES 2018). Sendo assim, o DUA busca a garantia de acesso à aprendizagem de todos os estudantes, sem a necessidade de adaptações e flexibilizações, pois consiste no planejamento pedagógico desde o currículo.

Quanto às referências relacionadas à educação, o DUA apropria-se dos conceitos de processos de ensino e aprendizagem. Os principais autores que fundamentam essa abordagem curricular são: Piaget, Vygotsky, Burner e Bloom (NUNES e Madeira, 2015). Desta forma, de acordo com as autoras, o DUA não cria técnicas, mas organiza, sintetiza e desenvolve práticas docentes.

A neurociência colabora trazendo discussões sobre como o cérebro aprende. Segundo Nunes e Madeira (2015), a aprendizagem é um processo multifacetado que envolve três sistemas básicos: redes afetivas, redes de reconhecimento e redes de estratégia. São a partir destes sistemas que os princípios do DUA se fundamentam, sendo eles: *princípio de engajamento* (porque aprendemos), *princípio do reconhecimento* (o que aprendemos) e o

princípio da representação (como aprendemos) (ZERBATO e MENDES, 2018). A seguir apresentamos a figura que ilustra e exemplifica os princípios do DUA:

Figura 3: Sistematização dos princípios do DUA

<p>Redes Afetivas</p> 	<p>Redes de Reconhecimento</p> 	<p>Redes de estratégias</p> 
<p>Princípio do Engajamento</p>	<p>Princípio do Reconhecimento</p>	<p>Princípio da Representação</p>
<p>O porquê da aprendizagem</p>	<p>O quê da aprendizagem</p>	<p>O como da aprendizagem</p>
<p>Estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas.</p>	<p>Apresentar a informação e conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso.</p>	<p>Permitir múltiplos meios de ação e expressão.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como engajar os alunos e motivá-los? • Como desafiá-los e mantê-los interessados? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como reunir fatos e categorizar o que vemos, ouvimos e lemos? • Identificar letras, palavras ou o estilo do autor são tarefas de reconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e execução de tarefas. • Como organizar e expressar ideias? • Escrever um ensaio ou resolver um problema de matemática são tarefas de estratégias.
<p>Estimular por meio dos interesses e motivações a aprendizagem.</p>	<p>Apresentar informações e conteúdo de diferentes maneiras.</p>	<p>Diferenciar as maneiras de expressar o que os alunos sabem.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Esse estudante é espontâneo? • Prefere rotinas? • Gosta de novidades? • Prefere trabalhar sozinho ou em pares? 	<ul style="list-style-type: none"> • Áudio; • Escrita; • Impresso/ Braille; • Vídeos; • Exposição oral; • Imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala; • Escrita; • Desenho; • Teatro; • Histórias quadrinhos.

Fonte: Adaptado de Zerbato e Mendes (2018) e Nunes e Madeira (2015).

A implementação dos princípios do DUA consiste no planejamento de ambientes de aprendizagem desafiantes e envolventes para todos os estudantes. Para isso, é fundamental atender às componentes essenciais do currículo, sendo elas: os objetivos, as estratégias de ensino, os materiais e recursos e avaliação (NUNES e MADEIRA, 2015). Segundo as autoras, as características de cada uma das componentes são:

a) Objetivos:

- São conhecimentos que os alunos devem adquirir, bem como as competências e atitudes que importa desenvolver;
- Ele deve ser global e abrangente;
- Identificar com precisão e clareza o que pretende que os estudantes aprendam e equacionar opções e caminhos alternativos facilitadores dessa aprendizagem.

b) Estratégias de ensino:

- Devem ser flexíveis e diferenciadas de modo a proporcionar experiências de aprendizagem adequadas e desafiantes a todos os estudantes;
- Conhecimento detalhado dos alunos e dos contextos em que se desenrola o processo de ensino aprendizagem;
- É preciso pensar sobre:
 - 1) Diferentes modos como os alunos se envolvem e realizam as tarefas propostas;
 - 2) Recursos sociais e emocionais a que recorrem;
 - 3) Avaliação dos processos;
 - 4) Ambiente da sala de aula.

c) Materiais e Recursos:

- Devem ser variados e flexíveis;
- Oferecer meios e apoios necessários para que os alunos possam ascender, analisar, organizar e sintetizar os conteúdos estudados, demonstrando a sua compreensão.

d) Avaliação:

- Flexível;
- Permitir a recolha sistemática e contínua de informação clara sobre o processo dos alunos;
- Avaliar se eles realizaram as aprendizagens pretendidas.

2º Momento: Criando novas rotas!

Com base nestes princípios e estratégias, elaboramos o Mapa da Aprendizagem. O Mapa da Aprendizagem fundamentado no DUA, sistematiza o processo de planeamento tendo a lógica dos aplicativos de navegação. Este aplicativo considera o ponto de partida e o destino como referência para a definição da melhor rota a ser seguida, além de outras questões como condições de trânsito, possíveis interdições ou obstáculos durante o trajeto etc.

Consideramos como ponto de partida as características de aprendizagem do estudante. O destino, é o objetivo da atividade a ser desenvolvida. Os recursos são os meios que serão utilizados para atingir o objetivo. Com relação a rota escolhida, o fluxo é uma das questões determinantes, sendo mais relevante inclusive que a distância entre o ponto de partida e o destino. Então neste caso, a rota refere-se a metodologia que será utilizada. Para uma boa experiência, o aplicativo sugere que se mantenha atenção durante o percurso, oferece rotas alternativas quando há um bloqueio imprevisto ou algum desvio e a avaliação ao final do trajeto tem por objetivo melhorar a qualidade de experiência do usuário.

Figura 4: Mapa da Aprendizagem



Fonte: Arquivo do diário de pesquisa elaborado pelos autores (2022).

Neste momento os docentes ficaram bastante inseguros quanto a definição dos pontos de partida e do destino. Para sistematizarmos melhor o planejamento, utilizamos a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky:

Figura 5: Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Arquivo do diário de pesquisa elaborado pelos autores (2022).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) foi um conceito elaborado por Vygotsky que compreende a existência de diferentes níveis de desenvolvimento (JUNIOR, PEDROCHI e ROSSETTO, 2019). A ZPD define a distância entre o nível de desenvolvimento real –

caracterizado pela capacidade do indivíduo resolver um problema sem ajuda –, e ao nível de desenvolvimento potencial – caracterizado pela necessidade de mediação de uma pessoa ou grupo mais experiente (RODRIGUES, DA SILVA e SILVA, 2021).

A escolha pela ZPD é justificada pelo fato de esta perspectiva estar alinhada ao nosso referencial teórico – materialismo histórico-cultural – e por atender às necessidades expressas pelos docentes: avaliação das habilidades e dificuldades do estudante (nível de desenvolvimento real) e acesso ao currículo (nível de desenvolvimento potencial). Para isso, dividimos nossa tarefa em dois momentos. No primeiro momento, nosso objetivo foi analisar o currículo.

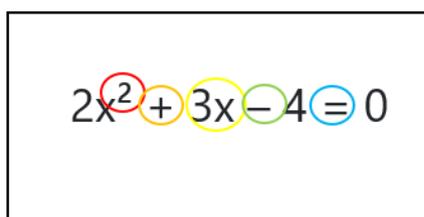
A questão problematizadora foi: -Quais as habilidades e conhecimentos que meu estudante precisa ter adquirido para poder atingir ao objetivo determinado? Como exemplo, problematizamos as habilidades e conhecimentos necessários para resolver uma Equação do Segundo Grau.

Num primeiro momento da atividade prática, os professores ficaram desconfortáveis com a questão. Inicialmente resistiram bastante à ideia de que antes dos conteúdos expressos nos currículos desenvolvidos por eles, os estudantes precisam desenvolver habilidades básicas. Em uma das respostas um dos docentes falou:

“- Eles precisam saber matemática e os conteúdos dos anos anteriores!”

Em contrapartida, mostramos que essa afirmativa estava bastante genérica e muito ampla. Que era necessário olhar para a questão que gostaríamos que este estudante resolvesse: uma equação de segundo grau. Para facilitar a compreensão, solicitamos que o professor de matemática que estava presente escrevesse uma sentença no quadro e destacamos algumas partes da equação, como demonstrado na figura 3:

Figura 6: Equação do 2º Grau



The image shows a mathematical equation $2x^2 + 3x - 4 = 0$ enclosed in a black rectangular box. Each term and symbol in the equation is enclosed in a small, colored circle: the '2' in $2x^2$ is in a red circle, the '+' sign is in a yellow circle, the '3' in $3x$ is in a yellow circle, the '-' sign is in a green circle, the '4' is in a blue circle, and the '=' sign is in a blue circle. The '0' at the end is not circled.

Fonte: Exemplo elaborado pelos autores (2023).

Ao destacar partes da equação perguntamos aos docentes quais os conhecimentos seriam necessários para que o estudante conseguisse resolver a equação. Foi então que os docentes perceberam que para um estudante resolver uma equação do segundo grau, ele precisa compreender por exemplo o que é uma soma, subtração, multiplicação, divisão, o que significa o sinal “=” e se compreende o que é uma igualdade.

Desta forma, nós fracionamos a “habilidade potencial” (aquela que queremos que o estudante desenvolva), em várias “habilidades reais” (que são as habilidades que supomos que o estudante já tenha desenvolvido). Essa prática pode nos mostrar com mais exatidão, quais as habilidades e dificuldades de aprendizagem expressas pelo estudante.

No decorrer do debate, os professores elaboraram de forma coletiva listas de “habilidades reais” que eles consideravam essenciais para o desenvolvimento dos currículos previstos. Enquanto eles discutiam a listas elaboradas falas do tipo:

“Ah, mas essa habilidade nem os estudantes sem deficiência desenvolveram...”

“Essa habilidade os meninos desenvolveram, mas outros nas turmas, mesmo sem dificuldades, não conseguem desenvolver...”

Fonte: Registros do diário de pesquisa (2022).

Essas afirmativas abrem um amplo espaço de discussão. A primeira delas é que enquanto o grupo observava e discutia as questões de aprendizagem, há um desvio significativo na percepção da deficiência. As falas que inicialmente eram cercadas de sentimentos de incapacidade (tanto dos docentes quanto dos estudantes PAEE), ao fracionar o objetivo em habilidades precedentes, passaram a valorizar e perceber habilidades nos estudantes que antes passavam despercebidas. Com isso, podemos vislumbrar que essas problematizações podem auxiliar os docentes na superação da perspectiva do Modelo Médico, que muitas vezes acabam engessando o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

Terceira sessão reflexiva:

Planejamento inclusivo: Olhar mais de perto, descobrir novas possibilidades.

A terceira sessão reflexiva é uma continuidade da sessão anterior. Nesta sessão vamos discutir o nível de desenvolvimento real, que é a avaliação das habilidades e competências dos

estudantes. Utilizamos como referência o Desenho Universal para a Aprendizagem e as “habilidades reais” elaboradas pelos docentes na sessão anterior.

Para iniciarmos a discussão, apresentamos aos docentes algumas questões levantadas por eles nas entrevistas referentes aos critérios utilizados para as adaptações e flexibilizações do currículo, dentre elas:

- ✓ Conhecer o estudante;
- ✓ Reconhecimento de habilidades e competências;
- ✓ Associação de graus de complexidade;
- ✓ Capacidade de acompanhar a linguagem usada em sala de aula;
- ✓ Formas de comunicação;
- ✓ Conhecimentos compartilhados;
- ✓ Perspectiva de tentativa e erro.

Dentre as habilidades reais apontadas pelos docentes na sessão anterior, duas áreas de conhecimentos foram apontadas como essenciais: Linguagem e comunicação e conhecimento lógico matemático. De acordo com os docentes, desenvolvendo habilidades mínimas nessas áreas os estudantes conseguem acompanhar de forma qualitativa o currículo previsto. Sendo assim, nesta sessão reunimos diversas ferramentas de avaliação descritiva dessas áreas e elaboramos uma ferramenta compilando diversas questões que os docentes consideram pertinentes observar nos estudantes.

O Mapa para a Aprendizagem será anexado ao documento. Essa ferramenta foi elaborada em colaboração com os docentes. Como não foi realizado um teste piloto, essa ferramenta ainda não foi validada. Neste momento, a ferramenta está sendo analisada e avaliada por um docente da Educação Especial e posteriormente será submetida a avaliação dos docentes. Como validação do instrumento, vamos sugerir que esta ferramenta seja utilizada como suporte nos conselhos de classe realizados para a avaliação diagnóstica no início do ano letivo de 2024.

4.2.6 Colaboração e ConsCiência: Juntos construindo novas histórias

Quarta sessão reflexiva:

Planejamento inclusivo: Trocando experiências e elaborando novas rotas.

Nessa sessão, trouxemos as questões 3, 4 e 5 do questionário de forma a sistematizar os conhecimentos já elaborados pelos docentes antes das sessões reflexivas. Quanto aos critérios utilizados para as adaptações e flexibilizações curriculares os docentes apontaram a investigação das habilidades dos estudantes e as adaptações metodológicas como alternativas ao planejamento. Para estabelecer esses critérios os docentes disseram ser necessária a observação qualitativa dos estudantes e apontaram as trocas de experiências coletivas como os principais suportes.

Sobre a investigação das habilidades dos estudantes os docentes apontaram a necessidade de:

- ✓ Conhecer o estudante;
- ✓ Avaliar os conhecimentos prévios;
- ✓ Buscar informações disponíveis a respeito do estudante;
- ✓ Analisar as condições de aprendizagem;
- ✓ Avaliar as necessidades de cada estudante.

A respeito das adaptações metodológicas os docentes consideram:

- ✓ O nível de complexidade das atividades;
- ✓ A necessidade da determinação de objetivos;
- ✓ A importância de propor diferentes tipos de atividades;
- ✓ Buscar estabelecer formas de comunicação com o estudante;
- ✓ Utilizar a tentativa e erro como processo investigativo na descoberta das habilidades e dificuldades do estudante.

Para a observação qualitativa do estudante os docentes apontaram como alternativas:

- ✓ Observação do estudante nas atividades propostas;
- ✓ Avaliação de diferentes estratégias;
- ✓ Retorno do estudante quanto às atividades;
- ✓ Estabelecimento de um ponto de partida.

Quanto a troca de experiências coletivas os docentes apontaram:

- ✓ A importância da troca de experiência entre os docentes;
- ✓ A percepção dos monitores;
- ✓ A necessidade do uso do bom senso;
- ✓ A leitura de relatórios dos anos anteriores.

Ao analisar os critérios apontados pelos docentes antes das sessões formativas, eles são coerentes tanto com a proposta do DUA, quanto da Zona de Desenvolvimento Proximal. Contudo, a falta de sistematização destes conhecimentos, faz com que os docentes se sintam inseguros quanto às suas propostas. Ao relacionar essas experiências docentes aos experimentos de Itard com o Menino Lobo por exemplo, encontramos semelhanças significativas. Itard descreve em seus relatórios várias experiências cujas tentativas não tiveram os resultados que ele esperava.

Sendo assim, as práticas de tentativa e erro não sinalizam incompetência pedagógica, mas um processo investigativo da própria prática. As descobertas inicialmente intuitivas precisam ser testadas no contexto prático para a validação de seus resultados. A aproximação da universidade por meio da Pesquisa Colaborativa tem um papel importante na sistematização destes conhecimentos para sua validação científica. A sistematização não é em si um modelo de prática, mas a construção de caminhos e possibilidades, atendendo a uma das necessidades apontadas pelos docentes.

4.3 Limitações do estudo

A Pesquisa Colaborativa demonstrou-se promissora nos debates a respeito das dificuldades dos docentes em relação à organização de planejamentos mais inclusivos. Contudo, como foi possível perceber nos estudos históricos e políticos sobre as percepções sociais da deficiência, bem como da organização da escola inclusiva, essas dificuldades foram cunhadas durante um longo período histórico. Desta maneira, um único momento formativo (mesmo com a presença do pesquisador durante sete meses consecutivos) não é capaz de alterar essas estruturas.

A falta de previsão de uma porcentagem da carga horária dos docentes destinadas à formação e desenvolvimento profissional docente faz com que as ofertas de formação, mesmo que gratuitas, disputem espaço com outras atividades burocráticas. Inclusive, esta limitação esteve presente desde a organização do projeto desta pesquisa, que foi iniciada em outros lugares e momentos, mas apesar do interesse docente, não pode ser desenvolvida por falta de carga horária para a formação docente dentro das instituições. Neste sentido, destacamos a importância da formação continuada em serviço.

Além disso, tanto o materialismo histórico-dialético, quanto o materialismo histórico-cultural desnudaram questões bastante complexas acerca dos processos de Educação Especial

e Educação Inclusiva. Desta forma, reconhecemos que há muitas questões que não foram discutidas atendendo seu potencial. Por essa razão, nossa intenção é prosseguir com nossas pesquisas nesta perspectiva com o objetivo de compreender o complexo processo “do que fazer” docente, revertendo nossas descobertas em práxis mais inclusivas.

4.4 Produções científicas

Nesta etapa serão apresentadas as publicações e manuscritos decorrentes desta pesquisa:

Tipo de produção	Título	Situação
Capítulo de Livro:	Da utilidade do ensino à inclusão escolar: Uma trajetória fundamentada em utopias	Publicado no livro: Chassot-60 anos fazendo educação
Manuscrito 1:	Percepções docentes a respeito da Educação Especial e Educação Inclusiva	Submetido à revista: Reflexão e Ação, <i>qualis</i> A3, aguardando a segunda rodada de avaliação.
Artigo 1	Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial	Publicado na revista: Contribuciones a las ciencias Sociales, <i>qualis</i> A4.
Manuscrito2	Dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas na rede regular de ensino	Aguardando avaliação da banca para submissão na revista REPOD, <i>qualis</i> A3.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

4.4.1 Capítulo publicado no livro: Chassot- 60 anos fazendo educação

DA UTILIDADE DO ENSINO À INCLUSÃO ESCOLAR: UMA TRAJETÓRIA FUNDAMENTADA EM UTOPIAS

Carla Marielly Rosa²

Aline da Silva Goulart³

Gisele Soares Lemos Shaw⁴

Vanderlei Folmer⁵

RESUMO:

O princípio e a finalidade do ensino visam uma educação libertadora que prepare o estudante para o exercício da cidadania. Porém, destacamos que esse princípio e sua finalidade se estendem para a educação especial e inclusiva. No entanto, a trajetória da educação parece cada dia mais desviar desse caminho. Nessa perspectiva, o professor Attico Chassot tem dedicado sua carreira para a pesquisa em educação com o objetivo de encontrar respostas a inúmeras indagações sobre esses descaminhos. Desse modo, com o intuito de contribuir com discussões acerca da educação especial e inclusiva, este capítulo, pretensiosamente, objetiva dialogar com a obra de Chassot, que indaga: Para que (m) é útil o ensino? Para esse diálogo utilizamos o vídeo de David Rodrigues que nos convida a pensar utopicamente sobre a educação, assim como, recorreremos a outras obras para dar luz a essa tessitura. Nessa escrita, foi possível inferir que utopias são caminhos que nos movem à mudança e à educação crítico-cidadã que objetivamos. Sendo assim, compreendemos maneiras diferentes para construir uma escola para todos e para cada um, centrada na aprendizagem do educando. Essa escola

²² Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais pela PUCRS; Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de São Braz; Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Unipampa; Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

³ Licenciada em Ciências da Natureza pela Unipampa; Mestranda em Bioquímica pela Unipampa.

⁴ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialista em Educação Especial (FTC), especialista em a Construção do Conhecimento e o Ensino de Ciências; Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

⁵ Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria, graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Paulista, especialização em Atendimento Escolar Especializado pela Faculdade Educacional da Lapa, mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica Toxicológica) pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é Professor Associado na Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana.

é um espaço de liberdade e de cidadania, comprometida com a criatividade e a sustentabilidade, confiando no potencial transformador de cada estudante.

Palavras-chave: Aprendizagem; Cidadania; Ensino.

INTRODUÇÃO

Há sessenta anos, professor Attico Chassot tem se dedicado à educação. Dentre seus muitos questionamentos, é um cientista que amadureceu suas pesquisas ao olhar a educação como condição necessária para o exercício da cidadania. Podemos dizer que, em sua história, é um pesquisador ponderado, pois sua ciência lhe permitiu ser mais do que um cientista - um educador comprometido com as necessidades de mudança na educação.

Ao revisitar suas obras, procuramos em seus discursos aspectos que colaboram com as discussões acerca da inclusão atendendo ao convite de ler seu livro e pensar de maneira indisciplinar. Dessa forma, convidamos gentilmente David Rodrigues para, através de suas obras, dialogar com o livro: Para que (m) é útil o ensino? Nessa trajetória, leremos a educação como proposta de exercício da cidadania e inclusão, fundamentando nossas discussões nesses dois autores, mas, sobretudo, educadores que se desafiaram a tornar suas utopias não só em realidades, mas em legados.

Nesse espaço entre utopias e realidades, a discussão a respeito da utilidade do ensino abraça questões históricas, políticas e culturais de uma educação que, oferecida para todos, insiste em realçar as diferenças e dominações. Chassot (2018), ao longo de sua obra, vislumbra uma educação que promova a cidadania ao invés da reprodução inconsciente de informações. Dessa forma, a utilidade/inutilidade do ensino é expressa através da necessidade dele em proporcionar condições para o exercício de uma cidadania ativa, transformadora e crítica.

O autor constrói tessituras que vão além do ensino de Química, mas discutem sobre política, currículo, ensino, aprendizagem e utopias. Dessa forma, o presente capítulo tem por objetivo construir um diálogo sobre a utilidade do ensino e a inclusão escolar. Antecipadamente, podemos afirmar que é possível tornar utopias em realidade desde que essas sejam o sonho de muitos e nos façam caminhar em direção a nossos objetivos. É acreditando na possibilidade desse caminho, que a educação poderá cumprir seu princípio e finalidade: uma educação libertadora para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996, Art. 2º).

EDUCAÇÃO: UM VALOR ESSENCIALMENTE POLÍTICO E UTÓPICO

“Às vezes precisamos fazer um pouco de ficção (...), para entender melhor a realidade”.

Chassot (2018, p.154)

Falar em educação como um direito de todos é um bordão repetido inúmeras vezes em textos e discursos que tratam especialmente de temas referentes à inclusão e à educação especial. De acordo com Rodrigues (2001), é a afirmativa das intenções de diminuir as diferenças socioculturais por meio de uma base comum de instrumentos: uma escola universal, laica e obrigatória. Porém, como afirma Chassot (2018), mesmo que existam nobres propósitos relacionados à educação, estes textos legais em ações, “não passam de letra morta” (p.57).

Tais afirmativas não querem deslegitimar as intenções da educação, mas convidar o leitor a compreender a educação universal como um valor essencialmente político e utópico. Valor político, pois é, como afirma Rodrigues (2014), construído sobre a promessa de ser universal, gratuito e oferecer igualdade de oportunidades. E utópico, pois sem a crença de que é possível uma educação cidadã, acabamos por aceitar, como afirma Chassot (2018, p.49), “a perversidade do sistema”.

Ao analisar o valor político da educação, estamos assumindo seus múltiplos sentidos, incluindo aqueles referentes aos valores morais e econômicos. No que se refere aos valores morais, enfatizamos o esforço contínuo de um sistema em manter as diferenças. Chassot (2018) questiona a utilidade do ensino mostrando, historicamente, que, apesar de ser exibido como uma educação cidadã e crítica é forjada conforme interesses das elites que elaboram os currículos, a serviço de seus objetivos particulares.

Segundo Chervel (1990), a escola atende a um complexo de finalidades que envolvem não somente a instrução aos estudantes dos conteúdos de ensino que a sociedade não dá conta de ensinar. Essas finalidades dependem da época e podem ser de diversos tipos,

finalidades religiosas, sócio-políticas, culturais, entre outras, e dependem dos referidos criadores de currículo e de seus objetivos.

Contudo, esses objetivos não coadunam com a finalidade anunciada pelos criadores de currículos, de promover cidadania e criticidade. Desse modo, conforme Chassot (2018, p. 95), é possível afirmar que o “ensino tem se mostrado muito útil para manter a dominação”, o que para Rodrigues (2014), se traduz em “dar a todos do mesmo”.

Para Rodrigues (2014), “a igualdade de oportunidades não se avalia por aquilo que se dá, mas por aquilo que se recebe”. Pensando na distribuição igualitária de um ensino que não é promovido, mas transmitido, podemos assumir a afirmativa de Chassot (2018, p. 50) que diz que o ensino que se faz em diferentes situações e, na maioria das escolas, é “literalmente inútil”. Por essa razão, para pensar em um ensino com igualdade de condições é necessário compreender as condições em que este ensino se constitui, e para isso pensar em quem o recebe: o estudante.

Trabalhar o ensino a partir da perspectiva do estudante significa desconstruir a tradicional relação vertical existente no processo de ensino e aprendizagem, repensar os papéis dos sujeitos que fazem parte dessa dinâmica, ter atitude de abertura para nossas formas de aprender e, antes de tudo realizar uma reflexão epistemológica sobre as concepções de produção do conhecimento. Nesse sentido, é importante apontar que as formas como os professores pensam que a ciência funciona influenciam suas maneiras de gerir os processos de ensino e aprendizagem na escola (GARCÍA; PORLÁN, 2000; HARRES, 1999, 1999b; MELLADO; CARRACEDO, 1993; LEMOS SHAW, 2018). Isso significa que professores que possuem concepções sobre a natureza da ciência menos simplistas, desenvolvem processos de ensino e aprendizagem mais complexos (LEMOS SHAW, 2018).

Nessa perspectiva, mais complexa, as relações dentre professores e estudantes são horizontais, a aprendizagem ocorre a partir do protagonismo dos estudantes e a partir de suas concepções prévias. Nesse sentido, Chassot (2018) explica que, no caso da Química, a disciplina precisa deixar de ser esotérica, para ser exotérica para que o professor possa introduzir os estudantes na linguagem da química, partindo do contexto em que esses vivenciam – utilizando a química para fazer a leitura do mundo - mas não é isso que acontece. O que acontece é que, apesar de haver promessas de um ensino que promove igualdade de condições de acesso e

permanência, o mesmo acaba sendo utilizado como instrumento de classificação e segregação.

Segundo Chassot (2018), a educação é um sedutor e rentável produto que sustenta um ensino baseado nas regras sociais-darwinistas, em que sobrevive o mais apto, e é sobre esta lógica que é percebido o valor econômico do ensino. Ele aponta que: “Se a educação que os ricos inventaram ajudasse o povo de verdade, os ricos não davam essa educação para gente” (CHASSOT, 2018, p. 109). Essa afirmativa está fundamentada na perspectiva neoliberalista que visa a qualidade total do ensino, onde se deve fazer mais (trabalho) com menos (recursos). Segundo Linhares (2001), essas ações projetam a educação como um apelo ao futuro, legitimando o darwinismo social.

Por esta razão que Chassot (2018) afirma que é custoso crer que a educação oferecida tenha a pretensão de formar cidadãos críticos. Desse modo, tanto Chassot (2018), quanto Rodrigues (2014), consideram a educação para todos uma utopia. Porém, isso não é de fato algo negativo. Segundo Chassot (2018), para se fazer uma escola mais crítica é necessário encontrar alternativas e, dessa forma, tornar possível o trânsito de algumas utopias em realidade. Enquanto isso, Rodrigues (2014) aponta que a utopia pode ser algo positivo quando compreendida como uma condição que nos coloca em um constante movimento.

CINCO UTOPIAS PARA TORNAR ÚTIL O ENSINO

“É no laborar em utopias que se conseguirão as sonhadas transformações”

Chassot (2018, 117).

Ao atender ao convite de Chassot para ler sua obra indisciplinarmente, nos debruçamos na leitura sob a ótica de educação inclusiva e que atenda necessidades de educação especial. De imediato, chama-nos a atenção sua relação entre a educação e a utopia num ensino que de fato lhe parece possível. Oportunamente, David Rodrigues fala sobre pensar utopicamente a educação. Assim, apresentaremos a seguir cinco utopias apresentadas por David Rodrigues que dialogam com a obra de Chassot:

1ª utopia: “Uma escola para todos e para cada um!”

Muitos são os desafios da educação, especialmente quando tratamos a escola como um espaço universal para o desenvolvimento de um ensino em massa muitas vezes asséptico e esotérico. Asséptico por que de acordo com Chassot (2018), é desvinculado à realidade e cotidiano dos estudantes, alimentando o distanciamento entre o que se aprende e a realidade em que se está inserido. Esotérico, porque enquanto linguagem, pouco tem colaborado para facilitar a leitura de mundo.

Este ensino denunciado por Chassot (2018), pouco tem a ver com o ensino proposto por Rodrigues (2014), de uma escola suficientemente atenta às necessidades de cada criança. Nesse sentido, a proposta de Chassot (2018) é que abandonemos este ensino esotérico para desenvolver um ensino mais exotérico, em que a alfabetização científica facilitará a leitura de mundo pelos estudantes. Porém, a escola para todos na perspectiva neoliberalista insiste em um ensino em massa e descontextualizado.

Na escola proposta por Rodrigues (2014), cada criança tem o atendimento, a atenção e o respeito que merece. Enquanto isso, Chassot (2018) lembra que nos contextos atuais das salas de aula, em turmas numerosas, há prejuízos na atenção que se deve dar aos estudantes. Além disso, o ensino na perspectiva de Chassot (2018), parece muito mais comprometido com as diretrizes do que com a formação de cidadãos críticos.

Além do neoliberalismo que alimenta o ensino social-darwinista, os currículos têm mantido aspectos puramente utilitarista do ensino, que servem essencialmente às classes dominantes. Dessa forma, Chassot (2018) indica que o ensino é de fato muito útil para outros propósitos que não para a formação de cidadãos críticos, ativos e transformadores. Nesse sentido, a busca de uma escola para todos e para cada um objetiva romper com esse ensino que continua promovendo as desigualdades e a exclusão.

2ª utopia: “Uma escola centrada no aluno e na aprendizagem!”

Na escola para todos e para cada um, compreende-se que todo o estudante deve receber atenção e respeito às suas necessidades. Segundo Rodrigues (2014), sua segunda utopia é uma escola centrada na aprendizagem do aluno e em todo o processo. Isso significa que ele deve ter atendida suas necessidades específicas de aprendizagem. Dessa maneira, a aprendizagem deixa de ser vista apenas como a recepção de conceitos e passa a ser entendida como um processo de mudança.

De acordo com Chassot (2018), o ensino deve levar o aluno do conhecido ao desconhecido para a construção do conhecimento. Para isso o autor indica que é necessário desenvolver métodos que permitam os estudantes participarem ativamente de sua aprendizagem. Dessa forma, para a construção da aprendizagem é necessário compreendê-la como uma mudança ou evolução conceitual. Segundo Chassot:

A aprendizagem já não é mais entendida como uma simples recepção ou internalização de resultados recebidos de fora, isto é, apresentados pelo professor, mas trata-se de uma reorganização, ou de um desenvolvimento ou uma reorganização das concepções dos alunos (CHASSOT, 2018, p.86):

Chassot, foi muito feliz ao citar Schnetzer (1994), quando afirmou que “o domínio do conhecimento químico é uma condição necessária, mas não suficiente para se ter um bom processo de ensino-aprendizagem”, (SCHNETZLER 1994, apud CHASSOT, 2018, p. 64). Esta é uma provocação muito interessante quando trazida para educação inclusiva. O domínio do conhecimento acerca da educação especial na perspectiva inclusiva é, sim, condição necessária, mas não suficiente para se ter um bom processo de ensino-aprendizagem. Nos levando, assim, a refletir sobre a importância da proficiência pedagógica independente da área de ensino.

Não seria impertinente pensar que o ato de educar muito se assemelha aos propósitos da pesquisa. Para Chassot (2018, p.65), “A diferenciação dos sujeitos e do universo pesquisados por uns e por outros dá a dimensão das diferentes metodologias e estratégias de pesquisas e, conseqüentemente, dos propósitos dos pesquisadores”. Transcrevendo em termos pedagógicos esta afirmativa se torna tão importante e significativa quanto: “As especificidades dos sujeitos e dos contextos aos quais pertencem dá a dimensão das diferentes metodologias e estratégias de ensino e, conseqüentemente, dos propósitos do ato de educar”.

“(…) em essência o que se busca é melhorar o ensino e a aprendizagem” Chassot (2018, p. 66). A esse melhorar o ensino, as pesquisas apontam que é necessário: articular desenvolvimento curricular, elaborar novos materiais e técnicas instrucionais com avaliação de impacto, identificar como os alunos entendem e atribuem significados, identificar variáveis que afetam o ensino e aprendizagem, propor e avaliar modelos para o aperfeiçoamento do processo em sala de aula e da formação continuada de professores em diferentes níveis.

A maneira como Chassot tece os resultados das pesquisas permite perceber a importância da articulação entre ensino e aprendizagem como processos indissociáveis. A qualificação desse processo não depende unicamente de um fator. Não é possível pensar em ensino sem revisitar os currículos, os métodos e conhecer como se constituem os sujeitos enquanto aprendizes e educadores.

3ª utopia: “Uma educação que confie no aluno”

Muitas pesquisas apontam para o fracasso da escola enquanto instituição de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira Andrade, apud Chassot (2018) aponta que essas denúncias devem encaminhar a escola para a mudança, abandonando os rótulos das dificuldades de aprendizagens dos alunos e da incompetência pedagógica dos professores. Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2014) indica a importância de uma escola que saiba que as crianças evoluem por patamares de competência.

Compreender que as crianças passam por um processo individual de aprendizagem e que elas seguem uma lógica, está alinhado à compreensão das necessidades específicas de aprendizagem. Isso nos impulsiona para atender ao convite de Chassot (2018), para a mudança de paradigma, abandonando o ensino centrado na transmissão de conhecimentos prontos e verdadeiros, em que os estudantes são vistos como tábuas rasas que precisam ser preenchidas com informações. Para colaborar com essa nova expectativa com relação ao ensino, as pesquisas qualitativas apontam novos rumos para a educação e o ensino.

A aproximação da ciência e escola se deu por meio da ascensão de pesquisas do tipo pesquisa-ação e pesquisa participativa. Além de tais mudanças analisadas por Chassot (2018), as contribuições da Psicologia Construtivista passaram a fundamentar mais adequadamente as pesquisas. Tais fatos permitiram a mudança de paradigmas e de postura que “reside na construção e reconstrução ativa do conhecimento por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (CHASSOT, 2018, p.85). Além disso, a ascensão da filosofia contemporânea da ciência, por meio de estudos de filósofos tais como Karl Popper (1902-1994), Thomas Kuhn (1922-1996), Imre Lakatos (1922-1974), Gaston Bachelard (1884-1962), Paul Feyerabend (1924-1994) gerou o repensar epistemológico acerca da produção do conhecimento científico, o que impactou, também, a educação.

Tais aspectos têm muito a colaborar com a educação inclusiva, principalmente na compreensão do papel do conhecimento e sua construção. Descentralizar o ensino do conteúdo para observar mais de perto o processo de aprendizagem, permite a educadores e pesquisadores tornarem a construção do conhecimento mais significativa, logo, mais efetiva. E, assim como as concepções prévias dos alunos acerca dos conteúdos escolares exercem resistência a mudanças e podem comprometer a aprendizagem, as concepções prévias dos docentes acerca da educação podem comprometer o ensino.

Chassot (2018), indiretamente, extrapolou a ideia de utilidade para o ensino, agregando sentido de utilidade aos projetos de pesquisas e suas intenções/objetivos. Ele define que: “(...) pode-se considerar o útil como um valor puramente instrumental, que seria fim para o qual o útil seria um meio” (p.97). Nesse sentido, é possível concluir que a pesquisa e o ensino inclusivo são úteis, por servirem de veículos para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a construção de um conhecimento útil traz em seus objetivos a mudança e a construção de novos conhecimentos, de forma que produzam transformações significativas e todos os alunos e professores sejam capazes de realizar essas modificações. Para isso, é importante, como afirma Rodrigues (2014), a compreensão de que todas as crianças têm competências, mas não são detentoras de todas elas. Dessa forma, faz-se importante confiar na aprendizagem, compromisso e solidariedade de nossos estudantes.

Entretanto, apesar dos impactos da filosofia e da psicologia e das possibilidades de repensar a educação vigente, ainda persiste a prevalência de práticas baseadas em modelos tradicionais de ensino, alicerçadas no ensino transmissivo, primazia dos saberes acadêmicos, na reprodução do conhecimento e na relação vertical entre professor e aluno (GARCÍA; PORLÁN, 2000). A partir do entendimento da utilidade do ensino que temos sob o subterfúgio de promessas do ensino que queremos, Chassot (2018) nos provoca a refletir sobre a educação tendo em vista a liberdade e a cidadania.

4ª utopia: Uma educação que seja espaço de liberdade e cidadania

Chassot (2018) e Rodrigues (2014), mesmo separados por um oceano, versam sobre uma escola muito similar e, não por coincidência, fundamentados em evidências claras que denunciam um ensino que pouco é útil para o exercício da cidadania. O apelo de suas falas é

o mesmo, num português muito claro e de bom tom: Nós precisamos de uma escola que ensine menos e faça mais. Rodrigues (2014) fala ainda que esta escola deve viver os valores, em lugar de só falar deles.

No livro Para que(m) é útil o ensino, Chassot inicia seu texto dizendo que “Útil, é tudo aquilo que nos ajuda a sermos melhores e melhorarmos o mundo” (CHASSOT, 2018, p.14). A Declaração de Salamanca, ao decretar que a educação é um direito de todos, teve por objetivo ampliar o direito e a qualidade do ensino ao qual se estava habituado. Sendo assim, a educação assume caráter social e se torna sinônimo de exercício da cidadania. Eis então a utilidade da inclusão: Possibilitar a todos o seu direito de exercício da cidadania, independentemente de suas condições físicas, sociais e econômicas.

Logo, é impossível pensar em “uma escola para todos e para cada um”, como traz Rodrigues (2014), sem repensar o ensino. “Para essa nova escola, que educação é necessária?” (p.18). Nessa provocação, ele nos intima a deixarmos de ser meros figurantes, para nos tornarmos protagonistas da educação que projetamos para o futuro: “Sabemos, todavia, que não devemos apenas espiar esse mundo novo que aí está”. E como um homem de boas perguntas e intrigantes respostas, ele considerou: “(...) devemos ensinar menos. Se educar é fazer transformações, não é com transmissão de informação que vamos fazer isso” (CHASSOT, 2011, p.25).

A proposta de Chassot (2018) uma escola indisciplinar agrega ao prefixo in várias ações, entre elas: “colocar nossas especificidades em outras disciplinas”, “incorporar elementos, métodos e conhecimentos” e “rebelar-se à coerção feitas pelas disciplinas”. Analisando sob a óptica da educação inclusiva, a trajetória não poderia ser diferente. Para incluir é, antes de tudo, necessário conhecer as especificidades dos estudantes. Colocar especificidades em outras disciplinas é construir planejamentos que busquem novos elementos, métodos e conhecimentos, é expandir-se para além de fronteiras disciplinares. Para tanto, é necessário quebrar alguns paradigmas e rever algumas crenças o que, por vezes, pode ser entendido como um ato de rebeldia.

5ª utopia: “Uma educação comprometida com a criatividade e a sustentabilidade”

Para ilustrar a criatividade e sustentabilidade na escola, Rodrigues (2014) conta um fato que lhe ocorreu quando ainda era um jovem professor. Na ocasião, ele estava

trabalhando com um estudante com dificuldade na leitura e escrita, quando resolveu propor um problema simples: “Se cada folha de jornal pesa 10 gramas e o jornal tem 10 folhas, quanto pesa o jornal? ” O menino pensou por algum tempo e respondeu 200 gramas. Rodrigues insistiu, mas o garoto manteve a resposta. Foi nesse momento que ele perguntou o que deveria ter questionado desde o início: “Por quê? ” O menino achou a resposta óbvia e respondeu: “É lógico, o jornal está impresso dos dois lados”.

Nessa historietta, Rodrigues (2014) nos coloca a pensar sobre o que sustenta nossas verdades e nosso julgamento sobre certo e errado, da parcialidade de nossa conduta, imersa em construções pré-estabelecidas. Da mesma maneira, Chassot (2018) questiona sobre os saberes da escola e seu vínculo com a realidade: a serviço do que e de quem a escola ensina? Dessa forma, Rodrigues (2014) nos mostra que há erros, como o do exemplo dado acima, que valem mais do que acertos e que o importante é compreender o porquê que uma resposta é dada.

“(…) na escola (muito mais preocupada em cortejar o saber que não produz, do que se vincular aos conhecimentos da realidade em que está inserida) ” (CHASSOT, 2018, p.37), há espaço para conhecer os estudantes e atender às suas necessidades? Verifica-se que, nos discursos que “cortejam o saber”, muitas vezes a deficiência ou inabilidade é colocada como empecilho para a aprendizagem e para o compromisso com o ensino, o que deixa expresso que a principal finalidade não é a aprendizagem de cada educando. Uma universidade/escola que se “enclausura em uma torre de marfim” e se “desvincula da realidade”, logo se descaracteriza como um espaço para todos (CHASSOT, 2018, p.38).

Para dar sustentação ao seu estudo e garantir que o mesmo cumprisse seu objetivo, Chassot (2018) buscou, também, suas respostas, em leis que regulamentam o ensino. Sabiamente ele afirma que “a educação brasileira em propostas sempre foi muito fértil, mesmo que muitos de seus autores, às vezes, percessem estéreis em ideias lúcidas” (p. 47). Nessas palavras, ele provoca o questionamento sobre a aplicabilidade das leis: ora necessárias e urgentes, ora impraticáveis e distantes da realidade.

Ao adiantar alguns resultados, a afirmativa de que “a Química que é ensinada em quase nada contribui para a sua finalidade primeira: preparar para um melhor exercício de uma cidadania plena” é muito familiar com a educação inclusiva diagnosticada em muitas

pesquisas (CHASSOT, 2018, p.50). Infelizmente, quando olhamos a educação um pouco mais de perto, suas fragilidades se acentuam e seu propósito muitas vezes se perde. Porém, ao ser realista, esse autor não se torna menos esperançoso, pelo contrário, seus resultados o tornaram mais comprometido, como afirma ao dizer: “(...) é no laborar em utopias que se conseguirão as sonhadas transformações” (p.117).

“Por que que ensina? Esta parece ser, de uma maneira continuada uma pergunta sem resposta”. E permanecerá enquanto houver “a excessiva preocupação com o conteúdo” em detrimento de seu sentido maior que é “preparar alunos para a vida” e não mais simploriamente para o exercício da “cidadania crítica”, em seu potencial educacional e político (CHASSOT, 2018, p. 104). E, mais uma vez operacionalizando as contribuições desse autor, podemos concluir que a resposta para tal questionamento está na articulação entre conteúdos críticos e alfabetização científica, o que resultará na efetiva conscientização política e, portanto, no exercício da cidadania crítica.

Ao tratar, especificamente, sobre o currículo de química e sua utilidade, Chassot (2018) o constrói, historicamente, narrando sua inutilidade operante enquanto produtor de cidadania crítica. O autor inicia a discussão com a afirmativa: “o que sempre foi ensinado ainda é ensinado” (p.120). Na construção histórica desses currículos, a “educação” se manifesta serviente ao poder das classes dominantes, e ao cortejo à academia, o que de nada é útil ao ensino. E nas suas desconstruções que deveriam ter sido feitas durante as reformas curriculares, “assemelham-se à troca de rótulos”, em que se mantiveram os conteúdos (p.122).

Da mesma forma, as políticas de educação inclusiva e especial se constroem úteis aos objetivos políticos ou econômicos vigentes, não se constituem de forma a servir ao propósito anunciado: incluir para garantir o direito de exercício de cidadania. Tornam-se assim, sem o menor pudor, políticas inoperantes, como foi muito bem caracterizado por Chassot (2018), não passando de letras mortas.

O mesmo autor destaca, também, a preocupação quanto às resistências a mudanças, também muito presente no Ensino Superior. Nesse ponto, fazemos uma pausa para refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os professores da rede regular e do Ensino Superior e transpomos estas semelhanças e diferenças ao alunado de todas esferas de ensino: É

possível que, por exemplo, no que tange aos cursos de licenciatura, docentes sem formação pedagógica formem professores com conhecimento pedagógico e cientificamente alfabetizados?

A proposta de Chassot (2018) é que se realize um ensino menos comprometido com as diretrizes e mais comprometido com a formação do cidadão crítico. “É muito comum verificar-se que professoras e professores não têm consciência da teoria que sustenta o seu fazer pedagógico” (p.163). Logo, fica evidente a supremacia do conteúdo ao conhecimento e que esta evidência é mais lógica e ideológica que se possa imaginar. Por isso que, em sua questão problema, ele brinca com as letras e destaca que o ensino é mais útil para uns, que para outros.

Nessa aproximação do conhecimento ao mundo real, o autor desafia os docentes a aproximarem-se de diferentes ciências que envolvem o ato de ensinar. Chassot (2018) destaca, ainda, a importância dos estudos da construção do conhecimento, para tornar esse conhecimento mais acessível. Para isso ele nos lembra que a todo instante precisamos (re) pensar a nossa prática, só dessa maneira concretizaremos mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um desafio imenso encerrar um texto que traz Chassot (2018) como o principal interlocutor. Para quem busca respostas o autor constrói boas perguntas, daquelas que no seu melhor sentido nos inquietam. Talvez esse seja o momento em que ficamos mais próximos de Sócrates concluindo em: “Só sei que nada sei”. É provável que Chassot (2018), ao ler este parágrafo, sinta o gozo de ter seu objetivo atingido.

A alfabetização científica só pode se manter alimentada por meio de perguntas, sendo daquelas que, inquietante e humildemente, nos trazem sensação de que nada sabemos e nos movem em um sentido de busca. “É por essa educação científica que eles e elas vão interferir na sociedade em que estão inseridos para modificá-la para melhor” (p.169). É por meio da alfabetização científica que vamos construir as respostas para educação inclusiva, fazendo com que ela cumpra o seu papel social.

Dentre os muitos desafios trazidos pelo autor, compreender o ensino como um exercício de cidadania crítica nos coloca num papel de colaboradores. Não é possível seguir diretrizes, currículos ou textos didáticos se eles, a nós, nada comunicam. Da mesma forma, não é possível incluir sem estabelecer essa comunicação que exige tanto de nós. Para isso é necessário consciência e predisposição, pois “O mais difícil no operar mudanças é o convencimento da necessidade de mudar” (p. 170).

Chassot (2018), mesmo não falando diretamente de inclusão, versa sobre acessibilidade de forma incisiva e quase que poética. Quando busca em seus escritos traçar historicamente os caminhos do ensino de Química nos reporta de quão humana é nossa docência e do quanto somos afetados por nossos contextos e crenças. Em sua visão é necessário o exorcismo de alguns absurdos que são ensinados. Dessa forma, só nos resta compreender que somos sujeitos indisciplinados e que não podemos nos sujeitar às disciplinas e crenças que nos são impostas.

Assim, ao realizar a leitura indisciplinar dessa obra muito bem titulada de: Para que (m) é útil o ensino? é possível transitar livremente em qualquer disciplina. Somos enriquecidos por uma experiência reflexiva, que nos leva quase a um exame de (in) consciência. Pois, se nos permitimos viver em uma ingenuidade científica, é porque não nos identificamos como sujeitos conscientes de nossos atos educativos.

Dessa forma, concluímos esta reflexão ao modo de Chassot (2018), com mais perguntas que respostas, na humilde posição de pesquisadores/aprendizes: Quem são os docentes que as universidades formam? São eles alfabéticos científicos? São eles cidadãos críticos? São eles comunicadores legíveis? Formamos docentes proficientes em ensino e aprendizagem?

Sem tais afirmativas, infelizmente não formaremos docentes acessíveis, quanto mais preparados para a inclusão. Dessa forma, o desafio que nos resta é ser um pouco mais “Chassorianos”, mais questionadores e menos cortejadores dos conhecimentos que nos condicionam. Assim, realizaremos mais que sonhos, realizaremos utopias e a maior delas é UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mai. 2020

CHASSOT, A.I. **Para Que(m) é Útil o Ensino**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

CHASSOT, A.I.. Desafios De Ser Professor Hoje. 2011. Revista de Ciências Humanas. V12. n 19. p 11-28. Disponível em: <http://docplayer.com.br/86741719-Desafios-de-ser-professor-ho-je.html>. Acesso em: 31 mai. 2020.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria & Educação, nº 2, pp.177-229, 1990.

GARCÍA, J.E.; PORLÁN, R. Ensino de ciências e prática docente: uma teoria do conhecimento profissional. In: HARRES, J.B.S. (org.). Ensino de ciências: Teoria e prática docente. UNIVATES Editora, Lajeado, Brasil. 2000. pp.7-42.

HARRES, J.B.S. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. Investigações em Ensino de Ciências (Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias; Investigations in Science Education) Porto Alegre, v. 4, n. 3. 1999a.

LEMOS SHAW, G. S. Os modelos didáticos de licenciandos em ciências da naturaliza no estágio e as imbricações com suas concepções de natureza da ciência. *Góndola, Enseñ Aprend Cienc*, 13(2), 2018.

LINHARES, C. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: LINHARES, C. et al. Os professores e a Reinvenção da Escola. Brasil e Espanha. 2 ed. Editora Cortez. São Paulo, 2001.

MELLADO, V.; CARRACEDO, D. Contribuciones de la Filosofia de la ciencia a la Didáctica de las ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. II, n. 3, pp.331-339. 1993.

RODRIGUES, D. Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Editora Porto Editora. Portugal. 2001.

RODRIGUES, D. Palestra (online – TEDx). Pensar utopicamente a educação. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A&feature=youtu.be. Acesso em: 30 mai. 2020.

4.4.2 Manuscrito 1: Percepções docentes a respeito da Educação Especial e Educação Inclusiva

Situação: Submetido à revista *Reflexão e Ação*, aguardando a segunda rodada de avaliação.

PERCEPÇÕES DOCENTES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHEAR'S PERCEPTIONS ABOUT SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMO

Discussões a respeito da Educação Especial e Inclusiva ainda geram muitas contradições. Isso, além de impactar nas percepções docentes, interfere diretamente na garantia do direito de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por essa razão, nosso objetivo neste artigo foi analisar as implicações históricas e políticas nos discursos e práticas docentes, a respeito da EE e da EI. Para isso, foi utilizado como ferramenta de coleta de dados um formulário online destinado a quinze docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Fundamentados na Pesquisa Colaborativa e por meio da Análise Textual Discursiva, ficou evidente que os conceitos a respeito destas duas áreas de conhecimento estão mesclados. Além da fragilidade na compreensão dos termos, estes, ao serem analisados dentro de um contexto histórico e político, evidenciaram que os discursos docentes ainda podem estar fundamentados na perspectiva integracionista e no modelo médico de inclusão.

Palavras-chave: Diversidade. Pesquisa Colaborativa. Práticas Inclusivas.

ABSTRACT

Discussions about Special and Inclusive Education still generate many contradictions. This, in addition to having an impact on teachers' perceptions, directly interferes with guaranteeing the right to learning for Special Education students. For this reason, our objective in this article was to analyze the historical and political implications in teaching discourses and practices regarding EE and EI. For this, an online form was used as a data collection tool for fifteen teachers of Integrated Technical Courses to High School. Based on Collaborative Research and through Textual Discursive Analysis, it became evident that the concepts regarding these two areas of knowledge are merged. In addition to the weakness in understanding the terms, these, when analyzed within a historical and political context, showed that the teaching discourses may still be based on the integrationist perspective and the medical model of inclusion.

Keywords: Collaborative Research. Diversity. Inclusive Practices.

RESUMEN

Las discusiones sobre Educación Especial e Inclusiva aún generan muchas contradicciones. Esto, además de impactar en la percepción de los docentes, interfiere directamente en la garantía del derecho al aprendizaje de los estudiantes de Educación Especial. Por ello, nuestro objetivo en este artículo fue analizar las implicaciones históricas y políticas en los discursos y prácticas docentes en torno a la EE y la EI. Para ello, se utilizó un formulario en línea como herramienta de recolección de datos para quince docentes de Cursos Técnicos Integrados a la Enseñanza Media. Con base en la Investigación Colaborativa ya través del Análisis Discursivo Textual, se evidenció que los conceptos referentes a estas dos áreas de conocimiento se fusionan. Además de la debilidad en la comprensión de los términos, éstos, al ser analizados en un contexto histórico y político, mostraron que los discursos docentes aún pueden basarse en la perspectiva integracionista y el modelo médico de inclusión.

Palabras clave: Diversidad. Investigación colaborativa. Práticas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

A crescente diversidade dos alunos, devido ao direito universal à educação, desafiou o sistema regular de ensino (PULKKINEN *et al.*, 2020). A Educação Inclusiva (EI) amplia a todos o direito à educação, fundamentada na perspectiva de uma educação de qualidade, equitativa e com a aprendizagem ao longo da vida (JUMA, LEHTOMÄKI E NAUKKARINEN, 2017). A partir desta perspectiva, foram realizadas uma série de reformulações nas políticas públicas para que o sistema regular de ensino estivesse de acordo com os princípios filosóficos desta nova perspectiva da educação (SILVA, *et al.*, 2020).

A EI é uma perspectiva ampla que se refere ao processo de redução de barreiras à aprendizagem dentro do sistema regular de ensino, de forma a atender a todos os sujeitos que dela participam (PULKKINEN *et al.*, 2020). Segundo Francisco, Hartman e Wang (2020), a proposta da EI é oferecer a todos os alunos, incluindo os com deficiência, a garantia de oportunidades equitativas em serviços educacionais eficazes, com o objetivo de preparar todos os estudantes para uma vida produtiva em sociedade. Contudo, de acordo com Pulkkinen *et al.* (2020), a definição de EI varia na literatura e muitas vezes é compreendida como o local de oferta da Educação Especial (EE).

A EE é uma modalidade de ensino que varia ao redor do mundo, quanto ao público atendido e às práticas desenvolvidas. Ela pode ser desenvolvida em escolas especiais bem como na rede regular de ensino de acordo com a perspectiva assumida pelo governo local, por meio das políticas públicas. Quanto ao seu público, pode ser restrito às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas Habilidades e Superdotação, como ocorre no Brasil, ou pode ser ampliada a todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O termo “inclusão” foi usado no contexto da EE pela primeira vez na Declaração de Salamanca em 1994 e, a partir desta, difundido globalmente (FRANCISCO, HARTMAN e WANG, 2020). Segundo Bueno e Souza (2018), a EE enquanto espaço de conhecimento tem por referência outros campos, o que contribui para a dinâmica contraditória de sua própria história e desenvolvimento, inclusive, na definição do seu público-alvo. Por essa razão, existem uma diversidade de conceitos e concepções sobre esta modalidade de ensino.

Pletsh (2020) aponta que a EE precisa ser compreendida dentro de uma perspectiva histórica, considerando seus fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos. De acordo com a autora, além de uma modalidade de ensino que disponibiliza recursos especializados, é uma área de produção de conhecimento. Por essa razão, Manzini (2018) afirma que, para a EE atender à perspectiva inclusiva, é necessário que além de definir o seu público-alvo, haja investimentos na formação de docentes do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Um fenômeno observado em vários países que implementam a EE na perspectiva da EI é a necessidade de qualificação dos docentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas. De acordo com Chitiyo *et al.* (2019) o desenvolvimento profissional docente (DPD) é importante para manter um alto padrão de qualidade na aprendizagem dos estudantes, influenciando diretamente no sucesso da EE e da EI. Contudo, a organização de um plano de DPD para atender às necessidades formativas dos docentes tem sido um desafio constante.

A dificuldade em projetar programas de DPD sustentáveis se dá pela influência de uma variedade de fatores (ALI, 2020). Dentre elas os valores, atitudes/crenças, práticas culturais, comportamento da comunidade, bem como as circunstâncias político-econômicas (AL SHOURA e CHE AHMAD, 2020). Além destes fatores, de acordo com Ruppert *et al.* (2018), a mudança sistêmica promovida pela EI requer a colaboração ativa e estratégica entre múltiplas comunidades de prática (escola, distrito, famílias e alunos).

Considerando a diversidade de conceitos e de fatores que influenciam tanto na formação quanto na prática dos docentes, consideramos que compreender as percepções docentes a respeito da EE e da EI é uma etapa importante quando se pretende desenvolver uma atividade de DPD. Por essa razão queremos compreender em quais perspectivas históricas e políticas as percepções docentes a respeito da EE e da EI estão fundamentadas. Entendemos que são a partir das perspectivas docentes que suas práticas são organizadas e desenvolvidas.

Nossa hipótese é que os docentes ainda não compreendem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mantendo suas práticas fundamentadas no modelo médico de deficiência, em que o principal objetivo era a reabilitação da PCD. Tal fato implica em abordagens didáticas e metodológicas especializadas impactando a prática docente. Além disso, essa perspectiva fortalece a ideia de que a aprendizagem destes estudantes deve ser desenvolvida por profissionais especializados criando barreiras para a inclusão destes estudantes na rede regular de ensino.

Compreender as percepções docentes é um ponto relevante em pesquisas que abordam atividades de DPD. A partir das percepções docentes é possível organizar sessões reflexivas de modo a atender às necessidades formativas dos docentes contribuindo para sua prática e ampliando as oportunidades de aprendizagem dos

estudantes. Por essa razão, nosso objetivo foi analisar as implicações históricas e políticas presentes nos discursos e práticas docentes a respeito da EE e da EI.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente artigo está fundamentado na perspectiva da Pesquisa Colaborativa (PC). A PC é uma metodologia na área de educação que compreende que o conhecimento se constrói por meio da interação entre sujeitos, agregando conhecimentos teóricos e práticos (SANTOS e MAGALHÃES, 2016; IBIAPINA, BANDEIRA e ARAÚJO, 2016). É desenvolvida a partir da inter-relação de saberes que partem da demanda do contexto educacional por meio da interlocução entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas docentes (GAVA, ROCHA E GARCIA, 2018).

De acordo com Gava, Rocha e Garcia (2018), a PC fundamenta-se na perspectiva sócio-histórico-cultural, viabilizada pela abordagem da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, sendo considerada uma pesquisa intervencionista. Desta maneira, investigar os conhecimentos prévios dos participantes é uma etapa fundamental.

Este artigo refere-se à etapa inicial de uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo investigar as necessidades formativas, apontadas por docentes do ensino técnico integrado, para a efetivação de práticas inclusivas. Para tanto, foi encaminhado via e-mail institucional, um questionário por meio do *Google Forms*, com o objetivo de compreender quais as percepções dos docentes a respeito da EE e da EI.

Participaram desta etapa da pesquisa 15 docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha. Todos os participantes concordaram em participar da pesquisa ao assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Aos participantes foi garantido o sigilo e preservado o anonimato de todos os participantes do estudo.

Neste momento foram analisadas duas questões pertinentes aos conhecimentos prévios dos professores participantes, sendo elas:

- 1) Qual a sua percepção de Educação Especial?
- 2) Qual a sua percepção de Educação Inclusiva?

Estas questões são necessárias a esta etapa da pesquisa, pois indicaram a partir de quais perspectivas os docentes elaboram e fundamentam suas práticas para o ensino do PAEE. Estas percepções foram localizadas e discutidas a partir dos contextos históricos e políticos. Os resultados foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). De acordo com os autores a ATD é uma metodologia de análise de natureza qualitativa. O objetivo da ATD é produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos, de forma a deixar que os fenômenos se manifestem. Desta forma, além da impregnação intensa nos discursos sociais o pesquisador participa da transformação da realidade produzindo novos significados em um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. Trata-se de um processo auto-organizado composto por processo cíclico dividido em três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente.

Para auxiliar no processo de categorização, serão utilizadas as nuvens de palavras. As nuvens de palavras são representações gráfico-visuais que destacam as palavras que aparecem com maior frequência. Assim, de acordo com Mc Naught e Lan (2010), essa composição das palavras permite que se tenha uma visão gráfica dos tópicos gerais. Desta forma, as nuvens de palavras serão utilizadas como ferramenta para dar suporte à unitarização e às categorias emergentes, a partir dos discursos do *corpus* da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

AS PERCEPÇÕES DOCENTES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é a modalidade de ensino que tradicionalmente atende à população escolar com deficiência e desde seus primórdios está intimamente ligada às ciências médicas e da psicologia (VÁSQUEZ-BURGOS *et al.*, 2020). De acordo com os autores, estas disciplinas condicionam o desenvolvimento e evolução das Pessoas com Deficiência (PCD) a partir de uma concepção fundamentalmente orgânica e inerente ao indivíduo. Os autores destacam ainda que é a partir desta concepção que surge a necessidade de detectar e classificar o “transtorno” e a implementação do atendimento educacional especializado com o objetivo de reabilitação.

Da segregação à perspectiva integracionista há uma busca pela “normalização” ou adequação do estudante ao meio escolar. Gattermann e Possa (2021) realizaram um importante estudo a respeito dos

conceitos de norma e normalização com base em Foucault. De acordo com os autores, a norma é como um modelo a ser seguido, contudo, não é universal ou fixado, mas estabelece características do que é socialmente aceitável.

A perspectiva inclusiva visa ao acesso e à qualidade de ensino a todas as pessoas, independente das suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. A perspectiva da EI é caracterizada pela migração da abordagem médica ou de reabilitação para uma estrutura predominantemente educacional (VÁSQUEZ-BURGOS et al, 2020). Obedecendo a perspectiva médica, por muito tempo a EE tinha como objetivo a necessidade de cura, pois as PCD eram vistas como doentes, sendo necessário a busca pela cura, tratamento, reabilitação, para só assim garantir a sua participação social (SOARES, 2020).

Segundo Mueller (2021), os estudos relacionados à EE têm se concentrado principalmente em perspectivas centradas no déficit, da negociação do estigma. Tal fato, na perspectiva da autora, se deve aos significados sociais e culturais que muitas vezes carregam rótulos negativos com relação à deficiência. Segundo Menezes e Turchiello (2020), fala-se em inclusão escolar desde o final do século passado. Contudo, ao ouvir docentes e buscar referências a respeito da EE e EI, surgem mais dúvidas que explicações.

Para analisar as perspectivas docentes a respeito da EE e da EI, na etapa de fragmentação do discurso proposta pela ATD, fragmentamos os discursos categorizando-os em público contemplado e espaço de atuação e conhecimento, para mais tarde num segundo momento realizar a análise desses discursos de forma contextualizada. Optamos pelo uso das nuvens de palavras para evidenciar as caracterizações que mais aparecem nos discursos docentes a respeito da delimitação dos públicos atendidos pela EE e pela EI. Na primeira nuvem (Figura 1) analisamos o público contemplado pela EE e na segunda nuvem (Figura 2), o público contemplado pela EI.

Figura 1: Público contemplado pela Educação Especial Inclusiva

Figura 2: Público contemplado pela Educação



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Nas duas imagens é possível observar que, em ambas, estudantes com Necessidades Educacionais Especiais/ Específicas são citados. O que mais difere entre os públicos descritos nas duas figuras é que na EI há uma forte referência a palavra “todos”, bem como a referência desta, como um direito. De acordo com Koloto (2021), o ano Internacional das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1981) e a Declaração de Salamanca (1994), foram o ponto de virada da educação das pessoas com deficiência. O autor complementa apontando que a Declaração de Salamanca é fundamentada pelo princípio da inclusão de todos os alunos, com deficiência ou não.

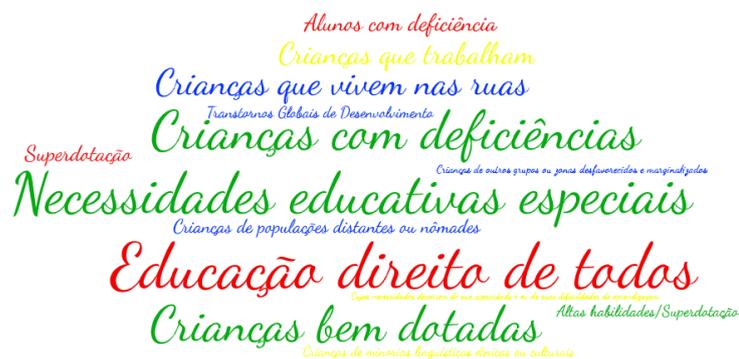
As políticas e estruturas legais internacionais estabelecem as bases para uma prática educacional mais inclusiva em defesa de muitas pessoas, com ou sem deficiência (KEALY et al., 2021). Contudo a criação de múltiplas políticas e seus desdobramentos não garantem o direito à educação e à aprendizagem, podendo até mesmo ser um instrumento de distração e distorção de significados. Estudos já têm indicado que os conceitos de EE e EI têm sido tratados como sinônimos tanto por pesquisadores, profissionais da educação e, inclusive, legisladores (BREITENBACH, HONNET e TONETTO, 2019; CARVALHO, 2013).

Definir as diferenças e congruências entre a EE e a EI nem sempre é uma tarefa fácil. Na literatura, nas políticas públicas, bem como nos discursos docentes e de pesquisadores, muitas vezes, estes termos parecem

como sinônimos. Contudo, mesmo sendo ações complementares, entre elas existem diferenças significativas que vão da garantia de direitos às práticas docentes.

Nas duas figuras acima, é possível perceber que os docentes descreveram os públicos referenciados em três dos documentos que são frequentemente citados em pesquisas a respeito da EE e EI: A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Na figura 3 representamos, por meio de uma nuvem de palavras, o público descrito pelos três documento supracitados:

Figura 3: Público descrito nos documentos norteadores da Educação Especial e Inclusiva:



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Ao longo do tempo a relação da sociedade com o ensino formal foi mudando e a escola passou a ser responsabilizada também por essas mudanças (THESING e COSTAS, 2019). O que antes era privilégio de poucos foi, por necessidade do desenvolvimento social, expandido para todos por meio dos direitos universais. Contudo, a expansão do direito à educação exigiu, do sistema tradicional de ensino, várias reflexões necessárias para que o direito de aprendizagem também fosse garantido. De acordo com os autores a EI deve ser vista como uma política pública que representa avanços necessários na conquista de direitos de acesso à educação (THESING e COSTAS, 2019).

Na figura 3 encontramos termos em comum aos citados nos discursos dos docentes (crianças com deficiência, Necessidades Educativas Especiais e Educação direito de todos). Com isso, podemos observar que, ainda que os docentes tenham conhecimento do conteúdo destes documentos, são conhecimentos sem muito aprofundamento. Isso pode ser observado ao realizarmos uma análise profunda destes resultados, pois fica evidente que uma parcela significativa de estudantes fica excluída das ações inclusivas pelos docentes.

Com objetivo de compreender como se dão as ações docentes na perspectiva inclusiva, buscamos nos discursos analisados, evidências a respeito da atuação e conhecimentos relacionados à EE e EI. Por meio desta análise, surgiu a segunda unidade de análise: Educação Especial e Inclusiva, enquanto espaço de atuação e conhecimento, representada na figura 4. As categorias emergentes nos discursos docentes foram: Educação Especial na perspectiva integracionista e Educação Especial na perspectiva inclusiva.

ensino, numa perspectiva de escolarização condicionada, em que a permanência do estudante dependia de seu grau de adaptação ao contexto da escola regular (BAPTISTA, 2018).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os direitos fundamentais começaram a ser protegidos, assegurando, desta forma, a educação gratuita (FRANCISCO, HARTMAN e WANG, 2020). De acordo com os autores, vários países promulgaram leis que permitia que indivíduos com deficiência fossem educados junto com estudantes “normais”. Neste momento, iniciam as discussões sobre o que conhecemos hoje como EI e o direito universal à educação.

Na análise dos discursos docentes, podemos verificar fortes resquícios das perspectivas segregacionistas e integracionistas, em que fazem referência à normalidade:

D3: “(...) alunos que não se encaixam nos parâmetros tidos como normais”;

D5: “(...) estudantes com níveis diferentes dos considerados dentro de uma normalidade. Atendendo tanto altas e baixas habilidades”.

D12: “(...) aos que têm peculiaridades que afetam seu processo e os tornam diferentes da “norma”.

A referência à normalidade indica duas questões importantes para reflexão sobre os processos inclusivos. A primeira é a ideia de que normalidade pode estar relacionada ao modelo médico de deficiência em que as intervenções médico/pedagógicas buscavam a educação ou reabilitação dos sujeitos para sua efetiva integração à sociedade. De qualquer maneira, a referência a norma traz indícios de que estes sujeitos estão “fora” das expectativas sociais/ educativas.

A segunda delas é a ideia de “norma/ normal” relacionada com a homogeneidade, que segundo Pletsch (2020), ainda está presente nos discursos escolares e cuja perspectiva pode indicar resistência à diversidade, bem como a possibilidade de educação destes sujeitos em espaços segregados. Essa perspectiva fica evidente quando os docentes se referenciam à EE como uma área de conhecimento e prática segregada, normalmente relacionada ao atendimento educacional especializado, como apresentado nos trechos a seguir:

D5: “É aquela que realiza atendimento especializado”;

D8: “Formação sobre estudantes com necessidades específicas”;

D10: “(...) educação adaptada voltada para alunos com necessidades específicas”;

D11: “(...) adaptação do material e conteúdo para cada estudante, ou seja, uma educação especializada”;

D13: “(...) prática de ensino que envolve cuidados específicos em função de peculiaridades do aluno”.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um subsídio para a inclusão do PAEE nas escolas regulares (ARAÚJO et al., 2020). Na perspectiva de Teixeira e Copetti (2020), o AEE é um serviço ofertado para colaborar com o processo de escolarização dos estudantes PAEE, no entanto a inclusão deste estudante não é responsabilidade exclusiva do educador especial. Com isso ressaltamos que o atendimento especializado em nada compartilha com as ideologias propostas pelas classes especiais. Desta forma, é importante discutir sobre o papel do AEE na inclusão dos estudantes como atividade de caráter complementar e suplementar, mas jamais substitutivo ou eximindo os docentes do ensino regular da responsabilidade da educação dos estudantes PAEE (TEIXEIRA e COPETTI, 2020).

A perspectiva de cidadania plena é outra questão bastante evidente nos discursos docentes ao referenciarem a educação enquanto direito universal:

D5- “(...) estudantes com diferentes níveis de conhecimento.”

D7- “(...) todo o cidadão no ambiente escolar.”

D9- “(...) assegurar o direito constitucional de todos e todas à educação.”

D14- “(...) integração de todos os sujeitos.”

A educação, como direito de todos, garante o acesso universal e gratuito à educação. De acordo com Santos, Amorin e Paula (2020), esta perspectiva traz muitos desafios para o exercício da docência quando se diz respeito ao desenvolvimento de práticas que beneficiem a todos os estudantes independentemente das suas condições de aprendizagem. Desta forma, esta reorganização do ensino exige o rompimento de paradigmas de forma a garantir que os estudantes PAEE ingressem na escola comum e nela permaneçam com igualdade de oportunidades desenvolvendo-se dentro de suas potencialidades (SILVA et al., 2020).

A igualdade de oportunidades deve considerar de forma ampla a diversidade dos sujeitos que compõem o sistema regular de ensino. Reindal (2021), aponta que a diversidade normalmente é abordada em discussões sobre educação especial e inclusiva, mas raramente são abordadas em contextos mais amplos de forma a refletirem em interpretações de objetivos educacionais mais abrangentes. De acordo com os estudos do autor

tais discussões ficam restritas às dimensões das capacidades destes sujeitos e não necessariamente quanto ao papel da educação no desenvolvimento humano, ignorando as questões de subjetividade nos processos de aprendizagem.

A proposta de EI é definida como aquela que se volta à cidadania plena em que as diferenças são reconhecidas e valorizadas (BARRO e JUNIOR, 2022). Desta maneira, a inclusão vai além do acesso e previsão de recursos, mas significa a garantia do direito de pertencer a um espaço social (ROSA et al., 2020). É nesta perspectiva que a PC se torna uma abordagem significativa tanto para os espaços formativos, quanto para a construção de conhecimento científico por meio da pesquisa.

DA PERMEABILIDADE DOS CONCEITOS À MARGINALIZAÇÃO DOS SUJEITOS

As políticas públicas que sustentam a educação especial e a perspectiva da educação inclusiva ao longo de suas trajetórias “fundiram-se”. Segundo Francisco, Hartman e Wang (2020), esta justaposição tem sido responsável pela geração de perspectivas variadas entre as partes interessadas, desde legisladores, docentes e pais. Tal evento além de causar uma enorme “confusão” colaborou com a exclusão de sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem.

A definição de EI varia bastante na literatura e tem sido frequentemente compreendida como a oferta de EE (PULKKINEN et al., 2020). A primeira vez que o termo inclusão foi utilizado no contexto da EE, foi na Declaração de Salamanca em 1994, indicando que a escolarização das crianças com deficiência seria viabilizada em escolas regulares cujos contextos fossem inclusivos (FRANCISCO, HARTMAN e WANG, 2020). A partir deste momento, o papel da EE é alicerçado nos direitos humanos e torna-se uma possibilidade por meio de uma educação realmente inclusiva (PLETSCH, 2020).

Estando relacionada à Declaração de Salamanca, a EE destinada às pessoas com deficiência associa-se a um termo mais amplo conhecido, ainda hoje, como estudantes com Necessidades Educativas Especiais. De acordo com Manzini (2018), esta expressão, que mais tarde foi reformulada pelos pesquisadores como Necessidades Educacionais Especiais (NEE), abrangia um público muito mais diversos e numeroso. A proposta da EI é oferecer a todos os estudantes (incluindo aqueles com deficiência), oportunidades equitativas de ensino no sistema regular de ensino (FRANCISCO, HARTMAN e WANG, 2020).

Desta forma, podemos definir a EI como uma política pública destinada ao processo de escolarização amplo e obrigatório que avança para beneficiar a aprendizagem e desenvolvimento da maioria da população (BAPTISTA, 2019, SILVA et al., 2020). Sendo assim, na perspectiva dos autores, a EI é um princípio filosófico, discutido como fio condutor para melhorar o acesso e condições de ensino. De acordo com Barro e Junior (2022), a inclusão educacional por meio do apoio a diversidade de raça, classe social, etnia, religião e habilidade, com o objetivo de eliminar a exclusão social.

Desta forma, quando a EE assume uma perspectiva inclusiva e tem suas clientela associadas pela Declaração de Salamanca, muitas políticas públicas acabaram assumindo a perspectiva mais conveniente. Tal fenômeno é observado em pesquisas que analisam a temática em diferentes países. Este fato pode ser notado pela análise dos discursos dos docentes entrevistados, em que foram identificados quatro grupos distintos como PAEE: estudantes com Necessidades Especiais, estudantes com Necessidades Específicas, Pessoas com deficiência e padrão de normalidade.

D10: “(...) alunos com necessidades especiais”;

D2: “(...) estudantes com necessidades educacionais específicas”;

D11: “(...) alunos com alguma deficiência e/ou altas habilidades”;

D3: “(...) alunos que não se encaixam nos parâmetros tidos como normais”.

Os estudantes com deficiência, PAEE, antes da perspectiva inclusiva, eram atendidos em classes e ou escolas especiais (PLETSCH, 2020). De acordo com a autora, essa divisão entre escola regular e escola/ classes especiais, privilegiavam uma concepção segmentada do desenvolvimento humano, selecionando os sujeitos a partir do conceito “normais e anormais” (PLETSCH, 2020). Tal perspectiva é influenciada pelo modelo médico, que tinha como objetivo a reabilitação fomentando a desigualdade, discriminando e oprimindo os sujeitos por meio da cultura da normalidade.

Quando o modelo social de deficiência começa a ser discutido em âmbito educacional, a necessidade de eliminar as barreiras para a aprendizagem destes sujeitos e de organizar serviços de apoio ao desenvolvimento destes estudantes começaram a ser pensados. Neste momento, o termo Necessidades Educativas Especiais se torna amplo demais para sustentar as práticas que além de inclusivas, deveriam também ser em algum momento especializadas, de forma a garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. É neste momento que uma “nova geração de políticas públicas” começa a ser articulada.

Para Manzini (2018) a necessidade de definir a clientela de determinado serviço é essencial para que seja organizado o planejamento financeiro de forma a atender às demandas da população. Além de uma questão de organização financeira é também a provisão de recursos humanos e materiais para dar o suporte necessário a todos envolvidos. Garcia e Favaro (2020), complementam argumentando que além dos pontos elencados é necessário programas de combate ao preconceito envolvendo a comunidade, formação continuada e a disponibilização de serviços para os setores educativos.

Posteriormente, o PAEE é restringido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (MANZINI, 2018). É a partir deste documento que o PAEE é determinado e compreendido como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MANZINI, 2018). A partir de então, estes estudantes além do direito a matrícula no ensino regular passaram a ter direito também ao Atendimento Educacional Especializado por meio da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais como oferta complementar ou suplementar às atividades da sala regular.

Com a reorganização das políticas públicas, as instituições de ensino iniciaram o processo de adaptação de seus Projetos Políticos Pedagógicos e de outros documentos institucionais normativos para o atendimento dos estudantes PAEE. Os Institutos Federais instituíram o Núcleo de Apoio às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). É a partir da normativa que regula o NAPNE, que o termo, necessidades específicas, passa a ser difundido dentro dos Institutos Federais. De acordo com Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), o NAPNE é o núcleo responsável pela promoção de ações inclusivas dentro dos IFs. Apesar deste núcleo atender ao PAEE, suas ações e alcance não se resumem a este. Desta forma, este núcleo está em consonância com o público descrito na Declaração de Salamanca como Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Mas afinal, qual a relevância da discussão a respeito da definição conceitual e histórica do PAEE? Com a política de EI, a escola e os docentes terão que dar conta da diversidade como um todo. Sendo assim, qual o objetivo desta discussão?

O primeiro ponto é, como apontado por Manzini (2018), que definir o PAEE colabora com o planejamento de recursos financeiros e humanos a fim de garantir os direitos de aprendizagem destes estudantes dentro do ensino regular e não mais em escolas especializadas. O segundo ponto é que observando os estudantes PAEE pela perspectiva inclusiva surge a necessidade de construir uma nova perspectiva de ensino. O terceiro é perceber que por meio da justaposição dos termos EE e EI muitos sujeitos foram excluídos da provisão de recursos especializados importantes para o suporte à aprendizagem, revelando que a escola inclusiva ainda é uma ideologia, pois não encontra o suporte necessário para efetivar suas ações.

É a partir destes pontos que iniciamos nossa análise das práticas de inclusão dos estudantes PAEE. Ela pode ser vista apenas como uma modalidade de ensino ou como uma prática, como evidenciamos nos discursos docentes:

D9- “Uma modalidade de ensino responsável por assegurar a inclusão e a diversidade nos espaços educacionais. Ela deveria garantir recursos orçamentários e humanos (...).”

D1- “(...) inclui-los no processo de ensino-aprendizagem regular por meio da adaptação das práticas de ensino.”

D12- “A educação inclusiva tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. A ideia é que todos tenham direito à educação em um só ambiente.”

D9- “Acredito que ela tem como pontos de partida o respeito às diferenças e o entendimento de que os processos de aprendizagem são singulares.”

D15- “Apesar de também considerar a singularidade de cada estudante, entendo que a Educação Inclusiva visa garantir que todos os alunos possam conviver e aprender de forma coletiva, dividindo o mesmo espaço e tendo a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades.”

De acordo com Barro e Junior (2022), a EI possibilita a inovação de práticas de ensino e a transformação dos valores da escola tradicional, considerando que estudantes com diferentes capacidades de aprender possam estar nos mesmos espaços. Essa ideia fica evidente quando os docentes apontam que a escola inclusiva garante a convivência dos estudantes de forma a aprender e desenvolver suas potencialidades de forma coletiva. Por essa razão, Araújo, Lima e Martins (2022) afirmam que a inclusão de estudantes PAEE exige dos docentes a constante reflexão de sua prática.

A perspectiva inclusiva, diferente da perspectiva segregacionista, não tem como objetivo a normalização dos estudantes PAEE, mas o seu desenvolvimento. Por essa razão a EE está além da definição como uma modalidade de ensino transversal, mas é uma área de conhecimento interdisciplinar a respeito da aprendizagem

significativa dos estudantes por ela atendido (PLETSCH, 2020). Para que a EE possa se consolidar como área de conhecimento interdisciplinar, além dos investimentos em recursos materiais e humanos, há a necessidade de investimentos em formação docente, bem como de pesquisas na área.

É por essa razão que, enquanto pesquisadores, investimos na pesquisa colaborativa de forma a compreender a realidade e elaborar conhecimentos pertinentes ao contexto prático. Só desta maneira, analisando a EE com uma perspectiva pedagógica, será possível romper de fato com a perspectiva do modelo médico, em que a busca pela normatização deixa de ser uma barreira e a aprendizagem significativa e a diversidade passam a ser uma constância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste artigo foi analisar as implicações históricas e políticas presentes nos discursos e práticas docentes. Com relação as implicações históricas podemos perceber que a relação entre deficiência e normalidade ainda estão presentes. Tal fato está diretamente relacionado com o modelo médico de deficiência, bem como a Educação Especial integracionista, que apesar de admitir que estes estudantes estivessem na escola, sua participação era condicionada pela busca da normalidade. A norma, aqui declarada pelos docentes, se refere principalmente às questões relacionadas a homogeneidade presente na perspectiva da escola tradicional.

Com relação às implicações políticas, percebemos que os próprios documentos legais são contraditórios. Esse fato contribui para a falta de compreensão dos objetivos da Educação Especial e Educação Inclusiva. A substituição dos termos PCD e NEE é um exemplo, onde foram associados seus públicos, que são distintos, e suas ações, que são complementares.

Analisar a percepção docente a respeito da Educação Especial e Educação Inclusiva vai muito além de uma análise conceitual. É por meio destas falas que podemos compreender em que perspectivas estão fundamentadas suas ações pedagógicas. Elas nos dão indícios de necessidades formativas, barreiras atitudinais e das questões que precisam ser desmistificadas a respeito das temáticas.

Mesmo que o docente tenha que dar conta da aprendizagem de todos os estudantes sendo eles PAEE ou não, delimitar este público é imprescindível na hora de planejar recursos financeiros, materiais e humanos. O que “difere” os estudantes PAEE dos demais são os direitos que garantem sua permanência no contexto de ensino regular, como Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais, por exemplo. Com relação à sua aprendizagem, são os docentes que a devem garantir por meio de suas práticas a sua inclusão.

Neste sentido, se o docente ainda compreende a EE numa perspectiva fundamentada no modelo médico de deficiência, pode sinalizar que sua prática de ensino está voltada para as limitações deste estudante e seus objetivos, para a superação/ normalização delas. Quando o docente assume a perspectiva inclusiva, ele compreende a diversidade e os diferentes estilos e possibilidades de aprendizagem. Além de perceber a diversidade, estes docentes compreendem a inclusão no ensino regular como uma oportunidade além da socialização, mas também de desenvolvimento.

Neste estudo ficou evidente que ainda não há um consenso entre os docentes sobre o que é a EE e a EI, seus fundamentos e processos. Como podemos ver, alguns ainda trazem fortes referências às questões de normalidade, bem como ao ensino especializado. Apesar de apresentarem certo conhecimento sobre as determinações das principais políticas públicas, estes conhecimentos ainda são bastante genéricos, indicando a necessidade de esclarecimentos por meio de espaços formativos e reflexivos. Como apontado na literatura, essas limitações não são exclusivamente docentes, pois a própria literatura, bem como as políticas públicas também apresentam essas lacunas.

Estas reflexões sugerem a necessidade de aprofundar as pesquisas em EE para que esta possa se consolidar como uma área de conhecimento interdisciplinar. Enquanto apenas o caráter clínico das deficiências ganharem destaque nas discussões a respeito da EE e do PAEE, superar o modelo médico no contexto escolar permanecerá sendo um desafio. Consolidar a EE como uma área de conhecimento pedagógico auxiliará na formação dos docentes, na elaboração de planejamentos mais inclusivos, bem como na superação de muitas barreiras que ainda impedem que a inclusão de estudantes PAEE seja uma realidade efetiva.

REFERÊNCIAS

- ALI, A. D. A Framework for an Inclusive Education Professional Development Program. **MEXTESOL Journal**, v. 44, n.3, 2020. Disponível em: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=21492
- ARAÚJO, José Douglas de Abreu; MATIAS, João Lucas Pinto; OLIVEIRA, Rômulo Vieira de; SILVA, Wanderson Diogo Andrade da. “Nada sobre nós, sem nós”: a oferta do Atendimento Educacional Especializado no ensino médio a partir da percepção de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Research, Society and Development**. v. 9, n.3, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2476>. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2476>
- ARAÚJO, Raianny Kelly Nascimento; LIMA, Rafael Moreira; MARTINS, Viviane Lima. A inclusão escolar pela perspectiva docente: reflexões a partir de textos legislativos. **Revista Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32038>. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32038>
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt>. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>
- BARRO, Andre Gama; JUNIOR, Washington Luiz Pedrosa da Silva. A interface entre a formação continuada do professor e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. **Research, Society and Development**, v.11, n. 8, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30801>. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30801>
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTA, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf>. Doi: 10.1590/S0104-40362016000200005
- BUENO, José Geraldo Silveira; SOUZA, Sirleine Brandão de. A constituição do campo da Educação Especial expressa na Revista de Educação Especial – RBE (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.24 (Edição Especial), p.33-50, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JmrHLnPBh398ySt7hMr6Z7x/?lang=pt>. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400004>
- CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Educação especial e inclusiva no ornamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n.46, 261-276. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662>. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X4662>
- CHITIYO, M. et al. Exploring teachers’ special and inclusive education professional development needs in Malawi, Namibia, and Zimbabwe. **INTERNATIONAL JOURNAL OF WHOLE SCHOOLING**, v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203354.pdf>.
- FRANCISCO, Marian Patricia Bea; HARTMAN, Maria; WANG, Ye. Wang Inclusion and Special Education. **Education Sciences**, vol.10, n. 238, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1272043>
- GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda; FAVARO, Neida de Almeida Lança Galvão. Educação Especial: políticas públicas no Brasil e tendências em curso. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, pag. e184973894, 2020.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3894>. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3894>

GATTERMANN, Beatris; POSSA, Leandra Boer. O PROCESSO DE INCLUSÃO ENQUANTO POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.29, n.1, p. 169-186, jan. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12393>. Doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i1.12393>.

GAVA, Fabiana Goveia; LIMA, Milena Trude; GARCIA, Vanessa Ferreira. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, vol. 2, n. 1, p. 73-80, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2454>. Doi

GONÇALO, Camilla Viana de Souza; CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de; ARAÚJO, Antônio Marcondes de; SILVA, Lana Cristina de Almeida. (2022). Mudança de paradigma na educação inclusiva: contribuição para a participação pedagógica-educacional de alunos de inclusão. **Research, Society and Development**, v. 11, n.10, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33247/28024>. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i10.33247>

IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Fracisco Antonio Machado. Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

JUMA, S.; LEHTOMÄKI, E.; NAUKKARINEN, A. Developing inclusive pre-service and in-service teacher education: Insights from Zanzibar primary school teachers. **INTERNATIONAL JOURNAL OF WHOLE SCHOOLING**, v. 13, n3 p. 67-87, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163187>

KEALY, Maria; DECLOUETTE, Nicole; MARTIN, Catherine Creighton; BRENDLI, Katie; COLLINS, Emily. Division of International Special Education and Services (DISES) Information Brief February. **Journal of International Special Needs Education**. v24, n2, p47-49, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1315999>

KOLOTO, Mele'ana Lahaina. Contextualizing Tonga inclusive special education in a global inclusive education policy. **The International Education Journal: Comparative Perspectives**, v. 20, n. 2, 2021. Disponível em: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/15323>

MANZINI, Eduardo José. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PÚBLICO-ALVO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FINANCIAMENTO. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n2, 810-824, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>

MCNAUGHT, Carmel; LAM, Paul. Using Wordle as a Supplementary Research Tool. **The Qualitative Report**, v.15, n3, 630-643, 2010. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=tqr>. Doi: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1167>

MENEZES, Eliana Pereira; TURCHIELLO, Priscila. Discursos inclusivos em circulação nas escolas e seus efeitos na condução docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.28, n.1, jan.2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11748>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MUELLER, Carlyn. "I Didn't Know People With Disabilities Could Grow Up to Be Adults": Disability History, Curriculum, and Identity in Special Education. **Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, n.44, n.3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0888406421996069>. Doi: <https://doi.org/10.1177/0888406421996069>

PAULA, Olga Laria Borges de; CARVALHO, Edione Teixeira de. A integração e a Inclusão Escolar no panorama patrimonial-burocrático brasileiro. **Research, Society and Development**. v.8, n.6, 2019. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1069>. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1069>

PLETSCH, Marcia Denise. O QUE HÁ DE ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRO? **Momento: Diálogos em Educação**, v.29 n.1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1069>

PULKKINEN, Jonna; RÄIKÖNEN, Eija; JAHNUKAINEN, Markku; PIRTIMAA, Raija. How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. **European Educational Research Journal**, v. 19, n.4, p. 364-384, 2020. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67064>. Doi: <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>

REINDAL, Solveig. Magnus. Considering Diversity in (Special) Education: Disability, Being Someone and Existential Education. **Studies in Philosophy and Educacion**. v.40, 365-380, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1302899>

ROSA, Carla Marielly; VIÇOSA, Catia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei.; SALGUEIRO, Andréia Caroline Fernandes. Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41129>. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X41129>

RUPPAR, A. L. et al. Collaborative Research: A New Paradigm for Systemic Change in Inclusive Education for Students with Disabilities. **INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION**, v.33, n.3, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196711.pdf>.

SANTOS, J. O.de C. MAGALHÃES, M. C. C. Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”. In: IBIAPINA, I.M.L.deM.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

SANTOS, Luís Carlos dos; AMORIN, Célia Maria Freitas Guedes; PAULA, Neidimar Lopes Matias de. Concepções docentes sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência na EEMTI Dr. José Gondim – Liceu de Iguatu/ CE. **Research, Society and Development**, v. 9, n.4, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2981>. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2981>

SHOURA, H. M. AL; AHMAD, A. C. Inclusive education for students with severe or profound and multiple learning difficulties: Identification of influencing factors and challenges. **South African Journal of Education**, v. 40, p. 1–9, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/205268>. Doi: <https://doi.org/10.15700/saje.v40ns2a1841>

SILVA, Tatiane Motta da Costa e; ALMIRON, Mariana Goulart; MEDEIROS, Danieli; BALK, Rodrigo de Souza. Os caminhos para a educação inclusiva: a relação entre documentos norteadores e o processo de inclusão. **Revista Research, Society and Development**, v.9, n.3, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2490>. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2490>

SOARES, Marcia Torres Neri. Cultura escolar e organização curricular: um olhar histórico sobre a deficiência. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 81-95, ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14300>. Doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14300>

TEIXEIRA, Amanda Machado; COPETTI, Jaqueline. O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado. **Research, Society and Development**, v.9, n.3, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2473>. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2473>

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Com a palavra, o professor de educação especial: o trabalho pedagógico na escola. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, abr. 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11233>. Doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v27i2.11233>

VÁSQUEZ-BURGOS, Karina; SOBARZO RUIZ, Rodrigo; SEPULVEDA, Juan Mansilla; MORENO, Alemão Leiva.; MONTEVERDE-SÁNCHEZ, Alessandro. El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva. **Propósitos y Representaciones**, v.8, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992020000100009. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe1.491>

ZERBATO, Ana Paula; VILARRONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.27, p.319-336, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?format=pdf&lang=pt>

4.4.3 Artigo 1: Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial
Situação: Publicado.



Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial

Historical and political implications of the current constitution of Special Education

DOI: 10.55905/revconv.16n.11-250

Recebimento dos originais: 27/10/2023

Aceitação para publicação: 30/11/2023

Carla Marielly Rosa

Mestra em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: Uruguaiana – RS, Brasil
E-mail: cmr030587@gmail.com

Michel Michelin

Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Instituição: Instituto Federal Farroupilha
Endereço: Uruguaiana – RS, Brasil
E-mail: michelmichelon@live.com

Flávio Rodrigues

Especialista em Psicanálise Clínica
Instituição: Instituto Federal Farroupilha
Endereço: Uruguaiana – RS, Brasil
E-mail: flavio.rodrigues@iffar.edu.br

Vanderlei Folmer

Doutor em Ciências Biológicas
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: Uruguaiana – RS, Brasil
E-mail: vanderleifolmer@unipampa.edu.br

RESUMO

Este trabalho contempla a etapa inicial de uma tese de doutorado fundamentada na Pesquisa colaborativa e apresenta um estudo reflexivo crítico acerca das percepções históricas em relação à deficiência, perpassando pela definição e instituição da Educação Especial e da sua relação com os preceitos de Educação Inclusiva. Os autores refletem a respeito dos impactos implícitos e explícitos da construção histórica desses conceitos e das dificuldades encontradas em sua implementação. Ao analisar as implicações histórico-políticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, foi possível afirmar que o conhecimento historiográfico auxilia na compreensão de muitas barreiras que são percebidas na atualidade. Sendo assim, este estudo pode



colaborar de forma significativa em espaços de discussões críticas para a construção de novas percepções a respeito da deficiência e na garantia de inclusão do PAEE.

Palavras-chave: exclusão, modelos de inclusão, pessoa com deficiência.

ABSTRACT

This work consists of the initial stage of a doctoral thesis based on Collaborative Research and presents a reflective critical study about the historical perceptions of disability, including the definition and establishment of Special Education and its relationship with the premises of Inclusive Education. The authors discuss the implicit and explicit impacts of the historical construction of these concepts and the difficulties faced in their implementation. The analysis of the historical and political implications of Special Education and Inclusive Education allowed stating that historiographic knowledge helps to understand many of the barriers that are currently observed. Therefore, this study can significantly collaborate in critical discussions for the construction of new perceptions about disability and ensure the inclusion of disabled people.

Keywords: disabled people, exclusion, models of inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva Inclusiva é uma modalidade de ensino que pode ser considerada como uma área de conhecimento relativamente nova. Omote (2020) aponta que quatro décadas é um período curto quando se trata de discutir e incorporar conhecimentos relativos ao tema. Isso porque discutir sobre esta temática requer compreender uma rede complexa de conceitos.

Por essa razão, estudos sobre a história da Educação Especial, sujeitos envolvidos, instituições, políticas e práticas precisam ser incentivados (BORGES e SIEMS, 2020). Refazer a trajetória histórica permite compreender como a Educação Especial evoluiu da institucionalização à inclusão (FRANSCISCO; HARTMAN e WANG, 2020).

De acordo com Borges e Siems (2020), a histografia da Educação Especial é um estudo interdisciplinar que converge com as áreas da Sociologia, Psicologia e História da Educação. Isso porque a escolarização de pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE) é produzida, de forma articulada, pelas características dos sistemas educacionais de cada país, pelas tendências expressadas pelos movimentos sociais, pela produção do conhecimento, pela definição de políticas educacionais e pelas ações de organizações internacionais (NEVES; HABNE e FERREIRA, 2019). Apesar dessa diversidade de fontes apresentadas pelos autores, uma



característica muito comum observada em pesquisas que tratam da Educação Especial é o uso das políticas públicas da educação como referência histórica e conceitual.

Considerando tais evidências, o presente estudo tem como objetivo investigar as perspectivas histórico-políticas da Educação Especial. Este objetivo contempla a etapa inicial de uma tese de doutorado, fundamentada na Pesquisa Colaborativa. De acordo com Ibiapina (2008), a Pesquisa Colaborativa é caracterizada como uma pesquisa-ação de caráter emancipatório, isso porque reconhece a dimensão política que a pesquisa assume no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

Outra característica da Pesquisa Colaborativa é a problematização das implicações históricas e políticas implícitas nas práticas sociais. Para compreender estas implicações, optamos neste estudo pela Revisão Narrativa. Na perspectiva de Batista e Kumada (2021), a Revisão Narrativa tem como objetivo fornecer “sínteses narrativas” por meio da compilação de conteúdos de diversas fontes, elaborando uma escrita compreensível, mas sem o compromisso de descrever os critérios de coleta e seleção das obras incluídas.

De acordo com Rother (2007), artigos com esta abordagem têm um papel fundamental para a educação, pois permitem que os leitores tenham acesso ao conhecimento atualizado de uma temática específica. Além destas características, Rother (2007) aponta que é possível que o autor se posicione criticamente diante dos estudos. Essa possibilidade atende a um dos critérios da Pesquisa Colaborativa, que é a reflexividade crítica.

Para atender às demandas investigativas de nosso objetivo, o presente artigo foi estruturado em três seções. A primeira irá apresentar os aspectos históricos da deficiência desde a pré-história, até a instituição da Educação Especial. A segunda seção irá descrever o que constitui a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Finalmente, na terceira seção, serão realizadas as discussões em relação aos impactos históricos e políticos e os desafios da implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva na atualidade.

2 PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na maioria dos países, a exclusão e a segregação marcam o primeiro momento da Educação Especial (ARRUDA e DIKSON, 2018). É expressivo perceber que, durante o período pré-histórico, há uma escassez de registros no que diz respeito às pessoas com deficiência



(MOISES e STOCKMANN, 2020). Pereira e Saraiva (2017), contudo, apontam a existência de um complexo sistema de crenças e simbolismos acerca da deficiência, registrados desde o Período Paleolítico (40 000 anos a.C.).

Sendo assim, mesmo que tenham sido ignoradas ou omitidas da história e da sociedade, as pessoas com “doenças incapacitantes” ou “deficiências” são tão antigas quanto a própria história (CORRENT, 2016; PEREIRA e SARAIVA, 2017). Moises e Stockmann (2020) narram que, desde os primórdios da história humana, quando os humanos ainda dependiam exclusivamente da caça e da coleta de alimentos, há relatos de pessoas com deficiência. De acordo com os autores, o abandono ou o extermínio de pessoas com deficiência eram situações comuns, uma vez que a sua presença no grupo ou tribo era associada a um aumento de riscos para o coletivo.

A era pré-Cristã demarca um período denominado como a “fase da exclusão” (de PAULA e LOGUERCIO, 2021). É neste período que os primeiros registros históricos mais significativos sobre as pessoas com deficiência são encontrados, mais especificamente nos registros históricos da Grécia, Roma e Egito (MOISES e STOCKMANN, 2020; de PAULA e LOGUERCIO, 2021). Esta fase é marcada pela negligência e ausência total de atendimento, sendo as pessoas com deficiência abandonadas, perseguidas e até mesmo eliminadas devido às suas condições (MIRANDA, 2004).

Há indícios literários que, na Roma antiga, as crianças que nasciam com alguma deficiência ou malformação eram abandonadas em pequenos cestos às margens do Rio Tibre (PERANZONI e FREITAS, 2000; de PAULA e LOGUERCIO, 2021). No Egito antigo, devido às crenças religiosas, a deficiência física, mental ou até mesmo as doenças graves eram compreendidas como pecados de vidas passadas ou possessões demoníacas (PEREIRA e SARAIVA, 2017). Enquanto isso, na Grécia, em razão do culto à beleza, ao corpo e à perfeição, uma pessoa que nascia com deficiência, “feia” ou malformada, era considerada uma ofensa à sociedade, sendo submetida a um conselho que definia se esta deveria viver ou morrer (PERANZONI e FREITAS, 2000; de PAULA e LOGUERCIO, 2021).

Na Bíblia também existem referências às pessoas com deficiência. Segundo Pereira e Saraiva (2017), para o povo hebreu, conforme narrado no livro de Levítico, a deficiência era compreendida como certo grau de impureza ou pecado. A aparência física era o fato principal



para a exclusão de pessoas com deficiência pois, como consta nos textos, Moisés determinou que os cegos, coxos, corcundas, pessoas com os pés torcidos, entre outros, não deveriam se aproximar de seu ministério (PEREIRA e SARAIVA, 2017).

Na idade média, com a intensificação da crença no sobrenatural, o homem passa a ser submetido a “poderes invisíveis”, fazendo com que a sociedade agisse de formas distintas com relação às pessoas com deficiência (PERANZONI e FREITAS, 2000). Sendo assim, conforme o tipo de deficiência, recebiam diferentes tipos de tratamento. Peranzoni e Freitas (p.2, 2017), por exemplo, contam que “[...] os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio, alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina e os cegos eram reverenciados como videntes, profetas e adivinhos”. Vive-se, nesse momento, o Modelo Místico de deficiência.

O Modelo Místico se refere à pessoa com deficiência como uma “criatura” mística ou dotada de aspectos divinos. Essa perspectiva mística perdurou desde a Idade Antiga até início da Era Medieval. Percebe-se que o uso da palavra “criatura” é intencional, pois não havia um reconhecimento do caráter humano das pessoas com deficiência (CHAVES e RAIOL, 2021).

Com o declínio do império romano e a ascensão do cristianismo, no século IV d.C., mudanças significativas começam a ocorrer na sociedade, inclusive com relação às pessoas com deficiência. No período entre os séculos X e XV, a igreja começa a exercer forte poder político e sobre o conhecimento (MOISES e STOCKMANN, 2020). Desta forma, com o advento do cristianismo, as pessoas com deficiência passam a ser vistas como criaturas de Deus (PEREIRA e SARAIVA, 2017).

De acordo com de Paula e Loguercio (2021), neste período o discurso e a prática objetivavam a salvação e, desta forma, as pessoas com deficiência necessitavam de proteção e cuidados. A partir de então, mesmo que não fossem consideradas produtivas, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas possuidoras de almas (PACHECO e ALVES, 2007). Assim sendo, atitudes de extermínio passam a ser condenadas e os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser de responsabilidade da família e da igreja (PEREIRA e SARAIVA, 2017). Esta nova perspectiva, contudo, ainda não garante a sua integração na sociedade.

Embasados nos princípios da “moral cristã”, a partir deste período, muitas pessoas com deficiência passam a ser “acolhidas” em conventos e igrejas (de PAULA e LOGUERCIO, 2021). Assim, em nome da caridade, a rejeição se transforma em institucionalização e confinamento,



dando origem aos primeiros asilos, que além de assegurar a subsistência, mantêm, escondem e isolam aqueles que antes eram condenados ao extermínio (PEREIRA e SARAIVA, 2017). Surge assim, o Modelo Caritativo de deficiência e a “fase da segregação”.

O período entre os séculos XV e XVII, conhecido como o período do Renascimento, é marcado pelas importantes descobertas da medicina, pela filosofia humanista e pelas discussões a respeito dos direitos dos homens (PEREIRA e SARAIVA, 2017). Com a ascensão da ciência e da medicina na Idade Moderna (séculos XV a XVIII), iniciam-se as buscas por explicações biológicas para a ocorrência das deficiências (de PAULA e LOGUERCIO, 2021). Neste período antigas crenças baseadas no misticismo e na religião começam a perder força e a deficiência começa a ser explicada sob um viés clínico.

Segundo Pacheco e Alves (2007), Paracelso e Cardano (médicos e alquimistas) tornam-se os primeiros a propor a separação entre a visão teológica e moral e a visão científica da deficiência. Assim, o Modelo Caritativo de deficiência deu origem ao que conhecemos hoje como Modelo Médico.

A visão clínico-terapêutica, contudo, tinha objetivo meramente custodial e manteve a segregação por meio da institucionalização em asilos e manicômios (MENDES, 2006; NOZU; KASSAR, 2020). O Modelo Médico mantém a alegação de que, em ambientes confinados, as pessoas com deficiência estariam protegidas (MENDES, 2006). Isso porque, em razão de sua vertente assistencialista, era oferecido o atendimento médico com a intenção de normalizar a condição desses sujeitos, tendo como referência um padrão (ELOY; COUTINHO, 2020; PRYCHODCO; FERNANDES, BITTENCOURT, 2019; MENDES, 2006).

De acordo com Prychodco, Fernandes, Bittencourt (2019) este modelo tem influência da lógica mecanicista difundida com a Revolução Industrial. Segundo os autores, a deficiência era utilizada como referência e categorização e os indivíduos eram responsabilizados por sua reabilitação. Apesar da continuidade da segregação, este período se torna um marco no que se refere ao atendimento das necessidades básicas de saúde deste público (PERANZONI e FREITAS, 2000).

Foi no século XVI que a história da Educação Especial começou a ser traçada. Neste período, médicos e pedagogos começam a acreditar no potencial das pessoas com deficiência que, até então, eram consideradas “ineducáveis” (MENDES, 2006). No decorrer deste período,



com a valorização científica, iniciam-se pesquisas que tinham por objetivo investigar a capacidade das pessoas com deficiência em aprender (MOISES e STOCKMANN, 2020).

O final do século XVIII é tido como o início do atendimento educacional para as pessoas deficientes, demarcado pelo surgimento de instituições especializadas para surdos e cegos (TEZZARI, 2009). De acordo com a autora, as deficiências sensoriais foram as primeiras a receber intervenções educacionais específicas, sendo constituídas por iniciativas isoladas e sem uma proposta pedagógica estruturada e visavam garantir a comunicação destas pessoas. Entretanto, para outras tipologias de pessoas com deficiência, surgem no século XIX iniciativas de uma pedagogia clínica, com o objetivo da identificação da chamada “criança anormal” a partir de sua aparente incapacidade para a aprendizagem escolar (BAPTISTA, 2018).

É no século XIX que a Educação Especial se torna uma área de conhecimento vinculada à educação (EFFGEN, 2011). Neste período, estudiosos como Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Froebel e outros começam a observar a deficiência a partir de uma perspectiva de estado ou condição, na tentativa de superar a visão de deficiência como doença (PACHECO e ALVES, 2007).

De acordo com Tezzari (2009), é neste momento histórico que começam a surgir estudos com registros mais estruturados, com base em experiências e propostas sistematizadas a respeito da educação das pessoas com deficiência. Mas, mesmo com os avanços, se mantém uma variedade de posturas com relação à deficiência: marginalização, assistencialismo, educação e integração (PACHECO e ALVEZ, 2007).

Jean Marc Itard (1774-1838) foi um dos pioneiros na tentativa de educar pessoas com deficiência, por meio de métodos sistematizados (MIRANDA, 2003). Itard está relacionado ao famoso caso do “menino selvagem”, também conhecido como o “selvagem de Aveyron” ou “menino lobo”. Victor, como foi chamado por Itard, foi um menino de aproximadamente 12 anos encontrado isolado da sociedade nas matas de Aveyron, no sul da França (CORDEIRO e ANTUNES, 2010; 2020; MAGALHÃES, 2003).

De acordo com Cordeiro e Antunes (2010;2020), Itard considerava como precitados os diagnósticos que rotulavam Victor com “idiotia”, pois considerava que as condições do menino derivavam do isolamento social. Em síntese, Itard defendia que a educação era meio para o desenvolvimento físico e moral. Mesmo que Itard não tenha elaborado conceitos diretamente



relacionados ao desenvolvimento, educação e afetividade, contribuiu ativamente, por meio de suas reflexões, com o que conhecemos hoje como a teoria histórico-sociocultural, bem como com a Educação Especial (CORDEIRO e ANTUNES, 2010;2020).

Dando continuidade ao trabalho de Itard, o médico Eduard Seguin (1812-1880) fundou na França o primeiro internato público para crianças “retardadas mentais” (BRAVO, 2014). Seguin criou um método fisiológico de tratamento, estimulando o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais (MIRANDA, 2003). Baseado na neurofisiologia, o médico elaborou um currículo que empregava cores, músicas e outros meios e materiais didáticos, de forma a estimular a participação das crianças (MATOS, 2003). Seguin ainda treinava professores para o desenvolvimento de seu método, se tornando posteriormente o primeiro presidente de uma organização de profissionais, atualmente conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (MATOS, 2003; MIRANDA, 2003).

Outra importante médica e educadora que contribuiu para a educação e com a Educação Especial foi Maria Montessori (1870-1956). Também inspirada em Itard, a italiana desenvolveu uma metodologia baseada na “auto-educação”. Para esse objetivo, Montessori utilizava o uso sistemático e a manipulação de materiais concretos como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, letras em relevo, entre outros (MATOS, 2003; MIRANDA, 2003). Seu método foi amplamente difundido nos países da Europa e da Ásia, sendo inclusive implementado para crianças da Educação Infantil (MATOS, 2003. MIRANDA, 2003).

Esses três autores trabalharam, durante quase todo o século XIX, no desenvolvimento de metodologias para a educação das pessoas diagnosticadas com “idiotia”, que estavam internadas em instituições (MIRANDA, 2003). De acordo com a autora, o objetivo inicial era promover a cura ou eliminar os “sintomas” de deficiência apresentados, por meio de ações educativas. Os conhecimentos desenvolvidos por estes pesquisadores, durante o processo educativo de pessoas com deficiência constituíram aquilo que hoje denominamos de Educação Especial.

Com a obrigatoriedade da educação em massa, muitos problemas de aprendizagem começam a ficar evidentes, tornando-se necessário desenvolver uma forma de avaliar estes problemas e justificar a não aprendizagem dos estudantes. Convidado pelo governo francês para testar crianças para a formação de classes homogêneas, Alfred Binet desenvolve um instrumento de avaliação psicológica (RODRIGUES; MARANHE, 2012). Desta forma, no início do século



XX a condição que impõe restrições à escolarização aumenta o interesse pelas limitações associadas às deficiências e, neste momento histórico, iniciam a prescrição de tratamentos já denominados de Educação Especial (TEZZARI, 2009).

Em 1905, Alfred Binet em colaboração com Theodore Simon, desenvolve e publica a *escala métrica dos estados inferiores de inteligência*, utilizada para o recrutamento sistemático dos estudantes considerados “atrasados” e aqueles que seriam encaminhados para os asilos (TEZZARI, 2009; RODRIGUES e MARANHE, 2012). A partir deste momento, iniciaram as classes especiais dentro das escolas regulares de ensino. Segundo Rodrigues e Maranhe (2012), os critérios de seleção de estudantes para a participação nestas classes eram vagos, geralmente baseados em desempenho escolar e com pouco cuidado com conceituação ou classificação das deficiências.

Em função do aumento no número de reprovações, começa a surgir uma relação social entre o fracasso escolar e a “deficiência mental ou intelectual leve”, que passa a considerar a implantação maciça de classes especiais como política pública de enfrentamento para o “problema”, endereçando à criança a culpa pela “incapacidade” de aprender em uma escola que não atendia a suas necessidades. Essa estratégia “mascarava a incapacidade do sistema em lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade da sua clientela” (RODRIGUES; MARANHE, 2012).

De acordo com Mendes (2006), em 1969 Bank-Mikkelsen e Nirje começaram a questionar o abuso das instituições residenciais dando origem ao princípio de normalização. Esta perspectiva, de acordo com a autora, tinha o princípio de que as pessoas com deficiência têm o direito inalienável de experimentar um estilo de vida comum. Desta forma, eles deveriam ter a oportunidade de participar das mesmas atividades partilhadas por grupos de idade equivalente, dando início ao que conhecemos como movimento de integração (ELOY; COUTINHO, 2020; MENDES, 2006).

Segundo Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019) o Modelo Social surge neste momento por meio da luta de diversos grupos sociais por igualdade e dos direitos civis das pessoas com deficiência. De acordo com os autores, este modelo, diferente do Modelo Médico, responsabiliza a sociedade pelos processos de exclusão centrando o foco na promoção de



ambientes inclusivos por meio da acessibilidade. Mendes (2006) destaca a participação dos mutilados da guerra e a montagem da indústria de reabilitação neste processo.

É na década de 1990, com a ascensão das políticas de Educação Inclusiva, que a Educação Especial começa a ganhar maior espaço e visibilidade dentro dos contextos escolares. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada o marco da filosofia da Educação Inclusiva, contribuiu significativamente com esse processo, ganhando espaço nos discursos acadêmicos e políticos (NOZU; KASSAR, 2020; PACHECO et al., 2019; PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019). Desta forma, apesar de outros documentos importantes, podemos destacar a Declaração de Salamanca como um dos principais contextos de influência na elaboração das políticas públicas de Educação Especial no território nacional e internacional. **3**

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Os estudantes com deficiência foram sujeitos a práticas excludentes e segregacionistas desde os tempos mais remotos da história (PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019; NEPOMUCENO; DE ASSIS; DE CARVALHO-FREITAS, 2020; ELOY; COUTINHO, 2020). As tentativas de compreender biologicamente a deficiência e de educar moralmente aquele que não se encaixa nos padrões sociais leva ao surgimento da Educação Especial. São nos asilos e manicômios que são experimentados os primeiros métodos para a educação de pessoas com deficiência. Para compreender como a Educação Especial se torna uma proposta educacional inclusiva, é necessário então voltar o olhar para a história, buscando indícios de como a educação se torna um direito para todos.

Além das perspectivas sociais diretamente relacionadas às pessoas com deficiência, não é novidade quando se fala que a educação escolar de qualidade, enquanto espaço de direito, ocupa lugar de grandes disputas de poder e dominação. Historicamente a escola tem sido organizada de maneira a privilegiar alguns grupos sociais em detrimento de outros. O acesso ao ensino, até o século XIX, ainda era disponibilizado apenas à classe dominante e, desta forma, inexistente às classes minoritárias (ELOY e COUTINHO, 2020). É apenas pela necessidade de produção que a inclusão social destes indivíduos começa a ser cogitada.

A ideia de educação para todos não é um evento moderno. Ela é inaugurada a partir de embates entre a burguesia medieval e os senhores feudais com relação ao uso dos direitos da cidadania universal (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016). No entanto, são nas últimas



quatro décadas que é possível perceber um discurso cada vez mais direcionado às minorias sociais sob a égide da Educação Inclusiva.

De acordo com Pacheco et al. (2019) o discurso sobre a educação de qualidade para todos se tornou objeto de preocupação em diferentes contextos. A educação inclusiva deve ser compreendida como uma prática educativa que visa à qualidade de ensino a todos os estudantes independentemente da sua condição de vulnerabilidade (PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019).

Ela faz parte de um conjunto de ações intelectuais e projetos ativistas, que sem se denominarem como tal, encontram pontos em comum como estudos antirracistas, estudos *queer*, o feminismo, entre outros (GONZÁLEZ, 2021). Entretanto, apesar de a educação inclusiva se tratar de um amplo espectro de lutas com características similares, ainda não demonstra consenso e clareza sobre sua natureza, função e alcance (PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019).

Na década de 1990 os movimentos de inclusão escolar se expandiram ganhando cada vez mais espaço nos discursos e debates acadêmicos e políticos (PACHECO et al., 2019; GONZÁLES, 2021). E é com a ascensão das políticas de Educação Inclusiva que a Educação Especial começa a ganhar maior espaço e visibilidade dentro dos contextos escolares. Em razão da defesa da Educação Inclusiva, os estudantes PAEE tornam-se sujeitos de direitos e, como tal, adquirem o direito legítimo à educação, por meio do reconhecimento e respeito à diversidade (PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019; ELOY; COUTINHO, 2020).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada o marco da filosofia da Educação Inclusiva, contribuiu significativamente com esse processo, (NOZU; KASSAR, 2020; PACHECO et al., 2019; PRYCHODCO; FERNANDES; BITTENCOURT, 2019). É a partir dela que o termo inclusão passa a ser difundido internacionalmente, envolvendo múltiplos aspectos como as dimensões educacional, social e política (FREITAS et al., 2020).

Contudo, é importante salientar que, embora a literatura concorde que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) tenha sido um importante marco referencial para a Educação Inclusiva, diverge com relação aos seus desdobramentos políticos, especialmente quanto aos seus sujeitos. Essa pode ser uma das principais divergências da literatura, especialmente as que tratam da Educação Inclusiva no Brasil. Isso é justificado por Nozu e Kassar (2020) devido ao fato de



as orientações internacionais serem traduzidas e reinterpretadas com múltiplos sentidos, considerando as condições políticas, sociais, econômicas e culturais de cada país.

4 IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS NA ATUAL CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Muitas são as dificuldades percebidas no processo de implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tais dificuldades podem ser atribuídas aos aspectos históricos e políticos, impregnados pelas heranças culturais e linguísticas, que foram sendo construídos socialmente ao longo do tempo. Por essa razão, analisar os modelos sociais sobre a deficiência se torna fundamental para a compreensão das relações estabelecidas no presente.

Podemos afirmar, por meio dos dados apresentados nesta pesquisa, a existência de diferentes Modelos de abordagem da Deficiência. De acordo com Chaves e Raiol (2021) o modelo de abordagem pode ser “conceituado como teorias e práticas de conhecimento sobre determinado objeto, pessoa, instituições ou relações intersubjetivas”. Desta maneira, podemos dizer que os modelos de abordagem da deficiência foram construídos de acordo com os conhecimentos disponíveis, a cultura e a política de determinado momento histórico.

Conforme indicam Mota e Bousquat (2021), o reconhecimento dos modelos impostos e do entendimento das palavras utilizadas é necessário para a contextualização, compreensão e identificação desses sujeitos. De acordo com os autores os modelos teóricos são construções hipotéticas, com o objetivo de explicar fenômenos observados a partir da análise da realidade. Os modelos são, então, interpretações concebidas a partir de recursos cognitivos e, por isso mesmo, dependem de quem os constrói, de suas prerrogativas e sua história (MOTA e BOUSQUAT, 2021).

Apesar de ser possível perceber as implicações dos Modelos Místico e Caritativo na atualidade, vamos discutir, nesta pesquisa, as implicações históricas e políticas a partir do Modelo Médico. Isso ocorre pelo fato de que, embora as práticas e pensamentos destes modelos ainda sejam verificáveis (CHAVES e RAIOL, 2021), é a partir do Modelo Médico que podemos notar as principais implicações para a compreensão da Educação Especial na perspectiva inclusiva.



O Modelo Médico foi constituído sob forte influência científica. A partir dele a deficiência passa a ser considerada um problema de saúde, e não mais objeto de práticas religiosas (CHAVES e RAIOL, 2021). Este modelo trata a deficiência como um conjunto de “problemas” que são inerentes aos contornos do corpo e reconhecidos como infortúnios, tragédias pessoais, causados diretamente por uma doença, um trauma, ou condição de saúde que requerem cuidado individualizado por profissionais de saúde especializados (MOTA e BOUSQUAT, 2021).

De acordo com Chaves e Raiol (2021), a medicina, em razão do cientificismo e do positivismo, tornou-se um modelo para as demais ciências. Com isso, na perspectiva dos autores a deficiência passa a ser um objeto de avaliação médica. Em termos práticos, deficiência tornase sinônimo de doença. Sendo assim, a partir deste modelo o objetivo a ser alcançado é a “cura” ou o ajuste do indivíduo para um estado de “quase-cura”, fazendo com que este se encaixe nos padrões da sociedade (MOTA e BOUSQUAT, 2021).

Foi a partir deste modelo que as escolas e classes especiais foram instituídas. O termo especial foi adotado justamente com o objetivo de indicar a necessidade da prescrição de um tratamento especializado (RODRIGUES; MARANHE, 2012). Com isso, os estudantes passaram a ser avaliados e classificados como aptos ou não aptos a frequentar as classes regulares de ensino, fazendo com que a permanência deste estudante esteja condicionada à sua adaptação ao ambiente escolar (RODRIGUES, 2006).

A partir desta perspectiva é possível observar uma série de desafios. O primeiro deles é a percepção da deficiência como algo tratável e passível de cura. De acordo com Chaves e Raiol (2021), isso se deve ao modelo positivista de separação entre o normal e o patológico, amplamente discutido por Georges Canguihem. Segundo Cozzani e Milanez (2022), o discurso normativo clínico-reabilitador é um dos desafios a serem rompidos para a superação da cultura de discriminação negativa em relação às pessoas com deficiência.

Se pensarmos a partir da lógica da cura, supõe-se que os métodos de ensino a estes estudantes devem buscar formas de “tratar” a aprendizagem. Isso faz com que o olhar docente se volte para os diagnósticos médicos e para déficits e dificuldades dos estudantes. Além da frustração dos docentes em não observar avanços significativos - afinal a deficiência é uma condição e não um estado de saúde passível de tratamento - os estudantes acabam sendo limitados



pelos estigmas produzidos a partir desta perspectiva, tendo suas oportunidades de aprendizagem reduzidas.

O Modelo Social surge, então, como uma resposta teórica e política à hegemonia do Modelo Médico. É a partir deste modelo que o termo pessoa com deficiência passa a ser elaborado, com o objetivo de estabelecer uma terminologia mais adequada. O termo parte do princípio de que essas pessoas têm uma lesão ou impedimento (*impairment*) e que, em razão da falta de acessibilidade, elas acabam “desabilitadas” (*disabled people*) a desenvolverem suas tarefas e habilidades. Contudo, ao traduzir o termo *disabled people* para o português, este termo sofre algumas alterações justificadas pela pesquisa de Nepomuceno, de Assis e Carvalho-Freitas (2020).

De acordo com a pesquisa de Nepomuceno, de Assis e Carvalho-Freitas (2020), a linguagem é um importante veículo cultural e revela aspectos relevantes sobre as percepções, valores e conceitos sociais sobre a deficiência. Isso é perceptível quando analisamos os termos “anormal”, “retardado”, “débil”, “inválido”, “incapaz” ou “ineducável”, entre outros termos que foram destacados ao longo deste texto, que eram utilizados para se referir às pessoas com deficiência (NEPOMUCENO, DE ASSIS E CARVALHO-FREITAS, 2020).

“Ao modificar um termo, modifica-se a concepção metodológica e objeto de estudo” (NEPOMUCENO, DE ASSIS E CARVALHO-FREITAS, 2020). Nesse sentido também, os autores advertem a respeito das traduções dos termos para diferentes idiomas. De acordo com eles, além de um conhecimento profundo da língua para a qual se traduz, é necessário um profundo conhecimento sobre o contexto no qual o termo foi elaborado, de modo a realizar flexibilizações e buscar soluções linguísticas coerentes com a obra original.

Breitenbach, Honnef e Costas (2016), por exemplo, discutem que a reedição da Declaração de Salamanca, em 1997, gerou confusão de interpretação, por conta de mudanças no uso de certas expressões. O emprego de novas terminologias, mais adequadas aos ideais do Modelo Social de deficiência, incidiram na indução de algumas compreensões que, ao serem empregadas de forma inapropriada na elaboração de políticas públicas, repercutiram em ações excludentes.

É possível citar como exemplo a substituição do termo “Necessidades Educativas Especiais”, referenciado na versão de 1994, pelo termo “Pessoa com Deficiência” em diversos



trechos da versão de 1997, o que reduziu o espectro semântico do público atendido pela Educação Inclusiva. Com isso, passa a pontuar a Educação Inclusiva não mais como responsabilidade da escola na garantia de uma educação para todos e sim como “tarefa” da Educação Especial e para seu público (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) define a Educação Inclusiva de forma muito mais abrangente, e se refere a todas as crianças em situação de vulnerabilidade social ou que não tenham suas necessidades educacionais atendidas pela escola em algum momento de sua escolarização (BRASIL, 1997). A troca de termo acaba por unificar e confundir os termos Educação Inclusiva e Educação Especial, refletindo na exclusão de muitos estudantes, que antes eram entendidos como alunos com necessidades educacionais especiais, na construção de políticas públicas de inclusão (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), por exemplo, restringe o Atendimento Educacional Especializado a alunos com deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016). Percebe-se aqui, mais uma vez, o impacto da escolha de termos e como a linguagem influencia na percepção sobre a deficiência e molda a forma como as políticas de inclusão são elaboradas.

Sob o pretexto de ampliar as discussões sobre a “educação para todos” os preceitos neoliberais foram difundidos na forma de políticas públicas (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016). Assim, o entendimento da articulação do Banco Mundial e dos ideais neoliberalistas na constituição das políticas públicas, especialmente aquelas direcionadas à educação pública e gratuita, é necessária para que se compreenda como a Educação Especial e a Educação Inclusiva começaram a ser tratadas como sinônimos.

De acordo com Picoli (2020), no Brasil, a racionalidade neoliberal está no cerne das políticas públicas para a educação desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996). Porém, na perspectiva de Ebbing e Brittes (2016), desde a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), as propostas educacionais apresentadas fazem parte do discurso neoliberal.

Segundo De Carvalho (2013), outro destaque relevante é que, as políticas públicas sobre Educação Especial e Inclusiva, quando observadas na prática, apresentam divergências na



formulação de conceitos, gerando conflitos capazes de dificultar sua efetivação. De acordo com Prychodco, Fernandes, Bittencourt (2019) esta nova perspectiva educacional prevê respostas educativas diferenciadas.

Como efeito, apesar da existência de um número significativo de aparatos legais, a inclusão dos estudantes PAEE não se efetiva uma vez que não são garantidas, na integralidade, as condições necessárias para isso (ELOY; COUTINHO, 2020; PACHECO et al., 2019). Dentre as principais queixas apresentadas nos contextos escolares estão a falta de recursos, o investimento restrito, a falta de profissionais capacitados e a não formação sólida dos docentes (NOZU; KASSAR, 2020; ELOY; COUTINHO, 2020). Desta maneira, as condições de infraestrutura e acessibilidade marcam limites de pleno gozo do direito à educação gerando questionamentos (NOZU; KASSAR, 2020; ELOY; COUTINHO, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar um estudo que permita compreender a construção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva sob os enfoques históricos e políticos apresentou diversos desafios. Pode-se destacar, entre eles, o fato de que as relações da sociedade com a deficiência não obedecem a uma linha cronológica síncrona, já que estão intimamente relacionadas a questões socioculturais muito íntimas a cada região, sendo possível, inclusive, perceber a coexistência, dentro de uma mesma cultura, de diferentes olhares sobre o assunto nos diversos momentos históricos.

Dentre os principais resultados, podemos destacar a manutenção de vários estigmas com relação à pessoa com deficiência decorrentes dos modelos Místico, Caritativo e Médico. Outro ponto a ressaltar são as disputas políticas, linguísticas e ideológicas, que, por vezes, acabam questionando a diversidade como condição humana, afetando diretamente o direito dessas pessoas de gozar de uma vida e educação de qualidade.

Destacamos que cada modelo trouxe contribuições importantes para o que conhecemos hoje como Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nossa pretensão com esta pesquisa não foi apontar qual a perspectiva mais adequada, mas sim analisar implicações implícitas e explícitas de cada uma delas e provocar reflexões que colaborem para a construção de alternativas.



Assim, ao analisar as implicações histórico-políticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, foi possível afirmar que o conhecimento historiográfico auxilia na compreensão de algumas dificuldades observadas na atualidade. Desse modo, este estudo pode colaborar de forma significativa na construção de novas percepções a respeito da deficiência e na garantia de inclusão do PAEE.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Gabriela Alves de. DIKSON, Dennys. **Educação inclusiva, legislação e implementação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198299492018000200214>. Acesso em: outubro de 2023.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil.** Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/>>. Acesso em: setembro de 2023.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica.** Revista Brasileira de Iniciação Científica, IFSP Itapetininga, v. 8, e021029, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>>. Acesso em: setembro de 2023.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SIEMS, Maria Edith Romano. **Fontes do conhecimento histórico em Educação e Educação Especial: entre tradição e renovação.** Revista Educação Especial. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53212>> Acesso em: dezembro de 2021.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.**

2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

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

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **O processo de inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Noonan: um estudo de caso.** Dissertação apresentada ao programa de



pósgraduação em educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/handle/10/1183>>. Acesso em: outubro de 2023.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Claudia; COSTA, Fabiane Adela Tonetto. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. v.24, n.90, p.359-379, abr./jun.2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/>>. Acesso em: dezembro de 2021.

CHAVES, Denisson Gonçalves. RAIOL, Raimundo Wilson Gama. **Deficiência em conflito: Mutações Constitucionais sobre os direitos das pessoas com deficiência pós 1988**. Revista de direito e garantias fundamentais. v. 22, n.2, p. 115-160, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1920>>. Acesso em: novembro de 2023.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. ANTUNES, Mitsuko Aparecida. **A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”: contribuição à história da psicologia**. 2010.. Disponível em: <<http://eer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/9838>>. Acesso em: setembro de 2023.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. ANTUNES, Mitsuko Aparecida. **A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”: contribuição à história da psicologia**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil, v. 40, n. 99, p. 290-306, 2020. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v40n99/a16v40n99.pdf>>. Acesso em: setembro de 2023.

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções**. Semana Acadêmica Revista Científica, v. 1, e. 89, 2016. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suasconcepcoes>>. Acesso em: setembro de 2023.

COZZANI, Marcia Valéria; MILANEZ, Nilton. **Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola**. Revista Heterotópica, v. 4; n. 1, jan.-jun. 2022. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/63965/34172>>. Acesso em: setembro de 2023.

DE CARVALHO, Erenice Natália Soares. **Educação especial e inclusiva no ornamento jurídico brasileiro**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 261-276, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662/pdf>>. Acesso em: 20 abril 2021.



DE FREITAS, Cláudia Rodrigues; MURA, Antonello; ZURRU, Antioco Luigi Zurru; TATULLI, Ilaria; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão escolar na Itália e no Brasil: proximidades e distâncias na política educacional.** Revista Educação Especial, v. 33. Santa Maria, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41924>>. Acesso em: setembro de 2023.

DE PAULA, Tatiane Estácio. LOGUERCIO, Rochele. **A educação das pessoas com deficiência: formação de discursos.** Scielo Preprints,, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2841>>. Acesso em: setembro de 2023.

EBBING, Dinara Soraia; BRITTES, Leticia Ramalho. **Educação Inclusiva: Entre questões de direitos humanos e auto-investimento: desdobramento a partir da lógica neoliberal.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 175-188, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17456>>. Acesso em: 17 dezembro 2020.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação Especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação do centro de educação como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. Vitória, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2297/1/tese_5671_.pdf>. Acesso em: setembro de 2023.

ELOY, Adriana Cristina Moraes; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial.** Revista Educação Especial. v.33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161/html>>. Acesso em: dezembro de 2021.

FRANCISCO, Marian Patricia Bea. HARTMAN, Maria. WANG, Ye. **Inclusion and Special Education.** Education Sciences, v.10, e. 238, 2020. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Inclusion-and-Special-Education-Francisco-Hartman/c0db3928d0a7943b92df884ae3c761b5ca5bb724>>. Acesso em: setembro de 2023.

GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. **Comprendiendo la educación inclusiva.** Revista Educação Especial. v.34, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64627/pdf>>. Acesso em: dezembro de 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Série pesquisa v. 17. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Dissecando um mito: uma viagem ao mundo de Itard e Victor – O Selvagem do Aveyron.** Resenha. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, Jul./Dez. 2003, v.9, n.2, p.249-252. Disponível em:



<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382003000200011>.
Acesso em: setembro de 2023.

MATOS, Simone Rocha. **Educação, Cidadania e Exclusão à luz da educação especial – Retrato da teoria e da vivência.** Revista Benjamin Constant, n. 26, 2023. Disponível em: <<https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/539>>. Acesso em: setembro de 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. v.11, n.33, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m>>. Acesso em: outubro de 2023.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: setembro de 2023.

MOISES, Ronaldo Rodrigues. STOCKMANN, Daniel. **A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos.** Revista HISTELA – History of Education in Latin America, v. 3, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20780>>. Acesso em: setembro de 2023.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos. BOUSQUAT, Aylene. **Deficiência: palavras, modelos e exclusão.** Revista Saúde Debate. V. 45, n. 130, jul./set. 2021, p. 847-860. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/MPHb3GxYsc6HRsRQCBwmNVQ/>>. Acesso em: novembro de 2023.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf>>. Acesso em: dezembro de 2022.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro; DE ASSIS, Raquel Martins; DE CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. **Apropriação do Termo “Pessoa com Deficiência”.** Revista Educação Especial. v.33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43112>>. Acesso em: dezembro de 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoití; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais.** Revista Educação Especial, v. 33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204/html>>. Acesso em: dezembro de 2021.

OMOTE, Sadao. **Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo.** Revista



Educação Especial. Santa Maria, v.33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53133>>. Acesso em: dezembro de 2021.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto. ALVES, Vera Lucia Rodrigues. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma.** Revista ActaFisiátrica. v. 14, n. 4, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>>. Acesso em: setembro de 2023.

PACHECO, Priscila; CZEKALSKI, Elizandra Aparecida; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Educação Inclusiva: Um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Política.** Revista Especial. v.32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31781>>. Acesso em: dezembro de 2021.

PERANZONI, Vanessa Cauduro. FREITAS, Soraia, Napoleão. **A evolução do (pre)conceito de deficiência.** Revista Educação Especial, n. 16, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5253>>. Acesso em: setembro de 2023.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade. SARAIVA, Joseana Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.** SER Social, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan./jun. 2017, Brasília, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677>. Acesso em: setembro de 2023.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-etético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-23, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>>. Acesso em: dezembro 2020.

PRYCHODCO, Robson Celestino; FERNANDES, Preciosa; BITTENCOURT, Zélia Lourenço de Carvalho. **Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal.** Revista Educação Especial. v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37467/html>>. Acesso em: dezembro de 2021.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. **A História da Inclusão Social e Educacional da Pessoa com Deficiência** In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru: UNESP/FC, 2012. Coleção: Práticas educacionais inclusivas. 201 p. V. 2. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/284714199>>. Acesso em: out 2023.

ROTHER, Edna Terezinha. **Revisão sistemática x Revisão narrativa.** Revista Acta Paulista de Enfermagem. v.20, n.2, jun. 2007. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/>> Acesso em: janeiro 2022.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação**. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em educação da faculdade de educação da UFRGS para obtenção do título de doutora em educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21389>>. Acesso em: setembro de 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

4.4.4 Manuscrito 2: Dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas

Situação: Aguardando avaliação da banca para submissão.



ISSN 8346



DOI <https://doi.org/10.14393/REPOD.xxxxxxxxxxx>

Dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas na rede regular de ensino

Difficulties and barriers in the construction of inclusive practices in the regular school system

Dificultades y barreras en la construcción de prácticas inclusivas en la red de educación regular

Resumo: Este estudo faz parte de uma pesquisa de tese de doutorado fundamentada na Pesquisa Colaborativa e tem por objetivo analisar as dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas na rede regular de ensino. Participaram deste estudo quinze docentes do ensino técnico integrado ao ensino médio. Os resultados foram submetidos à Análise Textual Discursiva e com base nas implicações históricas e políticas a respeito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Dentre os principais resultados pode-se afirmar que além das questões pedagógicas relacionadas à falta de formação docente, o pouco investimento em recursos materiais e humanos tem afetado a qualidade de ensino ofertada aos estudantes com deficiência. Além disso pode-se constatar a permanência de discursos baseados em antigos paradigmas e estigmas a respeito de pessoas com deficiência dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Pessoa com deficiência. Políticas públicas.

Abstract: Abstract: This study is part of a doctorate thesis based on Collaborative Research and its objective is to analyze the difficulties and barriers in the construction of inclusive practices in the regular school system. Fifteen teachers from technical education integrated into secondary education took part in this study. The results were analyzed using Textual Discourse Analysis and based on the historical and political implications of Special Education from the perspective of Inclusive Education. Some of the main results show that, in addition to pedagogical issues related to the lack of teacher training, the lack of investment in material and human resources has affected the quality of the education offered to disabled students. In addition, it can be observed that discourses based on old paradigms and stigmas regarding disabled people remain present within the school environment.

Keywords: Disabled people. Public policies. Teacher training.

Resumen: Este estudio forma parte de una tesis doctoral basada en la Investigación Colaborativa y tiene como objetivo analizar las dificultades y barreras en la construcción de prácticas inclusivas en la red de educación regular. Participaron en este estudio quince profesores de enseñanza media técnica integrada. Los resultados fueron sometidos a Análisis Textual del Discurso y basados en las implicaciones históricas y políticas de la Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva. Entre los principales resultados, se puede señalar que además de las cuestiones pedagógicas relacionadas con la carencia de formación

docente, la falta de inversión en recursos materiales y humanos ha afectado a la calidad de la enseñanza ofrecida a los alumnos con discapacidad. Además, se observa que en el ambiente escolar permanecen discursos basados en viejos paradigmas y estigmas respecto a las personas con discapacidad.

Palabras clave: Formación del profesorado. Personas con discapacidad. Políticas públicas.

Informações a serem preenchidas pelos editores - Recebido em: xx de xxx de 20..

Aceito em: xx de xx de 20..

Introdução

A Educação Especial tem sido objeto de discussões que frequentemente empregam os termos "inclusão" e "acessibilidade" (ABREU, 2020). A acessibilidade é alcançada por meio da eliminação de barreiras e é considerada uma das bases da participação social e do exercício da cidadania (SOUZA DA SILVA, 2018). Desta maneira, ao considerar a inclusão no contexto escolar, o diagnóstico das dificuldades e barreiras se torna fundamental na garantia de acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Pesquisadores de diferentes países têm dedicado especial atenção na compreensão das dificuldades e barreiras expressas por educadores na concretização dos processos de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Pesquisas realizadas em países da África, na Dinamarca e Estados Unidos, por exemplo, apontam que a preparação dos profissionais da rede regular é um dos desafios a serem enfrentados (CHITIYO et al., 2019; ALI, 2020; HANSEN et al., 2020 e HILLS e SESSOMS-PENNY, 2021). Mesmo que estes países apresentem diferentes contextos no que se refere aos processos de inclusão, os autores compartilham da percepção que a formação docente desempenha um papel significativo no desenvolvimento de práticas inclusivas e dos estudantes por eles atendidos.

O planejamento das formações docentes, contudo, também apresenta diversas singularidades de acordo com os perfis profissionais e seus contextos de atuação. Uma das estratégias para tornar a formação dos docentes uma ação sustentável dentro da perspectiva inclusiva tem sido o desenvolvimento de Pesquisas Colaborativas (PC). As PC partem da necessidade da produção de conhecimentos que permitam a mudança nas práticas escolares e promovam a transformação social e a emancipação de sujeitos, ressignificando a prática docente, bem como o conhecimento científico (RAMOS DE SOUZA e MENDES, 2017).

Sendo assim, este estudo tem por referência a Pesquisa Colaborativa na perspectiva de Ibiapina (2008). De acordo com a autora, a Pesquisa Colaborativa está fundamentada na pesquisa-ação de caráter emancipatório e tem como base a problematização das implicações

históricas e políticas implícitas nas práticas sociais. Desta maneira, enquanto prática colaborativa, busca a revalidação dos conhecimentos teóricos e práticos por meio da reflexibilidade crítica (IBIAPINA, 2008).

Para análise e tratamento dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). Na ATD o pesquisador precisa atribuir sentidos e significados por meio do envolvimento intenso e rigoroso durante todo processo de análise (MORAES E GALIAZZI, 2016). Assim, o pesquisador assume-se como intérprete e autor dos resultados expressos que representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados cuja intenção é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre o tema investigado (MORAES e GALIZZI, 2016).

Com base nestas perspectivas, participaram desta pesquisa 15 docentes do ensino técnico integrado ao ensino médio, que responderam a um questionário on-line, via *Google Forms*, contendo 7 questões dissertativas. Para esta etapa da pesquisa analisamos a questão: *De acordo com a sua experiência, quais as dificuldades, barreiras ou obstáculos para a realização de práticas inclusivas?*

Analisar as dificuldades e barreiras para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) no contexto da rede regular de ensino é fundamental para avançarmos na inclusão escolar. Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar as dificuldades e barreiras percebidas pelos docentes para a implementação de práticas inclusivas. Para a compreensão dessas barreiras, consideramos que os contextos históricos e políticos exercem influências que, se compreendidas, podem colaborar com o desenvolvimento de atitudes mais efetivas para a inclusão dos estudantes PAEE.

Percepções docentes acerca das dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas

A Educação Inclusiva (EI) é uma perspectiva educacional amplamente discutida e divulgada por meio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) (FRANCISCO, HARTMAN e WANG, 2020). Conceitualmente, ela visa a redução de barreiras de acesso à aprendizagem de forma a atender a todos os sujeitos na rede regular de ensino (PULKKINEN et al., 2020; JUMA, LEHTOMÄKI e NAUKKARINEN, 2017). A escolarização como um processo amplo e obrigatório provoca o debate sobre a garantia de oportunidades equitativas, exigindo uma série de reformulações nas políticas públicas de educação (BAPTISTA, 2019; FRANCISCO, HARTMAN e WANG, 2020).

A implementação de EI como princípio filosófico da educação fez com que o processo de inclusão de estudantes PAEE na rede regular de ensino ganhasse visibilidade (BAPTISTA, 2019; SILVA et al., 2020). Assim, essa perspectiva busca romper com as práticas excludentes e segregacionistas (PRYCHODCO, FERNANDES e BITTENCOURT, 2019; NEPOMUCENO, DE ASSIS, e DE CARVALHO-FREITAS, 2020; ELOY e COUTINHO, 2020). Com isso, surge a exigência de que a Educação Especial seja repensada e reorganizada como prática de ensino e campo de conhecimento (BUENO e SOUZA, 2018).

Entretanto, ainda é possível perceber que o processo da inclusão de estudantes PAEE no ensino regular tem sido marcado por discussões que apontam inúmeras dificuldades e barreiras. Em nossas entrevistas foi possível perceber que os docentes se sentem despreparados para o desenvolvimento de práticas inclusivas e desconhecem as características de aprendizagem dos estudantes o que, de acordo com a perspectiva dos docentes, dificulta a garantia de interação desses estudantes com o currículo. Além das questões formativas, os docentes apontam ainda que percebem a falta de apoio das famílias, falta de recursos materiais, de profissionais qualificados e de espaço e tempo de qualidade para a organização de planejamentos mais inclusivos.

Zhansulu et al. (2022) realizaram uma pesquisa com os docentes de Almati no Cazaquistão. Nos resultados da pesquisa, eles apontam que, apesar de os docentes terem uma postura positiva com relação à inclusão de estudantes PAEE na rede regular, eles experimentam várias dificuldades no ensino destes estudantes. Entre elas, citam problemas estruturais como o tamanho das turmas e recursos materiais. Além disso, apontam que as atitudes docentes estão intimamente relacionadas com suas experiências e competências profissionais.

Nas entrevistas analisadas, podemos perceber narrativas semelhantes. Os docentes apontam a falta de formação adequada e a falta de experiência como uma das principais dificuldades na construção de práticas inclusivas:

*D1- “**Formação adequada** com exemplos práticos de como fazer as adaptações.”*

*D6- “(...) **experiência** dos profissionais envolvidos (...)”*

*D10- “A maior dificuldade a meu ver para iniciar um trabalho com EE é a **falta de experiência** (contato mesmo, vivência) na área de Educação Especial, tanto na graduação quanto no estágio, aprendemos teoria e acabamos por não conseguir entender ou mensurar o que significa estar em sala de aula com um aluno que necessita de atendimento.”*

*D9- “Acho fundamental a **formação junto à prática** (...)”*

*D2- “Meus **conhecimentos limitados** (...)”*

*D7- “Falta de **conhecimento teórico** para lidar com o ensino e em especial no processo de avaliação.”*

*D9- “A principal barreira é a **falta de formação** para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Na universidade não tive essa formação e em outros espaços formativos tive essa formação de forma muito genérica.”*

A formação docente é comumente apontada como um dos fatores decisivos para determinar o sucesso ou o fracasso das práticas inclusivas (AL SHOURA e CHE HAMAD, 2020). De acordo com Puliatte, Martin e Bostedor (2021) a formação colabora tanto com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, quanto com a construção de atitudes positivas com relação à inclusão. Assim, como afirmam Jarvis et al (2022), torna-se necessário fortalecer os programas educacionais de formação docente com temas orientados à educação inclusiva.

Para que a educação seja, de fato, inclusiva, a formação dos docentes deve lhes fornecer conhecimentos capazes de sustentar a sua prática. Segundo Şahan (2021), os docentes devem ser capazes de adaptar o currículo de ensino de forma a beneficiar e incluir os estudantes nos processos de aprendizagem. Al Shoura e Che Ahmad (2020) afirmam que, quando os docentes não recebem formação adequada, podem ter percepções equivocadas acerca dos estudantes, seu nível de capacidade e sobre a necessidade de suportes adicionais para a aprendizagem.

Estes fatos também foram percebidos em nossa pesquisa. Ao analisar o questionário, os docentes apontaram as características dos estudantes e o acesso ao currículo como algumas das dificuldades no processo inclusivo:

D3- ***“Condições específicas de cada aluno.”***

D9- ***“(…) visto que os alunos que conhecemos possuem características e demandas muito distintas;”***

D8- ***“Conciliar os conteúdos com a turma regular, mudança de metodologia para apresentar o mesmo tema.”***

D11- ***“Inclusão demanda que os alunos troquem informações entre si. No momento que há uma adaptação, o conteúdo é adaptado, o que pode fazer que os alunos especiais não tenham o mesmo conteúdo que o restante da turma, o que consequentemente limita a troca das informações.”***

D12- ***“Dificuldade de adaptar os conteúdos de informática para o aluno.”***

D13- ***“Em algumas situações o atendimento às especificidades pode entrar em conflito com o que atenderá melhor a turma como um todo. Uma outra dificuldade é a necessidade de seguir o mesmo projeto pedagógico, sendo que em alguns casos talvez fosse mais frutífero ter uma trajetória especial definida para a sua situação específica.”***

D15- ***“Acredito que uma das principais dificuldades seja identificar as potencialidades e dificuldades do aluno de forma adequada, o que é imprescindível para o planejamento e, consequentemente, para o processo de aprendizagem.”***

Pesquisas que abordam as percepções docentes a respeito dos processos e práticas de inclusão apontam uma série de questionamentos a respeito de sua efetividade. De acordo com Al Shoura e Che Ahmad (2020), as narrativas estão carregadas de crenças a respeito de como os docentes encaram as necessidades dos estudantes. Jarvis et al (2020) afirmam que o sentimento de despreparo dos docentes faz com que eles temam a inclusão de estudantes com deficiência em classes regulares.

Na perspectiva de Al Shoura e Che Ahmad (2020) os docentes apresentam insegurança com relação à sua capacidade de adaptar o currículo e as instruções aos estudantes PAEE. Tal preocupação é legítima, pois como nos reforçam Puliatte, Martin e Bostedor (2021) a educação inclusiva refere-se a fornecer a todos os alunos em uma sala de aula o acesso ao currículo de educação geral.

Contudo, os aspectos didáticos e formativos não são as únicas dificuldades e barreiras percebidas pelos docentes. O apoio familiar, a estrutura e recursos materiais, a presença de profissionais qualificados e o tempo adequado para planejamento também foram apontados pelos docentes como dificuldades e barreiras nos processos e práticas inclusivas.

A família está entre os fatores positivos que influenciam o sucesso do aluno (Şahan, 2021). De acordo com a autora as famílias são um dos recursos mais importantes no apoio e desenvolvimento dos estudantes PAEE. Sua pesquisa, entretanto, aponta que os docentes relatam a falta de cooperação das famílias, o que também foi identificado em nossa pesquisa:

*D5- “Muitas vezes é a própria **aceitação das famílias** com relação às necessidades de seus filhos.”*

*D6- “(...) **suporte familiar.**”*

De acordo com os docentes, a disponibilidade de recursos é outro fator relevante na qualidade da inclusão de estudantes PAEE:

*D6- “**Estrutura da Instituição de ensino** (sala, dispositivos, materiais, etc.)”*

*D9- “Adicionalmente, existem **desafios institucionais de recursos, burocracia e política.**”*

As pesquisas de Al Shoura e Che Ahmad (2020) e de Şahan (2021) apontam a falta de recursos e estrutura institucional como uma das barreiras observadas pelos docentes. Al Shoura e Che Ahmad (2020) afirmam que a disponibilidade de recursos e suporte necessários são requisitos fundamentais no processo de aceitação da inclusão de estudantes PAEE. De acordo com Reed (2019) os investimentos em Educação Especial não acompanharam o aumento de matrículas dos estudantes e indicam a necessidade de reavaliação da disponibilidade de recursos.

Além da falta de recursos materiais, os docentes também apontam a carência de profissionais especializados e a falta de tempo de planejamento:

*D6- “Existência de **profissionais especializados** nesse tipo de ação (centralmente).”*

*D9- “Nesse sentido, o maior desafio foi iniciar o ano letivo e ter os primeiros contatos com os alunos **sem um profissional da área** para nos auxiliar. Atualmente, com a chegada dessa profissional, o cenário já é bastante diferente e animador. A direção empenhou muitos esforços para conseguir monitores individuais e uma profissional da área. Idealmente, ainda seria fundamental **mais suporte** nas áreas da saúde e, especificamente, saúde mental.”*

D 15- “Além disso, é imprescindível a presença de um **profissional qualificado na área**, como você, para orientar e contribuir com nosso trabalho.”

D15- “Destaquei esse ponto pois, apesar do Instituto nos proporcionar melhores **condições de trabalho**, proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva para esses estudantes, requer muito **estudo, planejamento e diversas adaptações**. Logo requer bastante **tempo**.”

De acordo com Hansen et al (2020), a presença de professores especialistas colabora com a construção de práticas de ensino e para o desenvolvimento de novas estratégias em relação ao desenvolvimento de cada aluno. Adicionalmente, Reed (2019) afirma que dentre os apoios necessários aos docentes da rede regular de ensino está a elaboração de um cronograma que acomode tempo de planejamento comum junto aos docentes de educação especial.

Sendo assim, ao analisar o conjunto de dificuldades e barreiras relatadas pelos docentes com relação à inclusão de estudantes PAEE, podemos afirmar que são necessárias mudanças significativas tanto nos currículos de formação docente, quanto de planejamento e disponibilização de recursos financeiros. Assim, verificamos que muito além de mudanças atitudinais e pedagógicas dos professores, é urgente a organização de novos planejamentos de investimentos destinados à inclusão de estudantes PAEE. Sem essas mudanças corremos o risco de manter processos de exclusão com discursos inclusivos.

Implicações históricas e políticas nas dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas

Os avanços nas políticas educacionais com relação ao ingresso e permanência de PCDs exigem o aprofundamento das discussões a respeito das condições de inclusão nos espaços institucionais (COZZANI e MILANEZ, 2022). Neste aspecto é relevante considerar as dificuldades e barreiras para a inclusão de estudantes com deficiência, com o objetivo de superá-las. Contudo, é importante ressaltar que enquanto os processos de exclusão e segregação são tão antigos quanto a própria história, os debates a respeito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva podem ser considerados relativamente novos (ARRUDA e DIKSON, 2018; ROSA et al, 2023).

Sendo assim, podemos considerar que “a história é representativa e fundamentada no pressuposto da evolução, do progresso e da superação sucessiva e contínua do presente em relação ao passado” (POSSA, 2016). Entretanto, Baptista (2019) indica que é possível ver a inclusão dos estudantes PAEE sob diferentes perspectivas. De acordo com o autor, as mudanças produzidas nos últimos cinquenta anos parecem evocar grandes rupturas com as

práticas instituídas. O autor afirma, entretanto, que é possível perceber a manutenção dos habituais modos de conceber as pessoas com deficiência.

Tais perspectivas são percebidas ao longo das narrativas docentes. É notável o esforço feito pelos docentes para a inclusão dos estudantes PAEE. Contudo, ao realizar uma análise profunda de seus discursos, é possível verificar que além da manutenção dos habituais modos de conceber as PCDs, as políticas públicas, apesar de numerosas, parecem não ser eficazes na garantia do direito à uma educação de qualidade.

Desta maneira, para nossa discussão neste momento, vamos organizar os resultados das entrevistas em duas categorias. A primeira irá abordar as dificuldades pedagógicas e formativas apresentadas pelos docentes enquanto que, na segunda, vamos discutir as dificuldades de implementação das políticas públicas de educação inclusiva. No quadro 1, mostraremos como foram distribuídas essas categorias:

Quadro 1: Categorias de análise das dificuldades e barreiras na construção de práticas inclusivas:

Dificuldades e barreiras pedagógicas e formativas	Dificuldades e barreiras na implementação das políticas públicas
<ul style="list-style-type: none">• Sentimento de despreparo;• Falta de conhecimento a respeito das características de aprendizagem dos estudantes;• Garantia de interação dos estudantes com o currículo.	<ul style="list-style-type: none">• Falta de recursos materiais e estrutura institucional;• Falta de profissionais qualificados e especializados;• Falta de espaços de tempo de qualidade para a organização de planejamentos mais inclusivos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Em um estudo recente, foi constatado que analisar as implicações históricas e políticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva auxilia na compreensão de algumas dificuldades observadas na atualidade (ROSA et al, 2023). Dentre elas os autores apontam que é possível perceber a manutenção de vários estigmas com relação às PCD e que as disputas políticas, linguísticas e ideológicas acabam interferindo diretamente no direito dessas pessoas em gozar de uma vida digna e de uma educação de qualidade.

O primeiro ponto que iremos discutir é sobre as dificuldades e barreiras pedagógicas e formativas. Para isso, é necessário compreender que a educação das PCD não é genuinamente uma proposta educacional. Isso porque, historicamente, os primeiros relatos de ações e pesquisas voltadas para a aprendizagem das PCD são realizadas por médicos em clínicas especializadas (asilos e manicômios).

Conhecida como Modelo Médico de deficiência, a deficiência passa a ser percebida como um estado ou condição do indivíduo (PACHECO e ALVES, 2007). Para isso, vários pesquisadores da área médica com o apoio de pedagogos, começaram a investir na educação das pessoas com deficiência com o objetivo de promover a cura ou eliminar os sintomas de

deficiência (MIRANDA, 2004). Assim os primeiros registros de estudos com base em experiências e propostas estruturadas foram organizados neste período (TEZZARI, 2009).

Para que o Modelo Médico seja compreendido como um contexto de influência na educação de PCD é necessário levar em consideração fatos históricos, políticos e ideológicos: o cientificismo, o positivismo e o capitalismo (CHAVES e RAIOL, 2021). O cientificismo unido ao positivismo torna a medicina como uma das principais referências científicas já que, segundo Chaves e Raiol (2021) essa união foi responsável pela monopolização da metodologia da ciência nas ciências naturais, em detrimento às ciências sociais.

Desta maneira a medicina torna-se uma ciência modelo e a deficiência passa a ser um objeto de avaliação médica diretamente relacionado a doença (CHAVES e RAIOL, 2021). A partir deste fato, a deficiência é relacionada à ideia de normal e patológico (LOPES, 2014). Com isso, o conceito de anormalidade transita do hospital para a escola criando um sistema de classificação entre os estudantes normais (aqueles que recebem o ensino regular) e os estudantes anormais (que necessitam de um ensino especializado).

Para além das questões filosóficas e científicas, este período é marcado também pela ascensão do sistema capitalista de produção. O primeiro movimento realizado foi a ampliação do direito à escolarização (PERANZONI e FREITAS, 2020). Logo em seguida surge a necessidade de capacitar o deficiente para que este contribua com o ideário capitalista de produção e consumo (EBBING e BRITES, 2016; ELOY e COUTINHO, 2020).

Analisando tais fatos, podemos afirmar que o Modelo Médico exerce diferentes influências na organização do ensino escolar para as PCD. No quadro 2 ilustramos as implicações históricas e conceituais relacionadas ao Modelo Médico nas dificuldades e barreiras pedagógicas e formativas apresentadas pelos docentes entrevistados:

Quadro 2: Implicações do Modelo Médico nas dificuldades e barreiras pedagógicas e formativas

Dificuldades e barreiras pedagógicas e formativas	Implicações do Modelo Médico
Sentimento de despreparo;	Medicina como referência científica;
Falta de conhecimento a respeito das características de aprendizagem dos estudantes;	Deficiência como referência para o desenvolvimento de atividades pedagógicas objetivando a cura ou tratamento das dificuldades dos estudantes;
Garantia da interação dos estudantes com o currículo.	Necessidade de um ensino especializado.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Nos discursos docentes podemos perceber a preocupação dos docentes em conhecer as condições específicas dos estudantes. Podemos relacionar isso tanto à necessidade de conhecer as condições clínicas prescritas nos diagnósticos médicos, a partir da lógica de doença/tratamento, mas também na insegurança desses docentes em construir seus próprios conhecimentos a partir de uma perspectiva pedagógica. Ao relatarem que se sentem

incapazes de avaliar as potencialidades, habilidades e dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os docentes parecem desconsiderar seus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Baptista (2019) discute a respeito da relação entre as características dos estudantes PAEE e a relação com suas condições de aprendizagem. De acordo com o autor, a compreensão sobre a problemática da escolarização do estudante com deficiência é frequentemente associada à sua suposta incapacidade de aprender e à necessidade de encaminhamentos ao ensino especializado. Foram esses encaminhamentos que deram origem às escolas e classes especiais e ao atendimento educacional especializado (TEZZARI, 2009; RODRIGUES e MARANHE, 2012).

Outra questão recorrente nas falas docentes é em relação à falta de experiência e contato com estudantes com deficiência. Isso pode estar relacionado ao fato de que é recente o início das discussões a respeito da inclusão destes estudantes na rede regular de ensino. O volume de matrículas destes estudantes no ensino regular tem crescido gradualmente, em razão do Modelo Social de deficiência que será discutido a seguir para explicar a implementação das atuais políticas públicas.

O Modelo Social surge como alternativa ao Modelo Médico questionando inicialmente a ideia de capacidade e produtividade fundamentadas nas concepções de normalidade e patologia (LOPES, 2014; CHAVES e RAIOL, 2021). Entretanto, foi a partir do pós-guerra que esse modelo começa a ser organizado para ressignificar as relações sociais com a deficiência (CHAVES e RAIOL, 2021). De acordo com Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019), o modelo social tem por objetivo a promoção de ambientes inclusivos a partir da percepção de que a deficiência não é uma condição individual, mas sim uma experiência social.

Foi neste modelo que o termo Pessoa com Deficiência foi elaborado. De acordo com a versão original cunhada no Reino Unido o termo correto seria, em tradução livre, “pessoa desabilitada” (*disabled people*), contudo sua tradução no Brasil sofre alterações, pois o termo é considerado de conotação pejorativa. Contudo, o termo tem por objetivo indicar “a ausência de treinamentos e condições que pudessem possibilitar estar hábil, ou a retirada de condições capazes de permitir o uso de habilidades” (NEPOMUCENO; DE ASSIS; DE CARVALHO-FREITAS, 2020).

É partir dessas discussões que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva começa a ser moldada. De acordo com Pacheco e Alvez (2007), essas políticas buscam a modificação da sociedade de forma que ela seja capaz de atender às necessidades de seus membros, sejam eles pessoas com deficiência ou não. Neste processo novas políticas

educacionais são elaboradas, exigindo que a escola se reconfigure e problematize suas práticas pedagógicas (COZZANI e MILANEZ, 2022).

As mudanças nas políticas públicas, contudo, não ocorreram apenas em função da organização do Modelo Social, nem em razão das reivindicações das pessoas com deficiência pela garantia de seus direitos fundamentais e pela inclusão. Mendes (2006) aponta que na década de 1960, junto ao avanço científico na comprovação das potencialidades educacionais das PCD e o criticismo em relação aos paradigmas de segregação e de integração, houve uma explosão da demanda pelo ensino especial. Segundo a autora, o aumento pela procura de escolas especializadas tinha um impacto de alto custo em momento de crise econômica mundial.

A união desses fatores - debates sobre o Modelo Social de deficiência e crise econômica – foi, portanto, responsável por disparar as reformas políticas públicas em prol da inclusão. Mendes (p. 389, 2006) aponta que estes fatores permitiram “a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade”. Na perspectiva de Breitenbach, Honnef e Costas (2016), a intenção dessas reformas são a racionalidade financeira.

É neste momento que conseguimos compreender as dificuldades e barreiras na implementação das políticas públicas percebidas pelos docentes. No quadro 3, organizamos as percepções docentes e suas relações com as “novas reformas políticas”:

Quadro 3: Dificuldades e barreiras na implementação das políticas públicas de educação inclusiva:

Dificuldades e barreiras na implementação das políticas públicas	Discussões a respeito da implementação das reformas das políticas de educação inclusiva
Falta de recursos materiais e estrutura institucional;	Matrículas compulsórias;
Falta de profissionais qualificados e especializados;	As ações Neoliberalistas;
Falta de espaços de tempo de qualidade para a organização de planejamentos inclusivos.	Processos de in(ex)clusão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular não foi um processo planejado e organizado de forma a prover tanto a formação dos docentes quanto os recursos necessários para a sua implementação. As políticas que tratam, superficialmente, destas questões foram elaboradas posteriormente. Segundo Mendes (2006), apesar das bases legais terem instituído gradualmente a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para PCD, as escolas a recebem como decisão compulsória, por meio da obrigatoriedade das matrículas desses estudantes.

Essas iniciativas foram promovidas por agências multilaterais, que hoje na literatura são referenciados como marcos mundiais na história do movimento global de combate à

exclusão social (MENDES, 2006). Entretanto, Breitenbach, Honnef e Costas (2016) relatam que é com a ampliação das discussões a respeito da educação para todos que os preceitos neoliberais são difundidos na forma de políticas públicas. De acordo com Rosa et al. (2023), é por essa razão que se torna necessário a compreensão da articulação do Banco Mundial na constituição das políticas públicas, especialmente aquelas direcionadas à educação pública e gratuita.

De acordo com Breitenbach, Honnef e Costas (2016), os organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, são patrocinadores de distintas reformas educacionais, cuja intenção principal é a racionalidade financeira, também conhecido como neoliberalismo. Segundo Lopes (2014), o neoliberalismo segue a racionalidade de que o melhor Estado é o Estado mínimo. Além da racionalização de recursos financeiros, o neoliberalismo prega o “pleno desenvolvimento da pessoa” que mantém a lógica de normalização e de contribuição do ideário capitalista (EBBING e BRITTES, 2016).

Ebbing e Brittes (2016) afirmam que é por meio dos discursos pautados na garantia dos direitos humanos que o discurso neoliberalista convence a sociedade dos benefícios da educação inclusiva. No entanto, com a manutenção da lógica de normalização e da racionalização de recursos financeiros, como é possível perceber ao longo deste texto, as políticas de inclusão acabam contribuindo para os processos de exclusão dos estudantes PAEE nos sistemas regulares de ensino. Tal fato pode ser percebido na realidade das escolas e nos discursos docentes, por meio de relatos da inexistência dos recursos necessários, apesar da existência de um número significativo de documentos legais publicados (ROSA et al., 2023).

Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar as dificuldades e barreiras percebidas pelos docentes na construção de práticas inclusivas. Esse objetivo, atrelado à Pesquisa Colaborativa e à Análise Textual Discursiva, nos permitiu, além de apresentar uma simples listagem, determinar a origem destas dificuldades e barreiras aos aspectos históricos e políticos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência. Reconhecemos, entretanto, o fato de que nem todas as relações que estabelecemos são únicas e que muitos outros aspectos merecem ser discutidos.

Podemos destacar, contudo, que o exercício da reflexividade crítica a respeito dos contextos escolares pode ser uma forma significativa de construir novas perspectivas a respeito da educação das pessoas com deficiência em contextos inclusivos. A primeira delas é retirar

dos estudantes e dos docentes o fardo da inconcretude das políticas de educação inclusiva. Isso pelo fato de que pode-se perceber que essas políticas foram planejadas e colocadas em operação de forma acrítica, irresponsável e intencional, sem antes preparar a escola para que fosse um espaço acessível e inclusivo.

É possível indicar, também, que a carência de formação dos docentes da sala de aula regular permite que antigos paradigmas e estigmas, como é o caso do Modelo Médico de deficiência, permaneçam permeando o pensamento escolar. Apesar de o Modelo Médico ter contribuído significativamente com o avanço da compreensão das deficiências, em uma perspectiva clínica, o entendimento sobre o indivíduo é completamente diferente daquele que se observa na perspectiva pedagógica. Além das crenças relacionadas às possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, a concepção da escola e dos docentes tende a supervalorizar os laudos clínicos em detrimento dos conhecimentos e saberes construídos no exercício da prática pelos docentes.

Sem os recursos formativos, materiais e a presença de profissionais capacitados, a inclusão dos estudantes com deficiência continuará encontrando diversas barreiras. Assim, cabe aos docentes do ensino superior, aos formadores que atuam no desenvolvimento profissional docente e aos pesquisadores da área fomentarem discussões em relação a essas relações históricas e políticas com a construção das dificuldades e barreiras enfrentadas na atualidade. Acreditamos que será por meio destes espaços de discussão que será possível colaborar com a melhoria – embora não seja possível garantir sua integralidade – da qualidade de ensino ofertada aos estudantes com deficiência.

Referências

- ABREU, Bianca de Macedo. Inclusão e Acessibilidade em tempos de pandemia. *Revista Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n.1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23705>>. Acesso em: setembro de 2023.
- AL SHOURA, Hamza Mahmoud. CHE AHMAD, Aznan. Inclusive education for students with severe or profound and multiple learning difficulties: Identification of influencing factors and challenges. *South African Journal of Education*, v. 40, e. 2, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/205268>>. Acesso em: outubro de 2023.
- ARRUDA, Gabriela Alves de. DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492018000200214>. Acesso em: outubro de 2023.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/>>. Acesso em: setembro de 2023.
- BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Claudia; COSTA, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. v.24, n.90, p.359-379, abr./jun.2016. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/>>. Acesso em: dezembro de 2021.
- BUENO, José Geraldo Silveira; SOUZA, Sirleine Brandão de. A constituição do campo da Educação Especial expressa na Revista de Educação Especial – RBEE (1992-2017). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.24 (Edição Especial), p.33-50, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JmrHLnPBh398ySt7hMr6Z7x/?lang=pt>. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400004>
- CHAVES, Denisson Gonçalves. RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Deficiência em conflito: Mutações Constitucionais sobre os direitos das pessoas com deficiência pós 1988. *Revista de direito e garantias fundamentais*. v. 22, n.2, p. 115-160, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1920>>. Acesso em: novembro de 2023.
- CHITIYO, Morgan. HUGHES, Elizabeth M. CHITIYO, George. CHANGARA, Darlington, M. ITIMU-PHIRI, Ambumulire. HAIHAMBO, Cynthy. TAUKENI, Simon G. DZENGA, Chaidamoyo. G. Exploring teachers' special and inclusive education professional development needs in Malawi, Namibia, and Zimbabwe. *International Journal of Whole Schooling*, v. 15, e. 1, pp 28 – 49, 2019. Disponível em: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203354.pdf> >. Acesso em: outubro de 2023.
- COZZANI, Marcia Valéria; MILANEZ, Nilton. Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. *Revista Heterotópica*, v. 4; n. 1, jan.-jun. 2022. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/63965/34172>>. Acesso em: setembro de 2023.
- EBBING, Dinara Soraia; BRITTES, Letícia Ramalho. Educação Inclusiva: Entre questões de direitos humanos e auto-investimento: desdobramento a partir da lógica neoliberal. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 175-188, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17456>>. Acesso em: 17 dezembro 2020.
- ELOY, Adriana Cristina Morais; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. *Revista Educação Especial*. v.33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161/html>>. Acesso em: dezembro de 2021.
- FRANCISCO, Marian Patricia Bea; HARTMAN, Maria; WANG, Ye. Wang Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, vol.10, n. 238, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1272043>

HANSEN, Janne Hedegaard. CARRINGTON, Suzanne. JENSEN, Charlotte Riis. MOLBMæK Nette. SCHIMIDT, Maria Christina Secher. The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, e. 1, pp. 47-57, DOI: 10.1080/20020317.2020.1730112. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>>. Acesso em: setembro de 2023.

HILLS, Diane Cartwright. SESSOMS-PENY. Sandra. Pre-service professional development for inclusion teachers. *Research in Higher Education Journal*, v. 40, ano. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1296461>>. Acesso em: setembro de 2023.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento. Série pesquisa v. 17. Brasília: *Liber Livro Editora*, 2008.

JÄRVIS, Marina. IVANENKO, Liudmyla. ANTONENKO, Iryna. SEMENENKO, Tetiana. VIROVERE, Anu. BARANTSOVA, Tetyana. Application of the Integration Model in the System of Inclusive Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, v. 11, n. 1; Edição Especial, 2022. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1340732>>. Acesso em: setembro de 2023.

JUMA, S.; LEHTOMÄKI, E.; NAUKKARINEN, A. Developing inclusive pre-service and in-service teacher education: Insights from Zanzibar primary school teachers. *INTERNATIONAL JOURNAL OF WHOLE SCHOOLING*, v. 13, n3 p. 67-87, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163187>

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 737-750, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355>>. Acesso em: setembro de 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m>>. Acesso em: outubro de 2023.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, Deficiência e Educação Especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: setembro de 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: *Editora Unijuí*, 2016.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro; DE ASSIS, Raquel Martins; DE CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda. Apropriação do Termo “Pessoa com Deficiência”. *Revista Educação Especial*. v.33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43112>>. Acesso em: dezembro de 2021.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto. ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Revista ActaFisiátrica*. v. 14, n. 4, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>>. Acesso em: setembro de 2023.

PACHECO, Priscila; CZEKALSKI, Elizandra Aparecida; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Educação Inclusiva: Um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Política. *Revista Educação Especial*. v.32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31781>>. Acesso em: dezembro de 2021.

PERANZONI, Vanessa Cauduro. FREITAS, Soraia, Napoleão. A evolução do (pre)conceito de deficiência. *Revista Educação Especial*, n. 16, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5253>>. Acesso em: setembro de 2023.

POSSA, Leandra Bôer. A emergência da Educação Especial como campo de saber e suas atualizações para o presente. *Revista Educação Especial*. v.29, n.56, p. 521-536, 2016. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

PRYCHODCO, Robson Celestino; FERNANDES, Preciosa; BITTENCOURT, Zélia Lourenço de Carvalho. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*. v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37467/html>>. Acesso em: dezembro de 2021.

PULIATTE, Alison. MARTIN, Melissa. BOSTEDOR, Emily. Examining Preservice Teacher Attitudes and Efficacy about Inclusive Education. *SRate Journal*, v. 30, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1306230>>. Acesso em: setembro de 2023.

PULKKINEN, Jonna; RÄIKKÖNEN, Eija; JAHNUKAINEN, Markku; PIRTIMAA, Raija. How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, v. 19, n.4, p. 364-384, 2020. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67064>. Doi: <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de. MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sxPMLY5ZBTgWMJVfkdsGQdP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: outubro de 2023.

REED, Sherrie. Special Education in California Schools: The Challenges and Solutions from Multiple Perspectives. Policy Analysis for California Education, jan. 2019. Disponível em: <<https://edpolicyinca.org/publications/special-education-california>>. Acesso em: setembro de 2023.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. A História da Inclusão Social e Educacional da Pessoa com Deficiência In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais. *Bauru: UNESP/FC*, 2012. Coleção: Práticas educacionais inclusivas. 201 p. V. 2. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/284714199>>. Acesso em: out 2023.

ROSA, Carla Marielly; MICHELON, Michel; RODRIGUES, Flávio, FOLMER, Vanderlei. Implicações histórico-políticas na atual constituição da Educação Especial. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. XX, n. XX, 2023. Disponível em: <>. Acesso em: dezembro de 2023.

ŞAHAN, Gülsün. An Evaluation of Pre-Service Teachers' Competences and Views Regarding Inclusive Education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, v.9, e.1, jan. 2021. Disponível em:<<https://eric.ed.gov/?id=EJ1285571>>. Acesso em: setembro de 2023.

SILVA, Tatiane Motta da Costa e; ALMIRON, Mariana Goulart; MEDEIROS, Danieli; BALK, Rodrigo de Souza. Os caminhos para a educação inclusiva: a relação entre documentos norteadores e o processo de inclusão. *Revista Research, Society and Development*, v.9, n.3, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2490>. Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2490>

SOUZA DA SILVA, Jackeline Susann. O Desenho Universal como alternativa para o direito à cidade. *Confluenze Rivista di Studi Iberoamericani*, V. XIII, N. 1, 2021, pp. 597-611. Disponível em:<<https://confluenze.unibo.it/article/view/13136>>. Acesso em: setembro de 2023.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em educação da faculdade de educação da UFRGS para obtenção do título de doutora em educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21389>>. Acesso em: setembro de 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

ZHANSULU, Sagatbekkyzy. BATIMA, Tazhigulova. TEMIROV, Kuanysh, SHALGYNBAYEVA, Kadisha, SHAMURAT, Orazov. MUKHAMEDZHANOV, Bakhytzhhan. Supporting children with special educational needs as a socio-pedagogical problem. *Cypriot Journal of Educational Science*, v. 17, e.7, 2022. Disponível em: <<https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/7692/8966>>. Acesso em: setembro de 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa esteve desde o início focada no problema: *Por que os docentes se sentem despreparados para o desenvolvimento de práticas inclusivas? Quais seriam as necessidades formativas destes docentes e quais os saberes já haviam sido elaborados por meio das práticas que estavam sendo desenvolvidas?* Desta maneira, todo o referencial aqui apresentado foi sendo elaborado com base nos discursos docentes, tendo em vista encontrar respostas a estes questionamentos.

Assim, a escrita desta tese foi em primeiro lugar uma experiência com caráter de aventura e exploração, pois não tínhamos uma rota elaborada. Contudo, já compreendíamos que as respostas não estariam no presente. Então nos deixamos envolver por esta complexa trama, compreendendo que ela vinha sendo elaborada por meio das relações e experiências sociais constituídas ao longo da história.

No primeiro momento, os docentes pareciam organizar seus discursos com base em conhecimentos desconexos e frágeis, referenciados nas políticas públicas de educação inclusiva. Esta fragilidade também tinha sido observada durante a leitura de artigos sobre o tema. Contudo, ao analisar as políticas, percebemos que estas fragilidades não estavam nas interpretações elaboradas pelos pesquisadores e docentes, mas sim nos próprios elementos textuais e práticos destas políticas. Neste momento nos coube a dúvida de qual a origem ou intenção destes conflitos presentes nos documentos que deveriam nortear e garantir a inclusão dos estudantes PAEE.

O primeiro problema que tínhamos a resolver era compreender como foram elaboradas as relações sociais com a deficiência. Mesmo tendo consciência de que historicamente existiram os modelos excludentes, segregacionistas, integracionistas, antes das discussões sobre a inclusão, era necessário compreender em quais justificativas estes modelos estavam pautados. Então, foi na compreensão sobre as percepções históricas sobre a deficiência e da Educação Especial, que as primeiras respostas aos nossos questionamentos foram sendo elaboradas.

Nas narrativas docentes durante as sessões reflexivas, eram comuns falas do tipo: “*Se eu der atenção às necessidades do fulaninho, vou atrasar o restante da turma...*”, ou então, “*Como que vamos dar um certificado de técnico a um estudante que não construiu as aprendizagens necessárias. Quando este for procurar um emprego e mostrar o certificado da nossa instituição vão questionar a qualidade do nosso ensino*”. Ao situarmos estas falas nos

contextos históricos, percebemos inseguranças tão primitivas, como por exemplo, o instinto de sobrevivência.

Isso porque nos registros históricos do período paleolítico, por exemplo, as pessoas com deficiência eram abandonadas, pois representavam riscos a tribo, que ainda dependiam da caça e da coleta de alimentos para sobreviver. Destacamos aqui, que ao situar estas falas neste contexto histórico, não estamos julgando as inseguranças docentes. Contudo, se esta problematização não for realizada, estas questões continuarão inconscientes e seguiremos acreditando que a presença de um estudante com deficiência na turma evidencia um risco iminente de atraso e perigo com relação à aprendizagem dos demais estudantes.

Também, ao afirmar que certificar um estudante que não desenvolveu as aprendizagens mínimas (terminalidade específica), a imagem da instituição seria exposta. Este relato pode ser situado, por exemplo, na história da antiga Grécia, ao culto à beleza e à perfeição e a eliminação daquele que não obedecia ao padrão que socialmente estava instituído. Ou seja, nós ainda estamos tentando manter um padrão que não pode ser sustentado se considerarmos a diversidade uma característica humana.

Na pesquisa de Carvalho, Costa e Pelá (2018) por exemplo, os autores discutem a respeito da emergência de uma “nova eugenia” em discursos sobre a educação inclusiva. Também as pesquisas fundamentadas em Skliar e Veiga-Neto, por exemplo, falam dos processos de in(ex)clusão que ocorrem pela manutenção da perspectiva pautada na deficiência, bem como do processo acrítico de inclusão. Ou seja, ao não oferecermos o entendimento dos fundamentos da educação inclusiva, continuaremos a manter os processos de exclusão.

Estas observações nos mostram que os docentes ainda desconhecem as razões pelas quais e como a inclusão de estudantes com deficiência foram sendo elaboradas ao longo da história. Ou seja, quando os docentes ainda mantêm suas inseguranças pautadas em justificativas que já foram cientificamente superadas, fica evidente que os fundamentos e conhecimentos nos quais a educação e a inclusão de pessoas com deficiência estão pautadas não chegaram aos docentes. Isso significa que tais razões não foram apresentadas durante suas formações.

Mendes (2006) discute em seu artigo que as políticas de inclusão chegaram às escolas com um caráter emergencial e compulsório. Ou seja, nem as escolas, nem os docentes estavam preparados para receber estes estudantes. Assim, podemos considerar que realmente estes docentes não foram preparados para atender e compreender os fundamentos da inclusão. E, até

hoje, mesmo tendo se passado quase quarenta anos da implementação destas políticas, o caráter compulsório se mantém. Caso isso não seja revisto, este permanecerá em manutenção enquanto espaços de formação e reflexão-crítica não forem inseridos nos contextos escolares e nas formações dos docentes.

Após compreender as relações sociais com a deficiência, nos debruçamos à compreensão de como as políticas de inclusão foram elaboradas e implementadas, bem como a origem ou intenção dos conflitos presentes nos documentos que deveriam nortear e garantir a inclusão dos estudantes PAEE. A primeira evidência foi que, desde o princípio, a política (seja em forma de estado ou religião) esteve presente nas ações com relação às pessoas com deficiência. No princípio por meio dos julgamentos daqueles que deveriam viver ou morrer e agora na constituição de ideais que moldam nossas condições de vida e relações em sociedade.

Contudo, em pesquisas de caráter crítico destinados às relações políticas na inclusão de pessoas com deficiência, apontam dois fatores que interferem diretamente nos modos como as políticas foram elaboradas. O primeiro é a instituição do capitalismo e a necessidade do aumento de mão de obra e o ideal de produtividade e consumo. O outro, é o neoliberalismo e a instituição do estado mínimo e a redução de investimentos em educação.

Com o avanço da era industrial e a devastação econômica e social dos pós-guerras, a mão de obra fica escassa, não atendendo à demanda de produção. Além disso, as guerras deixaram de herança muitos mutilados que, ao não serem produtivos, se tornavam um fardo de alto custo para a economia. Na mesma época, pesquisas científicas promovidas por médicos em clínicas e manicômios já apresentavam os primeiros resultados positivos relacionados à reabilitação e educação de pessoas com deficiência. Estes fatores se tornaram o combo perfeito para a organização das primeiras instituições especializadas destinadas à educação e reabilitação das pessoas com deficiência.

Fora das instituições, pessoas consideradas como classes minoritárias, começam a se organizar e reivindicar por vários direitos, entre eles a educação. Com a escassez de mão de obra e necessidade de incluir mulheres como potencial de trabalho, novamente as políticas encontram nas reivindicações sociais o suporte necessário para suas ações. Agora, com a expansão de ensino a todas crianças e adolescentes. Com isso, o governo resolveria dois problemas: qualificação da mão de obra e ainda garantiria que as crianças e adolescentes estivessem em um lugar seguro, enquanto suas mães trabalhavam.

Com estes dados, percebemos que as políticas públicas não estão diretamente organizadas de modo a atender às necessidades sociais, mas sim em primeiro lugar às necessidades políticas e econômicas. As pesquisas que normalmente discutem estas relações estão pautadas em Marx, Foucault e Bourdieu. Além das relações políticas, estes pesquisadores também discutem questões como campo de saber, a ideia de normal e patológico, entre outros temas que apareceram nos discursos docentes.

Com relação ao neoliberalismo, são mantidos os interesses econômicos e políticos. Contudo, a principal característica deste ideal são as racionalizações dos investimentos em educação. Outro ponto, é seu potencial de alcance que é mantido normalmente pelas convenções internacionais e o Banco Mundial.

Estas discussões auxiliam na compreensão sobre o caráter compulsório apontado por Mendes (2006) e a respeito da falta de investimento em infraestrutura e recursos materiais e humanos nas escolas. Como consequência da forma de organização política atual, os benefícios da inclusão de pessoas com deficiência entram em pauta, colocando em risco seu direito à educação nos sistemas regulares de ensino. Além disso, a falta de investimento na formação dos docentes, acaba mantendo a organização do ensino pautada na deficiência do estudante, ao invés de nas suas potencialidades de aprendizagem, já comprovadas cientificamente.

Até este ponto, já conseguimos compreender quais as influências históricas e políticas na inclusão das pessoas com deficiência. Neste momento, nossas discussões retornam ao momento presente. Nosso objetivo agora é compreender quais os saberes que já foram elaborados pelos docentes, a partir de suas experiências com a inclusão dos estudantes com deficiência.

Ao analisar os critérios estabelecidos pelos docentes na organização das adaptações e flexibilizações curriculares, percebemos que os docentes apontaram dois pontos de referência: o primeiro as necessidades e dificuldades dos estudantes (remanescentes do Modelo Médico de deficiência) e o segundo a partir das potencialidades e habilidades dos estudantes (fundamentados no Modelo Social de deficiência).

Percebemos que os docentes que mantêm a deficiência como referência, apresentam maior dificuldade e resistência na inclusão dos estudantes. Isso porque os docentes estão focados na falta (as habilidades que os estudantes não têm) e na compensação desta falta (reabilitação ou cura). Entretanto, compreendendo que a deficiência é uma condição e não um

estado de saúde, sabemos que focar naquilo que falta, não trará os melhores resultados nem conseguirá explorar novas alternativas à aprendizagem dos estudantes.

Vygotsky, em seus estudos na década de 1930, já discutia sobre as limitações desta perspectiva. Em sua obra sobre Defectologia, Vygotsky já defendia que a deficiência não era um impeditivo para a aprendizagem das pessoas com deficiência. Na perspectiva do autor, as mediações exercem papel fundamental na aprendizagem destes estudantes. Nesta obra, o autor já afirmava que o cérebro humano era capaz de realizar compensações da deficiência. Este princípio é o que conhecemos hoje como neuroplasticidade cerebral.

Com relação aos docentes que focavam nas potencialidades e habilidades dos estudantes, a organização das adaptações parecia mais natural. Contudo, apesar de perceber o avanço na aprendizagem dos estudantes, estes docentes permaneciam inseguros quanto aos seus métodos. Por vários momentos estes docentes apontavam que o método utilizado era o da tentativa e erro, o que nas suas perspectivas, parecia algo errado.

Consideramos todas estas evidências, voltamos ao nosso problema de pesquisa. Neste momento, responderemos cada uma destas questões, para verificarmos se nossa pesquisa atingiu ao seu objetivo, e se nossa tese pode ser comprovada e por fim apontaremos as limitações do nosso estudo, indicando perspectivas futuras em busca da superação destas limitações.

Por que os docentes se sentem despreparados para o desenvolvimento de práticas inclusivas?

1. A inclusão de estudantes com deficiência foi realizada com caráter compulsório e de urgência;
2. Os docentes ainda mantêm perspectivas pautadas em antigos paradigmas sobre a deficiência.

Quais seriam as necessidades formativas destes docentes?

1. Compreender as implicações históricas e políticas sobre a deficiência e a educação inclusiva;
2. Compreender que as suas experiências de tentativa e erro, nada mais são que um método de investigação que, por falta de orientação, ainda não foi sistematizado.

Quais os saberes já haviam sido elaborados por meio das práticas que estavam sendo desenvolvidas?

1. A necessidade de avaliar o nível de aprendizagem do estudante;
2. Avaliar as potencialidades e habilidades dos estudantes;
3. Organizar o nível de complexidade de seu planejamento de acordo com o potencial dos estudantes;
4. Considerando a aprendizagem como um processo, as dificuldades dos estudantes com deficiência não são características exclusivas e únicas. Elas podem ser apresentadas por qualquer estudante que, por dificuldade de aprendizagem ou lacuna pedagógica, não atingem aos objetivos previstos, interferindo nas etapas seguintes.

Com base nestas evidências nossa tese de que os docentes necessitam de formações voltadas para questões pedagógicas de forma a facilitar o planejamento, a prática de ensino e a inclusão de estudantes PAEE, pode ser comprovada. Contudo, após nosso estudo, acrescentaríamos a necessidade de aprofundar os estudos referentes às implicações históricas e políticas sobre perspectivas relacionadas à deficiência e a educação inclusiva. Como principal limitação teórica de nossa pesquisa apontamos a necessidade de aprofundar os estudos a respeito das teorias de Foucault, Bourdieu, Skliar, Veigas-Neto e Vygotsky.

Como perspectivas futuras, pretendemos continuar aprofundando nossos estudos com relação à formação docente e às relações sociais com a deficiência. Contudo, sentimos a necessidade de ampliar nossas investigações agregando pesquisadores de diferentes áreas sobre a temática, as pessoas com deficiência, as famílias e os docentes. Consideramos que discussões reflexivo-críticas com a presença deste grupo de pessoas, contribuirá significativamente no avanço da inclusão.

Ademais, consideramos que nossa investigação contribui de forma significativa no avanço da compreensão das práticas inclusivas. Apontamos como fator principal, nossa abertura a diferentes perspectivas que, mesmo sendo contraditórias em algum momento, complementaram-se. Assim, podemos afirmar que nossa investigação, por meio do diálogo entre múltiplos referenciais teóricos, denuncia diferentes aspectos que contribuem para a exclusão das pessoas com deficiência, ao passo que contribui na construção de novas perspectivas, mais inclusivas e potencialmente coerentes com os contextos escolares.

6 PERSPECTIVAS

Encerrar uma pesquisa nunca é uma decisão fácil. Sempre fica uma sensação de incompletude, de que falta algo a mais. Mas chega um momento em que precisamos finalizar uma etapa, para iniciar outra. Desta forma, com o objetivo de dar continuidade na formação acadêmica, pretende-se em um Pós-Doutorado, e por meio do exercício do magistério do ensino superior (aguardando abertura de vagas para prosseguimento das nomeações do concurso Edital CAP Nº 18/2022 da Universidade Federal de Pelotas), dar prosseguimento às pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino regular.

Como resultado desta pesquisa, pretendemos inscrever o Núcleo de Aprendizagem e Pesquisa em Inclusão (NAPI), como um projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão. O NAPI tem como objetivo reunir pesquisadores, professores, pessoas com deficiência e famílias em discussões a respeito dos avanços, bem como das dificuldades e barreiras de inclusão. A contribuição deste grupo e projeto de pesquisa, além da produção e disseminação do conhecimento científico, irá promover a aproximação e inclusão dos docentes, famílias e pessoas com deficiência nos espaços científicos, promovendo a reflexividade e dialogicidade entre a ciência e os contextos reais da inclusão e a comunidade aos saberes científicos.

REFERÊNCIAS

ALI, A. D. A Framework for an Inclusive Education Professional Development Program. **MEXTESOL Journal**, v. 44, n.3, 2020. Disponível em: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=21492. Acesso em: maio de 2022.

ALLEN, L.; BARNETT, L. Leveling the Playing Field: Increasing General Educator's Special Education Knowledge. **SRATE Journal**, v.29, n.2, 2020. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ1268356>>. Acesso em: maio de 2022.

ARAÚJO, J. D. de A.; MATIAS, J. L. P.; OLIVEIRA, R. V. de; SILVA, W. D. A. da. “Nada sobre nós, sem nós”: a oferta do Atendimento Educacional Especializado no ensino médio a partir da percepção de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Research, Society and Development**. v. 9, n.3, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2476>>. Acesso em: setembro de 2022.

ARAÚJO, R. K. N.; LIMA, R. M.; MARTINS, V. L. A inclusão escolar pela perspectiva docente: reflexões a partir de textos legislativos. **Revista Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32038>. Acesso em: janeiro de 2023.

BEZERRA, G. F. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. **Revista Marx e Marxismo**, v., n. 6, 2016. <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/131>. Acesso em: outubro de 2023.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Revista Acta Scientiarum**, v. 34, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf>. Acesso em: outubro de 2023.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial, sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: fevereiro de 2020.

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

CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B.; DE FREITAS, A. P. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação contianuada com enfoque colaborativo. **Revista de Educação: Periódicos científicos da PUC-Campinas**, Campinas, p. 45-57, jan/abr 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2891>>. Acesso em: abril de 2020.

CARVALHO, L. R.; COSTA, A.; PELÁ, M. C. H. A emergência de uma "nova eugenia" em discursos sobre a educação inclusiva. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, Iporá, v. 7, n. 4, p. 136-149, dez. 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21511>. Acesso em: novembro de 2022.

COELHO, G. G.; ROCHA, L. P.; CAVALCANTE, J. G. Um estudo teórico sobre a inclusão escolar de crianças com autismo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4920>. Acesso em: novembro de 2023.

COSTA, W. N. G. Dissertações e teses Multipaper: uma breve revisão bibliográfica. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/69032086/Disserta%C3%A7%C3%B5es_e_Teses_Multipaper_Uma_Breve_Revis%C3%A3o_Bibliogr%C3%A1fica>. Acesso em: agosto de 2022.

DE FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B. "Olhar" e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 34, p. 143-159, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/349/34949759010.pdf>>. Acesso em: 03 Maio 2021.

DE FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 57-76, jan/abr 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3178>>. Acesso em: janeiro 2021.

EVÊNCIO, K. M. de M.; FALCÃO, G. M. B. Inclusão de acadêmicos com deficiência na Educação Superior: Uma revisão bibliográfica na perspectiva da Teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16053>. Acesso em: Agosto de 2023.

FEITOSA, E. F.; de MORAES, B. M.; JÚNIOR, A. D. L. Análise de dados em Vigotski: um estudo com base no materialismo histórico-dialético. **Revista research, Society and Development**. V.11, n. 7, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29872>. Acesso em: outubro de 2023.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n.3, 2016. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: novembro de 2023.

HANSEN, J. H. CARRINGTON, S. JENSEN, C. R. MOLBERG, N. SCHMIDT, M. C. S. The collaborative practice of inclusion and exclusion. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, e. 1, pp. 47-57, DOI: 10.1080/20020317.2020.1730112. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>>. Acesso em: setembro de 2023.

HOSTINS, R. C. L. JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n.28, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389057.pdf>>. Acesso em: setembro de 2023.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569>. Acesso em: setembro de 2023.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Série pesquisa v. 17. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JUNIOR, O. P.; PEDROCHI, W. E; ROSSETTO, H. H. P. A avaliação formativa e a Zona de Desenvolvimento Proximal. **Revista Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 10, 2019 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662201028>. Acesso em: outubro de 2023.

MCNAUGHT, C.; LAM, P. Using Wordle as a Supplementary Research Tool. **The Qualitative Report**, v.15, n3, 630-643, 2010. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=tqr>. Doi: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1167>. Acesso em: dezembro de 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m>>. Acesso em: outubro de 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MUTTI, G. de S. L. KLÜBER, T. E. Aspectos que constituem práticas pedagógicas e a formação de professores em modelagem matemática. **Revista Alexandria**, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n2p85>>. Acesso em: dezembro de 2020.

NOZU, W. C. S; KASSAR, M. de C. M. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204/html>>. Acesso em: dezembro de 2021.

NUNES, C.; MADEIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Revista da Investigação às Práticas**. v.5, n.2, p. 127 - 143. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas. Acesso em: abril de 2022.

PACHECO, P.; CZEKALSKI, E. A.; EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. de C. Educação Inclusiva: Um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Política. **Revista Especial**. v.32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31781>>. Acesso em: dezembro de 2021.

PIRES, M. P. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação**, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: outubro de 2023.

PLAISANCE, E. L'inclusion comme théorie pratique. **Revista Educação Especial**. v.33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55337/pdf>>. Acesso em: dezembro de 2021.

PRAIS, J. L. de S.; da ROSA, V. F. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: Planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**. v.18, n.2, p.166-182, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/14005>. Acesso em: abril de 2022.

PRYCHODCO, R. C.; FERNANDES, P.; BITTENCOURT, Z. L. de C. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. **Revista Educação Especial**. v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37467/html>>. Acesso em: dezembro de 2021.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Editora Summus, 2006.

RODRIGUES, R. G.; da SILVA, J. L. T.; SILVA, M. A. Aprofundando o conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de Vygotsky. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v.6, n.1, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123>. Acesso em: outubro de 2023.

ROSA, C. M. Inclusão no ensino superior: aspectos práticos e formativos. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/5557>. Acesso em: setembro de 2023.

RUPPAR, A. L. et al. Collaborative Research: A New Paradigm for Systemic Change in Inclusive Education for Students with Disabilities. **INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION**, v.33, n.3, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196711.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2022.

ŞAHAN, G. An Evaluation of Pre-Service Teachers' Competences and Views Regarding Inclusive Education. **International Journal of Education & Literacy Studies**, v.9, e.1, jan. 2021. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1285571>>. Acesso em: setembro de 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

VITALIANO, C. R. Formação de professores da Educação Infantil para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/F8FqjbfdkKmrNdGGRyJyX8t/?lang=pt>>. Acesso em: maio de 2021.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**. v.22, n.2, p. 147-155. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas. Acesso em abril de 2022.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: abril de 2022.

APÊNDICE A

Saberes e práticas inclusivas: Uma investigação mediada pela Pesquisa Colaborativa

Prezado(a) Docente,

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa que tem por objetivo investigar como a Pesquisa Colaborativa pode colaborar com o desenvolvimento de práticas inclusivas. De acordo com Fumes et al. (2020), a Pesquisa Colaborativa apresenta como característica o envolvimento dos docentes à prática diária por meio de ações reflexivas e analíticas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Desta maneira, os docentes participam como coautores dos conhecimentos desenvolvidos, elaborando novos saberes com o objetivo de colaborar com a realidade investigada.

Nesta etapa, o(a) convidamos a responder a um questionário. Se concordar em participar do estudo, as informações fornecidas terão privacidade garantida. Você não será identificado em nenhum momento. Sua identificação só será utilizada para acompanhar sua participação em todas as etapas da pesquisa para fins de certificação e validação dos resultados. Você não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Sua participação é isenta de despesas, não havendo gastos nem ganhos econômicos/ financeiros. Esta pesquisa oferece riscos mínimos, sendo eles: a possibilidade de constrangimento, desconforto ou cansaço ao responder às perguntas, bem como a quebra involuntária e não intencional do sigilo. Em caso de recusa ou desistência, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Sua participação irá contribuir com a construção de novos saberes para práticas inclusivas. Estes conhecimentos serão compartilhados com outros docentes que poderão impactar positivamente no ensino e aprendizagem de estudantes da Educação Especial. Além disso, sua participação será certificada, totalizando 40 horas.

Além deste questionário inicial, serão realizados encontros formativos presenciais, bem como acompanhamento pedagógico. Caso for do interesse do(a) participante, ao final das atividades, suas experiências poderão fazer parte como capítulo do livro: Práticas inclusivas, um direito de existência, organizado pelos pesquisadores.

Se você aceita contribuir com a pesquisa responda às perguntas a seguir e para qualquer dúvida que tiver, a qualquer momento, pergunte aos responsáveis pelo estudo pelos seguintes contatos: Carla Rosa (55) 996906245 ou Vanderlei Folmer (55) 981111104. Esta é uma pesquisa vinculada à UNIPAMPA/Campus Uruguaiana.

1. Você concorda em participar desta pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. Nome completo:

3. Graduação:

4. Formação complementar:

Marcar apenas uma oval.

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro:

5. Disciplina/ Componente Curricular

6. Tempo de docência:

Marque todas que se aplicam.

- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

7. Qual a sua percepção de Educação Especial?

8. Qual a sua percepção de Educação Inclusiva?

9. Quais os critérios utilizados para as adaptações e flexibilizações curriculares realizadas no primeiro semestre de 2022?

10. Como estes critérios foram estabelecidos?

11. Quais saberes/ conhecimentos você utilizou para realizar estas adaptações?

12. De acordo com a sua experiência, quais as dificuldades, barreiras ou obstáculos para a realização de práticas inclusivas?

13. Que temas você acha fundamental serem abordados na formação docente para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B

Primeira etapa da análise de acordo com a ATD: Desmontagem dos textos

A primeira etapa da análise de dados de acordo com ATD é a desmontagem dos textos. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a desmontagem do texto implica no exame detalhado e na fragmentação dos textos com o objetivo de produzir unidades constituintes, ou seja, enunciados referentes aos fenômenos estudados. Nessa etapa, realizada em três momentos (fragmentação, reescrita e atribuição), é necessário, de acordo com os autores o envolvimento e a impregnação aprofundados com o material analisado para a compreensão dos fenômenos investigados.

Nesta etapa, foram elaboradas sete tabelas. Cada tabela corresponde a uma das questões dissertativas realizadas por meio de um questionário on-line, via *Google Forms*. Este questionário foi encaminhado aos docentes após a apresentação da proposta de pesquisa e dos procedimentos acerca da Pesquisa Colaborativa.

Tabela 1: Concepções docentes sobre Educação Especial

Fragmentação	Reescrita	Atribuição
Público contemplado	D13	Não fazem referência ao público atendido.
	D4	
	D7	
	D1- “(...) atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais (...)”	Necessidades Especiais
	D10- “(...) alunos com necessidades especiais.”	
	D14- “(...) estudantes que possuem algum tipo de necessidade especial.”	
	D15- “(...) atender alunos com necessidades especiais”.	
	D2- “(...) estudantes com necessidades educacionais específicas.”	Necessidades Específicas
	D8- “Estudantes com necessidades específicas.”	
	D2- “(...) alunos que possuem algum tipo de dificuldade cognitiva.”	Pessoas com deficiência
	D9- “(...) alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades.”	

	D11- “(...) alunos com alguma deficiência e/ou altas habilidades.”	
	D12- “(...) pessoas com deficiência.”	
	D3- “(...) alunos que não se “encaixam nos parâmetros tidos como normais.”	Padrão de normalidade
	D5- “(...) estudantes com níveis diferentes dos considerados dentro de uma normalidade. Atendendo tanto altas e baixas habilidades.”	
Educação Especial enquanto espaço de atuação e conhecimento	D1- “(...) inclui-os no processo de ensino-aprendizagem regular por meio da adaptação das práticas de ensino.”	Educação Especial enquanto prática do ensino regular
	D2- “(...) atender adequadamente.”	
	D3- “(...) uma educação que respeita e atende às necessidades peculiares (...)”	
	D6- “(...) prática educacional.”	
	D15- “(...) realização de adaptações nos materiais, objetivos e metodologias de ensino de acordo com as necessidades do aluno.”	
	D4- “(...) importante para a integração social e aprendizado.”	Educação Especial enquanto modalidade de ensino
	D7- “Uma modalidade de ensino que além de recursos especializados orienta no processo de ensino e aprendizagem.”	
	D9- “Uma modalidade de ensino responsável por assegurar a inclusão e a diversidade nos espaços educacionais. Ela deveria garantir recursos orçamentários e humanos (...)”	
	D14- “Todas as ações que auxiliem a formação, compreensão e desenvolvimento de habilidades de estudantes com necessidades especiais.”	Educação Especial enquanto área de conhecimento e prática especializados
	D5- “É aquela que realiza atendimento especializado.”	
	D8- “Formação sobre estudantes com necessidades específicas.”	
	D10- “(...) educação adaptada voltada para alunos com necessidades especiais.”	
	D11- “(...) adaptação do material e conteúdo para cada estudante, ou seja, uma educação especializada.”	
D12- “É a área da educação que prioriza o atendimento de pessoas com deficiência.”		
D13 - “(...) prática de ensino que envolve cuidados específicos em função de peculiaridades do aluno.”		

Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 2: Concepções docentes sobre Educação Inclusiva

Fragmentação	Reescrita	Atribuição
Público contemplado	D1	Não fazem referência ao público atendido/ não respondeu.
	D2	
	D3	
	D4	
	D6- “(...) estudantes com necessidades educacionais específicas em turmas regulares.”	Público contemplado pela Educação Especial
	D8- “(...) alunos com necessidades específicas.”	
	D10- “(...) alunos com necessidades especiais.”	
	D11- “(...) alunos especiais.”	
	D12- “(...) aos que têm peculiaridades que afetam seu processo e os tornam diferentes da “norma”.”	
	D5- “(...) estudantes com diferentes níveis de conhecimento.”	Direito universal à educação
	D7- “(...) todo o cidadão no ambiente escolar.”	
	D9- “(...) assegurar o direito constitucional de todos e todas à educação.”	
	D12- “(...) garantir o direito de todos à educação.”	
	D14- “(...) integração de todos os sujeitos.”	
	D15- “(...) garantir que todos os alunos(...).”	
Educação Inclusiva enquanto espaço de atuação e conhecimento	D1	
	D2	
	D3	
	D7- “Ela busca garantir o direito à educação (...)”	Educação Inclusiva enquanto garantia de acesso e permanência
	D8- “Possibilidade de incluir alunos com necessidades específicas dentro do contexto regular.”	
	D11- “É a promoção de alunos especiais em ambientes com alunos típicos, com o objetivo de incluí-los.”	
	D12- “A educação inclusiva tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. A ideia é que todos tenham direito a educação em um só ambiente.”	
	D4- “Importante para a integração social e aprendizado.”	Educação Inclusiva enquanto garantia de aprendizagem
	D5- “(...) adaptando conteúdos, provas e atividades(...).”	
	D6- “Prática educacional (...)”	

	D9- “Acredito que ela tem como pontos de partida o respeito às diferenças e o entendimento de que os processos de aprendizagem são singulares.”	
	D10- “Desenvolvimento educacional (...), respeitando as limitações de cada um, sem deixar de lado, incluí-los socialmente.”	
	D13- “Uma prática de ensino que busca acolher e atender com sucesso (...).”	
	D14- “São práticas que tornem possível (...) processo de ensino-aprendizagem nas atividades cotidianas.”	
	D15- “Apesar de também considerar a singularidade de cada estudante, entendo que a Educação Inclusiva visa garantir que todos os alunos possam conviver e aprender de forma coletiva, dividindo o mesmo espaço e tendo a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades.”	

Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 3: Critérios utilizados para as adaptações e flexibilizações curriculares

Fragmentação	Reescrita	Atribuição
Investigação das habilidades dos estudantes	D5- “Primeiro conhecer o estudante (...)”	Conhecer o estudante
	D5- “(...) propor diferentes atividades que regulem ao seu nível de conhecimento, iniciando o processo de reconhecimento de competências e habilidades de identificação, associação de graus de complexidade distintos até propor atividades que exijam maior atenção desse estudante.”	Avaliar conhecimentos prévios
	D6- “(...) compreensão por parte do estudante; habilidades do estudante (...)”	
	D15- (...) os conhecimentos prévios dos alunos, suas habilidades (...)”	
	D13- “Encontrar o nível de complexidade adequado para suas condições de aprendizado. Buscar dar condições ao aluno de expressar o que consegue aprender. Encontrar o modo de aprendizado mais frutífero.”	Condições de aprendizado
	D6- “Necessidades educacionais específicas(...)”	Necessidades de cada estudante
	D8- “Necessidade de cada estudante.”	
D11- “Realizei adaptações e flexibilizações de acordo com o grau de deficiência de cada aluno. Em um caso flexibilizando as tarefas e atividades, em outro adaptando completamente o conteúdo para que ele pudesse realizar.”		
Adaptações Metodológicas	D2- “Adaptações metodológicas e de conteúdos”.	Nível de complexidade
	D3- “A relevância dos conteúdos para o desenvolvimento de habilidades que sirvam para a vida acadêmica e egressa dos alunos”	
	D6- “(...) e objetivos a serem alcançados com a disciplina.”	Determinação dos objetivos
	D14- “Capacidade de acompanhar a linguagem usada em sala de aula, como o português e a matemática, caso o estudante não tenha as habilidades necessárias para utilizar algum tipo de linguagem a tarefa é flexibilizada.”	Linguagem e comunicação
	D15- “(...) no caso do G. a forma de comunicação que, em um primeiro momento, seria possível e mais efetiva.”	
	D9- “Inicialmente não foram estabelecidos critérios bem definidos. A equipe se sentiu despreparada e atuou numa perspectiva de tentativa e erro a partir das informações disponíveis e dos conhecimentos compartilhados. Com a chegada da profissional da área, entretanto, passamos a ter orientações e suporte para atuar junto aos alunos. Entendo que somente agora entramos em fase de construção conjunta desses critérios.”	Tentativa e erro
Não se aplica	D1	
	D4	
	D7	
	D10	
	D12	

Elaborado pelos autores (2023)

Tabela 4: Como os critérios foram estabelecidos

Fragmentação	Reescrita	Atribuição
Observação qualitativa do estudante	D2- “Conforme o desempenho dos alunos nas atividades propostas.”	Desempenho do estudante nas atividades
	D5- “(...) e observando o estudante em cada etapa de conclusão das atividades executadas.”	
	D8- “De acordo com o histórico dos estudantes em outras atividades.”	
	D14- Através da análise das primeiras atividades aplicadas na turma.”	
	D15- “Através da realização de atividades que foram evoluindo aos poucos no que diz respeito ao nível de dificuldade(...)”	
	D13- “Tentativa e erro, buscando maximizar o aprendizado.”	Avaliação de diferentes estratégias
	D15- “No caso do G., também fui avaliando diferentes estratégias de obter um retorno com relação às atividades, para ver se era possível compreender de forma mais clara o nível de aprendizagem do estudante.”	
	D5- “(...)traçando uma rede de objetivos (...)”	Estabelecer um ponto de partida
	D15- (...) até que fosse possível estabelecer o ponto a partir do qual poderíamos construir novas aprendizagens.”	
Experiências coletivas	D6- “Em conversas entre os profissionais envolvidos, os estudantes e as suas famílias.”	Troca de experiências entre os docentes e percepção dos monitores
	D9- “Inicialmente, os critérios foram estabelecidos a partir da troca com os colegas professores e TAES, considerando a leitura dos relatórios dos alunos, formação introdutória que alguns professores tiveram ao longo de sua formação, experiências anteriores, pesquisas na internet e percepção dos monitores de sala.”	
	D11- “Baseado no bom senso, eu quero que eles aprendam, logo preciso adaptar o conteúdo e material em um nível que seja de compreensão dos indivíduos para que então eles possam evoluir no conteúdo.”	Bom senso
	D5- “A partir da taxonomia de Bloom (...)”	Referenciais teóricos
Não se aplica	D1	
	D4	
	D7	
	D10	
	D12	

Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 5: Saberes/ conhecimentos utilizados para realizar as adaptações

Fragmentação	Reescrita	Atribuição
Diagnósticos	D2- “Conforme o diagnóstico médico, familiar(...)”	Médico
	D3- “(...) a observação e o contato com os alunos (...)”	Pedagógico
	D4- “Comunicação verbal e não verbal.”	
	D2- “(...) testes realizados com os alunos pela AEE(...)”	Especializado
	D11- “(...) com conversas com nossa AEE.”	
	D5- “(...) com o auxílio da professora do AEE.”	
Formação e prática docente	D5- “Estudos realizados durante a vida profissional (...)”	Formação
	D6- “Os saberes/ conhecimentos angariados durante a minha formação profissional e acadêmica.”	
	D9- “Inicialmente utilizei saberes relacionados à minha formação docente(...) Todavia, foi um momento de muita insegurança, visto que não me considero -assim como os demais professores- preparada para o que compreendemos como um desafio.”	
	D14- “Tive bastante dificuldade para criar atividades específicas para os estudantes, já que não lossuo nenhum tipo de conhecimento na área (educação especial) (...)”	
	D9- “(...) pesquisas na internet...”	Pesquisa
	D11- “Através de pesquisas na internet (...)”	
	D13- “Busca de informações adicionais sobre estas condições.”	
	D15- “Para realizar as adaptações tive que aprender como ocorre o aprendizado de operações básicas de matemática através de materiais concretos, também tive que conhecer como as questões devem ser adaptadas de forma a facilitar a sua compreensão, bem como as formas de ensinar conceitos de Química através de imagens, representações e materiais concretos. O uso da experimentação também contribuiu para a realização das adaptações.	
	D2- “(...) da prática em sala de aula.”	Prática
	D8- “Experiência anteriores.”	
	D3- “Minhas experiências profissionais anteriores; o PPC do curso (...)”	
	D13- “Experiência com o aluno.”	
	D14- “(...) logo fui por tentativa e erro.”	Saberes compartilhados
	D3- “(...) a troca de ideias com os demais professores.”	
	D9- “(...) especialmente, o espaço de troca com os demais docentes nas reuniões e sala dos professores.”	
	D13- “Diagnósticos socializados em reuniões.”	
Não se aplica	D1	
	D7	
	D10	

	D12
--	-----

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 6- Dificuldades, barreiras ou obstáculos para a realização de práticas inclusivas:

Fragmentação	Reescrita	Atribuição
Docente	D1- “Formação adequada com exemplos práticos de como fazer as adaptações.”	Aspectos práticos
	D6- “(...) experiência dos profissionais envolvidos (...);”	
	D8- “Conciliar os conteúdos com a turma regular, mudança de metodologia para apresentar o mesmo tema.”	
	D10- “A maior dificuldade a meu ver para iniciar um trabalho com EE é a falta de experiência (contato mesmo, vivência) na área de Educação Especial, tanto na graduação quanto no estágio, aprendemos teoria e acabamos por não conseguir entender ou mensurar o que significa estar em sala de aula com um aluno que necessite de atendimento.”	
	D12- “Dificuldade de adaptar os conteúdos de informática para o aluno.”	
	D9- “Acho fundamental a formação junto à prática (...)”	
	D2- “Meus conhecimentos limitados (...)”	Formação/ Conhecimentos específicos na área
	D7- “Falta de conhecimento teórico para lidar com o ensino e em especial no processo de avaliação.”	
	D9- “A principal barreira é a falta de formação para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Na universidade não tive essa formação e em outros espaços formativos tive essa formação de forma muito genérica.”	
Discente	D3- “Condições específicas de cada aluno.”	Característica do estudante PAEE
	D4- “A comunicação, a interação, a interpretação.”	
	D9- “(...) visto que os alunos que conhecemos possuem características e demandas muito distintas.”	
	D14- “Um dos estudantes não procura se integrar com os demais de sua turma o que gera um grande problema em termos de inclusão, inclusive é um estudante que não possui as mesmas habilidades dos demais, está num estágio de alfabetização bem aquém dos demais. O outro estudante não apresentou barreiras para a realização de atividades inclusivas, mas apresenta um comportamento não ideal em relação ao que se espera de um estudante, com plágio, mentiras entre outros.”	
	D5- “Muitas vezes é a própria aceitação das famílias com relação as necessidades de seus filhos.”	Apoio Familiar
	D6- “(...) suporte familiar.”	
	D11- “Inclusão demanda que os alunos troquem informações entre si. No momento que há uma adaptação, o conteúdo é adaptado, o que pode fazer que os alunos especiais não tenham o mesmo conteúdo que o restante da turma, o que consequentemente limita a troca de informações.”	Interação estudante/ currículo
	D13- “Em algumas situações o atendimento às especificidades pode entrar em conflito com o que atenderá melhor a turma como um todo. Uma outra dificuldade é a necessidade de seguir o mesmo projeto pedagógico, sendo que em alguns casos talvez fosse mais frutífero ter uma trajetória especial definida para a sua situação específica.”	
D15- “Acredito que uma das principais dificuldades seja identificar as potencialidades e dificuldades do aluno de forma adequada, o que é imprescindível para o planejamento e, consequentemente, para o processo de ensino e aprendizagem.”		
Instituição	D6- “Estrutura da Instituição de ensino (salas, dispositivos, materiais, etc.);”	Estrutura/ Recursos Materiais

	D9- “Adicionalmente, existem desafios institucionais de recursos, burocracia e política.”	
	D6- “Existência de profissionais especializados nesse tipo de ação (centralmente).”	Profissionais qualificados/ Recursos Humanos
	D9- “Nesse sentido, o maior desafio foi iniciar o ano letivo e ter os primeiros contatos com os alunos sem um profissional da área para nos auxiliar. Atualmente, com a chegada dessa profissional, o cenário já é bastante diferente e animador. A direção empenhou muitos esforços para conseguir monitores individuais e uma profissional da área. Idealmente, ainda seria fundamental mais suporte nas áreas da saúde e, especificamente, saúde mental.”	
	D 15- “Além disso, é imprescindível a presença de um profissional qualificado na área, como você, para orientar e contribuir com nosso trabalho.”	
	D15- “Destaquei esse ponto pois, apesar do Instituto nos proporcionar melhores condições de trabalho, proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva para esses estudantes, requer muito estudo, planejamento e diversas adaptações. Logo requer bastante tempo.”	Tempo de estudo e planejamento

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Tabela 7 -Temas a serem abordados na formação docente pensando na inclusão de estudantes PAEE.

Fragmentação	Reescrita	Atribuição
Educação Especial como parte do planejamento e ações docentes	D1- “Adaptação de materiais didáticos; (...) critérios para a adaptação de ementas e relevância das atividades.”	Adaptações referentes ao planejamento de atividades.
	D3- “Diagnóstico de habilidades prévias, oficinas práticas de preparação de materiais, avaliação.”	
	D5- “Percebo que assim como eu, muito professores acabam aprendendo na prática do dia-a-dia na sala de aula a maneira de trabalhar com estudantes especiais. Então abordar práticas ou formas de adaptação curricular e atividades/ exercícios são temas importantes para a formação docente.”	
	D8- “Avaliação, metodologias de ensino.”	Adaptações referentes à avaliação dos estudantes.
	D9- “Acredito que o tema de principal interesse dos docentes diz respeito à elaboração das atividades adaptadas. A maioria dos docentes tem encontrado dificuldade em adaptar, mas também em “diversificar” o seu material.”	
	D12- “Avaliação dos alunos.”	
	D13- “Tipos de adaptações possíveis (aumentar o repertório de ideias para os professores).”	
Educação Especial como área de conhecimento específico	D2- “Relato de Experiências exitosas com exemplos práticos.”	Modelos de práticas/ experiências exitosas
	D6- “Práticas de sucesso.”	
	D13- “(...) reunião de materiais adaptados já produzidos que possam servir de apoio ou como modelo para elaboração de novos materiais.”	
	D15- “Apesar de entender que as adaptações realizadas para casa aluno são bastantes particulares, penso que oficinas que mostrem adaptações e experiências exitosas sejam bem interessantes, pois a partir de atividades desenvolvidas por outras pessoas, podemos ter ideias que contribuam com nosso trabalho.”	Formações com assuntos focados na Educação Especial
	D7- “Acredito que avaliação na Educação Especial.”	
	D9- “(...) ainda seria interessante discutir de forma mais aprofundada a questão da avaliação para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.”	
	D10- “Compreender as diferentes necessidades especiais, características, comportamentos dessas pessoas, etc...”	
D11- “Como fazer que alunos com conteúdo adaptado possam interagir em grupos com conteúdo previsto, ou melhor, como fazer os alunos típicos interagir com alunos com conteúdo adaptado?”		
D14- “Finha falta de conhecimento na área não me permite elencar temas a serem abordados, mas é fundamental que se tenha esse tipo de formação no currículo das licenciaturas, para que situações como a vivi não sejam tão surpreendentes e desafiadoras.”		
D1- “(...) saúde mental do aluno incluso,”		
Outros	D4- “Responsabilidade Social, Gestão Ambiental.”	Não corresponde ao foco da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

APÊNDICE C

MAPA DA APRENDIZAGEM

Este questionário tem por objetivo auxiliar os docentes a elaborarem um parecer geral dos estudantes a partir das áreas de comunicação e expressão da aprendizagem, compreensão oral, leitura, escrita, raciocínio lógico matemático. Para responder, selecione as opções que estão mais coerentes com as habilidades e competências observadas no estudante que está sendo avaliado. Ao final, será emitido um parecer dissertativo para auxiliar os docentes na seleção de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e metodologias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Uma das dificuldades primárias dos docentes para a organização do planejamento inclusivo é estabelecer uma comunicação clara e eficiente com os estudantes de forma que eles consigam expressar de forma qualitativa suas competências e habilidades. Esta etapa do questionário irá avaliar a habilidade de comunicação e organização de pensamento.

Expressão e Comunicação:

- Utiliza um nível básico de habilidades comunicativas e expressivas:
 1. Se comunica por meio de gestos simples.
 2. Faz-se entender com o uso de algumas palavras e gestos.
 3. Comunica-se por meio de LIBRAS.
 4. Se comunica de forma oral.
- Expressa com clareza suas ideias (organização de pensamento de acordo com a intencionalidade comunicativa).
- Sua pronúncia:
 - Troca letras ao falar.
 - Dificuldade fonoarticulatória.
 - Gagueira.
 - Ecolalia.
 - Dislalia (tatibitate).
- Consegue estabelecer e manter uma conversa.
- Consegue narrar fatos vividos ou fictícios.
- Consegue falar e revelar seus conhecimentos.
- É fácil compreendê-lo.
- Apresenta vocabulário:
 - Aquém do esperado para a sua idade.
 - Nível de vocabulário coerente para a sua idade.
 - Apresenta vocabulário além do esperado para a sua idade.

Interação e Comunicação

Além da capacidade do estudante comunicar seu pensamento, é necessário avaliar seu nível de compreensão das informações recebidas:

- Interpreta a intencionalidade de uma comunicação em função dos elementos não linguísticos:
 - Significado da imagem.
 - Significado do gesto.
 - Significado da entonação.
 - Significado do olhar.
 - Significado de figuras de linguagem.

- Compreende as mensagens de forma adequada às necessidades sociais.
- Compreende as mensagens de forma adequada às necessidades escolares.
- Interpreta instruções básicas.
- Compreende as informações básicas da escola (o que deve fazer, como dever, quando fazer):
- Compreende explicações breve referente ao conteúdo de forma individualizada.
- Compreende as ideias principais dos conteúdos próprios do ano letivo.
- Compreende o sentido na fala sobre experiências dos demais.
- Compreende discursos narrativos de histórias fictícias.
- Compreende discursos expositivos.

COMPREENSÃO E EXPRESSÃO POR MEIO DA LEITURA E ESCRITA

A linguagem escrita é uma das formas de expressão, mas não a única. Assim como as demais aprendizagens ela é um processo que evolui quanto ao seu grau de complexidade, indo da representação gráfica dos fonemas a compreensão e emprego de regras gramaticais e ortográficas. Conseguir avaliar o nível de aquisição das habilidades de leitura e escrita auxilia o docente a elaborar estratégias diferenciadas para que os estudantes possam realizar o “registro” de suas aprendizagens. Contudo, é importante salientar que existem outras possibilidades para que este estudante expresse suas aprendizagens para além da escrita.

COMPREENSÃO E EXPRESSÃO POR MEIO DA LEITURA E ESCRITA

- Tem consciência da funcionalidade da escrita?
- Conhece os símbolos sociais mais comuns e habituais (placas de trânsito, indicação de gênero em banheiros etc.).
- Seu nível de representação da linguagem escrita é:
 - Pré-silábico
 - Silábico
 - Silábico-alfabético
 - Alfabético
- Conhece a correspondência entre som e grafia própria das línguas fonéticas.
- Copia corretamente um texto:
 - Letra de forma
 - Uso de letras maiúsculas e minúsculas
 - Letra cursiva
- Escreve:
 - Sílabas ditadas
 - Palavras ditadas
 - Frases ditadas
- Troca letras durante a escrita
- Omite letras durante a escrita
- Acrescenta letras durante a escrita
- Utiliza as normas ortográficas
- Reescreve com correção ortográfica palavras ou frases trabalhadas previamente
- Utiliza sinais de pontuação
- Elabora pequenos textos a partir de um modelo
- É capaz de realizar exercício de texto próprio de acordo com sua idade/ série
- Escreve textos:
 - Tem coerência
 - Tem coesão
- Realiza a leitura oral com:
 - Entonação
 - Troca de palavras similares
 - Adivinha palavras
 - Leitura silabada
- Lê e compreende a leitura

- Gosta de desenhar
- Conta fatos e histórias através do desenho

IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA ÁREA MATEMÁTICA

Números e operações

- Conta objetos
- Relaciona um número com sua quantidade
- Lê números
- Escreve números
- Ordena números naturais
- Compara números naturais
- Completa séries numéricas
- Continua séries numéricas (ascendentes e descendentes, lógicas, etc.).
- Compõe números
- Decompõe números
- Sabe somar
 - Com uma parcela
 - Com duas parcelas
 - Sem levar
 - Levando
 - Conhece o algoritmo vertical da soma
 - Conhece o algoritmo horizontal da soma
 - Encontra a parcela que falta
- Sabe subtrair
 - Com uma parcela
 - Com duas parcelas
 - Sem levar
 - Levando
 - Conhece o algoritmo vertical da subtração
 - Conhece o algoritmo horizontal da subtração
 - Encontra a parcela que falta em uma subtração
- Sabe multiplicar
 - Por um número
 - Por mais de um número
 - Pela unidade seguida de zero
 - Utiliza o algoritmo da multiplicação
 - Sabe a tabuada
- Sabe dividir
 - Por um número
 - Por mais de um número
 - Pela unidade seguida de zero
 - Utiliza o algoritmo da divisão
 - Sabe a tabuada
- Utiliza a calculadora
- Associa a representação gráfica das frações
- Representa graficamente as frações simples
- Associa a representação numérica das frações
- Opera com frações:
 - Somas

- Subtrações
- Multiplicações
- Divisões
- Lê números decimais
- Escreve números decimais
- Resolve potências simples
- Resolve equações simples com uma incógnita
- Sabe interpretar problemas
- Compreende problemas
- Resolve problemas
- Sabe resolver problemas mentalmente

Lógica matemática

- Identifica os atributos de um objeto:
 - Forma
 - Cor
 - Tamanho
- Copia séries de dois elementos
 - Alternância de cor
 - Alternância de tamanho
 - Alternância de forma
 - Continua séries começadas com dois elementos
- Domina o conceito de quantidade:
 - Igual a...
 - Mais que...
 - Menos que...
 - Entre...
 - De... até...

Figuras e relações geométricas

- Identifica figuras geométricas na realidade
- Identifica figuras e corpos geométricos básicos
- Sabe reproduzir figuras geométricas
- Classifica figuras e corpos geométricos a partir de critérios estabelecidos
- Compara ângulos
- Identifica segmentos de retas perpendiculares
- Representa segmentos de retas perpendiculares
- Identifica retas paralelas
- Representa retas paralelas

Magnitude e medidas

- Utiliza as unidades do sistema monetário
- Compara quantidades de uma mesma magnitude
- Ordena quantidades de uma mesma magnitude
- Reconhece os símbolos das unidades de medida

- Conhece as principais unidades padrão:
 - m
 - cm
 - kg
 - l
 - ml
 - hora
 - dia
 - semana
 - mês
 - ano
- Utiliza as principais unidades padrão:
 - m
 - cm
 - kg
 - l
 - ml
 - hora
 - dia
 - semana
 - mês
 - ano
- Mede corretamente o resultado
- Anota corretamente o resultado
- Utiliza instrumentos básicos de medida:
 - Régua
 - Fita métrica
 - Balança
 - Relógio
 - Calendário
 - Moedas
- Elege as unidades e os instrumentos apropriados para medir:
 - Longitude
 - Capacidades
 - Massa
 - Tempo
- Resolve problemas de medidas
- Estabelece equivalência entre medidas
- Identifica relações entre as diversas unidades de medida
- Utiliza o sistema métrico decimal

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS URUGUAIANA

PESQUISA: “Saberes e práticas inclusivas: Uma investigação mediada pela Pesquisa Colaborativa”

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo para os devidos fins, nos termos propostos, o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Saberes e práticas inclusivas: Uma investigação mediada pela Pesquisa Colaborativa”, sob responsabilidade de Carla Marielly Rosa e orientação do Prof. Dr. Vanderlei Folmer, da UNIPAMPA, com os docentes do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Avançado Uruguaiiana, desde que aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Uruguaiiana, 30 de maio de 2022.

Jhonathan Alberto dos Santos Silveira
Diretor-Portaria 859/2021

IFFAR - Campus Avançado Uruguaiiana

Assinatura e Carimbo do Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS URUGUAIANA

Uruguaiana, 30 de maio de 2022.

Ao Sr. Jhonathan Alberto dos Santos Silveira
Diretor do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Avançado Uruguaiana

Ao cumprimentá-lo vimos, por meio deste, solicitar o consentimento do Senhor diretor para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Saberes e práticas inclusivas: Uma investigação mediada pela Pesquisa Colaborativa”.

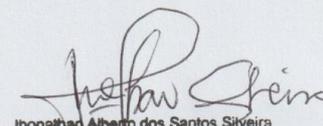
A pesquisa está sob responsabilidade de Carla Marielly Rosa e orientação do Prof. Dr. Vanderlei Folmer, da UNIPAMPA.

O objetivo desta pesquisa é investigar como a Pesquisa Colaborativa pode contribuir para a construção de saberes e práticas inclusivas. Os docentes da instituição participarão respondendo um questionário remotamente bem como por meio de atividades formativas online e presenciais com certificação de 40h.

Os resultados obtidos na pesquisa poderão ser divulgados em alcance nacional e/ou internacional por meio de artigos científicos, participação em eventos científicos, relatórios e em eventos locais de forma anônima, sem a identificação dos participantes da pesquisa. Além disso, a participação será voluntária e isenta de despesas, não haverá ganho econômico-financeiro algum e o consentimento poderá ser retirado a qualquer momento.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos ou procedimentos necessários.

Atenciosamente,



Jhonathan Alberto dos Santos Silveira
Diretor-Portaria 059/2021
IFFAR - Campus Avançado Uruguaiana

Carla Marielly Rosa
Tel: 55 996906245/ cmr030587@gmail.com

ANEXO B – PARECER FAPERGS



Declaração

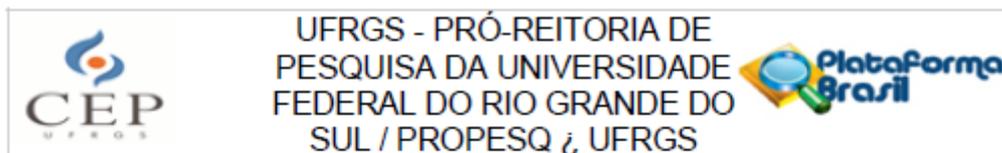
Declaramos que Carla Marielly Rosa foi membro do projeto "CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENFRENTAMENTO DOS IMPACTOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL DEVIDO À PANDEMIA POR COVID-19 NO CONTEXTO ESCOLAR", vinculado ao Fomento à Pesquisa, desenvolvido no Instituto: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com duração de 12 meses .

Porto Alegre, 18 de Dezembro de 2021

Nome do Administrador

Cargo do Administrador

ANEXO C- PARECER CONSUBSTANCIADO – COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA-CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EFETIVIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.

Pesquisador: VANDERLEI FOLMER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19717619.1.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.601.475

Apresentação do Projeto:

O presente estudo que tematiza o uso de Metodologias Ativas (MA) nas modalidades de ensino presencial e à distância nas práticas pedagógicas e na formação de professores, trata-se de um projeto de pesquisa de tese de doutorado, intitulada "A EFETIVIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, sob a orientação do Prof. Dr. Vanderlei Folmer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O futuro trabalho buscará entender as implicações das MA, como elas podem colaborar no processo formativo e nas práticas do professor, bem como irá analisar as relações que as MA reproduzem na aprendizagem dos estudantes a partir das práticas docentes. Será investigado o contexto da Educação Básica, considerando que a literatura específica aponta algumas contribuições que valorizam a utilização das MA no processo de ensino e de aprendizagem na escola. Para Berbel (2011) e Fujita et al. (2016), as MA buscam estimular o aprendizado discente com base na construção e socialização de conhecimentos, bem como, no entendimento de Colombo e Berbel (2007) e Berbel (2012), elas trazem possibilidades de colaborar no processo formativo docente. Além de promover a capacitação de professores e de alunos, Copetti (2013) ressalta pontos positivos sobre a implicação das MA, a exemplo da motivação dos participantes no desenvolvimento das etapas da

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

Metodologia da Problemática (MP), do interesse e da boa aceitação dos professores para utilizá-la como proposta de ensino. Ademais, vários estudos relatam sobre as práticas reais aplicadas em salas de aula, que trazem implicações positivas do uso de diferentes MA e que têm como foco central do processo a aprendizagem discente (GASTARDELLI, 2018). Tendo em conta que muitos alunos apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, é impossível não as considerar em relação à valorização do uso das MA para o ensino. Sendo assim, de modo a contemplar os diferentes estilos de aprendizagem discente, o presente projeto fomenta trabalhar com as MA na formação continuada de professores, entendendo as MA como uma ferramenta pedagógica essencial para dinamizar a abordagem dos conteúdos escolares diante da problemática relativa à aprendizagem. Além do mais, nesta investigação, as MA podem se apresentar como novas alternativas de ensino e a forma de contato, inclusive, por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino (SOUZA; MOITA; CARVALHO, 2011). A partir de experiências anteriores acerca do uso de Tecnologias Digitais (TDs), como o Hangout (FETTERMANN et al., 2019), essa ferramenta pode proporcionar um novo significado ao modo de aprender, em cujo modelo de ensino online tende a facilitar o auto aprendizado devido à praticidade que a modalidade de ensino a distância oferece. Entende-se essa modalidade como uma aliada às atividades de formação de professores, justamente por este formato de ensino levar em conta as dinâmicas e as facilidades de comunicação (FETTERMANN e al., 2019), em que é possível criar espaços de aprendizagem compartilhados, facilitando a aquisição de novos conhecimentos (SAINI; ABRAHAM, 2019). Ao tratar da aquisição de novos conhecimentos diante do presente estudo, tem-se algumas questões de pesquisa que suscitam ser investigadas. Entre elas: a) a questão da efetividade do uso das MA na formação continuada de professores de Educação Básica; b) as pesquisas científicas brasileiras não evidenciam efetivamente que impactos o uso das MA causam a longo prazo na formação continuada de professores e na aprendizagem dos estudantes; e c) quais as concepções dos professores sobre MA nas modalidades de ensino presencial e à distância. A hipótese inicial para essas questões é a de que as pesquisas que mostram e visam explorar a efetividade do emprego de diferentes MA utilizadas pelos professores, no processo de ensino e de aprendizagem durante o semestre ou ano letivo, e que culminem em resultados positivos ainda são incipientes. Outra hipótese é a de que o emprego das MA pelos professores pode acontecer esporadicamente em mais de uma aula e durante a abordagem de determinados conteúdos, mas não em caráter permanente durante todo o ano letivo escolar. Sendo assim, esta investigação quer questionar se o uso de MA pelos professores pode auxiliar os estudantes de modo mais efetivo, "duradouro" e comprometido no processo de aprendizagem do que apenas o



Continuação do Parecer: 3.601.475

desenvolvimento das aulas pelos docentes sem o uso das MA. Como desafio, acredita-se que os saberes observados durante esta investigação poderão expressar uma oportunidade para refletir sobre e avaliar as implicações do uso das MA nas modalidades presencial e a distância com os professores. Além de pensar nos principais elementos teóricos e práticos que dão sustentação ao fazer escolar nas aulas, no contexto das práticas pedagógicas e da formação de professores, esta pesquisa volta-se à aprendizagem discente.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

- Analisar as implicações acerca da utilização de Metodologias Ativas nas modalidades presencial e a distância na formação continuada e na prática pedagógica dos professores, bem como na aprendizagem dos estudantes.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

- Identificar as potencialidades e as fragilidades do uso de as Tecnologias Digitais (TDs) na formação continuada de professores do Ensino Fundamental em Alegrete e em Uruguaiana acerca da temática saúde;
- caracterizar os estilos de aprendizagem dos estudantes e os estilos de aprendizagem em que os professores se baseiam para ensinar;
- identificar as concepções de Metodologias Ativas (nas modalidades presencial e a distância) presentes nas práticas dos professores, bem como nos principais documentos legais da educação e em documentos escolares;
- analisar o desenvolvimento de ações formativas nas modalidades presencial e a distância com os professores sobre a utilização de MA;
- produzir uma cartilha e um livro com as atividades construídas pelos professores para circulação a respeito do uso de MA com foco na aprendizagem discente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Entre os riscos mais possíveis de acontecer, mesmo que dificilmente venha a acontecer, seria a perda de seu questionário respondido, bem como vazamento de informações a respeito da identidade dos respondentes da pesquisa (professores e alunos) e opinião sem autorização e

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL / PROPESQ UFRGS



Continuação do Parecer: 3.601.475

consentimento, o que poderia gerar constrangimentos, danos psicológicos, morais, à dignidade e outros que envolvem questões éticas da pesquisa aos respondentes. Caso algum risco se manifeste ou venha a acontecer, reforçando nosso compromisso, será lembrado ao participante que as informações obtidas serão única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador responsável e pelo autor/pesquisador, estando sob a responsabilidade dos mesmos, que responderão por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais (possível risco de pesquisa).

BENEFÍCIOS:

O trabalho quer analisar os efeitos da utilização de Metodologias Ativas na aprendizagem discente, bem como na formação continuada e na prática pedagógica dos professores. Ao entender melhor essa relação, isso nos ajudará a planejar melhor atividades em sala de aula, por exemplo, que dizem respeito ao modo como os alunos aprendem. Queremos conhecer melhor como ocorre a sua aprendizagem e acreditamos que esta pesquisa possa nos auxiliar a atingir esse propósito.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o qual busca entender quais as implicações do uso das Metodologias Ativas (MA) em relação à prática pedagógica e à formação profissional de professores e à aprendizagem dos estudantes. O desenvolvimento da pesquisa divide-se em duas fases. A primeira fase se trata de um estudo exploratório. A segunda fundamenta-se na realização de uma pesquisa-ação. Na primeira fase, realizar-se-á um levantamento bibliográfico e documental, e a coleta de dados (GIL, 2008). A fonte de informação bibliográfica se trata de um estudo de revisão de literatura sobre o tema Metodologia Ativa na área do conhecimento relativo ao ensino, em trabalhos publicados online em língua portuguesa. A fonte documental abrange uma análise sobre a abordagem do tema de estudo nos principais documentos legais da educação e em documentos escolares pertencentes ao contexto do estudo. A segunda fase do estudo está descrita no subtítulo 5.3: "O desenvolvimento da segunda fase do estudo: as etapas da pesquisa-ação". O primeiro momento da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) será desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2020 e o segundo momento está previsto para o segundo semestre do ano de 2020. Inicialmente, será solicitada permissão para participação das escolas e dos professores e alunos à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) de Alegrete e à 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Estado do RS e à

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etlca@propesq.ufrgs.br

Página 04 de 13



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL / PROPESQ & UFRGS



Continuação do Parecer: 3.601.475

Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Uruguaiana. Em Alegrete, a seleção das escolas será por conveniência, selecionando previamente 02 (duas) escolas que apresentarem características semelhantes como, por exemplo, a sua disposição geográfica e pela abrangência dos perfis dos alunos. Em Uruguaiana, a escolha das escolas será por sorteio, que será realizado pela 10ª CRE. Os participantes envolvidos diretamente na pesquisa serão professores de distintas áreas do conhecimento e estudantes dos Anos Finais (6º a 9º) do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Alegrete e professores dos Anos Finais de escolas públicas estaduais e municipais de Uruguaiana/RS. Optou-se por selecionar professores de distintas áreas para buscar uma maior diversidade na representatividade dos sujeitos escolhidos e das características das comunidades escolares pertencentes no mesmo município. A participação dos sujeitos no estudo será de maneira voluntária e espontânea. O método de análise será a do tipo análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), é um conjunto de técnicas das comunicações que fazem uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. As etapas da análise, como propõe Bardin (2011), organizaram-se pela pré-análise, pela exploração do material e pela categorização para o tratamento dos resultados, baseada na inferência e na interpretação, em que se tratará de analisar todos os dados e documentos coletados. Poderão ser criadas categorias de análise a priori e a posteriori. Os dados também poderão ser evidenciados em tabelas, o que pode fornecer um apoio visual na organização dos resultados do trabalho. Respeitando os critérios éticos da pesquisa, conforme os termos da Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo será submetido para avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Quanto aos futuros participantes do estudo: os responsáveis legais das escolas (Secretarias Municipais de Educação, 10ª CRE e Equipes diretivas) irão assinar um Termo de Autorização Institucional (TAI); os professores assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e os estudantes e seus pais e/ou responsáveis assinarão um Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A respeito da Modalidade Presencial: durante a fase exploratória, os estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental responderão a questionários que visam identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes para facilitar a escolha das metodologias ativas poderão ser trabalhadas na formação de professores, as quais podem ser entendidas como aquelas condizentes, ou mais próximas, com a realidade dos alunos e de seus estilos de aprendizagem. O questionário aplicado aos estudantes será o Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA), proposto por Kolb, cuja teoria é baseada na aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), e que possibilita identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Página 05 de 13



Continuação do Parecer: 3.601.475

Ademais, pretende-se identificar as concepções dos professores sobre o tema MA e estilos de aprendizagem por meio de um questionário com questões abertas elaboradas pelos pesquisadores (GIL, 2008). Acerca da Modalidade a Distância: Na fase exploratória, será realizado a aplicação de um questionário, via formulário online, em língua portuguesa, composto por questões que busquem caracterizar o perfil dos professores e identificar as estratégias utilizadas por eles para trabalhar a temática da saúde em sala de aula, bem como as dificuldades que enfrentam para abordar esta temática. Por meio deste questionário objetiva-se também conhecer os temas de saúde que os professores possuem maior interesse.

TAMANHO DA AMOSTRA: 100

- 25 Professores de Alegrete;
- 25 Professores de Uruguaiana;
- 50 Estudantes do Ensino Fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- (1) A FOLHA DE ROSTO está apresentada de modo apropriado.
- (2) O PARECER DE APROVAÇÃO do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- (3) O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA ESTUDANTES - Questionário e Entrevista.
- (4) O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PROFESSORES - Questionário e Entrevista.
- (5) O CRONOGRAMA apresentado está inadequado às etapas de realização da pesquisa.
- (6) A CARTA DE ANUÊNCIA da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Alegrete.
- (7) A CARTA DE ANUÊNCIA da Secretaria Municipal de Uruguaiana.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL / PROPESQ UFRGS



Continuação do Parecer: 3.601.475

- (8) O TCLE PARA PROFESSORES está escrito em linguagem apropriada.
- (9) O TCLE PARA OS PAIS em linguagem apropriada.
- (10) O TALE está escrito em linguagem apropriada.
- (11) O PROJETO DE PESQUISA COMPLETO.
- (12) O ORÇAMENTO apresentado é de R\$ 2.450,00 previsto para custear despesas de: impressões e cópias; lápis e canetas; certificados; passagens e diárias; folhas A4; coffe break; e palestrantes.

Recomendações:

Solicita-se o encaminhamento ao CEP das cartas de anuência das escolas (sob a forma de emenda) quando da sua seleção.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para que este projeto de pesquisa seja aprovado, o pesquisador deve:

- (1) DEFINIR quem será o responsável pelo ORÇAMENTO de R\$ 2.450,00.
O pesquisador apresentou o seguinte registro: "As despesas do orçamento financeiro ficam a cargo do acadêmico Rhenan Ferraz de Jesus, responsável pelo orçamento, cuja execução está vinculada a execução de sua Tese de Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O acadêmico possui incentivo financeiro de sua Instituição profissional (Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Farroupilha). - PENDÊNCIA ATENDIDA.
- (2) ESCLARECER como: a) os professores e os alunos serão convidados a participar da pesquisa; e b) os pais dos alunos serão comunicados de que seus filhos serão convidados a participarem do projeto de pesquisa.
O pesquisador apresentou o seguinte registro: "Os professores e os alunos serão convidados a participar da pesquisa de maneira voluntária. Os pais e/ou responsáveis pelos estudantes serão comunicados e informados sobre o convite a possível participação de seus filhos na pesquisa

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL / PROPESQ UFRGS



Continuação do Parecer: 3.601.475

mediante Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os professores assinarão um TCLE e os estudantes e seus pais e/ou responsáveis assinarão um TAE e um TCLE. As Secretarias Municipais de Educação e Coordenadoria Regional de Educação supracitadas autorizarão a participação das escolas, dando a anuência das mesmas participarem de modo voluntário a medida que aceitarem o convite, pois, ainda, não foram pré-definidas que educandários farão parte do estudo da Tese de Doutorado enquanto não obtiver a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa responsável para execução deste projeto. Na seção "5.6 Aspectos éticos da pesquisa", são ressaltadas as questões éticas desta pesquisa. Entende-se que a anuência pode ser dada por uma mantenedora, neste caso aplicando-se às secretarias municipais de educação e à coordenadoria regional de educação, não havendo a necessidade de apresentação de cartas de anuência de cada escola participante, uma vez que só serão convidadas as escolas a participar quando obtiver aprovação do CEP responsável, o que irá garantir, somente após isso, a execução do presente projeto de pesquisa vinculado a Tese de Doutorado do pesquisador/autor". - PENDÊNCIA ATENDIDA.

(3) REGISTRAR nos documentos (Projeto de Pesquisa e Plataforma Brasil) que "A EFETIVIDADE DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, sob a orientação do Prof. Dr. Vanderlei Folmer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trata-se de um projeto de pesquisa de tese de doutorado.

O pesquisador fez o devido registro, atendendo a solicitação feita. - PENDÊNCIA ATENDIDA.

(4) REESCREVER em todos os documentos o texto relativo aos RISCOS que o projeto de pesquisa oferece aos participantes. O texto apresentado pelo pesquisador é este: "Entre os riscos mais possíveis de acontecer, mesmo que dificilmente venha a acontecer, seria a perda de seu questionário respondido, bem como vazamento de informações a respeito da identidade dos respondentes da pesquisa (professores e alunos) e opinião sem autorização e consentimento, o que poderia gerar constrangimentos, danos psicológicos, morais, à dignidade e outros que envolvem questões éticas da pesquisa aos respondentes. Caso algum risco se manifeste ou venha a acontecer, reforçando nosso compromisso, será lembrado ao participante que as informações obtidas serão única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador responsável e pelo autor/pesquisador, estando sob a responsabilidade dos mesmos,

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Página 08 de 13



Continuação do Parecer: 3.601.475

que responderão por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais (possível risco de pesquisa)". É necessário, portanto, deixar claro aos participantes que seu anonimato será garantido e que o pesquisador não permitirá o vazamento de informações e a perda dos questionários. Além disso, opiniões e sem autorização e sem consentimento não poderão compor o corpus da pesquisa. Nesse sentido, é importante reescrever o texto (em todos os documentos) relacionado aos RISCOS.

O pesquisador apresentou, em todos os documentos, a nova redação do texto relativa aos RISCOS, qual seja: "Entre os riscos mais possíveis de acontecer, mesmo que dificilmente venha a acontecer, seria a perda de seu questionário respondido ou os registros das entrevistas, bem como vazamento de informações a respeito de sua identidade e opinião sem autorização e consentimento, o que poderia gerar constrangimentos, danos psicológicos, morais, à dignidade e outros que envolvem questões éticas da pesquisa aos respondentes. Caso algum risco se manifeste ou venha a acontecer, os pesquisadores lembrarão aos participantes, com ciência dos pais e/ou responsáveis no caso dos discentes, que as informações obtidas serão única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador responsável e pelo autor/pesquisador, estando sob a responsabilidade dos mesmos, que responderão por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais (possível risco de pesquisa). O anonimato será garantido na participação dos sujeitos da pesquisa, e o pesquisador não permitirá o vazamento de informações e a perda dos questionários. As informações prestadas serão preservadas com muito sigilo, mantendo em anonimato e segredo a identidade de todos os participantes, em plenas circunstâncias, o que envolve todas as atividades e/ou materiais escritos que se originarem desta investigação". - PENDÊNCIA ATENDIDA.

(5) INFORMAR as escolas que participarão da pesquisa e APRESENTAR os Termos de Anuência das escolas que participarão da pesquisa, tanto em Alegrete quanto em Uruguaiana, inserindo-os em arquivos independentes na Plataforma Brasil.

O pesquisador apresentou o seguinte registro: "As escolas que participarão da pesquisa ainda não estão definidas. Quem as indicará serão os seus representantes legais (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECEL de Alegrete/RS e, de Uruguaiana/RS, a Secretaria Municipal de Educação – SMEC e a 10ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE), que já estão cientes e se propuseram colaborar para o desenvolvimento do estudo de Tese de Doutorado. Por isso, dispensamos os Termos de Anuência das escolas que participarão do presente estudo. Conforme Resolução 510, 2018 do CNS, entendemos que é possível a dispensa do termo de

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.601.475

anuência das escolas uma vez que a anuência pode ser dada por uma mantenedora (representante legal). Essa mesma Resolução traz o conceito de que esse termo de anuência trata-se de uma declaração ou ofício da Instituição onde o sujeito foco do estudo está vinculado. Além de ser um documento obrigatório para os casos em que a pesquisa será realizada/desenvolvida no âmbito da instituição onde o sujeito está vinculado. Ou seja, nossos sujeitos de pesquisa também estão vinculados a uma rede (responsável), seja ela estadual ou municipal. No caso de nossa pesquisa, o termo de anuência se aplica às secretarias municipais de educação e à coordenadoria regional de educação, deste modo, compreendemos não haver a necessidade de apresentação de cartas de anuência de cada escola participante, uma vez que só serão convidadas as escolas a participar quando obtiver aprovação do CEP responsável, o que irá garantir, somente após isso, a execução do presente projeto de pesquisa vinculado a Tese de Doutorado do pesquisador/autor. Os assentimentos e consentimentos trazidos neste estudo preveem resguardar os aspectos éticos na pesquisa em educação, tanto das instituições responsáveis, quanto dos professores e alunos vinculados às instituições mantidas por estes órgãos responsáveis. As secretarias municipais de educação e Coordenadoria regional de educação entrarão em contato com as escolas e farão o convite para que os sujeitos possam participar da pesquisa, não tendo a necessidade de seu assentimento por escrito uma vez que fica a cargo do seu respectivo órgão responsável essa função. Como proposta, indicamos dispensa de TCLE das equipes diretivas (escolas), no entanto, não dispensamos TCLE para professores, alunos e seus respectivos pais e/ou responsáveis". - PENDÊNCIA ATENDIDA.

(6) O TCLE PARA PROFESSORES está escrito em linguagem apropriada, em formato de convite, com os espaços para as assinaturas do orientador e do orientando, o objeto da investigação, o perfil da pesquisa, o caráter voluntário da participação no projeto de pesquisa, o contato com o pesquisador responsável e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, o detalhamento dos riscos da pesquisa, a especificação e o detalhamento das formas de registro e documentação da pesquisa que são apresentadas indicando o local de armazenamento e o responsável pela guarda do material, o espaço para o texto de aceite e para a assinatura do participante que concordar em participar da pesquisa; o texto não contempla, entretanto, o benefícios aos participantes da pesquisa. É necessário, portanto, inserir essa informação.

O pesquisador apresentou a seguinte redação ao TCLE, complementando a informação que estava incompleta: "Queremos informar a você os benefícios desta pesquisa. O trabalho quer analisar os efeitos da utilização de Metodologias Ativas na aprendizagem discente, bem como na formação

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.601.475

continuada e na prática pedagógica dos professores. Ao entender melhor essa relação, isso nos ajudará a planejar melhor atividades em sala de aula, por exemplo, que dizem respeito ao modo como os alunos aprendem. Queremos conhecer melhor como ocorre a sua aprendizagem e acreditamos que esta pesquisa possa nos auxiliar a atingir esse propósito". - PENDÊNCIA ATENDIDA.

(7) O TALE está escrito em linguagem apropriada, em formato de convite, com os espaços para as assinaturas do orientador e do orientando, o objeto da investigação, o perfil da pesquisa, o caráter voluntário da participação no projeto de pesquisa, o contato com o pesquisador responsável e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, o detalhamento dos riscos da pesquisa, a especificação e o detalhamento das formas de registro e documentação da pesquisa que são apresentadas indicando o local de armazenamento e o responsável pela guarda do material, o espaço para o texto de aceite e para a assinatura do participante que concordar em participar da pesquisa; o texto não contempla, entretanto, o benefícios aos participantes da pesquisa. É necessário, portanto, inserir essa informação.

O pesquisador apresentou a seguinte redação ao TCLE, complementando a informação que estava incompleta: "Queremos informar a você os benefícios desta pesquisa. O trabalho quer analisar os efeitos da utilização de Metodologias Ativas na aprendizagem discente, bem como na formação continuada e na prática pedagógica dos professores. Ao entender melhor essa relação, isso nos ajudará a planejar melhor atividades em sala de aula, por exemplo, que dizem respeito ao modo como os alunos aprendem. Queremos conhecer melhor como ocorre a sua aprendizagem e acreditamos que esta pesquisa possa nos auxiliar a atingir esse propósito". - PENDÊNCIA ATENDIDA.

(8) ELABORAR um TCLE para os pais e/ou responsáveis pelos alunos.

O pesquisador apresentou o TCLE para os pais e/ou responsáveis nos mesmos moldes do TCLE escrito para os professores. Além disso, no TCLE direcionado aos pais e/ou responsáveis, o pesquisador adequou a linguagem ao público a que o documento se destina e inseriu a mesma informação relativa aos benefícios contida no TCLE dos professores e no TALE. - PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.601.475

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1420521.pdf	20/09/2019 19:47:23		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP_UFRGS.pdf	20/09/2019 19:43:19	VANDERLEI FOLMER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PROFESSORES_REVISADO.pdf	20/09/2019 19:42:43	VANDERLEI FOLMER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAIS_RESPONSAVEIS.pdf	20/09/2019 19:42:26	VANDERLEI FOLMER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_ESCLARECIDO_alunos_revisado.pdf	20/09/2019 19:41:41	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado.pdf	20/09/2019 19:40:04	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Folha de Rosto	Vanderlei_Folmer.pdf	23/08/2019 11:25:36	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Outros	APENDICE_E_Entrevista_professores_pos_formacao.pdf	23/08/2019 10:48:34	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Outros	APENDICE_D_Entrevista_professores_pre_formacao.pdf	23/08/2019 10:48:07	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Outros	APENDICE_C_Questionario_02_formacao_pos_teste.pdf	22/08/2019 21:43:50	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Outros	APENDICE_B_Questionario_01_formacao_pre_teste.pdf	22/08/2019 21:43:14	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Outros	APENDICE_A_questionario_professores.pdf	22/08/2019 21:42:19	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Outros	Anexo_B_IEA_professores.pdf	22/08/2019 21:38:23	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Outros	Anexo_A_IEA_estudantes.pdf	22/08/2019 21:37:59	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_PREFEITURA_DE_URUGUAIANA.pdf	22/08/2019 21:34:50	VANDERLEI FOLMER	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL / PROPESQ & UFRGS



Continuação do Parecer: 3.601.475

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_PREFEITURA_DE_ALEGRETE.pdf	22/08/2019 21:34:37	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_10_CRE.pdf	22/08/2019 21:33:54	VANDERLEI FOLMER	Aceito
Parecer Anterior	parecer_PPGECQVS_UFRGS.pdf	22/08/2019 21:30:26	VANDERLEI FOLMER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 26 de Setembro de 2019

Assinado por:

MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br