

Robéria Vieira Barreto Gomes
Francisca Sueli Farias
Francisca Geny Lustosa
Organizadoras

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA:

Ação Docente na Perspectiva
da Teoria Histórico-Cultural



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

© 2025 Copyright by Robéria Vieira Barreto Gomes, Francisca Sueli Farias
e Francisca Geny Lustosa (Orgs.)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA UNILAB	DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER UNILAB	DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO UFPB	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO UFC
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS UFC	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS UNILAB	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO UFC	DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS UFPA
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ UCR	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO UFC	DRA. SAMIA NAGIB MALUF UNILAB
DR. JAVIER BONATTI UCR	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO UNILAB	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA UNILAB

Coordenação Editorial | *Sérgio Ricardo Magalhães Martins*
Projeto Gráfico e Capa | *Carlos Alberto A. Dantas*
Revisão | *Jarles de Medeiros*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva – CRB 1051*

P912 Práticas pedagógicas para educação especial inclusiva: ação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural / Organização de Robéria Vieira Barreto Gomes, Francisca Sueli Farias e Francisca Geny Lustosa. - Fortaleza: Imprece, 2025. 192p. il.: 15 cm x 22cm
Isbn livro físico: 978-85-8126-332-8
Isbn livro digital (PDF): 978-85-8126-329-8
<https://doi.org/10.47149/978-85-8126-329-8>
1. Inclusão. 2. Práticas de Ensino. 3. Avaliação Educacional. 4. Estratégia de Aprendizagem. I. Título.

CDD 371.90460981

Robéria Vieira Barreto Gomes
Francisca Sueli Farias
Francisca Geny Lustosa
Organizadoras

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA:

**Ação Docente na Perspectiva
da Teoria Histórico-Cultural**

ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA	JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI
AMADEU FERNANDES DE LIMA SOBRINHO	JULIANA DE MELO E SILVA FAÇANHA
ANA PAULA DE HOLANDA LIMA	KARYNE LIMA DE ALMEIDA
ANDRÉA MARIA BRITO LIMA	LEILA RUTH DE MENEZES GOMES TAVARES
ANTÔNIA DÉBORA DAS NEVES MATOS	LUCIANA MAGALHÃES DE CASTRO ANTERO
ANTONIA ELIANA DE LIMA VIANA	LUCINEIA CONTIERO
DENISE NASCIMENTO GUILHERME	MARIA DO SOCORRO MORAES SOARES RODRIGUES
ELAYNE CRISTINA MENDES DA SILVA BESERRA	MARIA IDEUMA SARAIVA AMARAL
FERNANDA CUNHA DE MELO BANHOLZER	MARIA IRANEUDA FERNANDES PINHEIRO
FRANCILENE MOTA BITTENCOURT RIBEIRO	NOEMI NASCIMENTO ANSAY
FRANCISCA GENY LUSTOSA	PEDRO LUCAS COSTA E LOPES
FRANCISCA MARJULLY COSTA SILVA	RITA VIEIRA DE FIGUEREDO
FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES	ROBÉRIA VIERIA BARRETO GOMES
GUILHERME DE ALMEIDA PRAZERES	RONALDO DE SOUSA ALMEIDA
IRLANDA SILVA DO NASCIMENTO	SOLANGE MARIA SANTOS CASTRO
IZABEL CRISTINA MARCELINO DO NASCIMENTO	



Fortaleza | CE

2025



Universidade Federal do Ceará

Reitor

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Vice-Reitora

Prof.^a Diana Cristina Silva de Azevedo

Pró-Reitora de Extensão

Prof.^a Bernadete de Souza Porto



Faculdade de Educação

Diretora:

Prof.^a Heulália Charalo Rafante

Vice-Diretor:

Prof. Alexandre Santiago da Costa



Coordenador Adjunto

Prof.^a. Robéria Vieira Barreto Gomes

Supervisor

Prof.^a Maria Jose Barbosa

Prof. Ronaldo de Sousa Almeida

Formador

Prof.^a Francisca Sueli Farias Nunes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

Prof.^a Zara Figueiredo

Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga



Coordenador-Geral de Política Pedagógica da Educação Especial

Marco Antônio Melo Franco

Coordenador Política Pedagógica da Educação Especial

Rafael Silva Sanches

Sumário

APRESENTAÇÃO - 9

Robéria Vieira Barreto Gomes

Francisca Sueli Farias

Francisca Geny Lustosa

PARTE I

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA ESCOLA - 13

Noemi Nascimento Ansay

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROGRAMAS, SERVIÇOS, APOIOS E PROPOSTAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DAS DIFERENÇAS - 26

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Lucineia Contiero

Robéria Vieira Barreto Gomes

Francisca Sueli Farias Nunes

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS - 45

Pedro Lucas Costa e Lopes

Guilherme de Almeida Prazeres

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PRINCÍPIOS, RUPTURAS E PARCERIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS DIFERENÇAS - 57

Rita Vieira de Figueredo

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

PARTE II

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/ FACULDADE DE EDUCAÇÃO, SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 91

Robéria Vieira Barreto Gomes

Francisca Sueli Farias Nunes

Ronaldo de Sousa Almeida

Francisca Geny Lustosa

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM MARACANAÚ - 124

Karyne Lima de Almeida

Irlanda Silva do Nascimento

Andréa Maria Brito Lima

Maria Ideuma Saraiva Amaral

Ana Paula de Holanda Lima

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM MARANGUAPE – CE - 140

Izabel Cristina Marcelino do Nascimento

Fernanda Cunha de Melo Banholzer

Francisca Marjully Costa Silva

Leila Ruth de Menezes Gomes Tavares

Antonia Eliana de Lima Viana

Maria Iraneuda Fernandes Pinheiro

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE: RELATOS DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 160**

Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues

Antônia Débora das Neves Matos

Denise Nascimento Guilherme

Elayne Cristina Mendes da Silva Beserra

Francilene Mota Bittencourt Ribeiro

Juliana de Melo e Silva Façanha

Luciana Magalhães de Castro Antero

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL – UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CEARÁ - 186**

Francisca Sueli Farias Nunes

Amadeu Fernandes de Lima Sobrinho

Solange Maria Santos Castro

SOBRE OS AUTORES - 190



APRESENTAÇÃO

O livro *Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural* configura-se como uma relevante contribuição ao campo da educação inclusiva ao articular fundamentos teóricos, normativos e experiências pedagógicas comprometidas com a qualificação da ação docente.

Estruturada em duas partes, a obra contempla, inicialmente, uma fundamentação teórico-conceitual que aborda os marcos legais da educação especial no Brasil, documentos internacionais e os aportes da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nas contribuições de Lev Vigotski. Em seguida, são apresentados relatos de experiências formativas desenvolvidas no âmbito do curso de aperfeiçoamento promovido pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com municípios cearenses, os quais evidenciam práticas pedagógicas construídas a partir do diálogo entre teoria e prática, em contextos reais de atuação docente. Ao integrar esses elementos, o livro reafirma o compromisso com uma educação democrática, equitativa e acessível, centrada na superação de barreiras à aprendizagem e na valorização da diversidade.

Na Parte I, a obra oferece uma abordagem aprofundada sobre os fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva. O **Capítulo I** examina os aspectos históricos e legais dessa modalidade educacional, evidenciando avanços na legislação brasileira e internacional e destacando o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência. O **Capítulo II** apresenta os principais programas, serviços e apoios institucionais que sustentam as políticas de inclusão, ressaltando a importância da articulação entre diretrizes legais e práticas pedagógicas para a consolidação de uma escola comprometida com a equidade. O **Capítulo III** introduz a Teoria Histórico-Cultural como referencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, destacando a defectologia vigotskiana como base para o desenvolvimento de estratégias educativas que promovam o protagonismo dos sujeitos com deficiência. Por fim, o **Capítulo IV** discute os princípios norteadores das práticas pedagógicas inclusivas, refletindo sobre os desafios,

rupturas e possibilidades no cotidiano escolar, bem como o papel das parcerias institucionais na efetivação do direito à educação.

Na Parte II, são sistematizados os relatos de experiências vivenciadas durante o curso de aperfeiçoamento ofertado pela Universidade Federal do Ceará. O **Capítulo I** descreve a experiência da própria instituição promotora do curso, destacando os fundamentos teóricos adotados, a proposta metodológica e os impactos formativos junto aos profissionais da educação. O **Capítulo II** traz o relato do município de Maracanaú, enfatizando a trajetória formativa de seus educadores e a implementação de práticas inclusivas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural. O **Capítulo III** apresenta a experiência de Maranguape, com ênfase na mobilização da comunidade escolar e na articulação entre formação docente e realidade educacional local. O **Capítulo IV** descreve o percurso formativo do município de Caucaia, destacando os desafios enfrentados e os avanços na construção de práticas pedagógicas voltadas à participação efetiva dos estudantes com deficiência. Por fim, o **Capítulo V** relata a experiência do município de Fortaleza, evidenciando como os pressupostos teóricos do curso foram incorporados nas práticas pedagógicas cotidianas, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva.

Os diálogos existentes em cada capítulo de relato de experiências nos municípios participantes do curso oportunizarão ao leitor momentos de análise, reflexão e sistematização dos processos de ensino de atenção às diferenças no tocante à efetivação da educação inclusiva.

*Robéria Vieira Barreto Gomes
Francisca Sueli Farias
Francisca Geny Lustosa*

PARTE I

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA ESCOLA

Noemi Nascimento Ansay

Olá, professora! Olá, professor!

“Caminhante, não há caminho; o caminho se faz ao caminhar”.
(Antônio Machado)

Estamos iniciando uma jornada acadêmica que será construída passo a passo. Neste módulo, desejamos convidá-la(o) a refletir sobre o conceito, a legislação, a história e o direito à educação especial no Brasil, a partir de uma perspectiva inclusiva.

Sua participação ativa é fundamental. Portanto, observe a paisagem que te cerca, respire, perceba cada passo dado, questione, pesquise, dialogue nos fóruns e envolva-se ativamente com as propostas. Dessa forma, você aprenderá conteúdos que se refletirão em sua prática em sala de aula.

Quem tem direito à educação? Aspectos históricos e legais da educação especial na perspectiva inclusiva

Iniciaremos nossos estudos refletindo sobre a educação como um direito de todas as pessoas. Nesse sentido, ninguém deve ser excluído dos processos educacionais, seja por cor, raça, sexo, idade, nacionalidade, condições sociais, gênero, deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação ou qualquer outra condição presente na vida dos seres humanos.

Historicamente, no Brasil e em outros países, a educação nem sempre foi um direito de todos(as), pois o acesso a ela era restrito às elites e à classe dominante (Cunha, 1986; Michelotto, 2006; Fávero, 2006). Apesar desse histórico processo de exclusão escolar, nas últimas décadas houve mudanças significativas no ordenamento jurídico da educa-

ção especial no Brasil. Com isso, o ingresso de estudantes do público da educação especial é uma realidade em nossas escolas na atualidade.

Não obstante os avanços legais que estabelecem o direito à educação para todos(as), vivemos em um estado de “luta permanente” em favor do direito à educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva em nosso país. Na atualidade, uma grande parte da população mundial ainda está excluída dos processos educativos formais. Conforme um levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco, 2024), estima-se que 250 milhões de crianças estejam excluídas do acesso à educação no mundo em 2024.

Para Bobbio (2004):

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 2004, p. 9).

Bobbio (2004) argumenta que o direito do(a) cidadão(ã) é um fenômeno social, construído historicamente, mas também problematiza que as “boas intenções”, refletidas em declarações e documentos legais, nem sempre se efetivam no plano real. Nessa perspectiva teórica, o debate sobre os direitos do ser humano não mostra, necessariamente, um avanço social.

Para o autor, a criação de documentos favoráveis aos direitos humanos está relacionada a três processos: a) o aumento da quantidade de bens considerados merecedores de tutela; b) a extensão da titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do ser humano; c) a mudança de concepção sobre o próprio ser humano, o qual não é mais considerado como ente genérico ou ser em abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho(a), doente etc. (Bobbio, 2004, p. 32).

O primeiro processo se relaciona à passagem dos direitos de liberdade (religiosa, de opinião, de imprensa e outros) que nasceram contra o “superpoder” do Estado (Bobbio, 2004) para direitos políticos

e sociais que exigem, na prática, não somente documentos legais, mas a intervenção direta do Estado para o seu cumprimento.

No segundo processo, há uma ampliação do direito que, inicialmente, era orientado a um indivíduo e passa a se voltar para grupos, como as minorias étnicas, religiosas e a família. Além disso, os direitos foram ampliados para sujeitos diferentes dos seres humanos, como os animais e a natureza.

Já no terceiro processo, existe uma passagem ser humano, considerado de forma genérica, para o ser humano singular, que é considerado em suas especificidades, de acordo com sexo, idade e condições físicas. Assim, valorizam-se as diferenças, “a mulher é diferente do homem; a criança, do adulto; o adulto, do velho; o sadio, do doente; o doente temporário, do doente crônico; o doente mental, dos outros doentes; os fisicamente normais, dos deficientes etc.” (Bobbio, 2004, p. 34).

SABER⁺ **Movimento histórico do direito à educação para as pessoas com deficiência: prescrições das Constituições brasileiras**
<https://www.scielo.br/j/inter/a/xWsvFByfWJSFgMF-G7xsCtsq/>

Os documentos legais evidenciam essas mudanças conceituais. Inicialmente, foi formulada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), seguida de declarações específicas dos direitos das mulheres, das crianças, dos(as) idosos(as), de pessoas com deficiência e outros. Os direitos proclamados por declarações mundiais se estendem também a sujeitos não humanos, como os animais, na Declaração dos Direitos dos Animais (Unesco, 1978) e as águas, na Declaração Universal dos Direitos da Água (ONU, 1992), entre outras.

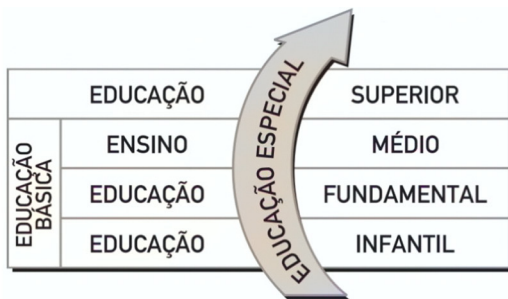
Educação especial: conceito e marcos legais

No Brasil, a **educação especial** é definida como uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis educacionais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394 de 1996, entende-se por educação especial:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, Art. 58).

A figura abaixo evidencia esse caráter transversal da educação especial nos níveis da educação brasileira.

Figura 1 – Níveis e modalidade da educação especial



Fonte: Instituto Itard (2017)¹.

Segundo a **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação (2008)**, o público da educação especial contempla os(as) estudantes que apresentam algum impedimento a longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. São eles: estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os(as) que possuem altas habilidades/superdotação

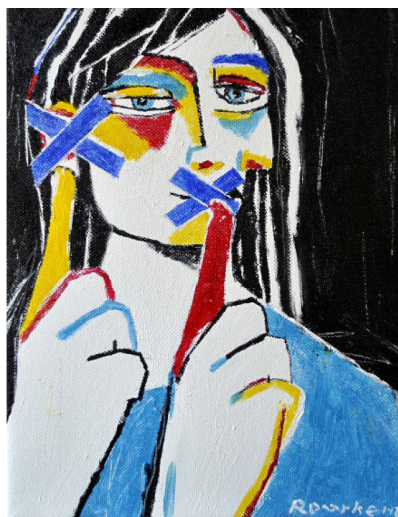
Agora, vamos analisar alguns aspectos **históricos** que foram fundamentais para garantir esses direitos educacionais.

Historicamente, a segregação de pessoas com deficiência sempre foi a regra, não a exceção. Nessa perspectiva, toda e qualquer diferença era considerada “anormalidade” ou “desvio” das condições estabelecidas como ideais e padrão do ser humano. Muitos relatos históricos demonstram o isolamento social e a exclusão desses sujeitos.

¹ Disponível em: <https://institutoitard.com.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Podemos exemplificar esses fatos por meio da obra da artista surda Nancy Rourke², a qual evidencia a exclusão histórica das pessoas surdas, a proibição do uso das línguas de sinais e a marginalização da cultura surda.

Figura 2 – Deaf and Proud



Fonte: Nancy Rourke (2011).

Figura 3 – Mask of Benevolence



Fonte: Nancy Rourke (2012).

² Para conhecer mais a obra da artista Nancy Rourke acesse o site Nancy Rourke. Disponível em: <https://www.nancyrourke.com/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

García (2004) faz uma retomada histórica e afirma que as políticas da educação especial foram norteadas pelo conceito de inclusão, a partir de diretrizes internacionais. Isso aconteceu na década de 1980, substituindo o conceito dos movimentos de integração da década de 1960 que se desenvolveram e se estenderam por muitos países, entre eles: Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália e Suécia.

Para Rubio (1998), essas políticas trouxeram avanços para a educação de pessoas com deficiência sob o viés de valorização das diferenças. Entretanto, a partir da década de 1980, novas reivindicações criticaram os resultados da integração escolar. As alegações eram que os chamados “serviços escalonados”, os quais previam a inserção do(a) estudante conforme o nível e as possibilidades de adaptação, mantinham a segregação, pois as crianças com maiores comprometimentos permaneceram separadas das demais e eram mantidas em classes especiais e centros de atendimento.

Assim, os movimentos para uma escola inclusiva começam a partir da metade da década dos anos de 1980, nos EUA. Os objetivos da escola inclusiva eram a unificação dos sistemas de ensino especial e do sistema de ensino geral e a inclusão de estudantes com deficiências no ensino comum, com as mesmas oportunidades e recursos oferecidos a todos os(as) estudantes. Esses movimentos repercutiram por todo mundo e foram tomados como modelo e referência para a implementação de vários documentos internacionais que, por sua vez, serviram de base para implementação de leis, decretos e pareceres nacionais brasileiros.

Nos anos de 1990, com a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), ganha impulso a proposta de educação para todos(as), e a inclusão é considerada como a forma mais democrática de atendimento, salvo, como ressalta a própria declaração: “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Conferência, 1994, p. 2).

Quanto aos **marcos legais**, houve ampliação do número de documentos internacionais que indicam a inclusão dos(as) estudantes com deficiência no ensino regular. Entre os mais importantes, estão:

Quadro 1 – Marcos Legais Internacionais da Educação Inclusiva

Declaração de Salamanca (1994)	Trata dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
Convenção da Guatemala (2001)	Reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)	Afirma que as pessoas com deficiências intelectuais, assim como os demais seres humanos, têm direitos básicos e liberdades fundamentais que estão consagradas por diversas convenções, declarações e normas internacionais.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007)	Estabelece que a fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

Fonte: elaboração própria.

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas para pessoas com deficiência datam de meados do século XIX, e começaram com a criação do Instituto de Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-mudos, em 1857, ambas por iniciativa do governo imperial. No entanto, essas instituições foram criadas para atender demandas isoladas, e não com o intuito de assistir esse público de forma ampla e irrestrita (Mendes, 2010; Bueno, 2011).

Entre os anos de 1930 e 1940, instituições privadas passaram a atender pessoas com deficiência, a maioria ligada a organizações religiosas, cujo caráter era filantrópico-assistencialista. Assim, manteve-se a perspectiva de que o atendimento a esse grupo era caridade, e não um direito da pessoa com deficiência.

Do início de século XX até os anos 1950, a realidade educacional brasileira para pessoas com deficiência era de descaso e as poucas iniciativas eram voltadas, principalmente, para pessoas cegas ou surdas.

Em 1988, com a promulgação da **Constituição da República Federativa do Brasil**, a qual proclama que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, 1988, Art. 205), novas perspectivas começam a se delinear.

Entre os anos de 1970 e 1990, houve uma maior democratização do acesso à escolarização para crianças com deficiência. No entanto, essa foi insuficiente e com pouca oferta de vagas públicas.

Em 1996, com a LDB (Brasil, 1996), define-se a educação especial e indica-se os serviços de apoio especializado.

Em 2005, o **Decreto Federal n.º 5626 /05**, que regulamentou a **Lei n.º 10.436/02**, reafirmou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma língua oficial do Brasil e a estabeleceu como uma disciplina curricular. Ademais, essa legislação orientou a formação e a certificação de professor(a), instrutor(a) e tradutor(a)/intérprete de LIBRAS, além de estabelecer o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos(as).

Outro importante marco legal é a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**, que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Em 2012, com a Lei n.º 12.764, instituiu-se a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, que prevê a capacitação de profissionais especializados(as) para o atendimento de pessoas com transtorno do espectro autista, com como a pais e responsáveis.

O documento mais recente é a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.



LEI N.º 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015
Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, np).

Consideramos que é importante que o marco legal, estabelecido por meio de políticas governamentais e institucionais, seja consolidado, revisto, avaliado, questionado e aprimorado. Também, que as pessoas do público da educação especial, as quais são sujeitos políticos, sejam reconhecidas em suas especificidades e que seus direitos educacionais sejam legitimados. Por fim, que haja um engajamento de todos(as), na luta por educação pública, gratuita, autônoma e que, de fato, seja inclusiva.

Para finalizar, gostaríamos de propor a leitura do texto da professora doutora e pessoa com deficiência Lygia do Amaral (1998):

Café com Leite

Jardim Paulista, fim dos anos 40. Noites de verão.

Como era então meu cotidiano? Se não estivesse operada, acordar; fazer lição, brincar um pouco, almoçar, ir para o colégio, voltar, tomar banho, brincar ouvir Nhô Totico pelo rádio, ler na cama e dormir. Quando chegava o verão a rotina se modificava. Contrapondo-se ao ouvir rádio e ir dormir; as noites quentes traziam as brincadeiras de rua. Que coisa complicada era essa alteração. Quanta ambivalência! Por um lado, mergulhar na vida lá fora, por outro, abrir mão da proteção lá de dentro: noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas traziam também calçadinha-é-minha, lenço atrás e queimada. Nessas eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida, por favor, (a custo as lágrimas que eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No “salve-se quem puder”, a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola. Que mal me

fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é, mas não é, que não é, mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado. Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente. É estranho, mas durante anos me esqueci de seu nome. Hoje me lembro, Dona Consuelo. Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. Minha atividade esportiva restringia-se à aula de natação, permitida e incentivada porque benéfica para minha situação. Assim, nem o uniforme de ginástica eu precisava ter. Eu me sentava ali por perto e ficava, mais uma vez, observando o mundo acontecer. Isso não demorou muito. Terá parecido uma eternidade? Um dia, ela me chamou para a roda de alunos sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu começasse a participar das aulas.

– Como? – perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas.

– Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode. Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas não competirá num jogo, pois não seria bom nem para o time nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele, – você pode e fará. E desfiou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica: “levantar os braços, flexionar a cintura dá para fazer, então faz; flexionar os joelhos. saltar, correr não dá pra fazer; então não faz.” Simples e honesto.

Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camiseta de malha!

Para ler o artigo completo:

Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação – Lígia Amaral. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706892/mod_resource/content/2/Sobre%20crocodilos%20e%20avestruzes%20-%20Ligia%20Amaral.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

A educação democrática se distingue de qualquer outra forma de educação, porque é, antes de tudo, educação para a cidadania.

Educação para a cidadania é aquela que busca fazer do súdito do Estado não-democrático um cidadão, que não é mais objeto do domínio, mas é ele próprio sujeito do poder político (Bobbio, 2024, p.7).

Para saber mais:

BOBBIO, N. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 18, ago. 2024. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/95438/52623>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ROSS, P.R Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Revista Educar**, Curitiba, n. 19, p. 217-227. 2002. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161> Acesso em: 10 jul. 2023.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). *As diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo Summus Editorial, 1998.

BOBBIO, N. Democracia e educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 18, ago. 2024. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/95438/52623>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. 1 ed. 12. tir. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. *Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão*. Brasil, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: agosto, 2024

BRASIL. *Decreto n. 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CBE, n. 04 de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasil, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceboo4_09.pdf Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. *Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2011

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma Universitária de 1968. In: *Educar em Revista Curitiba*, Ed. UFPR, n. 28, jul./dez. 2006.

GÁRCIA, E. *Normalización e integración*. En Mayor Sanchez, J. e outros: Manual de educación especial. Madrid: Anaya, 1986.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MICHELOTTO, R. Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, DF, INEP, 2006

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência*: resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. ONU, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

RUBIO, C. G. *Educación Especial: de la integracion escolar a la escola inclusiva*. Valencia: Promolibro, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração mundial de educação para todos*. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. *Crianças fora da escola e lacunas educacionais custam US\$ 10.000 bilhões à economia global por ano*. 2023. Disponível em <https://www.unesco.org/pt/articles/criancas-fora-da-escola-e-lacunas-educacionais-custam-us-10000-bilhoes-economia-global-por-ano>. Acesso em: 10 ago. 2024.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROGRAMAS, SERVIÇOS, APOIOS E PROPOSTAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DAS DIFERENÇAS

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Lucineia Contiero

Robéria Viera Barreto Gomes

Francisca Sueli Farias Nunes

A educação inclusiva, enquanto movimento mundial, caracteriza-se pela defesa de uma escola que atenda às necessidades de todos os alunos. Trata-se de um paradigma educacional que busca superar, dentro e fora da escola, o conceito de exclusão e defender o conceito de equidade. Assim, pressupõe a inclusão no ensino regular de todos aqueles excluídos da sociedade.

Neste estudo, dada a complexidade que o termo abarca, refletiremos sobre uma de suas especificidades: aquela voltada ao público-alvo da educação especial (PAEE), o qual contempla: estudantes com deficiência, autistas e/ou altas habilidades ou superdotação.

O direito à educação

Para uma reflexão aprofundada sobre o direito à educação no Brasil, enquanto direito fundamental de natureza social, é imprescindível iniciar pela análise da Constituição Federal de 1988, além de considerar outros marcos normativos de relevância, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Embora haja diversos documentos que abordam o tema, este estudo se concentra no PAEE, priorizando a apresentação do ordenamento jurídico homologado após a promulgação da Constituição de 1988.

Entre os documentos de destaque, incluem-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008 (Brasil, 2008a); o Decreto Legislativo

n.º 186, de julho de 2008 (Brasil, 2008b), que ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU, 2006); e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.º 13.146/2015.

No cenário internacional, destacamos dois marcos fundamentais, quais sejam: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, que culminou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

A Constituição da República Federativa do Brasil (RFB), promulgada em 5 de outubro de 1988 e conhecida popularmente como “Constituição Cidadã”, é a lei fundamental e suprema do nosso país, posicionando-se no ápice do ordenamento jurídico nacional e servindo como parâmetro de validade para todas as demais normas legislativas e atos administrativos.

A Constituição Cidadã consagrou a inviolabilidade dos direitos e deveres individuais e coletivos, bem como assegurou direitos sociais, como educação, saúde e trabalho, a todos os cidadãos. Por esse motivo, a Carta Magna de 1988 é amplamente reconhecida como um documento democrático e inclusivo.

No decorrer dos anos, com base no disposto no § 3º do Art. 5º da Constituição de 1988, foram elaborados importantes decretos que ajustaram e aprimoraram aspectos necessários para atender às demandas dos novos contextos sociais. Um exemplo é o Decreto Legislativo n.º 186 (Brasil, 2008b), publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 10 de julho de 2008, que aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

Posteriormente, o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, também publicado no DOU na mesma data, promulgou a CDPD e seu Protocolo Facultativo em âmbito nacional, fortalecendo o compromisso do Brasil com a inclusão e a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência.

Esses decretos foram promulgados após a LDBEN n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual regula o sistema educacional brasilei-

ro, tanto nas esferas pública quanto privada, e estabelece diretrizes para os processos formativos desenvolvidos em diversos contextos, como na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

No que tange à educação especial, a LDBEN n.º 9.394/96 define essa modalidade como transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Isso implica que os recursos, apoios e profissionais especializados em educação especial devem ser garantidos aos estudantes PAEE ao longo de todo o processo de escolarização (Brasil, 1996).

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) reafirma o compromisso assumido pelo Brasil na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Essa política defende que a educação deve ocorrer em um ambiente inclusivo, no qual todas as pessoas convivam em salas de aula comuns, respeitando e valorizando as diferentes formas de comunicação, mobilidade, percepção, relação, sentimento e pensamento. Para que essa convivência se concretize, é fundamental revisar constantemente os sistemas de ensino, as políticas educacionais, os conceitos e as práticas pedagógicas, transformando as escolas para torná-las cada vez mais acessíveis e inclusivas.

A PNEEPEI de 2008 representa um marco importante para os avanços conceituais, políticos e sociais em relação à educação de estudantes PAEE. Desde a sua publicação, apesar do investimento insuficiente para a implementação de suas diretrizes entre 2015 e 2022, centenas de milhares de estudantes PAEE foram transferidos das escolas especiais segregadas para o ensino regular. Esse movimento exigiu a readequação das práticas pedagógicas, a reconfiguração das rotinas escolares e a adoção de estratégias eficazes para a gestão da diversidade. Além disso, o processo impôs um enfrentamento contínuo dos desafios inerentes à construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo (Mapurunga, 2024).

Outro avanço que regulamentou dispositivos da CDPD (ONU, 2006) e buscou harmonizar a legislação brasileira ao tratado internacional, superando modelos ultrapassados que ainda estavam em vigor,

foi a instituição da LBI (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Resultado de mais de uma década de discussões, a LBI objetiva garantir, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social. A lei abrange todos os níveis de ensino em instituições regulares, sejam elas públicas ou privadas, e introduz importantes inovações na área educacional.

Mapurunga (2024) destaca que a LBI, em seu capítulo IV, Do Direito à Educação, regulamenta diversos elementos da PNEEPEI (Brasil, 2008a), os quais consolidam o reconhecimento ao direito de estudantes PAEE a condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Entre esses elementos regulatórios da educação especial, estão a aplicação de penalidades, como multa e reclusão, aos gestores que neguem ou dificultem o acesso de estudantes PAEE às vagas escolares; a proibição de cobrança de valores adicionais em mensalidades ou anuidades para esses estudantes; e a obrigatoriedade de disponibilizar profissionais de apoio quando necessário.

Mendes (2006) tece críticas ao que chama de “visão romantizada” daqueles que atribuem aos marcos mundiais a origem da educação inclusiva. No entanto, não nega a importância desses eventos para a disseminação dos preceitos inclusivos e do direito à educação.

Ademais, a autora admite que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Além disso, Mendes (2006) destaca como prioridade a universalização do acesso à educação, a promoção da equidade e convoca outras instâncias para participarem dessa conquista, como a escola, a família, a comunidade e os meios de comunicação.

Em 1994, ao encontro do discurso da educação inclusiva e do direito à educação, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca. Esta equiparou-se aos princípios da Educação para Todos e estabeleceu algumas Linhas de Ação que serviram/ser-

vem como diretrizes para definir políticas voltadas ao planejamento de ações educacionais em âmbitos nacional, regional e local.

A Declaração de Salamanca ressalta que um dos princípios fundamentais da escola inclusiva é o de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. O documento suscitou inúmeras discussões no âmbito educacional ao defender a ideia de garantia de um ensino com qualidade para todas as pessoas, determinando responsabilidades aos governos quanto à prioridade na universalização desse ensino por meio da promoção de investimentos e compromissos políticos e financeiros.

O reconhecimento do valor de tais perspectivas documentais nos encaminha a considerarmos o grau da importância na difusão da filosofia da educação inclusiva, pois tiveram como mérito o foco de trazer a questão educacional como prioridade no desenvolvimento de uma educação para alunos historicamente tidos como excluídos da sala de aula comum.

Vamos agora conhecer e refletir sobre os programas, serviços, apoios e propostas que visam à manutenção da garantia de direitos à educação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Programas, serviços, apoios e propostas da educação especial na perspectiva inclusiva

Programa de Salas de Recursos Multifuncionais

Atualmente, amparado pelos marcos normativos: i. Portaria normativa n.º 13/2007, que criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; ii. Resolução n.º 4/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE); iii. Decreto n.º 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, o Programa Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foi implantado em 2007, por meio da Portaria Ministerial n.º 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE direciona o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos PAEE. Ademais, ele elenca os objetivos do programa, quais sejam: contribuir para a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; garantir o acesso ao ensino regular dos alunos PAEE em igualdade de condições com os demais alunos; ofertar às escolas regulares da rede pública de ensino recursos pedagógicos e de acessibilidade; e, por fim, promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Em 2010, o MEC disponibilizou o Manual de Orientação: “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” para orientar os entes federativos sobre os seguintes aspectos: recursos e critérios que organizam e compõem as SRM; acompanhamento da entrega e instalações dos itens nas escolas, bem como orientação de como deve ser a organização e oferta do AEE; cadastro das escolas beneficiadas com o programa, atualização dos recursos, das salas, encaminhamento, assinatura e publicação dos contratos de doação; oferta de formação continuada para os professores do AEE e apoio à acessibilidade nas escolas que têm as SRM.

Atualmente, o processo de adesão ao programa¹ ocorre em duas etapas:

I – adesão das secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras – EEx) ao Programa Escola Acessível, por meio do Sistema PDDE Interativo, com a indicação das escolas que estarão habilitadas a aderir ao Programa; e
II – adesão das UEx representativas das escolas indicadas pelas EEx, por meio da elaboração do Plano de Atendimento, no Sistema PDDE Interativo (Brasil, 2024).

Ainda de acordo com a pasta, o valor repassado pelo programa federal para aquisição de itens e materiais pedagógicos (cadeiras de rodas; bebedouros acessíveis; produtos de tecnologia assistiva

¹ Para maiores informações sobre o Programa, acesse: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/sala-de-recursos> e <https://www.gov.br/pt-br/servicos/implantar-salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 10 ago. 2024.

e equipamentos e materiais para o AEE) obedece como parâmetro o número de matrículas de estudantes PAEE. A pasta disponibiliza três faixas de repasse: i. R\$ 20 mil para escolas com até 30 matrículas; ii. R\$ 32 mil para escolas com 31 a 80 alunos matriculados; e R\$ 45 mil para escolas com mais de 80 estudantes matriculados.

A SRM é uma importante ferramenta na oferta de recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade destinados a complementar e suplementar o aprendizado dos estudantes PAEE. Assim, o seu funcionamento deve acontecer de forma articulada e integrada com as demais atividades da escola, evitando qualquer forma de isolamento pedagógico.

A articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum é fundamental para que a SRM não se torne um espaço separado destinado à segregação dos alunos PAEE, mas um ambiente que fortaleça as práticas educativas da escola. A comunicação constante e colaborativa entre esses profissionais, com o suporte da coordenação pedagógica, permite a eliminação das barreiras que impedem o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas, ao mesmo tempo em que complementa e enriquece o trabalho realizado em sala de aula. Somente dessa forma a SRM contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade é respeitada e valorizada e todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR)

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), criada em 2004, tem como objetivo central melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos na educação básica pública. A rede é composta por instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, que desenvolvem materiais e cursos de formação a distância e semipresenciais, atendendo às demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação incluem alfabetização, linguagem,

educação matemática, ciências, ciências humanas e sociais, artes e educação física.

O Ministério da Educação (MEC) oferece suporte técnico e financeiro, coordenando o programa que é implementado em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal. Além disso, a Re-nafor ampliou sua atuação na educação especial, com a oferta de 1,3 milhão de vagas entre 2023 e 2026, e já iniciou cursos sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com investimento de R\$ 18 milhões.

Atendimento educacional especializado (AEE)

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Resolução CNE/CEB n.º 4, a qual estabeleceu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE.

Nesse documento, a educação especial é compreendida como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e disponibiliza os recursos e serviços, orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular e no AEE.

A referida Resolução, em seu Art. 2º, assegura que o AEE “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem”. Além disso, orienta que esse serviço deve ser, prioritariamente, realizado:

[...] nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas (MEC, 2009, Art. 5º).

A orientação para o AEE acontecer no contexto das SRM, preferencialmente na própria escola ou em outra de ensino regular, intenciona a inclusão dos alunos PAEE no ambiente da escola regular. Quanto à possibilidade da oferta desse serviço por instituições especializadas sem fins lucrativos conveniadas, ainda que traga flexibilidade, pode gerar disparidades na qualidade do atendimento, dependendo da infraestrutura e do apoio que essas instituições recebem.

Dessa forma, a efetividade da resolução depende não apenas de sua implementação, mas também de um monitoramento rigoroso e de investimentos adequados para garantir que o objetivo de uma educação inclusiva seja realmente alcançado.

Outros dois pontos importantes apresentados pela resolução dizem respeito ao duplo financiamento do estudante no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a elaboração e execução do Plano de AEE. O documento atribui essa responsabilidade aos professores do AEE, que devem articular-se com os demais docentes da sala comum, com as famílias dos estudantes e com os diversos setores necessários ao atendimento especializado. Outrossim, a resolução prevê a inserção e a organização do AEE no projeto pedagógico da escola, abrangendo os seguintes elementos:

- I – Salas de recursos multifuncionais: espaços físicos adequados, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos já matriculados no ensino regular, seja na mesma escola ou em outra instituição;
- III – Cronograma de atendimento aos alunos, assegurando a compatibilidade com suas necessidades;
- IV – Plano do AEE, que inclui a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e a descrição das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores qualificados para a docência no AEE;
- VI – Outros profissionais da educação, como tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérpretes e auxiliares para atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – Redes de apoio que abrangem formação profissional, desenvolvimento de pesquisas, acesso a recursos, serviços e equipamentos, com o objetivo de maximizar a eficácia do AEE (Brasil, 2009, p. 2).

Esse conjunto de diretrizes evidencia a importância de um planejamento colaborativo e de uma infraestrutura adequada para o sucesso do AEE, reforçando a centralidade da inclusão no projeto pedagógico das escolas. A articulação entre os diversos atores e a adequação do ambiente escolar são fundamentais para garantir que as necessidades dos alunos PAEE sejam plenamente atendidas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Profissionais de apoio escolar (PAE)

O profissional de apoio escolar (PAE) tem como função acompanhar e auxiliar estudantes PAEE, de qualquer nível e modalidade de ensino, em instituições públicas e privadas.

Lopes e Mendes (2023) explicam que, na PNEEPEI (Brasil, 2008a), esse profissional foi denominado “cuidador ou monitor”. A partir de então, outras normatizações seguiram, passando a ser chamado de “outros profissionais da educação que atuam como apoio”, na Resolução n.º 04/2009 – MEC/CNE (Brasil, 2009); de “Profissionais de apoio”, na Nota técnica SEESP/GAB n.º 19/2010 (Brasil, 2010); de “Acompanhante especializado”, na Lei n.º 12.764 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e no Decreto n.º 8.368/2014 (Brasil 2014); de “Profissionais de apoio escolar”, na Lei n.º 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015). Para as autoras, esses profissionais têm importância significativa no cotidiano escolar do aluno do PAEE e muitas vezes são os únicos nas escolas, quando deveriam fazer parte de uma rede de apoio.

Em julho de 2024, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão instituiu um Grupo de Trabalho² com a finalidade discutir o estabelecimento de Diretrizes

2 Portaria SECADI/MEC n.º 41, de 1º de julho de 2024.

Nacionais para o Profissional de Apoio Escolar, que devem contemplar aspectos como: i. **Formação:** Definição dos requisitos mínimos de formação para os PAEs, incluindo conteúdo programático e carga horária; ii. **Atribuições:** Especificação das funções e responsabilidades dos PAEs, com base nas necessidades dos alunos com deficiência; iii. **Condições de trabalho:** Estabelecimento de normas sobre jornada de trabalho, remuneração e outros direitos dos PAEs; iv. **Acompanhamento e avaliação:** Definição de mecanismos para o acompanhamento e avaliação do trabalho dos PAEs, visando garantir a qualidade do atendimento aos alunos.

A medida visa preencher lacunas na legislação e na prática da educação especial, como a falta de clareza sobre as atribuições e a formação do PAE. Essa indefinição no papel desse profissional tem gerado insegurança jurídica para redes de ensino e famílias, além de criar disparidades no atendimento aos alunos com necessidades específicas.

Diretrizes nacionais devem melhorar a qualidade do atendimento ao definir claramente as atribuições e a formação do PAE, garantindo um acompanhamento mais adequado para os alunos PAEE. Além disso, devem reduzir as disparidades entre as redes de ensino, estabelecendo uma referência para todas as instituições. A clareza nas atribuições dos PAEs também deve diminuir a judicialização, reduzindo o número de ações judiciais movidas por famílias insatisfeitas. Por fim, ao garantir acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, essas diretrizes fortalecerão a inclusão e a construção de uma sociedade menos excludente.

Propostas de práticas inclusivas

Vejamos, agora, algumas das propostas inclusivas. Para tanto, vamos nos fundamentar na pesquisa de Casagrande e Oliveira (2004). De acordo com as autoras, as práticas inclusivas inovadoras podem ser divididas em duas categorias: propostas mais amplas e propostas mais específicas.

As propostas amplas são compostas por: acessibilidade, sistema de suporte multicamadas (SSM) e profissionais de apoio à inclusão

escolar. As propostas específicas são: desenho universal para a aprendizagem (DUA), ensino colaborativo, diferenciação curricular; práticas baseadas em evidências (PBE), plano de ensino individual (PEI), aprendizagem cooperativa, tecnologia assistiva (TA) e metodologias ativas.

Vamos entender um pouco sobre cada uma delas. Primeiramente, as práticas amplas.

A **acessibilidade**, enquanto direito dos estudantes PAEE, previsto na LBI (Brasil, 2015), é classificada em sete tipos, quais sejam: **arquitetônica** – adequar espaços públicos e privados para extinguir as barreiras físicas e ambientais dentro desses espaços nas edificações e nos meios de transportes; **atitudinal** – extinguir comportamentos evitados de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações; **comunicacional** – ter acesso à comunicação interpessoal (como língua de sinais), escrita (como livros, apostilas, jornais e revistas) e virtual (como tradutor/intérprete de Libras e a audiodescrição de imagens); **instrumental** – superar barreiras em relação a utensílios, instrumentos e ferramentas de trabalho, estudo, recreação e lazer; **metodológica** – diz respeito à extinção de barreiras nas metodologias e técnicas de ensino/aprendizagem, de trabalho etc.; **programática** – volta-se para a superação de barreiras invisíveis nas normas, leis e regimentos; e **natural** – extinção de barreiras da própria natureza (Casagrande; Oliveira, 2024).

O **SSM** trata-se de um sistema de apoio voltado para a inclusão escolar do PAEE no ensino regular. Para seu efetivo funcionamento, necessita que esses estudantes sejam classificados em termos de suportes e necessidades (grupos A, B, C).

Desse modo, o SSM compreende o grupo A, cerca de 80% desse público, sendo aqueles alunos que têm poucas dificuldades acadêmicas, como, por exemplo, na leitura e na escrita. Eles precisam ter acesso a um ensino de qualidade e não necessitam de apoio especializado.

O grupo B é formado por 15% dos estudantes do PAEE que apresentam não apenas dificuldades acadêmicas, mas também desenvolvimentais. Eles necessitam de um ensino de qualidade e de um serviço especializado, que não têm na sala de aula comum, como, por

exemplo, o estudante surdo que necessita de tradutor/intérprete de Libras.

O grupo C tem cerca de 5% dos estudantes do PAEE, estando nesse grupo os estudantes que têm dificuldades intensas, às vezes com impedimentos múltiplos, necessitando de equipe multiprofissional e de intervenções intensivas não apenas na educação, mas também na saúde, na assistência social, jurídica e na reabilitação (Casa-grande; Oliveira, 2024).

O **DUA** é uma abordagem educacional inovadora que torna a aprendizagem acessível e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Ao invés de adaptar o ensino para cada aluno, o DUA cria ambientes e materiais de aprendizagem flexíveis e multifacetados que atendem à diversidade de qualquer sala de aula.

A busca de professores por acesso a conteúdo curricular para estudantes que se diferenciavam em habilidades motoras, intelectuais e sensoriais implicou somar novas tecnologias e extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para se chegar a um possível modelo de aprendizagem universal que ampliasse as oportunidades de desenvolvimento individual por planejamento pedagógico contínuo e uso de mídias digitais.

Há grande variedade de particularidades observadas em cada aluno. O DUA se baseia no fato de que a aprendizagem do ser humano ocorre por meio de um complexo processo sistematizado a partir de três redes cerebrais: *i. rede de reconhecimento*, por meio dos quais fornece **múltiplos meios de representação**, ou seja, especializada em receber e analisar informações, ideias e conceitos: informações de diversas maneiras, utilizando diferentes canais sensoriais (visual, auditivo e cinestésico) e linguagens (textual, gráfica e simbólica); *ii. rede estratégica*, responsável por planejar, executar e monitorar ações fornecendo múltiplos meios de ação e expressão: diferentes opções para que os alunos interajam com o conteúdo, realizem tarefas e demonstrem seus conhecimentos, como atividades práticas, projetos, apresentações orais ou escritas; *iii. rede afetiva*, que desempenha o papel de avaliar padrões, designar sua significância emocional e estabelecer

prioridades, o que inclui fornecer **múltiplos meios de engajamento**: ambientes de aprendizagem motivadores e desafiadores que despertem o interesse e a participação de todos os alunos. Isso pode incluir atividades interativas, jogos, debates e trabalho em grupo.

Simultaneamente envolvidas na aprendizagem, as redes não podem ser tratadas isoladamente. Porém, quando analisadas de forma estanque, podem levar o professor a organizar o planejamento de aulas e a sistematizar melhor a prática docente, tendo como premissa a busca pela eliminação de barreiras, sejam elas de quaisquer ordens – material didático, estratégias pedagógicas, avaliação, falta de interdisciplinaridade ou contexto com a realidade do aluno.

O **ensino colaborativo (EC)** – assim chamado na perspectiva de que um professor especializado e um professor comum possam dividir responsabilidades de planejamento, instrução e avaliação do ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Surgiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos e classes ou escolas especiais com a finalidade de responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público da educação especial. **Professor de classe regular comum** e o **professor de educação especial** formam uma **parceria de trabalho**, facilitando o processo de inclusão.

A **diferenciação curricular**³ representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. Oferece ao docente um modelo de intervenção que o ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos, buscando reduzir os fatores de natureza pedagógica que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, assegurando o acesso, a participação e o êxito de todos.

Isso quer dizer que os planos de trabalho levam em conta a variabilidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e por que aprendem em múltiplas formas, sendo importante

3 Termo utilizado pela legislação, mais especificamente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), para denominar ações pedagógicas e estratégias que con dizem com a especificidade de estudantes com deficiência.

considerar esses princípios: i. objetivos; ii. estratégias de ensino; iii. materiais e recursos; iv. avaliação. O planejamento de aulas acessíveis para todos os alunos implica uma redefinição de componentes do currículo. Para que isso aconteça, os docentes demonstram flexibilidade na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, como apresentam a informação e como avaliam os alunos, permitindo que os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneiras diversas.

A **aprendizagem cooperativa** tem como objetivo possibilitar que todos os alunos se desenvolvam juntos. Para tanto, é preciso uma parceria entre professor da sala comum e professor do AEE para planejar, ensinar e avaliar juntos os alunos que têm em comum.

As **metodologias ativas** dizem respeito a metodologias que têm por objetivo respeitar e desenvolver a autonomia e a participação ativa dos alunos, tais como: aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; sala de aula invertida; gamificação; ensino híbrido; estudo de caso; seminários; aprendizagem cooperativa; aprendizagem baseada em equipe; roda de conversa; dramatizações e interpretações musicais; oficina

A **tecnologia assistiva** é definida pela LBI n.º 13.146, de julho de 2015 (Brasil, 2015), como: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços. Seu objetivo é possibilitar funcionalidade à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, buscando igualdade de oportunidade, sua independência, qualidade de vida e autonomia.

As propostas de práticas apresentadas neste texto, quando, de fato, atreladas a políticas, programas e ações de natureza inclusiva, contribuem para a exclusão de barreiras e inclusão do PAEE tanto nas classes comuns quanto no AEE.

Considerações finais

No Brasil, após vários anos de implementação do paradigma da educação inclusiva, caminhamos para avanços significativos no processo de universalização do acesso à educação escolar, especialmente

no ensino fundamental. Porém, vários desafios permanecem ativos. Nesse sentido, iniciou-se um movimento de busca por um DUA, passível de qualificar a prática docente para a construção de um currículo acessível ao contexto das unidades escolares da atualidade.

As pesquisas que levaram à criação de novos conceitos, e novas práticas se inserem no contexto da transversalidade da educação especial nas escolas por meio do AEE, considerando as recentes discussões sobre o currículo como uma problemática no âmbito da educação especial inclusiva.

Vale lembrar que a LDBEN n.º 9.394/1996, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos diferentes estudantes que compõem o PAEE. Não obstante, sinaliza a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, V).

À revelia do documento de regulação nacional de ensino, há muitos entraves para a implementação da abordagem curricular acessível nas escolas, o que demanda necessidade de amplas e novas discussões epistemológicas. Com isso, torna-se evidente que é essencial e urgente repensar a escola, colocando em questão as estruturas das instituições de ensino brasileiras e suas práticas pedagógicas, buscando identificar os entraves para se efetivar a inclusão e traçando novos caminhos para a superação das barreiras curriculares sofridas por sujeitos PAEE. De forma realmente igualitária e inclusiva – paradigma da inclusão, o movimento nacional precisa se apoiar na garantia do direito à educação de todos e de cada um.

Refletir sobre o direito à educação, com foco na educação especial no Brasil, evidencia a evolução significativa na legislação e nas práticas educacionais voltadas à inclusão. A Constituição Federal de 1988, ao garantir a educação como um direito fundamental, estabelece a base para a construção de uma política educacional inclusiva nacional.

O avanço normativo é notável com a promulgação da LDBEN, da PNEEPEI e da LBI, entre outros marcos importantes que fortalecem o compromisso do Brasil com a inclusão de estudantes PAEE no sistema educacional regular. Documentos internacionais, como a De-

claração de Salamanca e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também desempenharam papéis cruciais na consolidação desses princípios inclusivos.

No cenário prático, programas como as SRM e o AEE demonstram avanços na aplicação das diretrizes inclusivas. A criação de diretrizes específicas para PAE e a implementação de propostas inovadoras, como o DUA e a AC, são passos importantes para superar barreiras e promover um ambiente educacional acessível e eficaz para todos os alunos.

No entanto, desafios persistem, como a necessidade de maior investimento e a superação de disparidades na aplicação das normativas. Desse modo, a articulação constante entre políticas, práticas e investimentos torna-se essencial para garantir a inclusão dos alunos PAEE e para que todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo em um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Resolução n.º 02/2001, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. *Portaria normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Institui Diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. Decreto n.º 186. *Diário Oficial da União*, sessão 1, a. 145, n. 131, Brasília, p. 1, 10 de julho de 2008. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/9902008/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Resolução n.º 04/2009, de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica 19/2010/MEC/SEESP/GAB*. Brasília, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. *Decreto n.º 8.360, de 17 de novembro de 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/D8360.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei_13146.htm. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 9.522, de 8 de outubro de 2018. Promulgou o Tratado de Marraqueche no Brasil. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm#. Acesso em: 02 jul. 2023.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D.; GUEDES, M. T. *Manual de orientação: Programa implantação das Salas de Recursos Multifuncionais*. Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais. Acesso em: 15 jul. 2024.

CASAGRANDE, R. C.; OLIVEIRA, J. P. Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 19, e22614, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22614.006>

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24>

MENDES, E. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.º 33, p. 387-405, dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Pedro Lucas Costa e Lopes
Guilherme de Almeida Prazeres

Introdução

Este texto foi feito para você, que quer explorar a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, com foco na **defectologia** e suas contribuições para práticas pedagógicas inclusivas. Vigotski argumenta que as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência são fruto de construções sociais e culturais, não de limitações biológicas, desafiando a visão tradicional que segregava esses estudantes. Sua proposta pedagógica defende que o desenvolvimento cognitivo e social ocorre por meio da apropriação cultural em contextos coletivos, o que torna essencial a inclusão desses estudantes em ambientes educacionais comuns.

A defectologia, nesse sentido, propõe o uso de recursos e sistemas simbólicos alternativos, enfatizando a compensação das barreiras sociais e culturais para possibilitar o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Vigotski critica fortemente as práticas pedagógicas segregadoras e sugere que a educação inclusiva deve promover a participação ativa e valorização das diferenças individuais como vias alternativas de aprendizagem.

A abordagem vigotskiana continua a influenciar a educação especial contemporânea, oferecendo uma perspectiva crítica sobre o papel das práticas pedagógicas na superação das barreiras à inclusão e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski e o papel da educação especial inclusiva

Alguns pontos-chave sobre defectologia

1. **Origem e desenvolvimento:** a defectologia foi formalmente estabelecida na União Soviética no início do século XX. Lev

Vigotski e seus colegas foram pioneiros no campo, promovendo a ideia de que a deficiência não é apenas uma limitação biológica, mas também um fenômeno social que pode ser mitigado com apoio e intervenção adequados.

2. **Abordagem holística:** a defectologia adota uma abordagem holística, considerando não apenas os aspectos físicos e mentais da deficiência, mas também o contexto social e cultural em que a pessoa está inserida. A interação social é vista como crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.
3. **Educação inclusiva:** um dos princípios fundamentais da defectologia é a inclusão. Em vez de segregar crianças com deficiências em escolas especiais, a defectologia promove a integração dessas crianças em ambientes educacionais regulares, com as adaptações necessárias para apoiar seu aprendizado e desenvolvimento.
4. **Intervenção precoce:** A defectologia enfatiza a importância da intervenção precoce. Quanto mais cedo as crianças com deficiências receberem apoio educacional e terapêutico, melhores serão suas chances de desenvolver habilidades e alcançar seu potencial.
5. **Personalização do ensino:** Os **métodos de ensino** na defectologia são altamente personalizados, levando em consideração as necessidades e capacidades individuais de cada aluno. Isso pode incluir o uso de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e abordagens pedagógicas diferenciadas. Contemporaneamente, sob a mesma perspectiva, buscamos oferecer aulas diversificadas.

Vigotski definiu a **defectologia** como o estudo do aprendizado e desenvolvimento de estudantes com deficiência, a partir da apropriação da cultura por esses, que, em sua época, eram considerados pessoas “anormais”. Para isso, ele defendeu a utilização de sistemas simbólicos/recursos técnico-simbólicos, que abrangem métodos e ferramentas alternativas e complementares. Esses recursos devem sempre valorizar o

social, o comum e o coletivo, considerados por Vigotski como determinantes para possibilitar o pleno desenvolvimento desses alunos.

As orientações de Vigotski destacaram caminhos alternativos e recursos outros e/ou complementares para a educação de estudantes com deficiência, sempre inseridos nos mesmos ambientes que os outros alunos, enfatizando a compensação cultural/coletiva como essencial para superar as barreiras enfrentadas por esses discentes, argumentando que tais barreiras foram construídas no campo social e cultural, não oriundas de diferenças biológicas ou individuais. Assim, por tratar-se de um problema de ordem social, Vigotski defende que as soluções pedagógicas também devem ser no âmbito da coletividade social, em vez de centradas na individualidade.

Principais aspectos da cultura na perspectiva histórico-crítica

Historicidade: a cultura é vista como um fenômeno histórico, que evolui e se transforma ao longo do tempo. As práticas culturais, os valores, as crenças e os conhecimentos são produtos das condições históricas e sociais específicas de cada época.

Materialidade e produção social: a cultura é entendida como um resultado da atividade humana, ou seja, ela é produzida e reproduzida pelos indivíduos em suas interações sociais. Isso inclui a produção material (tecnologia, artefatos etc.) e a produção simbólica (linguagem, arte, ciência etc.).

Crítica e transformação: a perspectiva histórico-crítica não apenas descreve a cultura, mas também a analisa criticamente. Isso significa questionar e desafiar as estruturas de poder e as ideologias que sustentam as práticas culturais, visando a **transformação social** e a **emancipação** humana.

Relações de poder: as relações de poder influenciam a produção e a disseminação da cultura, privilegiando certas narrativas e marginalizando outras.

Educação e formação humana: a educação é vista como uma prática social que deve contribuir para a formação integral do ser

humano, promovendo a conscientização crítica e a capacidade de intervir na realidade para transformá-la.

Emancipação e consciência crítica: formar as pessoas para compreenderem sua realidade e a agir para transformar essa realidade de forma consciente e crítica.

Crítico ferrenho das práticas de segregação escolar, comumente representadas pelas escolas especiais, Vigotski foi um defensor de que as propostas da pedagogia especializada deveriam promover o desenvolvimento e a inclusão como meio e forma de compensação das barreiras sociais enfrentadas por esse público. Suas contribuições foram importantes para o avanço da educação especial inclusiva, com forte defesa das interações sociais reais e concretas como fonte de aprendizado e desenvolvimento, e na transformação das práticas educacionais.

Vigotski foi e continua sendo uma das principais referências para pensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que pode ser entendida a partir da defectologia, como o uso dos recursos/ferramentas pensadas para eliminar as barreiras à participação de estudantes com deficiência (educação especial), estando presente na educação comum. Quando isso é feito como valorização das diferenças e das diversas vias de desenvolvimento é alcançado o que o autor preferiu chamar de educação social.

Vigotski reconhecia que o desenvolvimento humano pode ocorrer de maneiras diversas e por diferentes caminhos, especialmente em indivíduos com deficiência. Ele não via essas diferenças como inferiores ou menores, mas como variações naturais no processo de desenvolvimento. Da mesma forma, ele entendia que as etapas do desenvolvimento podem variar entre indivíduos, e propunha que essas variações não deveriam ser classificadas como defeitos ou formas inferiores de desenvolvimento.

Em sua teoria, Vigotski elaborou o conceito de “segunda deficiência”, referindo-se às limitações adicionais impostas pelo meio social, e não pela deficiência primária do indivíduo. A sociedade, ao impor barreiras e preconceitos, cria uma deficiência secundária, que

muitas vezes é mais prejudicial do que a própria deficiência original. Para ele, essas concepções de inferioridade são construções sociais, sem relação direta com as limitações biológicas dos indivíduos. Barreiras sociais como o preconceito e a falta de acessibilidade são fatores que intensificam as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Esse conceito de “segunda deficiência” continua sendo fundamental para a compreensão pedagógica da educação especial, que Vigotski via como uma ferramenta essencial para eliminar as barreiras sociais que impedem o aprendizado e o desenvolvimento. A educação especial, em sua visão, não deve apenas tratar das necessidades individuais dos alunos, mas também combater as limitações impostas pela sociedade. Sob a perspectiva da educação inclusiva, seu papel é vital na remoção dessas barreiras, proporcionando um ambiente onde todos possam desenvolver plenamente seu potencial.

FIQUE ATENTO!!!

Vigotski propõe a transição de uma abordagem predominantemente biológica para uma perspectiva histórico-social da educação, incluindo a educação especial. Em sua obra, o conceito de “social” está intrinsecamente ligado ao cultural, indicando que todo fenômeno cultural é, por definição, também social. A cultura emerge e se manifesta na vida concreta por meio das relações sociais, sendo, portanto, o desenvolvimento do indivíduo no processo de introdução e apropriação da cultura um aspecto coletivo. Esse processo está profundamente interconectado com o desenvolvimento social, intelectual e afetivo dos sujeitos.

Desenvolvimento das funções e processos psicológicos superiores

Vigotski, tanto em sua teoria da defectologia quanto em seus escritos sobre o funcionamento psicológico, defende que o desenvolvimento das funções e processos psicológicos superiores não se dá exclusivamente no âmbito da biologia ou da filogênese. Embora reco-

nhecesse a importância das bases biológicas e da evolução histórica da espécie para o desenvolvimento humano, argumentava que esses fatores, por si só, não são suficientes para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, essas funções têm suas raízes no processo de apropriação da cultura, que ocorre em um contexto social. Isso significa que as capacidades cognitivas e psicológicas dos indivíduos se desenvolvem à medida que eles internalizam as práticas, valores, símbolos e conhecimentos da cultura em que estão inseridos.

Além disso, Vigotski enfatiza que o desenvolvimento psicológico acontece inicialmente em um nível social (interpsicológico) e, posteriormente, em um nível individual (intrapicológico). Ele destaca que as relações sociais, as condições históricas e as estruturas políticas exercem influência determinante sobre o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, demonstrando que o aprendizado e o desenvolvimento não podem ser desvinculados dos contextos históricos e políticos em que ocorrem.

A defectologia de Vigotski destaca que o processo de apropriação da cultura por meio das relações sociais pode e deve ocorrer por diferentes vias e formas, reconhecendo que a internalização cultural varia entre os indivíduos, especialmente no caso de pessoas com deficiências. Pesquisas na área da educação especial têm demonstrado que as interações sociais, quando ocorrem em contextos reais e concretos da sociedade comum, são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos, independentemente de suas capacidades ou deficiências.

Além disso, a educação especial preocupa-se em compreender e orientar a organização de diversas ferramentas que facilitem a apropriação da cultura em ambientes inclusivos. O atendimento educacional especializado, nesse sentido, é um exemplo de prática pedagógica fundamentada nas propostas teóricas de Vigotski, promovendo a inclusão e o desenvolvimento ao garantir que todos os estudantes tenham acesso aos meios necessários para sua plena participação no espaço social e educacional comum.

O trabalho pedagógico inclusivo, ao se utilizar das ferramentas da educação especial, precisa conseguir desenvolver condições de

desenvolvimento do pensamento por conceitos (que surge na relação entre o pensamento e a palavra) para resolver problemas através de caminhos indiretos e mediados por vias outras e ou complementares pode ser entendido a partir da teoria histórico-cultural como um produto do desenvolvimento cultural humano.

As operações culturais complexas desenvolvidas na escola não se resumem a um processo de desenvolvimento individual, e sim a uma resposta coletiva a partir das necessidades sociais de utilizar o sistema simbólico (organização de signos da cultura) para se relacionar de uma forma qualitativamente nova com as demandas sociais e culturais que também são realidade na vida em comunidade das pessoas com deficiência, a partir de sistemas simbólicos outros ou complementares, mas com a mesma necessidade coletiva de participação para o desenvolvimento

Assim, o papel da educação especial inclusiva a partir da teoria histórica e social é essencial para compreender não apenas o desenvolvimento humano, mas também as formas como as sociedades moldam e são moldadas pelas práticas pedagógicas. Essa perspectiva amplia e complexifica o entendimento pedagógico do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e reafirma a importância do contexto social real na formação de formas e meios de apropriação da cultura, inevitavelmente em coletivo, para que todos possam aprender e se desenvolver na escola.

Estudos da defectologia de Vigotski e o modelo social da deficiência

Vigotski foi pioneiro no campo da defectologia no início do século XX, embora a terminologia e a área de estudo já existissem, sendo essa a denominação utilizada para a educação especial na Rússia daquele período. No entanto, foi Vigotski quem redirecionou a compreensão da deficiência ao investigar o aprendizado e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, introduzindo uma perspectiva revolucionária ao evidenciar os impactos concretos do meio na experiência social desses indivíduos.

VOCÊ SABIA!!!

Para entender plenamente os estudos defectológicos de Vigotski, é essencial também compreender seus estudos pedológicos e, principalmente, seu conceito de meio. Vigotski propôs que o desenvolvimento e o aprendizado são profundamente influenciados pelo ambiente social e cultural, o que inclui as interações e o apoio disponíveis para a pessoa com deficiência.

Alguns estudiosos argumentam que o modelo social da deficiência, que postula que a deficiência é criada pelas barreiras sociais, e não apenas pelas limitações individuais, foi fortemente influenciado pelos estudos defectológicos do autor. Ele ajudou a mudar a perspectiva da deficiência, destacando a importância das mudanças no ambiente e nas atitudes sociais para promover a inclusão e a participação plena das pessoas com deficiência.

Ele abriu caminho para a compreensão de que as barreiras à participação não estão na pessoa em si, mas em seu contexto social. Para uma análise completa dos estudos defectológicos de Vigotski, é essencial também considerar seus estudos pedológicos, em especial seu conceito de “meio”. Há quem defenda que o modelo social da deficiência foi fortemente influenciado pelos estudos defectológicos de Vigotski, ao enfatizar o papel determinante do ambiente na construção das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência.

Em seus trabalhos, Vigotski aborda muitas experiências de deficiência, incluindo o que hoje chamamos de deficiência intelectual, física e sensorial, utilizando os termos vigentes da época, sendo necessário contextualizar historicamente os termos usados pelo autor em suas obras e fazer uma análise para além do termo.

O autor desafiou a visão predominante de sua época, que categorizava os alunos com deficiência como “anormais” e que impunha a segregação e inúmeras violências físicas e sociais que essa população sofria. Naquele tempo, a defectologia era abordada de uma maneira que levava a práticas pedagógicas centradas em uma visão biologicista e limitante. Essa abordagem considerava as deficiências (ou defeitos, conforme a linguagem da época) como uma condenação ao não

desenvolvimento dos alunos, relegando-os a uma posição social de atividades meramente mecânicas e educação sensorial, pois estava privado da oferta de experiências de mediação para a apropriação de recursos técnico-simbólicos. Sua entrada na cultura e na comunidade era previamente limitada pela sua deficiência. Para o autor, essa forma de pensar a educação era proporcionadora de barreiras, também conhecidas como deficiências de segundo plano, e era essa estrutura social que limitava o seu desenvolvimento, e não a sua deficiência, que não passa de uma diferença que requer vias outras para o mesmo desenvolvimento dos demais.

Recursos técnico-simbólicos

Linguagem falada e escrita: palavras, frases, textos e discursos que permitem a comunicação e a transmissão de conhecimentos e ideias.

Símbolos matemáticos: números, sinais e fórmulas que facilitam a compreensão e a resolução de problemas matemáticos.

Imagens e ícones: desenhos, pinturas, fotografias e outros tipos de representações visuais que transmitem significados e informações.

Gestos e sinais: movimentos corporais e sinais que servem como formas não verbais de comunicação.

Mapas e diagramas: representações visuais que ajudam a organizar e interpretar informações espaciais e conceituais.

Música e arte: formas de expressão criativa que transmitem emoções, ideias e histórias de maneira simbólica.

Tecnologias digitais: ferramentas como softwares, aplicativos e plataformas online que facilitam a comunicação e a aprendizagem.

Normas e regras sociais: convenções e práticas que orientam o comportamento e as interações sociais.

Vigotski foi revolucionário por sua proposta de valorização do potencial individual e de participação coletiva dos estudantes com deficiência, causando uma revolução nas formas de perceber a própria deficiência em seu contexto social e, com o passar dos anos e das divulgações de seu trabalho, por todo o mundo.

O autor rejeita as propostas pedagógicas que limitam a experiência social da pessoa/estudante com deficiência como uma experiência menor ou até inferior. Era um crítico das propostas de educação que hierarquizava grupos e sujeitos, criticando fortemente os métodos de diagnósticos pedagógicos puramente quantitativos e as práticas de didática organizadas no controle e condicionamento mecânico e, de acordo com o autor, também violentos.

Vigotski foi um defensor de uma abordagem mais qualitativa para compreender a experiência social da deficiência e a educação de estudantes com deficiência, destacando a necessidade de oferecer múltiplas vias e formas de acesso à cultura, visando à plena e significativa participação na comunidade. Ele acreditava que essa compreensão permitiria uma visão mais abrangente do desenvolvimento humano com estudantes com e sem deficiência. Sua perspectiva implicava uma educação que não apenas acomodasse as diferenças, mas que celebrasse a diversidade como um elemento enriquecedor para toda a comunidade escolar.

Vigotski enfatizava a importância de proporcionar experiências de mediação que permitissem aos alunos com deficiência acessar e se apropriar dos recursos técnico-simbólicos disponíveis, facilitando sua plena inclusão na cultura e na sociedade. Essa abordagem não apenas valorizava a inclusão, mas também promovia um ambiente educacional onde a diversidade era vista como um fator essencial para o desenvolvimento de todos.

Ao promover uma compreensão mais ampla e inclusiva do desenvolvimento humano, Vigotski contribuiu para uma visão humanista e equitativa da educação, que reconhece e valoriza as capacidades de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Vigotski foi um dos maiores críticos das escolas segregadas ou especiais de sua época. Seus argumentos estavam fundamentados em uma abordagem teórico-prática que demonstrava como esses ambientes estigmatizavam alunos com deficiência, ao focar exclusivamente em suas limitações e negligenciar a necessidade de sua plena participação na cultura para promover o desenvolvimento.

O autor propôs uma abordagem educacional inclusiva, destacando a importância de valorizar as capacidades dos estudantes com deficiência em um ambiente culturalmente rico e complexo. Para Vigotski, esse ambiente é essencial para o desenvolvimento de meios indiretos de interação com a realidade, o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, ele defendeu que a inclusão e a participação ativa no meio social são indispensáveis para o pleno desenvolvimento humano.

Vigotski argumentou que a inferioridade imposta socialmente e percebida pelo aluno com deficiência em sua experiência social na relação com seus pares precisava ser vista, através do conceito de compensação das barreiras sociais como um impulso para o uso de formas e vias que fortalecem a constituição da personalidade desses alunos e sua participação social e comunitária plena, os limites socialmente impostos deveriam, para o autor, ser convertidos pela educação especial em uma forma de constituir potência.

Vigotski acreditava que essa abordagem não apenas ajudaria a superar as limitações impostas pela deficiência, mas também fortaleceria a personalidade e a autoestima dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral e facilitando sua integração na comunidade. Para o autor, o meio social é fundamental na formação da identidade e nas condições de desenvolvimento, tanto coletivas quanto individuais, desempenhando um papel central no impulsionamento do crescimento por meio da participação social.

As propostas de Vigotski na defectologia, mesmo após 100 anos de suas publicações, continuam a ter uma influência significativa, reforçando a defesa político-pedagógica de ambientes educacionais inclusivos, acessíveis e respeitosos para todos os alunos, independentemente de suas condições. Ele proclamava que o meio social é a pedra angular do desenvolvimento humano, sendo a participação social a principal força motriz desse processo. Assim, suas ideias permanecem mais relevantes do que nunca, inspirando movimentos educacionais que buscam garantir uma experiência de aprendizado acessível e inclusiva para todos.

Orientações para uma prática pedagógica inclusiva

- Percebe-se que existe uma distância entre o nível simbólico do professor e do estudante, sendo fundamental conhecer o nível real de desenvolvimento simbólico e, assim, orientar que o trabalho seja feito no nível proximal de desenvolvimento simbólico para que a comunicação social seja compreendida e desenvolvida.
- A falta de recursos técnicos simbólicos outros e/ou complementares também é notada, elemento pedagógico que seria fundamental para organização programática do estudante.

Referências

ROSARIO, Poliana de Souza. A deficiência sob a perspectiva de Vigotsky: reflexões sobre a defectologia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 08, v. 2, n. 6, p. 22-31, jun. 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/defectologia>. Acesso em: 10 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. The collected works of L.S. Vygotsky: The fundamentals of Defectology. *Abnormal Psychology and Learning Disabilities*, v. 2, n. 6, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Works in progress: Problems of the development of the psyche. v. III. L. Kuper, Trad. Visor, 2000.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PRINCÍPIOS, RUPTURAS E PARCERIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS DIFERENÇAS

Rita Vieira de Figueredo

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Princípios norteadores da inclusão

Enquanto espaço de inserção na vida pública e de formação do indivíduo, a escola deve estar atenta às questões do seu tempo, as quais estão sempre se atualizando. A inclusão é um dos temas que há um bom tempo (no Brasil, pelo menos há três décadas) vem sendo amplamente discutido no cenário educacional e, ainda hoje, gera preocupação, dúvidas e incertezas. Essa questão, sempre atual, merece nossa atenção e envolve, dentre outros assuntos, o direito de todos os alunos a uma educação que garanta desenvolvimento a partir das suas capacidades individuais – o direito à diferença.

O direito à diferença vem sendo assegurado a todos os alunos na sua escola?

Desde a Antiguidade, o ensino é concebido como uma transmissão de saberes que vêm sendo simplesmente reproduzidos. O aprender foi subvertido ao saber, à reconhecimento, em um processo que tenta embrutecer aquilo que é livre por natureza: a aprendizagem, a criação (Lanuti; Mantoan, 2018). Nessa perspectiva, os alunos precisaram se adaptar às exigências da escola que, historicamente, idealizou um modelo de estudante a ser copiado. Definiu-se, assim, quem seria aluno comum e o diferente.

Como superar essa classificação dos nossos alunos e considerar cada um em sua singularidade?

Ainda que as instituições de ensino venham se equipando com um aparato tecnológico que promete transformar a realidade escolar, nada de novo ocorrerá enquanto o mote do ato educativo for: a definição do aluno “comum” e do aluno “especial”; a verificação do desenvolvimento de uma habilidade já definida com base naquilo que se entende como eficiência pedagógica, em uma perspectiva educacional normalizadora, incoerente com os preceitos educacionais inclusivos.

Para que a inclusão escolar aconteça, é necessário inovar o trabalho pedagógico, das concepções às práticas. Inovar é ressignificar, diz respeito a uma mudança no modo de entender o que acontece na escola e o que nos afeta, isto é, as nossas experiências pedagógicas, como Larrosa (2015) bem definiu.

O que nossas experiências nos permitem pensar?

A nossa vivência como professores e pesquisadores no campo da educação escolar nos mobiliza desde muitos anos para a necessidade de transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma escola que possa acolher e trabalhar pedagogicamente com todas as crianças, adolescentes e adultos. Uma escola aberta a todos.

Os resultados de duas pesquisas, uma coordenada por Figueredo (2008) e outra por Lanuti (2019), objetivando a construção de uma escola inclusiva, indicaram que a inclusão escolar está alicerçada sobre dois princípios de base: desejo de mudança e formação. Em relação ao primeiro aspecto, os pesquisadores afirmam que a transformação nas escolas ocorre à medida que o desejo de mudança passa a ser compartilhado por todos os seus atores: alunos, professores, famílias e equipe gestora – incluindo aqueles que atuam nas secretarias de educação e diretorias regionais de ensino, acompanhando o trabalho pedagógico das unidades escolares. A escola muda pela ação de seus atores, respaldada em um projeto de vontade comum. Já o segundo princípio, a formação, refere-se à mudança na qual os atores da escola compartilham entre si em um movimento contínuo de construir e desconstruir experiências e saberes, conduzidos pelo direito à diferença de cada aluno, aqui já referido.

Os processos de transformação de práticas educativas e de gestão da escola devem repousar sobre a ação concreta da equipe de educadores do meio escolar. A transformação de uma escola no sentido de se tornar inclusiva não é um projeto individual, pois resulta de uma vontade coletiva de mudança (Figueredo; Poulin, 2020). De acordo com esses autores, a interação entre os educadores da escola conduz gradualmente a uma construção da significação da mudança em uma perspectiva de educação inclusiva e a uma apropriação individual do sentido da mudança construído coletivamente (Vygotsky, 1997; Doise; Mugny, 1981; Pybourdin, 2010).

O processo de construção de uma escola inclusiva favorece, por consequência, o desenvolvimento profissional dos educadores implicados, permitindo enriquecer conhecimentos e desenvolver a capacidade no que diz respeito ao acolhimento e acompanhamento de todos os estudantes, indistintamente. Com base em Mantoan (2018), definimos esse acolhimento incondicional por *hospitalidade*. O desejo comum, a formação e a hospitalidade, a nosso ver, são princípios norteadores da inclusão escolar – que diz respeito à consideração da diferença de cada aluno, isto é, sua singularidade, e à necessidade de se preparar profissionalmente para que todos tenham garantidos acesso, permanência, participação e possam, segundo sua capacidade, aprender **na escola comum**.

Você tem praticado a hospitalidade na sua escola?

Rupturas necessárias

Segundo Lustosa e Figueiredo (2021, p. 79), valores como respeito e cooperação se produzem por meio de vivências. A sala de aula é um espaço privilegiado de contato direto entre o professor e os estudantes, onde além de se ensinar e aprender os conteúdos curriculares, um professor “organiza e edifica relações de cooperação, respeito, solidariedade e subjetivação dos sujeitos. O inverso também é verdadeiro”. Esse tipo de trabalho pedagógico somente se concretiza a partir

de rupturas conceituais e metodológicas que repercutem diretamente na organização didática.

Que rupturas são necessárias para a construção de uma escola inclusiva?

A ruptura com o velho e a instauração do novo torna a escola uma instância formativa para seus profissionais, “um ambiente propício à reflexão, ao estudo, à socialização de ideias e à tomada de decisões que assumem o caráter de mudança necessária de acontecer na realidade concreta” (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 90), visando a construção de um currículo escolar que vai ao encontro das necessidades formativas, curiosidades, interesses e saberes prévios de todos os alunos – um currículo atualizável.

A vantagem de realizar uma prática educativa que permita a construção de um currículo escolar no qual os saberes de todos os estudantes são considerados é um processo enriquecedor não somente para os estudantes, mas também para os professores. Diferentes estudiosos (Rousseau; Thibodeau, 2011; Figueiredo, 2008) indicam que, no processo de transformação de suas práticas, os educadores manifestam satisfação não apenas por passarem a realizar práticas mais estimulantes e motivadoras para si e seus estudantes, mas também pelo crescimento pessoal que vivenciam ao lidarem com diferentes conhecimentos, interpretações e modos de ser. Os professores manifestam sentimentos de satisfação ao experimentarem o desenvolvimento de práticas renovadas – que aqui entendemos ser aquelas que combatem toda e qualquer forma de discriminação na escola: comparações, classificações dos alunos com base em notas, dentre outros aspectos.

A emergência de práticas inclusivas vem, primeiramente, do direito que cada pessoa tem de acessar, permanecer e participar de todas as atividades na escola comum. Depois, da necessidade de cada um olhar para si e para o próximo, em um processo reflexivo sobre o seu agir profissional que pode provocar a experimentação de novas práticas (Rousseau; Thibodeau, 2011). Incluir requer, necessariamente, uma renovação na forma de compreender o processo de ensino, e

isso depende, dentre outros fatores, de uma nova concepção do que é aprender.

Para Lanuti e Mantoan (2018):

O sujeito que aprende, diferente daquele que sabe, não busca encontrar algo, mas criar; não almeja dominar um entendimento absoluto, mas estudar a experiência de modo relativo; abandona o pressuposto e cria uma compreensão provisória para o que lhe afeta em um dado momento. Não tem a pretensão de ser como o ícone: se reconhece como um simulacro e entende que todos os diversos conhecimentos não podem ser hierarquizados porque são igualmente importantes. Aquele que aprende quer avançar e entende que avançar não é sinônimo de ascender, de buscar um “nível intelectual mais elevado”, mas modificar-se frente às contingências de dada experiência local, às circunstâncias atuais, face às novas exigências apresentadas pelos signos que o afetam agora. Aprender, portanto, tem a ver com uma efetuação, que modifica o ser, que o desequilibra e exige uma criação específica para aquele caso (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 126).

Assim, entendemos que uma escola inclusiva necessariamente rompe com a concepção de ensino como transmissão e se alinha à ideia de que ensinar é oferecer aos alunos boas oportunidades para que eles criem. Aprender é, portanto, um ato de criação do sujeito diante de algo que faz sentido para ele, que mobiliza seus conhecimentos anteriores, que desperta sua curiosidade, que o instiga a pesquisar e a buscar meios para ultrapassar um desafio, resolvendo questões que lhe são pertinentes.

A ruptura com o ensino transmissivo e com a aprendizagem baseada na reprodução traz, por si só, a necessidade de ruptura com a idealização de um modelo de aluno, com a definição de metas universais para a aprendizagem, homogeneização e padronização dos estudantes.

Negar ou contribuir: potência da pedagogia

Poulin (2024) aborda o prejuízo na formação dos estudantes decorrentes de experiências escolares pouco significativas, ou seja,

situações que não têm sentido para eles porque não correspondem às suas dúvidas, estão distantes de suas realidades e linhas de interesses e não os mobilizam a pensar. Tais situações podem resultar do controle excessivo do ambiente do sujeito, do que ele pensa, aprende e manifesta em sala de aula. Poulin identifica algumas dessas atitudes manifestadas pelos professores no interior da sala de aula e na escola, como Pedagogia da Negação. Tais atitudes vão na direção do que aqui criticamos.

A descrença na capacidade de todos os alunos aprenderem, além de gerar uma dinâmica de aula empobrecida, mecanizada e prescritiva, desencadeia uma relação de “superproteção” (Poulin, 2024).

A Pedagogia da Negação pode ser expressa justamente por meio desse comportamento, quando o professor “não reconhece, de forma consciente ou não, a capacidade do estudante/criança se comportar como sujeito ativo” (Poulin, 2024, p. 232). Esse tipo de pedagogia parece se assentar “na ideia de falta ou de ausência” (*idem*, p. 233). Nunca é demais lembrar que é daí que surge a identificação do aluno “bom”, “regular”, “atrasado” e tantas outras classificações inferiorizantes e excludentes.

Você já duvidou da capacidade de aprender de algum(s) aluno(s)?

Na Pedagogia da Negação, o professor não investe no processo de ensino, oferecendo um espaço muito limitado para o desenvolvimento do sujeito. Na maior parte das vezes, propõe apenas atividades de repetição e memorização, descontextualizadas e sem um real sentido. Quando um professor não investe no potencial de seus alunos, perde a chance de construir com eles uma aula em que todos são “bem-vindos”, ou seja, uma aula verdadeiramente inclusiva que se faz a partir dos conhecimentos que cada um traz consigo para aquele espaço coletivo.

Mantoan e Lanuti (2022), ao abordarem a importância do planejamento da aula, apresentam seis questões essenciais para que o ensino aconteça em uma concepção inclusiva, são elas: 1) a necessida-

de de professores e alunos decidirem juntos os temas de estudo; 2) a importância da investigação do que os discentes já conhecem sobre o assunto a ser ensinado; 3) a consideração das experiências e sentidos dos estudantes em relação aos conteúdos; 4) a necessidade de o docente conhecer o que há de novo sobre um tema curricular; 5) o bom uso de recursos pedagógicos variados e acessíveis; e 6) flexibilidade do planejamento da aula. Os autores acreditam que esses pontos, quando considerados, promovem uma aula em que todos são incluídos.

Ao contrário da Pedagogia da Negação, temos a Pedagogia da Contribuição, conceito também trazido por Poulin (2010), quando ele argumenta que a inclusão não pode ser realizada sem a participação e a contribuição de todos os membros que incluem a sala de aula. Enquanto na Pedagogia da Negação o professor minimiza a participação do estudante/criança, na Pedagogia da Contribuição o sujeito é solicitado a contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendentes, ressaltando a valorização de cada membro da turma. Essa ideia vai ao encontro do que Mantoan e Lanuti (2022) propõem ao trazerem a importância de o aluno participar da organização da aula com o professor.

A Pedagogia da Contribuição apela para um princípio educacional fundamental: o desenvolvimento de atitudes de valorização da contribuição na dinâmica da turma, em que cada estudante, independentemente de suas características, pode contribuir para a criação de saberes coletivos e assegurar um clima de respeito mútuo. A Pedagogia da Contribuição também faz apelo para o compartilhamento de saberes e experiências entre os diferentes professores da escola, em um movimento dinâmico de construção de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. Tal compartilhamento só é possível quando são organizados momentos propícios para a interação entre esses profissionais – daí a importância da formação continuada, sobretudo da formação em serviço. E não nos referimos a qualquer formação, mas a uma formação conduzida por referenciais teóricos pelos quais é possível, de fato, compreender a singularidade de cada aluno e, em consequência, pensar em modos inclusivos de realizar o trabalho pedagógico.

Quais práticas você identifica no cotidiano escolar que refletem a Pedagogia da Negação? E a da Contribuição?

A transformação de uma escola visando a inclusão escolar requer, necessariamente, a mudança das práticas pedagógicas. Tal mudança exige também uma transformação da gestão da aula e do currículo, levando em conta os diferentes modos de aprendizagem utilizando diversificadas estratégias de ensino e variadas formas de avaliação que valorizam os saberes dos grupos e de cada um dos membros que o integram. Isso implica, também, dentre outros aspectos, uma gestão flexível das regras de convivência na sala de aula.

Vivenciando uma experiência de inclusão na escola

A experiência coordenada pela pesquisadora Figueiredo (2008), que visou a construção de uma escola inclusiva em colaboração com os atores que nela atuavam, permitiu o desenvolvimento de uma escala de competências do professor voltada para a prática pedagógica de atenção à diferença. Essa escala foi inicialmente desenvolvida por Poulin e Claery (2003) por meio de uma pesquisa-ação realizada com uma comunidade indígena na província de Quebec/Canadá. A referida escala foi revisada a partir do contexto de uma escola pública situada em Fortaleza/CE, objeto da pesquisa.

A escala é constituída de quatro unidades com oito variáveis, as quais interferem na prática dos professores. Essas variáveis devem ser consideradas pelo professor que visa construir práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de seus estudantes, são elas: planejamento das atividades de aprendizagem, métodos de ensino, modos de aprendizagem; centros de interesse e de iniciativa dos alunos; gestão e organização da sala de aula; interação entre os alunos; interação professor/aluno; avaliação das aprendizagens. Tais variáveis integram os quatro eixos principais que norteiam as ações do professor, tais como: I) organizar e dinamizar situações de aprendizagem; II) acompanhar a progressão das aprendizagens dos alunos; III) desenvolver dispositivos para uma prática pedagógica diversifi-

cada; IV) implicar os alunos nas próprias aprendizagens e nos próprios trabalhos.

I- ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

No processo de organizar e dinamizar situações de aprendizagem, o professor interage com os estudantes/crianças a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem; utiliza diferentes meios didáticos para ensinar um conteúdo; promove a participação de estudantes/crianças em atividades variadas em que um mesmo conteúdo é abordado em diferentes níveis de complexidade; percebe os erros, não necessariamente como obstáculos cognitivos, mas como possíveis elementos favoráveis às aprendizagens.

II- ACOMPANHAR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES/CRIANÇAS

Com o propósito de acompanhar a progressão das aprendizagens, o professor leva em conta o desenvolvimento dos estudantes/crianças no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem; interessa-se não somente pelas respostas, mas também pelo processo de resolução de problemas; tenta compreender as dúvidas apresentadas pelas turmas diante de um desafio proposto e procura encontrar meios de ultrapassá-las; organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos; organiza atividades de aprendizagem reunindo pequenos grupos de estudantes/crianças a fim de atender às suas necessidades; organiza várias formas de agrupamentos e inclui seus estudantes/crianças no planejamento das atividades escolares.

III- DESENVOLVIMENTO DE DISPOSITIVOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIVERSIFICADA

No desenvolvimento de dispositivos para uma prática pedagógica diversificada, o professor pode fazer uso de diferentes meios: aula expositiva; demonstrações; trabalhos práticos; debates (entre os estudantes); mobilização de diferentes aspectos sensoriais da criança; trabalho compartilhado com os colegas; aprendizagem por projetos; aprendizagem por descoberta (solicitando que o aluno construa de for-

ma autônoma determinado conhecimento por meio de pesquisa); resolução de situações-problemas, dentre tantas outras possibilidades.

Visando realizar uma prática que oferece diversificadas propostas de trabalho, o professor pode, dentre muitas outras possibilidades: modificar a organização da sala de aula em função das situações de aprendizagem e das necessidades formativas dos estudantes/crianças; incentivar os estudantes/crianças a interagirem e se ajudarem na realização das atividades; e reservar tempo para o trabalho individual e trabalho em pequenos e em grandes grupos.

IV- IMPLICAR OS ESTUDANTES/CRIANÇAS NAS PRÓPRIAS APRENDIZAGENS

Para implicar os estudantes/crianças nas próprias aprendizagens e nos próprios trabalhos, o professor encoraja-os no planejamento e na realização de atividades; reúne-os na avaliação de suas aprendizagens; ajuda-os a se autoavaliarem; discute com eles seus planos de trabalho ou seus projetos. O docente explica detalhada e objetivamente suas expectativas em relação aos estudantes/crianças, considerando suas capacidades individuais, oferecendo-lhes diferentes opções de atividades. Por essa dinâmica, eles sabem quais e quantas atividades eles realizarão ao longo do dia letivo.

No processo de acolhimento dos estudantes/crianças visando o desenvolvimento do currículo de maneira a considerar as capacidade de cada um, sem pretender a homogeneização da aprendizagem, o professor se assegura de que todos podem participar das atividades propostas; ajuda-os a manifestar suas opiniões, interesses e dúvidas; evidencia os pontos de convergência e de divergências nas opiniões das equipes; encoraja resoluções e conflitos do tipo sociocognitivo; incentiva-os a avançarem ao máximo em suas capacidades e no desenvolvimento de seus trabalhos. Essas ações pedagógicas, quando propostas em um ambiente estruturado, favorecem as aprendizagens escolares (Lustosa; Figueiredo, 2021; Figueiredo, 2010; Gomes 2012).

Uma prática pedagógica atenta para a singularidade humana se expressa pelas mudanças de concepções em relação aos estudantes/crianças e em relação ao processo de aprender de todos, revelando

mudanças no ensino e na gestão da aula com a diversificação das práticas pedagógicas.

Que práticas você identifica no seu fazer pedagógico que podem favorecer a inclusão escolar?

Parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino comum

No processo de cooperação entre os diferentes atores da escola, é importante ressaltar a colaboração entre o professor do ensino comum e o professor do atendimento educacional especializado (AEE). Para ilustrar essa parceria, apresentaremos um caso real analisado em uma escola pública da cidade de Fortaleza/CE. Essa experiência foi desenvolvida no decorrer de uma pesquisa coordenada por Figueiredo (2008). Na época, o serviço de AEE estava sendo implementado na escola, e a professora do AEE contava com poucos recursos de tecnologia assistiva.

A turma selecionada para ilustrar essa cooperação foi um 2º ano do ensino fundamental, turma essa com 26 crianças. Três delas eram consideradas estudantes da educação especial: duas meninas com deficiência intelectual e um menino com síndrome de distrofia muscular de Duchenes Becker. Ele enfrentava barreiras físicas e de comunicação que dificultavam o diálogo (com a professora e os colegas) e sua locomoção pela escola.

A professora do ensino comum solicitou o AEE para os seus alunos que se encontravam em situação de deficiência¹. No presente

¹ Ramos e Lanuti (2021), ao se basearem no Modelo Social de interpretação da deficiência, entendem que a deficiência está no meio, e não no sujeito, portanto, problematizam a expressão “pessoa com deficiência”. Para eles, nesse termo, a deficiência ainda é atribuída à pessoa. Propõem, assim, a inserção do termo “consideradas” à frente da expressão “pessoa com deficiência”, ou ainda que seja utilizado o termo “em situação de deficiência”, a fim de que sejam intensificadas “as tímidas iniciativas de deslocar a deficiência, ainda residente nas pessoas, para as insuficiências conceituais, intelectuais, educacionais, pedagógicas, sociais, teóricas e práticas” (Ramos; Lanuti, 2021, p.13).

texto, apresentaremos o estudo de caso² realizado pela professora do AEE com um dos estudantes da referida docente.

A realização do estudo de caso se deu por meio das quatro etapas previstas, as quais descreveremos a seguir: a) apresentação da problemática vivida pelo aluno, b) esclarecimento da problemática ou situação vivida pelo estudante; c) identificação da natureza de tal problemática; e d) proposição de resolução da problemática. Essas etapas de investigação fundamentam o professor para a elaboração e o desenvolvimento do plano de atendimento educacional especializado como fechamento do processo de estudo de caso

A primeira etapa do estudo de caso se constitui em uma rápida apresentação da problemática vivida pelo aluno. A segunda etapa, esclarecimento da problemática ou situação vivida pelo aluno, a mais longa do processo, demanda investigação com o aluno e sobre o aluno. O estudo pode ser realizado por diferentes meios, tais como: avaliações, entrevistas e observações em diferentes espaços da escola. O professor do AEE busca conhecer as potencialidades (interesses, habilidades, motivações e outras) e dificuldades do estudantes no que consiste à linguagem receptiva e expressiva, sua evolução conceitual e relativa aos conhecimentos escolares (como, por exemplo, se já apresenta escrita alfabética e ideia de quantidade, dentre outros conhecimentos, a partir dos relatos do professor da sala comum), avalia sua relação com o meio escolar e se ele apresenta dificuldades diante das barreiras do meio.

Ainda nessa etapa do estudo de caso, o professor do AEE realiza entrevistas com o professor do ensino comum e com a família do aluno. Com o docente do ensino comum, o objetivo é identificar qual a expectativa em relação à aprendizagem do estudante e ao seu desenvolvimento em geral, quais as solicitações que faz ao estudante e como ele responde a essas solicitações e como esse profissional percebe a relação do discente com os demais colegas da sala. Com a fa-

2 Para saber mais sobre o estudo de caso, sugerimos a leitura do livro “A escola que queremos para todos” (Mantoan; Lanuti, 2022), especialmente o capítulo cinco, dedicado à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no qual são exemplificados o estudo de caso e o plano de AEE com roteiros específicos para esse fim.

mília, é importante perguntar como o estudante/criança interage no ambiente familiar e social, quais expectativas se tem a respeito de seu desenvolvimento e como a família percebe a importância da escola em relação a essas expectativas.

Dando continuidade à investigação a respeito das barreiras que podem estar dificultando/impedindo a interação do estudante/criança na sala de aula, o professor do AEE realiza observações naquele espaço e em outros ambientes da escola. Esse procedimento permite observar como o estudante/criança interage na sala de aula com a professora e com os colegas e como ocorre sua participação nas atividades escolares a partir do uso dos recursos de acessibilidade indicados. O professor do AEE pode também observar o aluno na biblioteca, na sala de informática, no recreio e em outros espaços da escola, visando identificar a atuação e interação do discente e que tipo de solicitação é feita a ele.

Para a coleta das informações sobre o aluno, o professor do AEE deve também prever parceria com o docente do ensino comum, com a família do aluno e com outros profissionais da escola ou da rede de saúde, caso seja necessário.

De posse de todas essas informações, o professor do AEE passa para a etapa seguinte do estudo de caso: identificação da natureza da problemática que está afetando o estudante, ou seja, busca identificar as barreiras que estão na origem dos problemas enfrentados pelo aluno. Para isso, o docente do AEE compara, analisa e interpreta os dados coletados levantando hipóteses a respeito de tais barreiras.

Na etapa seguinte do estudo de caso, proposição de resolução da problemática em questão, o professor do AEE procura identificar: tipos de atividades que possam ser realizadas e recursos de tecnologia assistiva que possam ajudar na eliminação das barreiras enfrentadas pelo aluno. Tais atividades são distintas daquelas realizadas no espaço da sala de aula do ensino comum.

Ao término do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de AEE, indicando recursos de tecnologia assistiva que possam ser usados na sala do AEE e/ou na sala de aula do ensino comum. Ele pode também discutir com o docente do ensino comum a respeito de atividades que possam ajudar na inovação e dinamização de práticas

que favorecem a inclusão escolar. No plano de AEE devem constar: os objetivos esperados, os tipos de parcerias estabelecidas, a frequência e temporalidade do atendimento. Avaliações a respeito da pertinência do plano também são previstas.

É importante ressaltar que a parceria entre um professor da sala de aula comum e um do AEE é o que se espera, desde que as especificidades de suas atribuições sejam mantidas, ou seja, que seus papéis não sejam confundidos. Nunca é demais lembrar que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), no AEE são identificadas barreiras comunicacionais, linguísticas, atitudinais e físicas que impedem/dificultam o acesso do estudante. Tais barreiras não se referem aos conteúdos curriculares ou às estratégias de ensino e concepções de aprendizagem. O que queremos dizer é que, embora esses aspectos interfiram diretamente no processo de escolarização dos alunos, resolvê-los cabe ao professor de sala comum.

Em alguns espaços escolares, é possível perceber uma confusão entre os papéis desses profissionais e, assim, professor de AEE, por exemplo, dá reforço escolar, elabora planos de aula para os estudantes da educação especial e desenvolve outras atividades incompatíveis com o seu papel na escola. Reafirmamos aqui que é inconcebível o professor do AEE desenvolver práticas que não cabem em suas funções, pois, assim, ele estaria substituindo o ensino comum, e a educação especial não ocorreria na perspectiva de uma educação inclusiva.

Apresentaremos, a seguir, dados referentes ao estudo de caso selecionado para ilustrar a cooperação entre uma professora do AEE e uma professora do ensino comum.

Tais informações, relativas à sala de aula, ao estudante em questão, a sua professora e a sua família permitiram a elaboração do plano de AEE pela professora responsável por esse serviço.

O estudo do caso

A observação realizada na sala de aula do ensino comum e a entrevista com a professora Paula revelou aspectos importantes: ela

demonstrava muita preocupação com a aprendizagem dos seus estudantes; mostrava-se muito angustiada em relação ao desafio da sua sala de aula, não somente pela dificuldade enfrentada com as crianças em situação de deficiência, mas também porque outros estudantes enfrentavam diversas barreiras no cotidiano escolar que os impediam de participar plenamente das aulas e aprender. Por tudo isso, sentia-se desamparada, sem apoio da escola para desenvolver um bom trabalho. Em outras palavras, necessitava de formação.

A sala de aula era ampla, clara e arejada. Havia um ventilador de teto, um armário, uma mesa para a professora e uma lousa. As mesas eram insuficientes para o número de crianças, algumas quebradas, acarretando dificuldades para desenvolver determinadas atividades em grupo. A professora considerava que ensinar aos estudantes da educação especial era um grande desafio e dizia sentir muita angústia, pois se tratava de uma nova experiência devido ao fato dela não ter trabalhado anteriormente com esses alunos. Ela fazia apelo por formação, acompanhamento e suporte para realizar o seu fazer pedagógico. Pediu ajuda à professora do AEE, relatando: “eu não sei o que fazer com essas crianças, eu preciso de ajuda” (Professora Paula, arquivo da pesquisadora).

Apesar de demonstrar insegurança, Paula mostrava-se motivada para trabalhar com todas as crianças da turma e se dizia disposta a enfrentar o novo desafio. Ela era muito comprometida, gostava de música e, sempre que podia, cantava com a turma toda. Eram momentos lúdicos, e os alunos demonstraram prazer em participar.

Analisando as atividades pedagógicas realizadas na sala de aula, foi constatado que a professora, frequentemente, escrevia atividades na lousa para as crianças copiarem no caderno, ou ainda solicitava a realização de exercícios no livro, todos de forma individual. Ela privilegiava algumas crianças, principalmente aquelas que já apresentavam escrita alfabética. Enquanto isso, determinados alunos ficavam excluídos por não terem o domínio da escrita convencional, o que ocasionava o desinteresse pela aula. Algumas vezes, a docente não se manifestava quando um estudante abandonava a atividade e saía da sala ou mesmo quando algum não se engajava na atividade proposta

e percorria a sala com outros interesses. A professora sentia-se impotente diante das dificuldades de seus estudantes.

A docente argumentava que o trabalho na sua sala era muito complicado. Uma das crianças em situação de deficiência intelectual (Pedro Henrique) não participava de nenhuma atividade pedagógica. Ela achava que o menino poderia *aprender alguma coisa*, mas ela dizia não saber como fazer para que ele se interessasse pelas atividades pedagógicas. Em anos anteriores, o aluno também não permanecia na sala de aula e as professoras precedentes o deixavam ficar perambulando pela escola. A professora Paula afirmou que Pedro Henrique entendia quando ela pedia para ele sentar ou quando informava que era hora do lanche ou do recreio, mas ele nem sempre respondia suas solicitações e não permanecia muito tempo na sala. Diante desse contexto, ela pediu ajuda à professora do AEE na tentativa de ajudá-la a promover a inclusão de seus alunos.

O ambiente da sala de aula dificultava uma interação positiva entre Pedro Henrique e seus colegas, e em muitas situações o menino ficava excluído das atividades, embora a professora fizesse um esforço para acolher todas as crianças. No meio familiar, ele também não desfrutava de um ambiente estimulante e positivo ao seu desenvolvimento.

Na sala de aula, Pedro Henrique tentava chamar a atenção dos colegas, fazendo brincadeiras, emitindo sons aleatórios como um meio de comunicação. A intenção do menino era se sentir pertencente àquele grupo. Ele fugia da sala ou corria dentro do ambiente para escapar dos colegas que tentavam bater nos seus braços ou na barriga, muitas vezes revidando, de forma muito forte, as agressões sofridas. Para chamar a professora, o menino apontava para esses colegas e emitia sons altos.

Pedro Henrique era muito solitário na sala de aula. A maior parte do tempo brincava sozinho com blocos de plástico, perto da porta de entrada da sala de aula. Ele pouco interagía com os colegas devido às barreiras comunicacionais e atitudinais que enfrentava. Quando a professora se dirigia ao menino, ele saía rapidamente da sala de aula e se refugiava no banheiro. Ao levá-lo de volta para a sala de aula e soli-

citar que se sentasse em uma cadeira, ele abria um sorriso e levantava o polegar como se quisesse verificar se ela estava de bem com ele. Esse gesto parecia indicar que ele estava procurando manter um contato positivo com a professora.

Apesar de seu comportamento agitado, ele fazia questão de manter um bom relacionamento com a docente. Em relação a seus pares, algumas vezes, quando ele era convidado a participar de uma atividade coletiva, manifestava comportamentos que dificultavam a produção do grupo. Por exemplo, quando a equipe realizava um desenho coletivo usando papel madeira no chão da sala de aula, Pedro Henrique chegava a se deitar sobre o desenho para impedir o trabalho dos colegas. Esse tipo de comportamento não favorecia uma boa interação com os colegas da turma, além de dificultar a cooperação entre os pares.

Pedro Henrique era considerado um aluno com deficiência intelectual. Ele não se comunicava oralmente e expressava seus desejos por meio de gestos e emissão de sons. O menino se encontrava no nível pré-silábico da aquisição da língua escrita, não reconhecia as letras que compunham o seu nome e não tinha noção de quantidade. Ele era muito alto para sua idade (8 anos) e tinha sobrepeso. Suas condições de higiene nem sempre eram adequadas, o que gerava barreiras atitudinais.

Pedro Henrique era filho de pais separados, tinha uma irmã dois anos mais velha. Morava com a mãe, a irmã e uma prima adulta. O pai era totalmente ausente. A mãe trabalhava como diarista de segunda a sábado e as duas crianças ficavam sob a responsabilidade de uma prima delas.

Desde os 6 anos, o menino frequentava a escola. Ele levava tarefas para fazer em casa, mas a mãe declarava não ter tempo para acompanhar as atividades escolares do filho. De acordo com o depoimento da irmã, a prima batia muito em Pedro Henrique em casa e em outros ambientes, inclusive na escola. Segundo o depoimento da prima, o menino era muito desobediente. A mãe declarou que o filho era muito afetivo com ela e a irmã.

Nesse período, a escola contava com uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará (UFC) que desenvolvia um estudo

visando a construção de uma escola inclusiva. Para tal, algumas reuniões pedagógicas eram realizadas com os gestores e todos os professores da escola visando identificar e discutir as barreiras que poderiam dificultar a inclusão de todos os alunos. Alguns membros da equipe de pesquisa também se envolveram no processo de interlocução com as professoras que manifestaram desejo de mudança em suas práticas.

A partir das diferentes informações recolhidas pela professora do AEE durante o estudo de caso, foi possível levantar a hipótese que o principal problema vivenciado por Pedro Henrique estava vinculado ao ambiente escolar e familiar, e este era pouco estimulante para o desenvolvimento da criança. O contexto da sala de aula e a forma como a prática pedagógica estava sendo realizada também não eram favoráveis ao seu desenvolvimento, tampouco ao das demais crianças da turma. Tratava-se de um modo de organizar o trabalho pedagógico que não favorecia a participação e a socialização da criança nas atividades escolares. Assim, dois elementos foram considerados: a socialização e a prática docente baseada na transmissão do conteúdo.

O primeiro aspecto a considerar era o problema de socialização que a criança enfrentava, que se agravava ainda mais pelas barreiras de comunicação enfrentadas por ele no ambiente escolar. Ele pouco interagia com os colegas, era como se fosse um “estrangeiro” naquele ambiente. O segundo, a prática realizada pela professora que se caracterizava pela transmissão de conteúdo, o que não favorecia a participação de todos os alunos, alguns ficavam negligenciados. Essa prática evidencia o desempenho das crianças que se encontram em um estágio mais evoluído em termos de aquisição acadêmica e abandona aquelas consideradas com maiores dificuldades.

Você acha que é possível uma criança que é “estrangeira” na sua sala de aula se empenhar nas atividades escolares?

A professora Paula, em parceria com a professora do AEE, entendeu que seria necessário redimensionar o seu fazer pedagógico revendo suas estratégias de ensino para favorecer a participação de todos os alunos nas atividades escolares. Para isso, além das dificuldades

identificadas, os aspectos positivos também foram ressaltados. Estes teriam uma influência importante na inclusão de Pedro Henrique:

- A - O interesse do menino em estabelecer contato social, mesmo que de forma agressiva com os colegas e de forma esporádica com a professora. Essa tentativa de contato pode ser interpretada como uma busca da aprovação e indicativo da necessidade de conquistar um papel social na sala de aula. Isso pode ser uma sinalização da importância de se eliminar as barreiras comunicacionais e atitudinais.
- B- O desejo e interesse da professora em transformar sua prática pedagógica. Foi levantada a hipótese de que favorecendo a interação social com a professora e com os colegas durante as situações de aprendizagem, Pedro Henrique passaria a se empenhar nas atividades e, conseqüentemente, avançaria nas suas aprendizagens escolares. Para tanto, seria necessária a transformação da prática pedagógica a ser realizada naquela sala, aspecto que seria positivo não somente para a inclusão de Pedro Henrique, mas para todas as crianças da turma.

A parceria entre a professora do AEE, a professora da sala de aula e outros profissionais da escola permitiu a elaboração do Plano de AEE.

O plano de atendimento educacional especializado

Após a realização do estudo de caso, a professora do AEE elaborou o plano de atendimento educacional especializado, o qual previa atividades na sala de recursos multifuncionais, respeitando, obviamente, os conteúdos trabalhados no AEE³ e as parcerias com a profes-

3 São exemplos de conteúdos do AEE: ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; Língua Brasileira de Sinais (Libras); enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades; adequações de materiais didáticos (como a impressão de livros em Braille, contraste visual ou com letra aumentada para estudantes com baixa-visão); recursos e estratégias para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos com alteração auditiva; orientação e mobilidade – uso de bengala; tecnologias

sora do ensino comum com outros profissionais da escola (merendeiras e porteiro, professora da biblioteca, professoras de outras turmas e da sala de informática), além da interlocução com a família do aluno.

O referido plano de AEE apresentava os seguintes objetivos:

- 1- Promover a interação e a participação da criança na sala de aula por meio dos recursos de acessibilidade oferecidos, fortalecendo o vínculo com os colegas e com a professora.
- 2- Ampliar a forma de comunicação da criança no espaço escolar e familiar.
- 3- Construir uma relação positiva com o saber.

Na sala de recursos multifuncionais, foram previstas atividades em pequenos grupos visando favorecer especialmente a interação social, a linguagem, a comunicação e a aprendizagem (neste caso, não a aprendizagem que se refere a conteúdos curriculares, mas a capacidade de identificar, associar, comparar, incluir ou excluir determinados elementos em um contexto ou situação).

Como recursos de acessibilidade, a professora do AEE construiu uma prancha de comunicação suplementar e alternativa para ampliar o vocabulário do menino e facilitar a sua comunicação. Foram previstos, ainda, jogos de sequência lógica, classificação, quantificação, contação de história e reconhecimento dos personagens, ordenação de eventos, representação de histórias através do desenho e organização das imagens de histórias construídas no computador por meio do uso de *software*.

Parcerias estabelecidas

- a) **Com a família:** foi solicitada à mãe da criança uma intervenção junto à prima para que ela parasse de agredir física e verbalmente a criança. A mãe foi orientada a conversar com

da informação e comunicação (TICs) acessíveis; materiais táteis; uso do Soroban (ábaco japonês); comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA); Tadoma (sistema de comunicação de pessoas surdo-cegas); e outros.

a criança, mostrando interesse pelas atividades escolares. A mãe passaria a receber uma descrição das atividades realizadas na escola durante a semana para que pudesse conversar com a criança a respeito. Foi sugerido que ela procurasse um atendimento fonoaudiológico para o seu filho, bem como que fizesse atenção às condições de higiene pessoal da criança. A professora do AEE construiu e disponibilizou para a família uma prancha de comunicação com elementos da vida cotidiana para facilitar a comunicação dela. Foi solicitada à irmã da criança uma visita à biblioteca da escola para a escolha de livros que ela poderia ler para o irmão.

- b) **Com profissionais da escola** (merendeiras e porteiro, professora da biblioteca e professora da sala de informática): foi solicitado que se comunicassem com Pedro Henrique, que o tratassem com atenção, eliminando as barreiras atitudinais que ele enfrentava. O funcionário da escola (porteiro) passaria a incluí-lo nas atividades que ele realizava com as crianças no horário do intervalo das aulas. Esse funcionário desenvolvia um trabalho de animação: filmava as crianças cantando, posteriormente ele transformava as filmagens em vídeos e na semana seguinte exibia para elas, que vibravam de alegria ao assistir a performance dos colegas e delas próprias. Pedro Henrique não cantava, mas passou a usar o microfone e fazia a dublagem de uma música que estava sendo tocada. Ele demonstrava alegria e entusiasmo em participar dessa atividade. Os demais funcionários e profissionais da escola passaram a tratar o menino de forma mais respeitosa e acolhedora.
- c) **Com a professora do ensino comum**: que planejasse as atividades pedagógicas atentando-se para as necessidades formativas de todos os alunos, incluindo, obviamente, as de Pedro Henrique. Além disso, estabelecer parceria com o professor do AEE, que poderia lhe ajudar nas questões que envolvessem a acessibilidade dos materiais e atividades propostas. Ainda, que trabalhasse em parceria com outros

professores da escola visando implementar uma prática acolhedora para a turma toda.

Na sala de aula do ensino comum

A parceria entre a professora do ensino comum e a professora de AEE com o apoio de alguns membros do grupo de pesquisa da universidade⁴ favoreceu o planejamento e o desenvolvimento de atividades pedagógicas visando trabalhar a interação na classe e os conteúdos escolares. É importante ressaltar que esta parceria preservava a especificidade de cada uma dessas profissionais. Enquanto a professora do ensino comum é responsável pela escolarização do aluno, a do AEE responde pela eliminação das barreiras que podem estar impedindo o seu processo de inclusão. Neste caso, a docente do ensino comum tinha o foco nas atividades de ensino e a do AEE na questão da acessibilidade.

As atividades planejadas pela professora do ensino comum vislumbravam mudanças importantes na prática pedagógica, visando tornar os conteúdos escolares acessíveis não apenas para Pedro Henrique, mas para a turma toda. Essas atividades se constituíam em: ateliê, teatro (com dramatizações), atividades por meio de aprendizagem cooperativa, visitas a diferentes espaços da cidade e jardinagem. Foi priorizado, ainda, o registro de atividades por meio de desenhos, maquetes e escrita coletiva.

Essa professora planejou ações visando:

- a) Investir na interação social e afetiva de Pedro Henrique com ela e com os demais colegas.
- b) Ampliar sua forma de comunicação.
- c) Dá significado às suas atividades na sala de aula.
- d) Estimular uma relação positiva com o saber, motivando a criança para a aprendizagem.

4 A parceria da professora do ensino comum com dois pesquisadores da universidade contribuiu para as mudanças que ela realizou na sua prática pedagógica, reafirmando a importância da formação em serviço para a transformação da escola.

Com o objetivo de transformar a classe comum em um espaço de acolhimento para todas as crianças, foi necessário conceber diferentes estratégias didáticas, dentre elas: ateliês, priorizando atividades de resolução de problemas e ampliação de diferentes formas de linguagens e de comunicação. Esses ateliês (cantinhos) foram criados com materiais adquiridos por meio de campanha de doações de jogos pedagógicos e outros materiais que a professora reuniu.

Os ateliês

Os ateliês foram organizados dentro da sala de aula, abordando as seguintes áreas:

- a) O cantinho da Matemática. Este espaço proporcionava às crianças interagirem com conhecimentos matemáticos por meio de diferentes propostas tais como:
 - O espaço do escritório (tinha computador velho, teclado, canetas, agendas e telefones desativados), que permitia trabalhar a linguagem oral, escrita e contagem.
 - O mercado, onde as crianças podiam comprar *mercadorias* desejadas (com cédulas de dinheiro por elas construídas), pagar e receber o troco, de modo que a aprendizagem da matemática ocorreria com muita satisfação.
 - O banco era uma proposta muito interessante, porque permitia às crianças trocarem dinheiro, pedir empréstimo e fazer depósitos. Nesse espaço, elas aprendiam matemática e a escrita de números e os nomes dos colegas que realizavam os empréstimos.
- b) O cantinho da leitura e da escrita era o ateliê que proporcionava a leitura de vários livros e revistas. As crianças que já liam de forma independente poderiam ler para aquelas que ainda não tinham conquistado autonomia na leitura. Nesse espaço, a criança podia deitar-se no tapete com almofadas e viajar no mundo mágico de sonhos e fantasia.

- Esse ateliê também previa a construção de história coletiva em dupla ou trio. As crianças poderiam planejar, elaborar e escrever o texto, a sequência lógica dos eventos da história, atentando-se para o início, meio e desfecho final, identificando os elementos essenciais a serem descritos para que a história tivesse sentido para o leitor.
 - Troca de correspondência por meio da escrita de cartas – que foram enviadas para crianças de outras cidades e a leitura das cartas recebidas.
- c) Cantinho do jogo, visando a resolução de problemas. Por meio de diferentes jogos, as crianças entravam em contato com desafios para a resolução de problemas. Aqui o desafio era entrar em contato com o conflito sociocognitivo com outros colegas de sala e ampliar raciocínio lógico matemático.
- d) O cantinho do jogo simbólico e expressão artística. Este cantinho possibilitou realizar atividades diversas como:
- O ateliê de pinturas, que convidava a criança a se divertir no mundo colorido das tintas, pincéis e tecidos brancos pregados nas costas das carteiras viradas para as paredes, ficando na altura das crianças. A atividade visava desenvolver a criatividade e a expressão, além de favorecer a atenção e concentração e o respeito ao trabalho do outro.
 - O salão de beleza era composto de maquiagens, escovas e pentes de cabelos, secador (desativado) e espelhos. Nesse espaço, as crianças davam asas à imaginação, entravam no jogo simbólico e aprendiam a compartilhar opiniões e materiais com os outros colegas.
 - Loja de roupas e sapatos. Nesse ateliê, existiam roupas e sapatos femininos e masculinos, infantis e de adultos (as crianças se divertiam muito usando as peças grandes, porém bem atrativas). O jogo simbólico era favorecido pela riqueza de trocas entre as crianças, vestindo e ajudando os colegas a se vestirem, de forma que a interação, o cuidado e o zelo com o outro era um aspecto de grande relevância nessa atividade.

Teatro

Com o propósito de estabelecer relações positivas entre as crianças, trabalhar a cooperação e o respeito ao outro por meio do jogo simbólico, um teatro foi instalado na sala de aula. Diversas atividades foram propostas em torno do tema teatro. A turma foi dividida em equipes, que deveriam trabalhar em cooperação visando: criar cartazes para decorar o teatro, criar dramatizações para apresentar no teatro, escolher figurinos e cenários para suas dramatizações, apresentar as dramatizações planejadas, assistir as apresentações das outras equipes. Por meio dessa atividade, foi possível trabalhar diferentes temas voltados para diversos conhecimentos escolares, tais como: folclore, os indígenas, meio ambiente dentre outros.

Atividades em grupo

A aprendizagem cooperativa é realizada por meio de grupos formados por cerca de quatro crianças. Nesse tipo de atividade, cada membro do grupo tem um papel definido, visando o melhor funcionamento da equipe. Por meio da aprendizagem cooperativa, é possível trabalhar os mais diversificados conteúdos acadêmicos, especialmente a leitura e a escrita e os conhecimentos matemáticos, estes essencialmente por meio da estratégia de resolução de problemas.

Visita a diferentes espaços da cidade

Essa atividade permitiu socializar as crianças e ajudar a construir regras de convivência e desenvolver comportamentos sociais adequados a diferentes ambientes. Foram realizadas visitas a museus, exposições de arte, mangues, dentre outros ambientes. No retorno das visitas, as crianças deveriam expressar o aprendizado fazendo o registro por meio de desenho, massa de modelar e escrita.

Jardinagem

A partir da criação de uma horta na escola, foi possível trabalhar a cooperação entre as crianças da própria sala e de outras turmas da instituição. Por meio dessa atividade, foram trabalhados conteúdos de matemática (medir e comparar o comprimento dos canteiros, contar e separar tipos de sementes para plantar), ciências (observação do desenvolvimento das plantas e hortaliças e as partes das plantas e nutrientes); conteúdos de geografia, observando o solo e o clima; e ainda a leitura e a escrita pelo registro das atividades realizadas.

Com o planejamento e desenvolvimento de tais propostas didáticas, a professora do ensino comum esperava que as crianças passassem a interagir entre elas de forma positiva, que passassem a se relacionar com Pedro Henrique como um colega de classe. Que o diálogo com a professora e demais profissionais da escola fluísse sem dificuldade, que as crianças se motivassem e investissem em suas aprendizagens. Estava previsto também que a professora e os demais profissionais da escola solicitassem a colaboração dos estudantes nas atividades pedagógicas; e que as frequentes agressões feitas a ele (por alguns colegas da escola) fossem interrompidas.

Resultados esperados e avaliação do plano de AEE

As atividades previstas e realizadas por meio do plano de AEE foram avaliadas a curto, médio e longo prazo, ou seja, nos dois primeiros meses, ao longo do semestre, e ao término do ano letivo, visando corrigir os erros e buscando novos acertos. As atividades realizadas na sala do AEE eram avaliadas permanentemente, no sentido de serem redefinidas quando necessário.

Resultados obtidos

Após um ano de desenvolvimento do plano acima mencionado, foi possível constatar:

1. Mudança na organização da sala de aula e nas propostas pedagógicas. A professora passou a se sentir mais confiante e mais tranquila no desenvolvimento de sua prática e o ambiente da classe se tornou mais agradável e harmonioso.
2. Pedro Henrique, bem como as demais crianças, passou a se implicar e participar das atividades escolares e a ter uma relação positiva com a professora e com os colegas da turma e demais profissionais da escola. Suas condições de higiene pessoal se tornaram adequadas. Ele participava das atividades organizadas no recreio da escola, demonstrando grande alegria em atuar junto com os demais colegas.
3. As crianças passaram a incluir Pedro Henrique nas brincadeiras. Elas passaram a interagir com o menino de modo mais amigável, e acolhiam de forma positiva a participação dele nas atividades de grupo.
4. Antes de cada planejamento e/ou sempre que havia possibilidade, a professora do AEE e a professora do ensino comum avaliavam as propostas didáticas planejadas e desenvolvidas e refletiam quanto à pertinência das mesmas frente aos objetivos propostos. Essa reflexão possibilitava identificar erros e acertos no sentido de repensar, planejar e desenvolver outras atividades tendo como ponto de partida os acertos identificados e analisados. Lembrando sempre: a docente da sala comum se responsabilizava pelos conteúdos curriculares das propostas e a professora do AEE pelas barreiras enfrentadas pelos estudantes que atendia.

Considerações finais

A escola inclusiva é a escola de todos. Essa escola não desanima diante das dificuldades que enfrenta para fazer com que todos sejam bem-vindos, acolhidos a partir de suas diferenças e singularidades. Nesse espaço, todos são ensinados coletivamente, mas não se espera que todos alcancem as mesmas habilidades, as mesmas metas, pois os preceitos constitucionais brasileiros determinam que cada um tem

o direito de se desenvolver segundo a sua capacidade são seguidos, de fato.

A escola inclusiva busca construir um currículo para todos os seus estudantes, considerando diferentes modos de comunicação, expressão de ideias, interação e, obviamente, os mais diferentes conhecimentos. Ela garante, ainda, o olhar individualizado aos estudantes que enfrentam barreiras para se desenvolver, por meio de um serviço que aqui foi apresentado e exemplificado – o AEE.

Essa escola defende e incentiva o desenvolvimento de novas práticas, que só podem ser desenvolvidas a partir de uma colaboração entre seus diversos atores, tais como os gestores, os professores da sala comum e os do AEE. Esses profissionais precisam aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade, que entendemos ser aquela que valoriza cada um. Essa escola, para dar conta de tudo isso, busca por formação e necessita do apoio das secretarias de educação, das diretorias de ensino e órgãos que respondem por políticas de formação e fomento à educação brasileira.

Os princípios norteadores da inclusão apresentados neste texto estão amplamente respaldados nas diferentes normativas e orientações federais que asseguram a inclusão escolar em nosso país. Eles se aplicam para a discussão a respeito do serviço de AEE, que se fundamenta e se organiza tendo como referência desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) até a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A análise de propostas didáticas e do estudo de caso apresentado no presente texto não teve o propósito de servir de modelo, mas simplesmente de ilustrar situações educacionais vivenciadas por alguns educadores na tentativa de realizarem atividades inclusivas, ou seja, que não “abrem mão” da coletividade do ensino, e que se atenta às necessidades individuais dos estudantes no que se referem à acessibilidade comunicacional, linguística, física e atitudinal.

Compreende-se que cada escola constitui um universo, habitado por seus interesses, desafios e possibilidades – sempre singulares e

em constante atualização. A escola que almeja praticar a Pedagogia da Contribuição, acolhendo e respeitando cada sujeito em seus processos individuais e coletivos, deve buscar seus próprios meios de transformação, tecendo uma rede de apoio em busca da construção de um espaço acolhedor e hospitaleiro para todos, estudantes e docentes.

Referências

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

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

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

DOISE, Willem; MUGNY, Gabriel. *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions, 1981.

FIGUEREDO, Rita Vieira de. *Projeto gestão da aprendizagem na diversidade*. Relatório técnico de pesquisa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEREDO, Rita Vieira de. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEREDO, Rita Vieira de et al. *Novas Luzes Sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza, Edições UFC, 2010.

FIGUEREDO, Rita Vieira de. *Deficiência intelectual: cognição e leitura*. Fortaleza, Edições UFC, 2012.

FIGUEREDO, Rita Vieira de.; POULIN, Jean-Robert. Construindo uma escola inclusiva. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa

Egler Mantoan. *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Editora da FURB, Blumenau, 2020.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. *Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. *O ensino de Matemática – sentidos de uma experiência*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphōnía*, Revista de Educación Inclusiva, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LUSTOSA, Francisca Geny.; FIGUEREDO, Rita Vieira de. *Inclusão, o olhar que ensina! A inclusão de práticas pedagógicas de atenção às diferenças*. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022.

POULIN, Jean-Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEREDO, Boneti; POULIN, Jean-Robert. *Novas Luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza, Edições UFC, 2010.

POULIN, Jean-Robert. *Deficiência intelectual da definição à intervenção pedagógica*. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2024.

POULIN, Jean-Robert; CLEARY-BACON, Sandra. *Rapport de recherche sur une démarche d'intégration d'un enseignement différencié dans les classes de la communauté montagnaise de Mashteuiatsh*. Rapport d'une recherche réalisée dans le cadre des activités du Consortium de recherches amérindiennes entre le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean et l'Université du Québec à Chicoutimi. Document non publié, 2003.

PYBOURDIN, Isabelle. TIC et changement organisationnel: approche par l'accompagnement. *Communication et organization*, v. 37, p. 139-152, 2010. Disponível em: <http://communicationorganization.revues.org/1302>. Acesso em: 07 jun. 2017.

RAMOS, Eliane de Souza.; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. In: MOREIRA, Adailson.; MOREIRA, Icléia ; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (Org). *Inclusão e exclusão: debates transdisciplinares*. Andradina: Meraki, 2021.

ROUSSEAU, Nadia; THIBODEAU, Stéphane. *S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement*. *Éducation et francophonie*, v. 39, n. 2, p. 145-164, 2011. Disponível em: <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-145-ROUSSEAU.pdf>. Acesso em: 07 jun. de 2017.

VYGOTSKY, Lev. *Pensée et langage*. Paris: La dispute, 1997.

PARTE II

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS MUNICÍPIOS
PARTICIPANTES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/FACULDADE DE EDUCAÇÃO, SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Robéria Vieira Barreto Gomes

Francisca Sueli Farias Nunes

Ronaldo de Sousa Almeida

Francisca Geny Lustosa

Introdução

O presente relato de experiência apresenta os resultados do Curso de Aperfeiçoamento “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, cujo objetivo foi formar professores da educação básica, promovendo a reflexão e a problematização das práticas pedagógicas e das necessidades específicas dos estudantes com deficiência na escola regular.

Como eixos orientadores, o curso adotou a Teoria Histórico-Cultural, o modelo social da deficiência e os estudos da defectologia de Vigotski. Realizado entre 18 de setembro de 2024 e 13 de dezembro de 2024, o curso foi ofertado em quatro municípios do estado do Ceará – Fortaleza, Maranguape, Maracanaú e Caucaia – atendendo 650 professores da rede municipal de ensino. Destaca-se que essa formação representou um avanço fundamental na ampliação da compreensão dos docentes sobre a abrangência e a profundidade dos marcos legais e educacionais brasileiros, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no Modelo Social da Deficiência e no Direito à Educação.

Além de capacitar os docentes, a iniciativa também visou restabelecer a parceria entre a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio da Faculdade de Educação (FACED), e as redes de ensino municipais. Essa colaboração entre a universidade pública, as redes de ensino e o Ministério da Educação (MEC), por meio da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR), é essencial para fortalecer a formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação no país.

A articulação entre essas instituições possibilita a construção de políticas educacionais mais eficazes, alinhadas às necessidades das escolas e aos desafios enfrentados pelos professores. Nesse contexto, a parceria foi estruturada da seguinte forma: o MEC/RENAFOR entrou como parceiro financeiro; a FACED da UFC atuou na formação e no diálogo com as redes de ensino; e as secretarias municipais de educação colaboraram diretamente na execução do curso, estabelecendo um vínculo fundamental entre teoria, prática, ensino e aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, a investigação realizada neste relato levou à construção do seguinte questionamento: como ocorreu o Curso de Aperfeiçoamento para a formação de professores das redes de ensino de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape e Caucaia no que se refere à organização pedagógica, à execução do curso e à relação entre a UFC/FACED, o MEC/RENAFOR e as redes de ensino dos municípios participantes? A partir dessa questão, estabelecemos o seguinte objetivo: investigar, com base nos documentos que oficializaram a realização do curso e nos relatos dos participantes, a organização teórica e prática do curso nos municípios parceiros, bem como a relação entre a UFC/FACED, o MEC/RENAFOR e as redes de ensino envolvidas na formação.

As atividades do curso foram desenvolvidas na Plataforma Moodle¹ e complementadas por encontros presenciais, encontros *online*, estudos e discussões teóricas, além de reuniões pedagógicas. As ações realizadas proporcionaram momentos de estudo e aprofundamento na relação prática-teoria-prática, permitindo reflexões sobre

¹ Disponível em: <https://renafor-praticas-pedagogicas.com/mod/url/view.php?id=24>. Acesso em: 10 set. 2024.

os processos de ensino e aprendizagem voltados para a inclusão. Dessa forma, os participantes puderam analisar a história político-social e os direitos educacionais dos estudantes com deficiência, além de discutir o processo de desenvolvimento desses alunos com base na Teoria Histórico-Cultural e nos estudos da defectologia de Vigotski.

A oferta desse curso de aperfeiçoamento representou uma oportunidade valiosa para refletir, agir e inovar na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A trajetória formativa foi enriquecida tanto pela experiência dos professores formadores da área de educação especial quanto pela troca de saberes com os professores cursistas. Esse modelo de processo formativo fortalece a educação básica, impulsiona o desenvolvimento contínuo dos docentes e contribui para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo – um sistema que não apenas respeita, mas sabe valorizar e trabalhar com as diferenças.

Metodologia

A metodologia deste relato de experiência fundamentou-se na abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva que buscou sistematizar e analisar as práticas desenvolvidas no Curso semipresencial “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, promovido pela UFC, por intermédio da RENAFOR, do MEC. O Curso de Aperfeiçoamento teve como objetivo formar os professores das redes de ensino de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape e Caucaia, combinando atividades remotas, realizadas por meio da Plataforma *Moodle*, e encontros presenciais, nos quais foram desenvolvidas atividades práticas, debates e socializações.

Segundo Minayo (2012), o relato de experiência configura-se como uma estratégia metodológica relevante na pesquisa qualitativa, pois permite a reflexão sobre ações concretas a partir da vivência dos envolvidos, contribuindo para a construção de conhecimento situado e contextualizado. Para a elaboração deste estudo, foram examinados documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso

(PPC), os módulos teóricos elaborados exclusivamente para o curso, os relatórios de frequência e das atividades desenvolvidas nos encontros presenciais, além da observação da Plataforma *Moodle*, utilizada como principal ambiente de aprendizagem e interação entre cursistas e formadores.

Complementarmente, foram analisadas as respostas ao formulário de avaliação do curso, preenchido pelos participantes ao final da formação, com o intuito de identificar percepções sobre a metodologia adotada, os desafios enfrentados e os impactos da proposta formativa e entrevista com a coordenadora adjunta, Prof.^a Robéria Vieira Barreto Gomes. Essa abordagem de investigação está alinhada com os princípios metodológicos descritos por Lüdke e André (1986), que ressaltam a importância da análise interpretativa na pesquisa educacional, especialmente em contextos que envolvem práticas pedagógicas inovadoras, como o ensino híbrido e a formação continuada mediada por tecnologias.

Resultados e discussões

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar um panorama geral das atividades realizadas durante o Curso de Aperfeiçoamento “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, que envolveu os municípios de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape e Caucaia. A proposta teve como base teórica a perspectiva histórico-cultural, o modelo social da deficiência e os estudos da defectologia de Vigotski. Segundo a coordenação pedagógica, a motivação para a criação do curso surgiu a partir das demandas identificadas em escutas realizadas com professoras atuantes em salas comuns, no atendimento educacional especializado (AEE) e com formadoras envolvidas em projetos de extensão da FAGED.

As recorrentes dificuldades relatadas no processo de inclusão de estudantes da educação especial evidenciaram diversas vulnerabilidades no sistema de ensino, tais como a inadequação da infraestrutura, a limitação de recursos e a carência de formação docente. Dian-

te desse contexto e do compromisso da universidade pública com a qualificação profissional, a necessidade de formação continuada para professores foi identificada como uma prioridade, culminando na elaboração do curso.

De acordo com a coordenação adjunta, a oportunidade para atender a essa demanda surgiu por meio do Edital n.º 01/2024 da RE-NAFOR/MEC, possibilitando a concepção de um projeto voltado à qualificação docente na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo geral do curso foi formar professores da educação básica, promovendo a reflexão e a problematização das práticas pedagógicas e das necessidades específicas dos estudantes com deficiência na escola regular.

Diante desse cenário, este relato de experiência tem como propósito descrever todas as etapas de elaboração, desenvolvimento e conclusão do projeto, oferecendo um panorama detalhado acerca das ações realizadas. O documento busca servir como um referencial de experiência formativa, proporcionando subsídios para outros profissionais e agentes educacionais que atuam na área da educação inclusiva. A seguir, serão apresentadas a organização e estrutura pedagógica do curso.

Estruturação curricular e organização dos módulos do curso

De acordo com o relatório final do curso, disponibilizado para esta análise, constatamos que as primeiras etapas da formação ocorreram entre julho e setembro de 2024, com a realização das seguintes ações: reuniões entre os professores do setor de estudos da Educação Especial, vinculados ao Departamento de Estudos Especializados da FACED; levantamento de dados junto aos municípios parceiros (Fortaleza, Maracanaú, Caucaia e Maranguape); realização de encontros *online* para alinhamento das diretrizes pedagógicas; elaboração e envio de ofícios aos órgãos competentes; e composição da equipe pedagógica, formada pela coordenadora adjunta, Prof.^a Robéria Vieira Barreto Gomes, pelos supervisores, Prof. Ronaldo de Sousa e Prof.^a Maria José Barbosa, e pela formadora, Prof.^a Francisca Sueli Nunes Farias. Essa equipe foi responsável por definir as funções, o formato dos módulos

e estruturar a organização dos encontros presenciais e virtuais, de forma a garantir uma abordagem metodológica alinhada às necessidades dos cursistas e aos objetivos do curso.

Outro destaque expresso no relatório foi a participação ativa das secretarias municipais de educação na definição do curso, contribuindo para a seleção dos tutores e dos cursistas, além de colaborar na organização do calendário dos encontros presenciais e *online*. Esse envolvimento foi fundamental para garantir a efetividade da formação, possibilitando uma articulação entre a universidade e as redes de ensino municipais, fortalecendo a proposta de formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com a Prof.^a Robéria Vieira Barreto Gomes, coordenadora adjunta, a experiência de organização e realização do curso possibilitou uma reflexão aprofundada sobre os desafios e avanços na formação continuada de professores da educação básica. Ainda segundo a professora, durante as reuniões com a equipe pedagógica, foi observado que a construção do curso foi um processo colaborativo que envolveu a coordenação, os tutores e as secretarias municipais de educação dos municípios participantes.

Os documentos analisados e as entrevistas com a coordenadora adjunta mostram que as etapas do curso foram organizadas de forma conjunta, considerando as especificidades dos cursistas e a realidade educacional de cada município. Ao longo desse percurso, foram realizadas diversas reuniões estratégicas para alinhar o cronograma de atividades, discutir a logística dos encontros presenciais e definir a dinâmica das atividades na Plataforma *Moodle*.

O estudo evidenciou que essa articulação foi essencial para garantir uma formação acessível e adaptada às necessidades dos professores, muitos dos quais atuam em dois turnos e enfrentam dificuldades de deslocamento até a capital. Para atender essa demanda, o curso foi ofertado na modalidade semipresencial, com encontros presenciais realizados nos próprios municípios, permitindo maior participação e engajamento dos docentes. Os relatórios dos tutores presenciais apontam que a formação foi além da construção conceitual, promovendo diagnósticos das realidades escolares, socialização de

experiências e desenvolvimento de estratégias para inclusão na prática pedagógica.

Apresentação e análise dos módulos do curso

A análise da estrutura curricular do curso evidenciou a preocupação da equipe gestora em proporcionar uma formação teórica e prática voltada à qualificação de docentes na perspectiva da educação inclusiva. Com uma carga horária total de 90 horas, o curso foi estruturado em três módulos, organizados de forma progressiva para garantir a articulação entre os fundamentos legais, teóricos e metodológicos que orientam o trabalho pedagógico no ensino regular e no AEE.

A ementa do curso enfatiza a importância do direito à educação no Brasil, abordando os principais marcos legais, históricos e conceituais que fundamentam a inclusão escolar. Além disso, propõe uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, articulada ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), à defectologia de Vigotski e ao modelo social da deficiência. Essa base teórica estrutura a análise crítica sobre as práticas docentes no ensino regular e no AEE, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a atenção às diferenças e a equidade educacional.

A organização curricular do curso contempla três módulos, cada um com objetivos específicos voltados à compreensão e ao aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

MÓDULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA ESCOLA (25H)

O primeiro módulo apresenta os fundamentos conceituais e legais da educação especial no Brasil, promovendo um resgate histórico e uma análise crítica das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. A proposta permite aos docentes compreenderem a trajetória da educação inclusiva e sua relação com o direito à educação, favorecendo a identificação dos desafios e possibilidades de atuação no contexto escolar.

Os conteúdos abordados nesse módulo enfatizam o papel do professor na mediação do ensino inclusivo, tanto na sala de aula regular quanto no AEE, explorando estratégias metodológicas que favoreçam a acessibilização curricular e a construção de práticas pedagógicas inclusivas capazes de atender às especificidades dos estudantes com deficiência.

MÓDULO 2 – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS (25H)

O segundo módulo aprofunda os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na obra de Vigotski e seus desdobramentos para a educação especial. A análise dos estudos da defectologia e do modelo social da deficiência permite uma reflexão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, considerando o papel da mediação pedagógica e da interação social.

A abordagem teórica desse módulo possibilita a compreensão do ensino inclusivo como um processo dinâmico, no qual a aprendizagem ocorre a partir da relação entre o sujeito, a cultura e os instrumentos mediadores. Essa perspectiva contribui para a ressignificação das práticas docentes, incentivando a adoção de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes na escola regular.

MÓDULO 3 – PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO REGULAR E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE (40H)

O último módulo concentrou-se na aplicação dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, propondo uma análise crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação inclusiva. A esse módulo foi destinada a maior carga horária do curso, em razão da sua estrutura priorizar a experimentação prática e a análise de casos reais, que permitia aos cursistas identificarem as especificidades, aquilo que é próprio de cada estudante, e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar.

Esse módulo também enfatiza a aplicação do DUA, orientando os professores na elaboração de práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis, alinhadas aos diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes. Além disso, propõe uma reflexão sobre a realidade socioeducacional das escolas participantes, incentivando a realização de estudos de caso e a construção de planos de ensino que atendam às demandas da educação inclusiva.

Na análise da estrutura curricular, verificamos que o curso foi planejado para garantir uma formação abrangente e reflexiva, possibilitando aos professores uma compreensão aprofundada da educação especial e sua relação com as políticas educacionais brasileiras. A organização dos módulos permitiu um percurso formativo que respeita a complexidade da inclusão escolar, articulando fundamentos teóricos, análise crítica da realidade educacional e experimentação prática.

Além disso, a abordagem adotada favoreceu a troca de saberes entre os docentes e os formadores, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo no qual a experiência docente se torna elemento central na construção do conhecimento. A inserção dos princípios da Teoria Histórico-Cultural e do DUA reforçou a importância de uma prática pedagógica mediada, acessível e contextualizada, ampliando o repertório dos professores para o trabalho com a diversidade em sala de aula.

Sistematização das ações realizadas no curso

Esta seção apresenta, a partir da documentação analisada, o detalhamento de todo o percurso do curso de aperfeiçoamento “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, desde o seu planejamento até a fase de execução e conclusão. Também são descritas as etapas de tramitação institucional, as adaptações necessárias ao cronograma, os desafios operacionais enfrentados e as estratégias adotadas para assegurar a qualidade da formação.

A análise da documentação do curso permitiu identificar que as etapas de planejamento, organização e definição das equipes pedagó-

gica e administrativa foram conduzidas com rigor e responsabilidade institucional. A composição da equipe contou com profissionais experientes e altamente qualificados, selecionados por meio de editais públicos e em articulação com as redes municipais de ensino de Fortaleza, Maranguape, Maracanaú e Caucaia.

O projeto passou por um criterioso processo de tramitação e aprovação em diversas instâncias da UFC, o que evidencia o comprometimento da instituição com a educação inclusiva. Entre os órgãos envolvidos, estiveram o Departamento de Estudos Especializados da FACED, o Conselho da Unidade Acadêmica, a Coordenadoria de Projetos de Extensão, a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração e a própria Reitoria da UFC. Esse percurso institucional revela uma estrutura organizacional preparada para os desafios da implementação do curso e aberta a ajustes necessários ao longo do processo formativo.

Durante a execução do curso, conforme apontado nos relatórios e confirmado pela coordenadora adjunta, foram identificadas demandas que exigiram modificações no cronograma inicialmente previsto. Entre os principais fatores, a complexidade do processo de cadastro dos cursistas na plataforma virtual de aprendizagem foi um dos destaques, pois precisou ser readequado em razão de questões técnicas e administrativas, de forma a assegurar a plena integração dos participantes ao ambiente digital.

Outro aspecto que demandou reorganização foi a formação dos tutores, considerada uma etapa fundamental para a qualidade pedagógica do curso. A necessidade de garantir que esses profissionais estivessem devidamente preparados para acompanhar os cursistas e promover mediações eficazes exigiu ajustes temporais, o que demonstra o cuidado com a formação inicial dos colaboradores que atuaram diretamente com os participantes.

No que se refere aos encontros presenciais, que representaram momentos essenciais de interação, troca de experiências e aprofundamento teórico-prático, também houve adaptação de datas para que se alinhassem ao calendário de formação das secretarias municipais de educação. Essa reorganização buscou garantir a participação efetiva dos professores cursistas, respeitando seus compromissos institucio-

nais e favorecendo a qualidade dos debates e das atividades práticas propostas.

De acordo com a Prof.^a Robéria Vieira Barreto Gomes, a flexibilidade demonstrada pela equipe organizadora foi fundamental para manter o curso em sintonia com as demandas e dinâmicas das redes de ensino envolvidas, revelando uma gestão sensível, responsiva e comprometida com a excelência da formação.

No momento de encerramento do curso, foram realizadas novas adaptações, especialmente para acomodar a disponibilidade de palestrantes e atender à solicitação dos cursistas por um prazo adicional para a conclusão dos trabalhos finais. Essa prorrogação foi conduzida de forma estratégica, para permitir que todos os participantes finalizassem suas atividades sem prejuízo à qualidade dos produtos desenvolvidos. Em decorrência dessas alterações, também foi necessário reorganizar as etapas de avaliação interna, elaboração do relatório final e emissão dos certificados, de modo a contemplar as adaptações realizadas. Essa reestruturação permitiu que todos os processos fossem executados de maneira coerente e articulada, sem comprometer a integridade da formação (Prof.^a Robéria Vieira Barreto Gomes).

A análise dos dados obtidos a partir dos relatórios do curso, bem como a entrevista realizada com a coordenadora adjunta, indicou que, mesmo diante das adaptações exigidas ao longo da execução, todas as ações planejadas foram efetivamente realizadas, evidenciando a eficácia da gestão e o alto grau de comprometimento da equipe organizadora. A capacidade de resposta frente aos desafios emergentes, aliada à preservação da qualidade acadêmica e pedagógica, consolidou o curso como uma experiência de referência na formação docente voltada à inclusão escolar.

Ao adotar uma postura flexível e responsiva diante de situações como o cadastramento dos cursistas, a formação dos tutores, a reprogramação dos encontros presenciais e a ampliação do prazo para a entrega dos trabalhos finais, a equipe reafirmou seu compromisso com a formação continuada e com a promoção de práticas pedagógicas in-

clusivas, aspectos fundamentais para a construção de uma educação pública mais equitativa, acessível e sensível à diversidade.

Lançamento o curso e seleção dos tutores

O lançamento do curso ocorreu em 3 de julho de 2024, no auditório da Faculdade de Educação da UFC, reunindo representantes das secretarias municipais, professores e membros da sociedade civil. O evento marcou a abertura oficial do curso, coordenado pela Prof.^a Róbéria Vieira Barreto Gomes, e contou com a participação do Sr. Alexandre Mapurunga, Diretor da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/SECADI, que compôs a mesa de abertura.

A respeito da seleção dos tutores e cursistas, a coordenadora adjunta do curso informou que, após o lançamento, foi estabelecido contato com os representantes das redes de ensino de Fortaleza, Maranguape, Maracanaú e Caucaia para organizar, de forma colaborativa, o processo seletivo. Com o objetivo de orientar e subsidiar essa seleção, foi encaminhado um edital, garantindo critérios transparentes e alinhados à proposta formativa do curso. Dessa forma, as inscrições foram conduzidas pelos municípios, assegurando a participação de professores da sala de aula regular e do AEE.

Planejamento pedagógico do curso

A análise dos relatórios do curso indicou que a elaboração da proposta teórico-metodológica do curso, bem como a organização do processo formativo da equipe pedagógica, foram conduzidas de maneira colaborativa e sistemática. O planejamento envolveu diferentes agentes e etapas, garantindo a definição de conteúdos, a seleção de materiais didáticos complementares, a escolha de estratégias pedagógicas e de avaliação, além da estruturação geral da proposta formativa.

De acordo com a documentação analisada, a equipe pedagógica responsável pelo planejamento metodológico realizou, entre os dias 3 de junho e 9 de julho de 2024, quatro reuniões semanais destinadas à

discussão da proposta teórico-metodológica, definição de indicadores de acompanhamento, planejamento dos conteúdos programáticos e organização da sistemática dos encontros presenciais e *online*.

Segundo informações da coordenadora adjunta, nesse mesmo período foram definidas as estratégias a serem adotadas na plataforma virtual do curso, incluindo: a seleção, estudo e discussão de referências bibliográficas (textos e vídeos); a construção da estrutura do curso com fóruns de discussão, atividades avaliativas e uma seção intitulada “Para Saber Mais”, composta por leituras e vídeos complementares; além da programação dos encontros presenciais, planejados para ocorrer ao final de cada módulo, com a participação do tutor de turma e do tutor presencial.

Entre os meses de julho e agosto de 2024, a equipe pedagógica do curso deu início às reuniões com os professores-pesquisadores responsáveis pela elaboração dos módulos formativos. Esse momento marcou uma etapa fundamental para a consolidação do projeto pedagógico do curso, pois permitiu a definição coletiva e criteriosa dos conteúdos, das estratégias metodológicas e da lógica de organização das atividades.

MÓDULO I: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA ESCOLA

O Módulo I, intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola”, constituiu a etapa inicial da formação proposta no curso. Com uma carga horária total de 25 horas, o módulo apresentou como objetivo promover uma compreensão crítica sobre os fundamentos legais, históricos e conceituais da educação especial no Brasil, articulando esses fundamentos às práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas tanto na sala de aula comum quanto no âmbito do AEE.

O projeto do curso mostra que a estrutura do módulo foi organizada em duas unidades temáticas: M.1.1 – “Conceito, Legislação, História e Direito à Educação” e M.1.2 – “Direito à Educação, Programas e Ações na Sala Comum e no AEE”, ambas desenvolvidas por meio de atividades presenciais, fóruns de discussão *online* e estudos domiciliares. Essa composição metodológica buscou articular momentos de

interação síncrona e assíncrona, permitindo a construção coletiva de saberes a partir da experiência dos cursistas e do aprofundamento teórico proposto pela equipe formadora.

Na unidade M.1.1, o percurso formativo iniciou-se com um fórum de discussão (2h) na Plataforma *Moodle*, cujo objetivo foi levantar os conhecimentos prévios dos cursistas acerca das concepções históricas e teóricas da educação especial inclusiva. Em seguida, ocorreu a aula inaugural presencial (3h), que tratou das concepções históricas, políticas e legais do direito à educação, promovendo um espaço de escuta, diálogo e contextualização crítica. A esse momento, seguiu-se uma etapa de estudos domiciliares (3h), composta por leituras teóricas selecionadas sobre os fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva.

Como forma de aprofundar as reflexões, foi promovido um segundo fórum de discussão (2h), no qual os cursistas foram convidados a relacionar os conteúdos estudados com suas vivências profissionais na escola, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência. A unidade foi finalizada com um encontro presencial de fechamento (3h), destinado à socialização das aprendizagens, sistematização dos debates e fortalecimento do vínculo entre teoria e prática pedagógica.

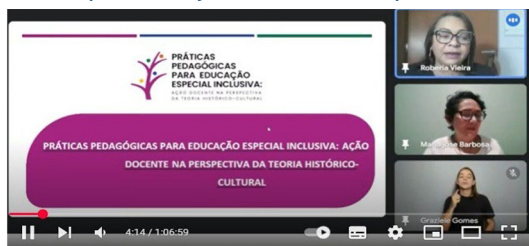
A segunda unidade, M.1.2, ampliou o escopo formativo ao abordar o direito à educação e a implementação de programas e ações inclusivas, tanto no cotidiano da sala comum quanto no AEE. Essa etapa teve início com um encontro presencial (3h) ministrado por professora formadora, que apresentou os principais programas e políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva. Os cursistas, então, realizaram estudos domiciliares (3h), aprofundando os conceitos discutidos e relacionando-os aos textos e materiais disponibilizados na plataforma.

Posteriormente, um fórum de discussão (3h) foi disponibilizado na Plataforma *Moodle* com a proposta de incentivar os professores a refletirem sobre os programas e ações desenvolvidos em suas escolas, analisando como esses se concretizam na prática pedagógica com estudantes da educação especial, tanto na sala comum quanto

no AEE. O módulo foi encerrado com um último encontro presencial (3h), dedicado à sistematização das concepções trabalhadas ao longo do módulo. Nesse momento, o formador retomou os principais pontos debatidos nos fóruns e encontros anteriores, elaborando orientações pedagógicas relacionadas à temática e à aplicabilidade no contexto escolar.

A análise do material evidenciou que a construção do Módulo I apresentou compromisso com uma formação continuada crítica, fundamentada teoricamente e orientada para a prática. A articulação entre os marcos legais e os desafios do cotidiano escolar foi essencial para que os cursistas pudessem refletir sobre suas práticas e (re)significar suas ações pedagógicas diante da diversidade. Assim, esse primeiro módulo se consolidou como fundamento estruturante da proposta formativa, ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a efetivação de uma educação inclusiva, equitativa e socialmente comprometida.

Figura 1 – Apresentação do Módulo I para os cursistas



Fonte: Relatório final do Curso Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

O Módulo 2 do curso, com carga horária de 25 horas, teve como objetivo aprofundar a compreensão dos cursistas sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos da defectologia, articulando essas concepções ao modelo social da deficiência e à prática pedagógica inclusiva. A proposta do módulo foi elaborada pelos professores Pedro Lucas Costa e Lopes (mestre em Educação Especial e doutorando em Educação pela UFP) e Guilherme de Almeida Prazeres

(mestre e doutorando em Educação pela UNICAMP), e aprovada em reunião *online* pela Coordenação do Curso, evidenciando o compromisso com a qualidade acadêmica e a solidez teórica da formação.

A estrutura do módulo foi organizada em três unidades temáticas complementares, buscando articular teoria, prática e reflexão crítica a partir de diferentes estratégias pedagógicas: encontros presenciais, estudos domiciliares e fóruns de discussão na Plataforma *Moodle*. O módulo teve início com a unidade M.2.1, que abordou os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural com base nas formulações de Vigotski: funções psicológicas superiores, conceitos espontâneos e científicos, relações interpessoais e intrapessoais e a zona de desenvolvimento proximal. Durante o encontro presencial inaugural, o formador apresentou a proposta de trabalho do módulo e promoveu uma chuva de ideias coletiva, estimulando os cursistas a mobilizarem seus saberes prévios sobre a referida teoria. Em seguida, os participantes realizaram estudos domiciliares (3h) a partir de textos selecionados, aprofundando as concepções vigotskianas sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Como continuidade, foi promovido um fórum de discussão (3h) que incentivou os cursistas a refletirem sobre como tais concepções se manifestam no cotidiano da sala de aula, especialmente no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. O fechamento da unidade ocorreu em um encontro presencial (3h) com a participação do formador, que promoveu a sistematização dos estudos, retomando os principais conceitos trabalhados e relacionando-os às experiências relatadas nos fóruns.

Na sequência, a unidade M.2.2 foi dedicada ao aprofundamento dos estudos da defectologia e sua articulação com o modelo social da deficiência. O objetivo dessa etapa foi propor um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento humano, com foco na superação de concepções médico-patológicas da deficiência. O conteúdo foi introduzido em um encontro presencial (3h), organizado em forma de roda de conversa, na qual os cursistas puderam refletir criticamente sobre os conceitos apresentados. Em complemento, os participantes realizaram estudos domiciliares (4h) a partir de textos e vídeos que abordam os

fundamentos teóricos da defectologia e sua interface com as práticas inclusivas.

O debate foi aprofundado em um fórum de discussão (3h), no qual os professores cursistas analisaram a presença das concepções da defectologia nas interações com estudantes com deficiência em sala de aula comum. A unidade foi encerrada em um encontro presencial (3h), em que o formador promoveu a sistematização dos conteúdos e auxiliou na construção de vínculos entre teoria e prática pedagógica.

A última unidade do módulo, M.2.3 – “O Sujeito a partir da Perspectiva Histórico-Cultural e da Defectologia: Narrativas Docentes”, promoveu uma abordagem reflexiva a partir das experiências dos próprios cursistas. O foco foi a construção de narrativas pedagógicas baseadas em casos reais de ensino, nos quais os professores foram convidados a escolher um estudante com deficiência e relacionar sua trajetória escolar às concepções da defectologia. Essa proposta foi desenvolvida inicialmente em um fórum de discussão (4h), no qual os cursistas descreveram situações vividas e analisaram, sob a ótica teórica, as ações dos estudantes e as mediações pedagógicas presentes.

As narrativas foram debatidas em um encontro presencial (3h), no qual o formador promoveu a análise coletiva dos casos e iniciou a organização de orientações pedagógicas voltadas ao atendimento das diferenças. A unidade foi complementada por estudos domiciliares (5h) que aprofundaram a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a defectologia, e finalizada com um último encontro presencial (3h) destinado à sistematização dos estudos realizados ao longo do módulo.

A análise do Módulo 2 evidenciou uma proposta formativa robusta e coerente, fundamentada em pressupostos teóricos consistentes e comprometida com a formação crítica e reflexiva dos docentes. A ênfase na Teoria Histórico-Cultural e na defectologia contribuiu para ampliar a compreensão dos professores sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem e o papel do ensino na construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Ao integrar experiências práticas, estudo teórico e produção de narrativas docentes, o módulo consolidou-se como uma etapa significativa do curso, não apenas por

sua densidade conceitual, mas por fomentar o pensamento pedagógico inclusivo e contextualizado.

Figura 2 – Apresentação do Módulo II para os cursistas – outubro de 2024



Fonte: Relatório final do Curso Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural².

O Módulo 3, intitulado “Práticas Docentes no Ensino Regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE): Processos de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Educação Inclusiva, à luz da Teoria Histórico-Cultural e das Práticas Pedagógicas de Atenção às Diferenças”, compôs a etapa final do curso de aperfeiçoamento com uma carga horária de 40 horas, sendo o mais extenso e experiencial dentre os três módulos. Seu objetivo central foi aprofundar a análise sobre os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos, promovendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida em colaboração entre o professor da sala comum e o profissional do AEE. A proposta foi elaborada com a colaboração dos professores Rita Vieira de Figueiredo (UFC) e José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanutti (UNESP), e, assim como os módulos anteriores, aprovada em reunião *online* pela Coordenação do Curso.

A estrutura do módulo foi organizada em duas unidades temáticas: 3.1 – “Processos de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva Inclusiva” e 3.2 – Práticas “Pedagógicas de Atenção às Diferenças: Casos de

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vArUszHspgE&t=264s>. Acesso em: 10 nov. 2024.

Ensino”, ambas articulando momentos presenciais, estudos teóricos e produção de narrativas docentes a partir da experiência dos cursistas. Essa abordagem visou estreitar o vínculo entre os referenciais teóricos discutidos ao longo do curso e a realidade concreta das práticas escolares, garantindo maior significado e aplicabilidade ao processo formativo.

A unidade 3.1 teve início com um encontro presencial (3h), no qual o formador apresentou a proposta de trabalho do módulo, promovendo momentos de discussão e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, com ênfase na prática colaborativa entre os profissionais da educação especial e os docentes do ensino comum. Em seguida, os cursistas realizaram estudos domiciliares (6h) com base em textos teóricos sobre ensino colaborativo, mediação pedagógica e práticas inclusivas, aprofundando conceitos discutidos no encontro anterior.

A etapa seguinte compreendeu um fórum de discussão (5h) na Plataforma *Moodle*, em que os participantes refletiram sobre suas vivências escolares e a viabilidade da implementação de práticas colaborativas entre sala comum e AEE, relacionando-as ao material estudado. O encerramento da unidade ocorreu em um novo encontro presencial (3h), destinado à análise crítica das práticas elencadas no fórum, promovendo a socialização das experiências e a consolidação das aprendizagens.

Na unidade 3.2, o foco deslocou-se para a produção e análise de casos de ensino, com o objetivo de evidenciar práticas pedagógicas inclusivas efetivas desenvolvidas no cotidiano escolar. A primeira atividade foi um fórum de discussão (5h), que incentivou os professores cursistas a descreverem práticas pedagógicas utilizadas para promover o ensino de estudantes com deficiência. Paralelamente, foram realizados estudos domiciliares (6h) voltados à reflexão sobre a atenção às diferenças e o trabalho colaborativo entre os profissionais da sala comum e do AEE.

Dando continuidade, um encontro presencial (3h) promoveu a análise reflexiva das práticas descritas, associando-as aos estudos teóricos do módulo. Em seguida, os cursistas participaram de um segundo fórum de discussão (5h), com foco na elaboração de narrativas

docentes baseadas em casos reais de ensino, analisando a atuação pedagógica frente às demandas dos estudantes com deficiência.

O encerramento da unidade e do módulo ocorreu em um encontro presencial final (4h), no qual foram analisados alguns dos casos de ensino descritos, destacando as estratégias pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e os aprendizados gerados. Esse momento de sistematização foi fundamental para consolidar as relações entre teoria e prática, possibilitando que os cursistas identificassem, em suas próprias trajetórias, elementos de uma pedagogia inclusiva transformadora.

A análise do Módulo 3 evidenciou o caráter formativo e investigativo da proposta, que valoriza a escuta das experiências docentes e reconhece a escola como espaço de produção de saberes. Ao promover a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e incentivar a construção colaborativa de estratégias pedagógicas, o módulo reafirma o compromisso do curso com uma formação continuada que não apenas informa, mas transforma as práticas. A articulação entre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, os estudos da defectologia e o modelo social da deficiência sustentou uma abordagem pedagógica sensível às singularidades dos sujeitos, contribuindo significativamente para o fortalecimento de práticas docentes inclusivas, éticas e contextualizadas.

Figura 3 – Apresentação do Módulo III para os cursistas – novembro de 2024



Fonte: Relatório final do Curso Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural³

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mzyCtX7tWtQ>. Acesso em: 10 nov. 2024.

De acordo com a documentação analisada, constatamos que a definição dos conteúdos, a seleção do material didático complementar e a escolha das estratégias pedagógicas e de avaliação foram realizadas de forma coletiva e colaborativa. Após a elaboração dos textos-base de cada módulo, a equipe pedagógica se reunia para discutir e selecionar, em conjunto, os textos complementares, os vídeos e as propostas avaliativas, garantindo coerência metodológica e alinhamento com os objetivos formativos do curso. Esse processo de construção conjunta evidenciou um trabalho desafiador, porém produtivo, pautado no diálogo entre diferentes saberes e experiências.

O evento de encerramento do curso ocorreu no dia 13 de dezembro de 2024, no Hotel Oasis, em Fortaleza, e contou com a presença dos professores cursistas, equipe pedagógica, tutores e palestrantes convidados. O momento representou o fechamento simbólico e acadêmico da formação, proporcionando um espaço de socialização das experiências vividas ao longo do curso e reafirmação do compromisso com a educação inclusiva e com a formação continuada de professores.

Análise das atividades desenvolvidas: estratégias de gestão no Curso RENAFOR/UFC

A construção de uma proposta formativa comprometida com a inclusão requer, além de fundamentação teórica consistente, uma estrutura pedagógica coerente e responsiva às demandas do processo de ensino-aprendizagem. No Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural” a avaliação foi concebida como processo contínuo e formativo, integrando os momentos de planejamento, desenvolvimento e encerramento das atividades.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação formativa tem como finalidade acompanhar o processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões, permitindo intervenções que favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos. Esse princípio foi observado na prática do curso, cuja equipe pedagógica realizou reuniões periódicas ao longo de cada módulo, com o objetivo de revisar os conteúdos, identificar deman-

das emergentes e ajustar estratégias pedagógicas. Tais ações evidenciam uma gestão participativa e processual, baseada na escuta ativa e na mediação coletiva, conforme defendem Oliveira (2008) e Gadotti (2001) ao tratarem da gestão democrática na educação.

Um aspecto de destaque foi a adoção de ferramentas digitais como instrumentos de comunicação e articulação pedagógica. A criação de grupos no *WhatsApp* – inicialmente, entre a equipe pedagógica, e, posteriormente, incluindo tutores de turma e tutores presenciais – revelou-se estratégica para a agilidade no fluxo de informações, bem como para o fortalecimento do trabalho colaborativo. Segundo Kenski (2012), o uso das tecnologias na educação não deve se limitar à instrumentalização, mas possibilitar novas formas de interação e construção de saberes, como se verificou nesse contexto.

Além da comunicação cotidiana, a estrutura do curso contemplou reuniões sistemáticas com os tutores, realizadas antes e após cada módulo. Tais encontros constituíram-se como espaços formativos fundamentais, nos quais foram avaliadas as práticas em curso, socializadas experiências e planejadas as etapas subsequentes. As reuniões também foram momentos de acolhimento e reflexão sobre os encontros presenciais com os cursistas, valorizando a prática profissional e promovendo a construção coletiva de soluções pedagógicas.

O planejamento de cada módulo previa, ainda, a revisão conjunta dos materiais didáticos (textos, vídeos e leituras complementares) e, quando necessário, ajustes no cronograma de entrega das atividades. Todas as decisões eram discutidas coletivamente, garantindo coerência pedagógica e alinhamento entre as diferentes etapas da formação. Essa prática reforça o que Nóvoa (1999) defende como essencial à formação docente: a valorização da experiência e da autoria profissional na construção do conhecimento.

O cronograma de reuniões reforçou o caráter estruturado e integrado da avaliação processual:

- 1ª reunião (09/2024): Apresentação do curso, da plataforma e das funções de cada perfil.

- 2ª reunião (10/2024): Introdução ao Módulo II e socialização das experiências do Módulo I.
- 3ª reunião (11/2024): Apresentação do Módulo III e avaliação do percurso até então.
- 4ª reunião (01/2025): Sistematização final, orientações para certificação e sugestões para a edição futura do curso.

Esse modelo de gestão e acompanhamento revela uma concepção de avaliação como mediação pedagógica, que ultrapassa a função meramente classificatória e assume um papel formativo e emancipador (Hoffmann, 2001). A experiência do curso demonstrou que, ao se investir em espaços de escuta ativa, planejamento colaborativo e uso estratégico da comunicação, é possível construir práticas formativas contextualizadas, democráticas e comprometidas com os princípios da inclusão educacional.

Durante as reuniões realizadas ao longo do curso, os tutores e a equipe pedagógica tiveram a oportunidade de conhecer e discutir o cronograma geral, analisar a proposta de cada módulo, revisar as atividades do portfólio e dos fóruns de discussão, bem como compartilhar dificuldades, dúvidas e desafios enfrentados pelas turmas. Esses momentos favoreceram o alinhamento entre a proposta formativa e a realidade dos cursistas, reforçando a importância do diálogo como princípio orientador da gestão pedagógica.

As sugestões para melhoria do curso eram acolhidas e debatidas de forma coletiva, especialmente no que se refere a ajustes no calendário, como prorrogação de prazos para envio das atividades. Além disso, foram abertas novas oportunidades para que os cursistas pudessem refazer ou complementar suas participações nos fóruns e portfólios, assegurando o respeito ao tempo de aprendizagem de cada participante e o compromisso com a inclusão efetiva.

Segundo relato da coordenadora adjunta, essa forma de organização pedagógica contribuiu significativamente para uma gestão mais eficiente, promovendo maior engajamento dos envolvidos e assegurando um processo formativo dinâmico, flexível e colaborativo, em sintonia com os objetivos do curso e com as necessidades concretas dos profissionais da educação básica.

Desafios iniciais e estratégias de superação

Durante a execução do curso, um dos principais desafios enfrentados pela equipe pedagógica foi o cadastro e o acesso dos cursistas à plataforma virtual de aprendizagem. Muitos participantes apresentaram dificuldades em acessar o ambiente digital, seja por falta de familiaridade com ferramentas tecnológicas, seja por dificuldade de compreensão da dinâmica de um curso semipresencial.

A solução encontrada envolveu uma ação estratégica durante os encontros presenciais iniciais, nos quais os tutores de turma e os tutores presenciais realizaram o cadastro dos cursistas diretamente no local. Para garantir equidade no processo de aprendizagem, as datas de envio das atividades do Módulo I foram ajustadas, permitindo que todos os participantes tivessem tempo hábil para realizar suas atividades avaliativas, independentemente das dificuldades técnicas iniciais.

Estratégias adotadas para redução de evasões e reprovações

Com o objetivo de assegurar um alto índice de participação e aprovação, a equipe pedagógica, em articulação com as Secretarias Municipais de Educação de Fortaleza, Caucaia, Maranguape e Maracanaú, implementou estratégias voltadas à redução de evasões e reprovações. A parceria com as redes de ensino foi fundamental para a organização dos encontros presenciais, realizados de forma articulada com os professores da rede, respeitando suas rotinas e demandas locais.

Além disso, os conteúdos do curso foram planejados com atenção às realidades dos docentes cursistas, majoritariamente atuantes na educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais e no AEE. Essa sintonia entre a proposta pedagógica e os desafios cotidianos da sala de aula contribuiu para o engajamento dos participantes, tornando a formação mais significativa e aplicável.

Indicadores de desempenho

De acordo com os dados extraídos da plataforma, o curso alcançou um índice de aprovação de 88,41% (595 cursistas), enquanto 11,59% (78 cursistas) foram reprovados. Em entrevista, a coordenadora adjunta atribuiu esse resultado ao conjunto de ações articuladas pela equipe, destacando que o sucesso foi fruto de uma estruturação cuidadosa das atividades, do suporte pedagógico contínuo e da prática da busca ativa dos cursistas infrequentes, tanto no ambiente virtual quanto nos encontros presenciais.

Outro fator relevante apontado foi a flexibilização dos prazos para envio das atividades avaliativas (fóruns e portfólio), o que contribuiu para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e os contextos profissionais dos cursistas. Pode-se afirmar, portanto, que a implementação dessas estratégias fortaleceu a articulação entre universidade e redes de ensino, promovendo uma formação continuada efetiva, inclusiva e contextualizada.

Produção e publicação dos materiais didáticos

Outro ponto de destaque foi a elaboração e publicação dos materiais pedagógicos desenvolvidos ao longo dos módulos. Os conteúdos foram disponibilizados em formato impresso e digital, garantindo acessibilidade e ampla disseminação do conhecimento produzido. Cada cursista recebeu um exemplar impresso, o que permitiu a continuidade dos estudos e a apropriação das práticas discutidas ao longo da formação.

A publicação também reuniu os relatórios elaborados pelos tutores presenciais de cada município parceiro, constituindo um importante registro da experiência formativa e contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação especial.

Análise do conteúdo e da metodologia do curso

De acordo com a supervisora do curso, a seleção criteriosa dos conteúdos, a curadoria de materiais complementares e a definição

das estratégias pedagógicas e avaliativas refletem o compromisso da equipe com a qualidade da formação oferecida. A proposta formativa foi planejada de modo a garantir a relevância dos temas abordados e a sua aplicabilidade direta na prática docente.

A metodologia adotada pautou-se na participação ativa dos cursistas e na mediação constante entre teoria e prática, priorizando o diálogo contínuo entre a equipe pedagógica, tutores de turma e tutores presenciais. Segundo relato da coordenadora adjunta, algumas estratégias específicas foram fundamentais para o êxito da metodologia:

- a) Reuniões com tutores e equipe pedagógica: momentos de alinhamento sobre os conteúdos dos módulos, com detalhamento dos textos, vídeos e atividades avaliativas (fórum e portfólio), fundamentais para o acompanhamento das turmas.
- b) Encontros presenciais para cada módulo: organizados em dois momentos – o primeiro dedicado à apresentação do conteúdo e o segundo à sistematização das dúvidas e reflexões decorrentes das discussões e produções dos cursistas.
- c) *Lives* com os professores pesquisadores: transmissões ao vivo foram utilizadas para a apresentação dos textos-base, proporcionando o aprofundamento teórico e o contato direto com os autores dos módulos.
- d) Interações nos fóruns e no portfólio: os tutores de turma desempenharam papel central no acompanhamento das atividades, promovendo interações significativas, estimulando o debate e favorecendo o engajamento dos participantes.

Pontos positivos e possibilidades de aprimoramento

A análise da documentação do curso permitiu identificar como ponto forte a qualidade técnica e formativa dos tutores, todos com experiência consolidada na área da educação especial, o que qualificou significativamente o processo de mediação pedagógica e o apoio aos cursistas.

Como possibilidade de aprimoramento para futuras edições, destaca-se a necessidade de ampliação do suporte técnico relacionado ao uso da plataforma virtual, a fim de garantir que todos os participantes tenham acesso pleno aos recursos desde o início da formação. Além disso, a realização de atendimentos individualizados adicionais pode representar um diferencial para acompanhar de forma mais próxima os cursistas que apresentem maiores dificuldades de acesso, participação ou produção.

Considerações finais

O Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural” demonstrou ser uma iniciativa formativa que atende de maneira qualificada às demandas dos professores da educação básica em Fortaleza, Maracanaú, Maranguape e Caucaia. A proposta, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, no modelo social da deficiência e nos estudos da defectologia de Vigotski, contribuiu significativamente para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo a atuação docente diante dos desafios da educação especial na escola regular.

Os resultados alcançados, evidenciados pelo alto índice de concluintes (88,41%), pela sistematização do conhecimento em materiais didáticos e pela socialização de experiências, atestam o impacto positivo do curso tanto na qualificação dos professores quanto na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo. A estrutura curricular bem planejada, a organização metodológica e a gestão pedagógica eficiente foram determinantes para o sucesso da formação, permitindo a adaptação do cronograma conforme as necessidades dos cursistas e garantindo suporte técnico e pedagógico contínuo durante todo o processo.

Os desafios enfrentados, como dificuldades no acesso à plataforma e ajustes no cronograma, foram solucionados por meio de estratégias flexíveis, como a prorrogação dos prazos para a finalização das atividades e colaborativas, destacando a importância da interrelação entre a universidade, as secretarias municipais de educação e os pro-

fissionais envolvidos. A análise crítica apontou pontos positivos, e sugeriu melhorias, como o reforço no suporte técnico e a ampliação dos prazos e o acompanhamento individualizado, aspectos que podem contribuir para o aprimoramento de futuras edições do curso.

Dessa forma, o curso consolidou-se como uma referência na formação docente para a educação inclusiva, reafirmando o compromisso da universidade pública com os sistemas de ensino da educação básica ao promover a qualificação profissional e o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas. A experiência adquirida, sistematizada neste relatório, poderá subsidiar novos projetos e políticas educacionais, evidenciando a importância de ações contínuas na formação de professores para assegurar o direito de todos os estudantes a uma educação equitativa e de qualidade.

A presença ativa do MEC, por meio de múltiplos canais de comunicação, como grupos de *WhatsApp*, *e-mail* e telefone celular, possibilitou respostas ágeis às demandas emergentes, garantindo suporte contínuo à equipe organizadora, aos tutores e aos cursistas. Esse acompanhamento próximo contribuiu para a alteração do cronograma, a solução de dificuldades técnicas no acesso à plataforma e o alinhamento das diretrizes do curso às políticas nacionais de formação docente.

Além disso, a parceria fortaleceu a articulação entre universidade, secretarias municipais de educação e os profissionais da rede básica, assegurando uma implementação mais estruturada e eficiente da formação. A atuação do MEC, pautada no diálogo e na cooperação, demonstrou o compromisso com a qualificação docente e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, servindo como referência para futuras iniciativas na área da educação especial.

As lições aprendidas com a realização do Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural” evidenciam a centralidade da formação continuada na qualificação docente para a educação inclusiva. A experiência demonstrou que o aprofundamento teórico-metodológico é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas, capazes de atender às demandas dos estudantes com deficiência no contexto escolar. A articulação entre a universidade, as

secretarias municipais de educação e os profissionais da educação básica revelou-se um fator estruturante para a efetividade da formação, viabilizando um espaço dialógico e interinstitucional de reflexão crítica e compartilhamento de saberes.

A flexibilidade na gestão do curso, expressa na adaptação do cronograma e no suporte técnico e pedagógico contínuo, foi um elemento determinante para assegurar a participação dos cursistas e mitigar desafios operacionais. A metodologia adotada, sustentada na Teoria Histórico-Cultural e nos estudos da defectologia de Vigotski, propiciou a problematização das práticas educacionais, favorecendo um olhar ampliado sobre a inclusão escolar.

Adicionalmente, a necessidade de aprimoramento dos recursos tecnológicos e da implementação de estratégias de acompanhamento individualizado emergiu como um aspecto fundamental para reduzir a evasão e maximizar a acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem. Os elevados índices de aprovação e a produção de materiais didáticos qualificados indicam que a iniciativa não apenas atingiu seus objetivos, mas também contribuiu para a consolidação de um referencial formativo na área da educação especial inclusiva, fornecendo subsídios para o aprimoramento de políticas educacionais e futuras ações de qualificação docente.

Diante da experiência positiva do Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, cabe ressaltar:

- a) O aprofundamento teórico e prático sobre a inclusão escolar, contribuindo para que os professores desenvolvessem maior segurança na aplicação de estratégias pedagógicas que atendam os estudantes da educação especial, evidenciando a necessidade de sua continuidade e ampliação.
- b) Reforça a necessidade de uma política pública contínua de formação de professores para a educação inclusiva, de modo que ações pontuais sejam transformadas em processos estruturantes, com investimentos sistemáticos e acompanhamento de médio e longo prazo.

- c) A necessidade de ampliação do público atendido e a institucionalização da formação dentro das redes municipais de ensino. Para isso, seria necessário um planejamento de sustentabilidade, garantindo financiamento, parcerias interinstitucionais e continuidade do apoio pedagógico aos professores formados.
- d) A importância de um acompanhamento longitudinal dos professores formados, a fim de avaliar o impacto real da formação na prática docente e nas experiências de inclusão dos estudantes com deficiência. Um sistema de monitoramento permitiria ajustes e aprimoramentos contínuos nos conteúdos e metodologias adotadas.

Referências

GADOTTI, Moacir. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

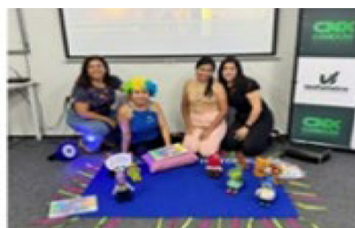
Fotos dos encontros presenciais nos municípios

Encontro presencial em Maranguape/2024



Encontro presencial em Maracanaú

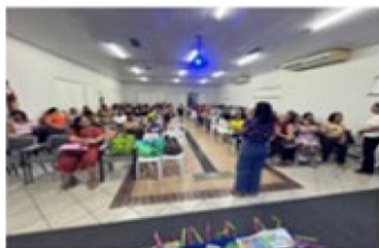
Tutora da Turma 2 – Karyne Lima de Almeida



Tutora da Turma 3 – Irlanda Silva do Nascimento



Condições gerais do 2º encontro presencial



Tutora da Turma 5 – Lucimeire Eduardo Ferrer Silva



Tutora com a Turma 6 – Lilianne Moreira Dantas



Encontro presencial em Caucaia/2024



Encontro presencial em Fortaleza/2024



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UMA RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/FACULDADE DE EDUCAÇÃO, SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM MARACANAÚ

Karyne Lima de Almeida
Irlanda Silva do Nascimento
Andréa Maria Brito Lima
Maria Ideuma Saraiva Amaral
Ana Paula de Holanda Lima

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de experiência do Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, realizado em Maracanaú (CE), por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a RENAFOR/MEC. Baseado no Módulo 01 do curso, intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola”, o estudo teve como objetivos principais compreender os fundamentos históricos, legais e pedagógicos da educação especial, refletir sobre estratégias inclusivas de ensino e aprendizagem e fortalecer a articulação entre o atendimento educacional especializado (AEE) e a sala de aula regular. O curso, voltado a professores da educação infantil e do ensino fundamental, utilizou metodologias síncronas e assíncronas para integrar teoria e prática, explorando programas e serviços que apoiam a inclusão escolar. A pesquisa-ação foi adotada para investigar os desafios enfrentados pelos educadores e propor estratégias colaborativas que valorizem a diversidade. Os resultados evidenciam o impacto positivo do Módulo 01 na formação continuada dos educadores, promovendo reflexões críticas, aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e a construção de uma escola mais acolhedora e equitativa. O estudo reforça a importância de políticas públicas, recursos pedagógicos e ações colaborativas para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: qualificação docente; inclusão; aprendizagem.

Introdução

A educação no Brasil é um direito de todas as pessoas, sendo de natureza fundamental e social, e é citada na Constituição Federal

(1988), que é um primórdio dos marcos normativos de relevância a esse respeito.

Os avanços históricos, políticos e legais constituem o direito à educação para todos, mas não dispensam a necessidade das lutas constantes em favor da educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva em nosso país. Assim sendo, a educação aponta como direito subjetivo para todos os cidadãos, estando sob o encargo do poder público, no sentido de garantir tais direitos.

Discutir políticas educacionais relacionadas ao direito à educação é uma tarefa desafiadora, visto o processo de negação e exclusão ocorrido anteriormente. No entanto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, em seu artigo 32, determina a obrigatoriedade do ensino fundamental, tendo como objetivo principal a formação básica do cidadão e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem. Tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, na formação de atitudes e valores, no fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu Art 5º, § 20, que se refere ao apoio técnico e financeiro para a formação profissional, contempla as seguintes ações:

III – Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011).

Também o decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, determina que são objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

VI – Promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Brasil, 2016).

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, conforme prevista pela LDB, ainda conta com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, como guia orientador dos Planos Municipais de Educação. O ensino fundamental está ancorado em princípios éticos, políticos e estéticos, considerados fundamentais para a educação das crianças. De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, algumas mudanças na passagem entre as etapas da educação básica ocorrem impondo desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização.

De acordo com a Base Curricular de Maracanaú para as séries iniciais, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais estipula que a função sociopolítica e pedagógica das séries iniciais perpassa pelo compromisso com a educação das crianças em espaços coletivos, complementando a ação da família, reforçando princípios básicos de respeito, diálogo, ações pertinentes e fortalecedoras das práticas educativas nas escolas.

No processo de mudança entre a educação infantil e o ensino fundamental, a criança passa por uma série de modificações relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB n.º 7/2010), essas modificações atribuem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de maneira a sobrepujar as quebras que ocorrem nesse caminho entre as etapas da educação básica.

Tais questionamentos ressaltam a necessidade da formação continuada, para que os profissionais da educação possam exercer suas funções de forma adequada e satisfatória, trazendo novas questões: como formar o professor na perspectiva de uma educação inclusiva? Como formar o professor para as futuras experiências práticas?

De acordo com Mantoan (2015):

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015, p. 81).

Mantoan (2017) define a educação inclusiva como um exemplo de educação que agrega todas as crianças sem relacionar as diferenças entre elas. Nessa orientação, as escolas regulares consideradas inclusivas são aquelas que atendem às necessidades específicas apresentadas pelos estudantes e não se preocupam apenas com as dificuldades relacionadas.

Os desafios inerentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva visam defender uma educação de qualidade, que atenda às necessidades individuais de todos os estudantes. Trata-se de um paradigma educacional baseado na equidade, em que pretende-se eliminar as atuações excludentes no ambiente escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta como público-alvo da educação especial pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Idealizada como uma “[...] modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, e ainda realiza o Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2008, p. 15). Porém, para que seja efetivada na prática, carece de “[...] serviços e recursos próprios para esse atendimento e a orientação aos estudantes e seus professores quanto a utilização desses recursos nas salas de aula comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 15).

A justificativa pela temática surgiu diante da necessidade de desempenhar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, proporcionando aos estudantes oportunidades de aprendizagem de forma inclusiva, tendo como hipótese de que a inclusão é um direito de

todos, independentemente de suas diferenças e necessidades. Nesse contexto, o professor da sala de aula comum é impulsionado a adotar uma abordagem centrada nas necessidades individuais dos educandos, respeitando suas potencialidades e ritmos de aprendizagem que ocorrem diferenciadamente, possibilitando espaços de acolhimento e desenvolvimento para todos os estudantes.

Outro ponto bastante importante para a escolha desse tema refere-se ao compromisso governamental quanto à efetivação de investimentos que contribuam para a implementação das ações educacionais necessárias para promover uma educação inclusiva. Ressalta-se a necessidade de políticas públicas direcionadas à formação dos professores, com programas de formação continuada na perspectiva inclusiva, na capacitação dos professores das séries iniciais para lidar com as diferentes demandas dos estudantes com e sem deficiência.

Necessita-se, ainda, do planejamento de atividades que favoreçam a aprendizagem colaborativa, utilizando recursos pedagógicos inclusivos, provendo a autonomia do aluno e a construção de um percurso educacional significativo, a ampliação do número de profissionais especializados em atendimentos para os estudantes com deficiência, a contratação e capacitação de profissionais de apoio escolar com experiência em ensino e o fornecimento de recursos de materiais e tecnologias assistivas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, a temática abordará, principalmente, sobre a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o da sala de aula comum e toda a comunidade escolar, visando a participação ativa do estudante na continuidade dos processos de ensino, na valorização das diferenças, promovendo uma cultura de diversidade e favorecendo a sua inclusão no contexto escolar.

Atualmente, a comunidade escolar passa por grandes desafios para garantir uma educação de qualidade ao educando com deficiência nas salas de ensino regular. Porém, é importante ressaltar que são essas relações que podem permitir que o indivíduo supere sua limitação, pois cria outras vias que garantem a sua inserção na vida e interação e colaboração com os outros.

Dessa forma, segundo Vigotski (*apud* Costa, 2006):

O indivíduo é constituído socialmente: todas as suas funções psicológicas têm origem social. Suas interações com o meio são construídas a partir de sua inserção em um universo histórico-cultural. A família, escola, comunidade e seus elementos constituintes – pais, irmãos, professores, colegas, amigos – fazem parte desse universo histórico-cultural e servem de elo intermediário entre sujeito e o objeto de conhecimento (Vigotski *apud* Costa, 2006, p. 236).

De acordo com o autor, uma escola que promove a inclusão, além de estar respeitando a lei, mostra que se preocupa com a formação de seus alunos, dando-lhes a possibilidade de se conscientizarem e se respeitarem.

Formação de educadores para educação inclusiva: implementação e desenvolvimento do curso práticas pedagógicas

O Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural” foi desenvolvido em uma parceria entre a Rede Nacional de Formação (RENAFOR/ MEC) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), através do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (FACED).

Inicialmente, o curso foi destinado aos professores da rede pública dos municípios de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape e Caucaia, com o objetivo central de reafirmar o compromisso com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Foi estruturado em três módulos, sendo eles: Módulo 01 – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola; Módulo 02 – Uma Teoria Orientadora para Prática Pedagógica Inclusiva; e o Módulo 03 – Prática Docente em Colaboração no Ensino Comum e no AEE, totalizando uma carga horária de 90 h/a (90 horas). Cada módulo com duração mensal e composto por duas ou mais unidades.

Os objetivos do curso incluem proporcionar momentos de estudo que integrem teoria e prática sobre os processos de ensino e aprendizagem voltados para atender às diferenças, contextualizar a história político-social e o direito à educação dos estudantes com deficiência, refletir sobre o desenvolvimento dos estudantes da educação especial à luz da teoria histórico-cultural e dos estudos da defectologia de Vigotski, identificar e elaborar estratégias de ensino e aprendizagem inclusivas e investigar a prática docente com base na realidade dos estudantes, visando a construção de novas propostas educativas que contemplem as diferenças e as diversidades.

O artigo em questão propõe uma pesquisa-ação que visa investigar as inquietações e desafios enfrentados por professores de salas de aula comuns no município de Maracanaú, no contexto da educação especial e da inclusão. A escolha desse tema é particularmente relevante, uma vez que as autoras, que também atuam como professoras e tutoras do curso de práticas pedagógicas, estão diretamente envolvidas no cotidiano escolar e nas realidades sociais que influenciam a implementação de práticas inclusivas.

A metodologia adotada se fundamenta na observação direta e na identificação dos desafios enfrentados, permitindo um entendimento aprofundado da dinâmica escolar e das necessidades dos estudantes. A pesquisa-ação, conforme proposta por Gil (1999), possibilita uma reflexão crítica e colaborativa, em que os envolvidos no processo educativo podem participar ativamente da construção do conhecimento. Isso se torna ainda mais pertinente em contextos sociais desfavoráveis, onde as ações pedagógicas precisam ser adaptadas às particularidades de cada grupo.

Dentre esses aspectos, aplicou-se a pesquisa-ação conceituada a seguir:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1994, p.14).

A pesquisa-ação, conforme definida por Thiollent (1994), destaca-se como uma metodologia eficaz para compreender e enfrentar os desafios da inclusão de alunos com transtornos e deficiências no ambiente escolar. Ao envolver educadores e outros participantes relevantes na investigação, essa abordagem permite uma análise profunda das experiências e práticas, das dificuldades enfrentadas e das estratégias que já estão sendo implementadas. A pesquisa-ação, nesse contexto, torna-se uma ferramenta valiosa para explorar as experiências e desafios enfrentados por esses educadores, bem como para desenvolver estratégias que possam aprimorar a inclusão.

Ao analisar as práticas existentes e buscar soluções coletivas, a pesquisa-ação se propõe a criar um espaço de diálogo entre os educadores, promovendo a troca de experiências e a construção conjunta de estratégias que favoreçam a inclusão. Essa abordagem não apenas contribui para a formação contínua dos professores, mas também para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos com ou sem deficiência das escolas públicas do município.

Os resultados esperados deste estudo não se limitam à identificação de problemas, mas buscam também gerar reflexões que possam impactar positivamente as práticas pedagógicas no município. Assim, esta pesquisa se insere em um movimento mais amplo de busca por uma educação realmente inclusiva, que respeite e valorize as diversidades presentes no ambiente escolar.

A pesquisa se fundamentou no Módulo 01, intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola”, por já ter sido concluído e por representar a base para o desenvolvimento dos módulos subsequentes.

A metodologia utilizada foi fundamentada na abordagem qualitativa, esse estudo baseia-se em referenciais teóricos bibliográficos de pesquisas já consolidadas de autores como Vygotsky e Mantoan, dentre outros conceituados. Tendo como foco a análise reflexiva e crítica dos conteúdos apresentados, em que Minayo (2001) reforça a adequação dessa abordagem para análises que envolvam reflexão crítica sobre conteúdos e contextos. Conforme a autora, “A pesquisa qualitativa distingue-se pelo esforço em compreender a subjetiva-

vidade das práticas sociais, permitindo análises reflexivas e críticas que desvelam sentidos e significados presentes nos discursos e ações humanas” (p. 21).

A autora, ao tratar da pesquisa qualitativa em sua obra “*Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*”, destaca que este tipo de abordagem se preocupa em compreender um nível de realidade que não pode ser quantificado. A citação mencionada integra sua reflexão sobre as particularidades da pesquisa qualitativa, que busca explorar o universo de significados, valores, crenças e atitudes presentes nas relações humanas.

O módulo aborda aspectos históricos, legais e pedagógicos da educação especial, oferecendo uma compreensão abrangente das políticas e diretrizes que orientam a inclusão escolar. Sua escolha se justifica pela importância de estabelecer, desde o início da formação, uma base sólida sobre os conceitos e práticas inclusivas, essenciais para a implementação de estratégias educacionais eficazes que atendam à diversidade dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

Ao focarmos neste módulo, buscamos refletir sobre os princípios que sustentam a educação inclusiva e como esses fundamentos são aplicados no cotidiano escolar, preparando os educadores para lidarem com as complexidades e os desafios da inclusão de forma mais crítica e fundamentada.

O módulo foi dividido em duas unidades, sendo elas: Unidade 1 – “Aspectos históricos e legais da educação especial na perspectiva inclusiva”, em que refletimos sobre conceito, marcos legais da educação especial e a educação como um direito de todas as pessoas; e Unidade 2 – “Programas, serviços, apoio e propostas da educação especial na perspectiva inclusiva”, no qual pudemos conhecer os programas, serviços, apoios e propostas no contexto da escola inclusiva.

O processo para a realização do curso teve início com a seleção da equipe de professoras no município de Maracanaú e Fortaleza para atuarem na tutoria, totalizando 05 tutoras do município de Maracanaú e 01 do município de Fortaleza. Cada professora/tutora ficou responsável por 25 cursistas, totalizando 150 professores efetivos e em exercício da rede do município de Maracanaú, lotados da educação infantil

ao fundamental I, formadores da Seduc e professores do AEE, que se configuraram como o público-alvo dessa formação. Destacamos que o grupo-alvo desse estudo, especificamente, é formado por professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O desenvolvimento dessa ação aconteceu no formato síncrono, com um encontro presencial e reuniões pelo *Google Meet* (ferramenta que permite realizar reuniões *online*) com as professoras doutoras Róbéria Vieira Barreto Gomes e Maria José Barbosa para as professoras tutores. Posteriormente, houve uma reunião com a tutora do município de Maracanaú, professora mestra Maria Ideuma Saraiva Amaral, com as especificações sobre o formato do curso, sendo encaminhado para as tutoras a relação dos cursistas com os seus respectivos contatos. A comunicação com os cursistas se deu via grupos de *WhatsApp*, com o intuito de facilitar o envio de avisos e esclarecimentos, quando necessários.

As atividades com os cursistas foram organizadas tanto em momento síncrono quanto assíncrono. O primeiro encontro aconteceu no formato virtual *online*, via *Google Meet*, não houve intercorrências relacionadas à internet, vídeos, áudio e acessórios, sendo transmitido de forma compreensiva sem nenhuma interferência, cada tutora com os seus 25 cursistas.

Inicialmente, preparamos um ambiente acolhedor, com vídeo de paisagens naturais, simultaneamente com um fundo musical ao som de saxofone, para recepcionar os cursistas que adentravam no ambiente virtual. Posteriormente, realizamos uma breve apresentação, em que cada um, de forma sucinta, falou o seu nome, a escola em que leciona, série que atua e o tempo de docência, incluindo suas expectativas relacionadas à sua aprendizagem referentes ao curso. Destacamos que esses conhecimentos prévios são requisitos fundamentais para podermos elaborar as estratégias metodológicas inerentes a esse curso.

Após a apresentação, iniciamos a aula com a exposição dos *slides*, momento em que foram mostrados o cronograma, informes e os conteúdos a serem estudados no Módulo 01, finalizando com a explicação das atividades do fórum e do portfólio disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma.

Posteriormente à explanação dos conteúdos referente ao módulo, iniciou-se o momento para o esclarecimento de dúvidas dos cursistas. O encerramento do encontro deu-se com o preenchimento do *link* de frequência e o registro com fotos das salas virtuais. No intervalo entre os encontros virtual e presencial, os cursistas tiveram momentos de estudo assíncronos, acessando o ambiente virtual de aprendizagem da plataforma, onde puderam consultar o material de estudo, composto por textos, vídeos e atividades do fórum e portfólio, que foram cuidadosamente preparados pela coordenação do curso e disponibilizados para o estudo autônomo.

O segundo encontro ocorreu de forma presencial na Faculdade Unifametro no município de Maracanaú. A sala de aula foi preparada de forma acolhedora, incluindo uma recepção especial em homenagem ao Dia do Professor, com mimos e apresentação de vídeo com fotos dos cursistas ao som da música “Somos Um”, de Alok.

Em seguida, realizamos a explanação da agenda, os informes e a explicação do objetivo do encontro presencial. Realizando a sistematização dos conhecimentos, mediante uma revisão do Módulo 01, com a apresentação de *slides* utilizando a metodologia de “mitos e verdades”, com a troca de experiências vividas na prática pedagógica e o esclarecimento do fórum e portfólio, refletindo sobre as concepções dos autores e a prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

As intervenções realizadas para garantir a participação dos cursistas foram os questionamentos levantados com a proposta metodológica de mitos e verdades, uma forma lúdica, participativa e interativa de sistematizar o conteúdo.

A avaliação dos cursistas nesse módulo foi realizada com base na participação nos fóruns, na realização do portfólio e na frequência nos encontros virtual e presencial.

O curso contou com uma adesão expressiva e motivação notável entre os participantes, que demonstraram interesse genuíno em adquirir novos conhecimentos metodológicos para enriquecer suas práticas pedagógicas e tornar suas aulas mais inclusivas.

Dessa forma, destando a importância de formação continuada dos professores na perspectiva inclusiva, podemos destacar os estudos

de Vigotski, que enfatizava que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre por meio das relações sociais e culturais e, nesse sentido:

A ação pedagógica no processo de ensino consiste, basicamente, na prática social. De modo que, se inicialmente, cabe ao educador mediar os conhecimentos historicamente acumulados bem como os conhecimentos, essa mediação é a possibilidade concreta de, ao fim de todo processo, o educando desenvolver a capacidade de reelaborar o conhecimento [...] (Silva, 2015, p.81).

Segundo o autor, mesmo sabendo da importância da intervenção e das metodologias pedagógicas, faz-se necessários estudos e pesquisas sobre como, muitas vezes, os professores podem utilizar instrumentos adequados para que esses sujeitos possam se desenvolver e adquirir aprendizagem.

Considerações finais

A formação continuada de professores é imprescindível para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, que respeite a diversidade e assegure o direito à aprendizagem para todos os estudantes. O Módulo 1 do Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural” destacou-se como um alicerce essencial para a formação de professores na perspectiva inclusiva, abordando aspectos históricos, legais e pedagógicos fundamentais da educação especial.

A ênfase nas políticas públicas e nas diretrizes legais forneceu aos cursistas uma compreensão aprofundada acerca da importância do compromisso com a inclusão, enquanto a análise de programas e serviços específicos ampliou a visão sobre as possibilidades de suporte no contexto escolar.

Os encontros realizados, tanto no formato virtual quanto presencial, oportunizaram um espaço de acolhimento, reflexão e troca de experiências entre os participantes, reforçando a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade presente no ambiente educacional.

As metodologias empregadas no curso, fundamentadas em abordagens históricas, legais e pedagógicas, propiciaram aos participantes não apenas uma compreensão mais aprofundada das políticas públicas inclusivas, mas também o conhecimento de estratégias que promovem a equidade e o respeito às diferenças no ambiente escolar.

Esse módulo inicial também reafirmou a necessidade de uma formação docente contínua e crítica, capaz de preparar os educadores para superar os desafios da inclusão, tais como: adaptação curricular e planejamento de estratégias pedagógicas efetivas, dentre outras.

O Módulo 01 estabeleceu uma base sólida para os módulos subsequentes, promovendo não apenas o conhecimento técnico, mas também um olhar mais sensível e comprometido com a diversidade, essencial para a construção de uma educação inclusiva efetiva e transformadora.

Apesar dos avanços alcançados, os desafios para efetivar uma educação inclusiva permanecem significativos. A necessidade de investimentos em formação docente, recursos didáticos e tecnológicos, bem como a ampliação do número de profissionais especializados, são demandas ainda urgentes. Além disso, é fundamental fortalecer a articulação entre os professores do Atendimento AEE e os da sala de aula comum, promovendo uma cultura escolar que valorize a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Embora existam desafios, as oportunidades resultantes de um ambiente inclusivo são imensas e contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Com o crescente número de alunos com deficiência matriculados nas escolas, torna-se necessário implementar políticas públicas que favoreçam a inclusão e garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos, com ou sem deficiência, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pelas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015). Essas normativas reforçam o direito de todos à educação de qualidade em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Para assegurar esse processo inclusivo, é indispensável uma articulação eficaz e responsável entre escola, professores e família, que respeite tanto a singularidade de cada educando quanto a diversidade presente. Os programas e as práticas inclusivas são os pilares para uma sala de aula mais abrangente e acolhedora.

Compreender os diferentes perfis de alunos e suas particularidades possibilita ao professor criar atividades e ambientes de aprendizagem mais eficazes na sala de recursos multifuncionais (SRM), no AEE e na sala de aula regular.

Essa compreensão exige dos educadores uma formação continuada que os capacitem a trabalhar com as diversas necessidades educacionais, proporcionando recursos pedagógicos e estratégias adaptadas. A adequação curricular, a flexibilização das atividades e o uso de tecnologias assistivas são, nesse contexto, ferramentas indispensáveis para a inclusão efetiva.

Professores e demais funcionários precisam ser orientados e apoiados para que possam lidar com as demandas da educação inclusiva de forma ética e eficaz. A formação continuada docente, juntamente com a implementação de SRM, o uso de tecnologias adaptativas, como *softwares* de comunicação alternativa, e a criação de espaços acessíveis são elementos que transformam o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e acolhedor para todos.

As crianças necessitam de um ambiente inclusivo que valorize a empatia, o respeito às diferenças, que atenda às suas necessidades emocionais e sociais e encontre não só o apoio, mas também desafios significativos e oportunidades enriquecedoras.

A inclusão escolar é essencial para o aprendizado das crianças e para que suas famílias se sintam acolhidas. Os profissionais da escola dedicam-se a atender às necessidades dos estudantes e a facilitar o processo de aprendizagem por meio de intervenções que respeitam as particularidades de cada aluno.

Torna-se gratificante para o professor contribuir com a superação de barreiras de seus alunos, oferecendo oportunidades e possibilidades de transformação, propiciando uma reflexão sobre temas

relevantes em seu meio social, promovendo a autonomia e o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse contexto, a inclusão não é apenas um direito legal, mas uma prática que enriquece toda a comunidade escolar, promovendo uma sociedade mais inclusiva, empática e equitativa.

Dessa forma, o relato de experiência do Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, com os professores dos anos iniciais em Maracanaú, contribuiu para favorecer a colaboração e enriquecimento da prática docente, permitindo a troca de conhecimento e a construção de estratégias conjuntas para promover o desenvolvimento de todos os estudantes. A parceria de toda a comunidade escolar é indispensável para criar um ambiente inclusivo onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

Por fim, este relato de experiência reforça que, embora a inclusão exija esforços contínuos, ela também representa uma oportunidade para transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e acolhedor, onde todos os estudantes, independentemente de suas características, tenham garantido o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Referências

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Séries Iniciais*. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para educação especial, 2006. In: GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, Rafael. BNCC na escola. *Educatrix*, São Paulo, Ed. Moderna, ano 8, n.14, 2018.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/80366>. Acesso em: 14 out. 2024.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. *Plano Municipal de Educação (PME)*. Maracanaú: Prefeitura de Maracanaú, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologias científicas*. Editora Atlas, São Paulo, 2013.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca*. UNESCO, 1994.

SILVA, Ivanir Gomes da. Vigotski, defectologia e processo educativo. *Pleiade*, jun. 2015. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/282/467> Acesso em: 03 mai. 22.

THIOLLEN, Michael. *Metodologia da pesquisa ação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM MARANGUAPE – CE

Izabel Cristina Marcelino do Nascimento

Fernanda Cunha de Melo Banholzer

Francisca Marjully Costa Silva

Leila Ruth de Menezes Gomes Tavares

Antonia Eliana de Lima Viana

Maria Iraneuda Fernandes Pinheiro

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência tem se tornado um ponto cada vez mais central nas discussões educacionais. Este estudo aborda experiências do Curso de Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural no município de Maranguape-CE. Decorrente ao contexto formativo durante o trimestre de 2024.2, no qual 150 profissionais receberam formação. Com objetivo de fortalecer as práticas pedagógicas, considerando o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, analisando o planejamento, estratégias adotadas e refletindo na construção de uma prática que atenda a diversidade presente na sala de aula. Nesse sentido, será relatado o percurso formativo descrevendo as metodologias utilizadas nos encontros e suas contribuições na formação de professores, gestores e técnicos assessores, trazendo-lhes um aprofundamento diante do tema da educação especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade; Prática Pedagógica.

Introdução

A inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na educação básica se tornou obrigatória com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), quando a educação especial deixa de ser responsável pela escolarização desse público e passa a integrar a proposta pedagógica das

instituições escolares, como garantia de direitos, incluindo o atendimento educacional especializado (AEE).

A legislação nacional tomou volume com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), efetivando a perspectiva de 2008. Mesmo com uma legislação de vanguarda, no cotidiano escolar ainda são identificadas barreiras que dificultam a acessibilidade e aprendizagem desses estudantes, em destaque as pedagógicas e atitudinais como as mais relevantes a serem ultrapassadas.

A compreensão do conceito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva centra-se na garantia do direito à educação de todos, tendo como princípios de igualdade e equidade, equiparando as oportunidades com base no acesso ao ensino, participação e permanência com aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Ressalta-se, ainda, que o atendimento a esses estudantes foi marcado por uma trajetória de luta de leigos, familiares de pessoas com deficiência, profissionais da saúde e educação pela inclusão (Mazzotta, 2005) a partir do princípio do direito à educação. Nesse sentido, a educação inclusiva é compreendida como um processo cultural que deve garantir acesso e permanência com participação do público-alvo da educação especial com ênfase nas habilidades e limitações desses sujeitos e respeito às diferenças (Mantoan, 2003; Mittler, 2003).

Para que a escola se torne inclusiva, faz-se necessário pensarmos que ela, desde sua criação, organizou-se com base numa indiferença às diferenças (Rodrigues, 2002). As experiências de inclusão na escola deparam-se, ainda, com o fato de a instituição não é, pela sua história, em seus valores e práticas, uma estrutura inclusiva e foi, ela mesma, criadora de exclusão. Rodrigues (2002) apresenta uma série de dilemas que devem fazer parte do processo de mudança da escola para que esta se torne de fato inclusiva.

O estudo e a pesquisa deve ser constante na docência, para que se possa efetivar práticas pedagógicas inclusivas no que se refere ao desenvolvimento integral de crianças/estudantes matriculados nos sistemas de ensino. Para isso, faz-se necessária a busca pela inclusão, o que não é uma tarefa fácil, mas que exige esforço e atitudes positivas dos docentes e gestores escolares para incorporar em suas práticas pedagógicas estratégias inclusivas e inovadoras.

Diante do exposto, Vygotsky (1991) salienta que a mediação é uma ação fundamental para o avanço do ensino-aprendizagem de todas as crianças/estudantes, incluindo os que possuem deficiência. Nesse sentido, a boa mediação se torna efetiva quando o professor passa por uma análise reflexiva da sua prática e rompe com velhos paradigmas excludentes que ignoram as especificidades escolares.

A escola de atenção às diferenças anseia por práticas pedagógicas inclusivas que garantam a participação não só dos estudantes com condição de deficiência, mas o desenvolvimento de uma pedagogia comum e prática capaz de atender as situações pessoais e características de aprendizagem de todos, sem preconceitos e sem atitudes negativas relativas a estigmas (Beyer, 2006), ampliando competências e habilidades de estudantes público-alvo da educação especial, sendo consideradas também as suas especificidades (Mantoan, 2015; Figueiredo; Boneti; Poulin, 2010; Brasil, 2008; Mittler, 2003).

Desse modo, o estudo justifica-se em compartilhar o relato de experiências de práticas pedagógicas para educação especial inclusiva: ação docente na perspectiva de teorias histórico-culturais em Maranguape-CE. Como forma de responder os achados da pesquisa, o relato de experiência visa compreender as lacunas deixadas pela formação inicial desses docentes, que impactam diretamente em sua qualificação profissional para atuarem de maneira eficaz na dinâmica educacional contemporânea.

O curso no município de Maranguape é composto por 06 tutoras de turmas e 01 tutora municipal para atender o público de 150 professores da rede municipal, distribuídos em docentes que atuam no AEE, professores da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), servidores técnicos e gestores escolares. A oferta do curso constitui uma proposta de formação na modalidade de ensino híbrido: presencial e em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle).

No que diz respeito ao desenvolvimento do curso, o Módulo I, intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola”, traz no bojo das discussões uma análise documental do sobre aspectos históricos e legais da educação especial e os programas, serviços, apoios, da educação especial na perspectiva inclusiva. Abordar os fundamentos da educação especial nesse curso/módulo torna-se es-

sencial para que o cursista possa compreender a trajetória do público-alvo da educação especial dentro dos aspectos históricos, políticos e sociais nos quais estão inseridos.

De maneira a responder a problemática das necessidades formativas dos professores, o objetivo geral visa: analisar o impacto das formações na perspectiva inclusiva junto aos professores da rede municipal de ensino de Maranguape, Ceará, Brasil, promovendo reflexão e problematização acerca das práticas pedagógicas e das necessidades específicas dos estudantes com deficiência na escola regular. Como objetivos específicos: (i) identificar na rede municipal de ensino as turmas com crianças com deficiência; (ii) verificar o contexto formativo desses professores em relação à educação inclusiva; e (iii) identificar movimentos de mudança nas práticas pedagógicas de professores que favoreçam a inclusão de crianças com deficiência.

Posto isso, o Curso de “Formação em Práticas Pedagógicas na Educação Especial Inclusiva: Ação Docente sob a Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, tendo como eixos orientadores a teoria histórico-cultural, modelo social da deficiência e os estudos da defectologia de Vygotsky.

Para além desta introdução, o trabalho estrutura-se da seguinte maneira: a seção seguinte apresenta as atividades realizadas, a qual está organizada em dois subtópicos: momentos *online*, em que faz-se um resgate das ações desenvolvidas pela equipe municipal através do encontro de planejamento para execução das ações da aula virtual, bem como encontro com os cursistas pelo *Google Meet* no período noturno; o momento presencial parte da explanação do planejamento via *Google Meet* para a construção coletiva da pauta em que no encontro presencial foram trabalhadas as temáticas do Módulo I de forma dinâmica e interativa, também no período noturno. Ao final, apresenta-se a conclusão e as referências que balizaram os diálogos desse relato de experiência.

Atividades realizadas

Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas visa compreender a importância dessa etapa no processo de ensino-aprendizagem, de modo que esse espaço educacional favoreça acesso ao estudante, en-

tenda suas singularidades, pense em estratégias de ensino, dinamismo e ações conscientes e diferenciadas.

Dantas (2019) esclarece que:

a prática pedagógica dentro do modelo tradicional não contempla a realidade atual que se apresenta nas escolas regulares, a presença e escolarização de alunos com deficiência. Para que haja uma mudança nesse processo de ensino-aprendizagem, o planejamento de estratégias e métodos são fundamentais para a construção de uma prática que atenda às diversidades presentes nas atuais salas de aula” (Dantas, 2019, p.33).

Portanto, práticas pedagógicas inclusivas visam desenvolver as oportunidades para que todos tenham acesso, apoiando metodologias e recursos que respeitem interesses e necessidades. Vale destacar, ainda, que a abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) preconiza que as práticas resultam em desenvolver e permitir múltiplos meios à experiência, ou seja, equacionadas, garantindo a aprendizagem de todos. Contudo, a prática pedagógica inclusiva relaciona-se também à postura, ao compromisso e ao papel que o professor assume, e não somente aos aspectos da instrumentalização e habilidades deste profissional (Dantas, 2019).

Em vista disso, é importante compreender que esse conhecimento não se constitui apenas através de formações acadêmicas, mas constrói-se na relação de aproximação do professor com a realidade do discente e dispondo-se em sobrepujar conceitos preestabelecidos que incapacitam a pessoa com deficiência de aprender.

Decerto, evidenciamos a importância da formação para atender e proporcionar aos professores, gestores e técnicos participantes um aprofundamento diante do tema da educação especial, reafirmando a necessidade do aprimoramento teórico e, principalmente, prático-pedagógico para alcançarmos a eficácia e eficiência da atuação dos professores para uma real educação inclusiva.

ENCONTRO ONLINE – MÓDULO 1º

O planejamento das atividades do encontro de apresentação do Módulo 01 *online* foi idealizado pela equipe de tutoria para delinear as

ações a serem realizadas. Assim, organizamo-nos em um encontro via *Google Meet* para alinharmos o encontro virtual, a realizar-se no dia 24 de setembro de 2024, e o encontro presencial, nos dias 08 e 09 de outubro de 2024. O momento com todas as tutoras foi para produzir ações a serem desenvolvidas e materiais a serem utilizados por todas, garantindo uma unicidade metodológica. Para isso, elencamos:

- Criar grupos de *WhatsApp* como os cursistas, apresentar-se, formular um *slide* para apresentar no dia do encontro, elaborar o *link* da sala *Google Meet* e *link* de frequência.
- O *slide* abordou os seguintes tópicos: acolhida, momento cultural, apresentações/expectativas, objetivos do curso, etapas de desenvolvimento do curso, papel das tutoras, desempenho dos cursistas, atividades e avaliações do encontro.
- Delineamos o encontro virtual tendo como objetivos apresentar o curso de formação destacando suas etapas, conteúdos e avaliações, papéis das tutoras e desempenho dos cursistas, como também conhecer as expectativas dos professores perante a formação, promovendo a integração entre tutoras e suas turmas.
- Escolhemos para a acolhida a exibição de um vídeo sobre discriminação e inclusão, oportunizando aos participantes um momento de reflexão sobre a importância da educação especial e como ela é vista hoje. Após esse momento, aconteceram as apresentações dos presentes.
- Para a atividade interativa, foi apresentada uma pergunta de partida: “Quais as suas expectativas?”, através da qual promovemos um debate que nos evidenciou as expectativas dos professores diante da formação, sendo destacado: oportunidade de aprender mais sobre a educação especial, troca de experiências e conhecer práticas pedagógicas inclusivas para aplicação em sala de aula.
- Apresentamos a dinâmica metodológica de realização do curso, o que, para tanto, compartilhamos durante a reunião um “passeio pela plataforma” para uma melhor compreensão dos cursistas de seu manuseio e acesso. Foi reforçada a importância dos estudos domiciliares dos alunos cursistas para

garantir um excelente aproveitamento durante o processo de realização do curso.

- Aprofundamos e tiramos as dúvidas sobre as atividades avaliativas (fórum e portfólio) do módulo, esclarecendo seu acesso, realização, notas e prazos estabelecidos. Finalizamos a narrativa com uma excelente avaliação de participação, motivação e envolvimento dos alunos presentes no encontro.
- O primeiro encontro virtual foi realizado no dia 24 de setembro, às 19:00, pelo *Google Meet*, obtendo 90% da participação dos cursistas.

ENCONTRO PRESENCIAL – MÓDULO 1º

Na perspectiva de um planejamento democrático e participativo, realizamos um encontro via *Google Meet* com o objetivo de elaborar estratégias metodológicas coletivas para discutirmos com os cursistas. Partindo dessa organização, listamos:

- Data, horário e espaço do encontro presencial, sendo nos dias 09 e 11 de outubro de 2024, na sede da Secretaria Municipal de Educação de Maranguape-CE.
- Para o encontro, elaboramos *slides*, acolhida, momento cultural, atividade interativa, sistematização das discussões no fórum, dúvidas sobre o uso da plataforma, avaliação do encontro e formulário de frequência.
- Na acolhida, selecionamos o poema “Inclusive”, do autor Juvii Barbosa Passos.
- No momento cultural, utilizamos a leitura do livro “É porque eu tenho um professor” (autor – Kobi Yamanda).
- Para a atividade interativa, foi realizada a estratégia “FATO OU FAKE”, com o objetivo de revisar as leituras principais sugeridas na plataforma. A partir dos textos de leitura obrigatória do Módulo 1, retiramos recortes que foram copiados na íntegra e/ou modificados para que os cursistas, divididos em grupos, lessem e classificassem como sendo FATO ou FAKE. Foi muito divertida e maravilhosa.

- Na sistematização do fórum, foram coletadas respostas dos cursistas que promovessem um debate sobre os desafios e/ou dificuldades apresentadas por eles sobre o cenário da educação especial na perspectiva inclusiva.
- Para sanar as dúvidas sobre o acesso na plataforma, foi disponibilizada uma apresentação de como entrar na plataforma e buscar os campos de atividades.

Em aprimoramento, as tutoras apropriaram-se de elementos teóricos e práticos que viabilizassem o uso de ferramentas digitais (educacionais) e de outros materiais didáticos, como livros e artigos, necessários para as discussões sobre as barreiras sociais e educacionais dos estudantes com deficiência incluídas na rede de ensino.

No que tange à importância da participação/interação coletiva entre os educandos nos processos educativos, elencamos Vygotsky (1991), o qual conceitua a mediação como uma das principais bases dos processos de aprendizagem dos indivíduos. Para o autor, a aquisição do conhecimento é um processo social e que depende de um elo intermediário entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor. Vale ressaltar que Vygotsky foi um estudioso defensor das relações sociais concretas fundamentadas no materialismo dialético de Karl Marx (1818-1883), essencial para a práxis social no contexto da educação. Assim, desenvolvemos nossas atividades do curso com aproximações e base nessa premissa.

Destarte, no momento atual esse curso nos possibilita um melhor engajamento, conexão e interatividade entre os pares (docentes da educação especial), além de contribuir para avançarmos no sentido da superação das barreiras impostas à educação especial. Sobre a execução das atividades em grupos interativos, resgatamos Jean Piaget, o qual infere que o indivíduo se percebe no mundo à medida que interage entre os sujeitos da mesma espécie e transforma tudo à sua volta, para melhor viver (Piaget, 1997). Desse modo, ressaltamos que a participação de todos os cursistas foi positiva quanto a promover reflexão e problematização acerca das práticas pedagógicas e das necessidades específicas dos estudantes com deficiência na escola regular, contribuindo para a fixação do estudo proposto.

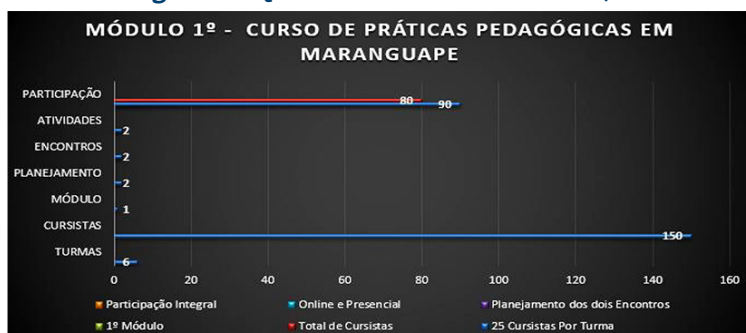
Resultados

Esta seção apresenta uma síntese dos resultados e discussões desta pesquisa. As subseções versam sobre: apresentar como se deu a dinâmica do curso no Módulo 01; o desenvolvimento dos encontros formativos; e as atividades desenvolvidas.

Identificação dos cursistas matriculados no Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural” em 2024.2

A figura a seguir apresenta o quantitativo de cursistas e formato do curso no Módulo 01 na rede municipal de ensino de Maranguape no trimestre 2024.2:

Figura 1 – Quantidade de cursistas/2024.2



Fonte: elaboração própria.

A Figura 1 caracteriza os sujeitos da pesquisa ilustrando as 06 turmas municipais de Maranguape-CE, os encontros formativos, as atividades desenvolvidas e 150 cursistas na rede, entre professores, técnicos e gestores.

Conforme dispõe Mantoan (2015), a inclusão é provocativa e complexa, pois envolve o confronto social e questões que estão enraizadas em nosso meio. Desse modo, é importante refletirmos sobre o cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, na garantia de um

ensino de qualidade para todos, na reorganização metodológica, de recursos pedagógicos e de mudanças atitudinais. Portanto, devemos pensar em uma escola inclusiva onde o foco não é nas incapacidades e limitações impostas pela deficiência, mas centrada nas habilidades e possibilidades que são apresentadas por cada indivíduo.

Análise e registros do encontro formativo online aos cursistas

As imagens a seguir apresentam registros do encontro formativo online, planejamento, em proposta do formato do curso no Módulo 01 na rede municipal de ensino de Maranguape no trimestre de 2024.2:

Figura 2 – Planejamento para o encontro online (I)

The screenshot shows a Zoom meeting interface. The main window displays a presentation slide with the following content:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

MODULO 01 - Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (28 horas)

CHECKLIST TÓPICOS - 14/10/2024

- Comunicar a todos os cursistas sobre o 1º Encontro online para apresentação do **MODULO 01 - Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na escola**, nos dias 08 e 09/10/2024, respectivamente em "Presencial e online".
- Orientar os cursistas para realização dos estudos (leitura dos textos de 14/09 a 13/10/2024, interativos e realização de tarefas nos textos e aplicação dos textos de **ANNA CAROLINHA**).
- Discutir que o "Fórum de Discussão" ficará aberto no período de 14/09 a 03/10/2024. Esse fórum é obrigatório e se prolonga além do tempo de aula e duração de quatro semanas para que os docentes tenham as discussões propostas sejam apresentadas e respondidas na plataforma oficial do curso.
- Enviar o **Boletim Presencial**, a ser enviado, entre as datas 07 a 13/10/2024, conforme agenda de cada cursista.
- Aplicação que reflete a importância da participação de 100% no encontro online e que tenham **Boletim de presença** no início de cada encontro presencial, assinaturas e presença.
- Atividade que deve ser enviada e compartilhada no encontro presencial, a ser discutida.

Atividade que deve ser enviada e compartilhada no encontro presencial, a ser discutida.

The Zoom interface also shows several participants in a grid view on the right, including Leila Ruth Tavares, marjuly silva, Mary Carvalho, and Eliana.

Fonte: elaboração própria.

Figura 3 – Planejamento para o encontro online (I)

The screenshot shows a Zoom meeting interface. The main window displays a presentation slide with the following content:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

PLANEJAMENTO PARA O ENCONTRO PRESENCIAL - 01/10/2024

LOCAL: SME DE MARANGUAPE

DIA: 08 E 09/10

HORÁRIO: 18:00H

ENCONTRO PRESENCIAL (TERÇA) - 08/10: ELIANA FERNANDA E ILANANDA

The Zoom interface also shows several participants in a grid view on the right, including Eliana, marjuly silva, Fernanda, and Maria Inês.

Fonte: elaboração própria.

Figura 4 – Tutoras



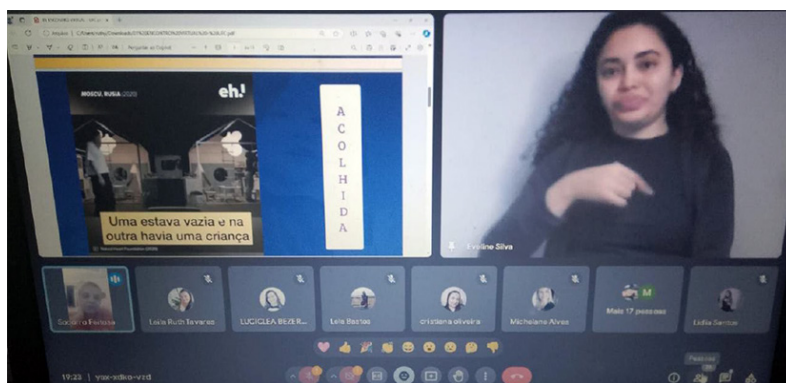
Fonte: elaboração própria.

Figura 5 – Encontro online (I)



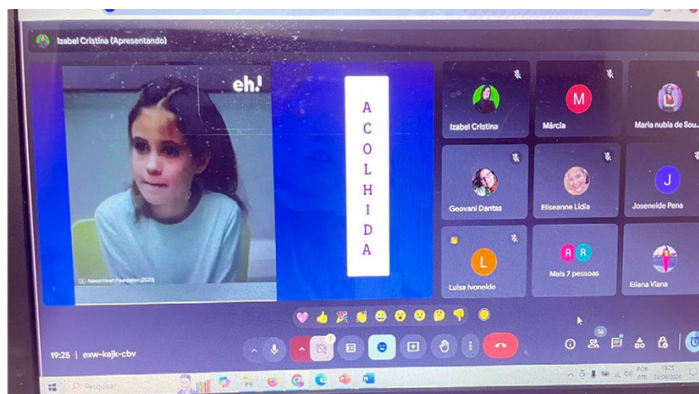
Fonte: elaboração própria.

Figura 6 – Encontro online com a presença da intérprete de LIBRAS



Fonte: elaboração própria.

Figura 7 – Encontro online (acolhida)



Fonte: elaboração própria.

Vale ressaltar que o AVA é um ambiente composto por um conjunto de ferramentas destinadas a aprimorar a experiência de ensino. Com ele, os cursistas conseguem, por exemplo, consumir conteúdos em formatos multimídia variados, interação com os colegas, atividades e muito mais.

Os cursistas são estimulados a participar das inovações tecnológicas, despertando novos conhecimentos e técnicas que contribuam não apenas em seus estudos, mas também em sua vida profissional. Assim, os ambientes virtuais e os recursos tecnológicos podem ser uma ferramenta primordial, colaborando em diferentes aspectos para a aprendizagem.

Contudo, destacamos que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos cursistas é o acesso à plataforma e a utilização do Moodle para estudo dos conteúdos, visto que muitos não têm habilidades com tecnologia, o que os faz refletir e a buscar a autoformação.

Para intervir e incentivá-los, as tutoras realizaram busca ativa, procurando atendê-los um a um, com o propósito de entusiasamá-los, encorajá-los e fortalecer os vínculos na busca por conhecimento e de apropriação do saber em diversas áreas. Dito isso, tivemos 98% de acesso ao Módulo 01, participação dos encontros *online*, postagem de atividades no portfólio e interação no fórum com os demais colegas cursistas.

Figura 8 – Imagem da Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem

Práticas pedagógicas para educação especial inclusiva

Curso Participantes Notas Relatórios Emblemas Mais ▾

✓ **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL** [Contrair tudo](#)

Sejam bem-vindos!!!!

Agradecemos o apoio e confiança!!

Coordenação do Curso P.P.E.E.I: Ação docente na Perspectiva da [Teoria Histórico Cultural](#)

[Gravação dia 14/09 para tutores](#)
Oculto para estudantes

[Avisos e Links](#)



**INFORMAÇÃO
IMPORTANTE**

Fonte: AVA/Moodle.

Análise e registros do encontro formativo presencial aos cursistas

As figuras a seguir apresentam registros do encontro formativo presencial, planejamento e atividades desenvolvidas em proposta do formato do curso no Módulo 01 na rede municipal de ensino de Maranguape no trimestre de 2024.2:

Figura 9 – Acolhida



Fonte: elaboração própria.

Figura 10 – Atividade Interativa



Fonte: elaboração própria.

Figura 11 – Sistematização do Fórum



Fonte: elaboração própria.

Figura 12 – Recepção do Secretário de Educação



Fonte: elaboração própria.

Figura 13 – Atividade Interativa



Fonte: elaboração própria.

Figura 14 – Atividade em Grupo



Fonte: elaboração própria.

Figura 15 – Tira Dúvidas



Fonte: elaboração própria.

Figura 16 – Cursistas (I)



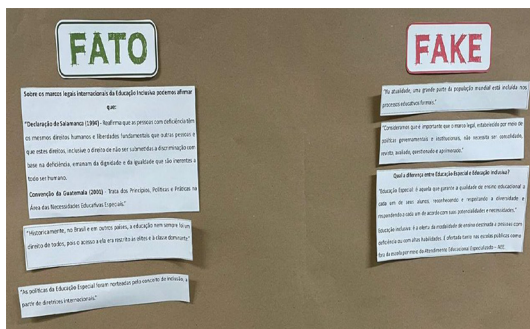
Fonte: elaboração própria.

Figura 16 – Acolhida



Fonte: elaboração própria.

Figura 17 – Atividade interativa



Fonte: elaboração própria.

Figura 18 – Cursistas (II)



Fonte: elaboração própria.

Figura 19 – Cursistas (III)



Fonte: elaboração própria.

No decorrer das realizações dos encontros formativos, tendo sido planejado e conduzido pelas tutoras e executado pelas tutoras de turmas, com o intuito de recepcionar os cursistas, apresentação de *slide*, vídeos, círculos de debates reflexivos e atividades interativas referente ao Módulo 01, na ocasião, surgiram muitas inquietações, em que os professores relataram as seguintes situações: (a) queixas em relação ao quantitativo expressivo de crianças e estudantes com deficiência por turma – considerando ainda a percepção que possuem sobre as necessidades específicas que algumas crianças sem deficiência apresentam; (b) a importância de terem em sala de referência um profissional de apoio funcional (terminologia adotada no município conforme Resolução Municipal de Educação Especial n.º 13/2018, referente ao Profissional de Apoio Escolar preconizado na LBI/2015 e Nota Técnica n.º 19/2010) auxiliando na inclusão de crianças com deficiência; (c) necessidade de conhecer as especificidades de crianças com TEA – em maior número de matrícula na rede municipal; e (d) dificuldades em elaborar planejamento pautado em práticas inclusivas.

Dessa forma, a aprendizagem é um trabalho minucioso, com conquistas pequenas e vagarosas, mas que podem ser reais. É preciso enxergar os estudantes em sua singularidade e potencializar suas habilidades. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, considerando que todos podem aprender em seu tempo e à sua maneira.

Considerações finais

Considerando os estudos referente ao Curso de Formação de Práticas Pedagógicas para Educação Especial no município de Maranguape junto aos professores que atuam com crianças e estudantes com deficiência, é fundamental apreender que no exercício de compreender a inclusão e de como realizá-la, consideramos que lidar com a diversidade nas salas de aula requer busca de conhecimentos e disposição para entender a heterogeneidade da sala. Assim, faz-se necessário refletir sobre a nossa atuação profissional, enquanto educadores e gestores, repensar hábitos e atitudes que considerem as particularidades, limitações e ritmos de aprendizagem de cada indi-

víduo. O impacto das formações serve para que os docentes reflitam sobre o trabalhar a inclusão e perceber a importância no processo que conduz a criança e o estudantes a desenvolver relações de respeito mútuo, interação, autonomia de suas ações e sujeitos críticos. A escola é um espaço que se aprende a conviver com a diversidade, a respeitar as diferenças e construir através do convívio ações de caráter inclusivo.

Como resultados, o Módulo 01 aborda sobre mudanças de práticas docentes diante da presença da criança e estudante com deficiência, apresenta atitudes positivas que implica busca por conhecimento sobre as condições de deficiência das crianças e estudantes inclusas, favorece a participação, promove estratégias diferenciadas para atender suas necessidades específicas e em seu fazer pedagógico.

Concluímos que são evidenciadas as necessidades formativas para professores que atuam na rede municipal diante dos desafios da inclusão, cientes de que é um caminho desafiador, mas que é possível se consolidar nas instituições de ensino, compreendendo que se faz necessário o envolvimento de todos. Contudo, ainda há ajustes e reafirmar necessários, a serem revistos conceitos, elaborar estratégias de ensino e transformar as práticas docentes, modificando modelos tradicionais, dando ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências das crianças e estudantes com deficiência, oportunizando-os aprendizagem e inclusão.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DANTAS, L. M. “É possível mudar?”: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2019.

FIGUEIREDO, R. V. *Escola, diferença e inclusão*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V.; Boneti, W. L.; Poulin J. R. *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza, Edições UFC, 2010.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Art-med Editora, 2003.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. (orgs.). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *et al.* Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, v. 10, p. 103-117, 1988. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Aprendizagem+e+Desenvolvimento+Intelectual+na+Idade+Escolar+&btnG=. Acesso em: 01 de nov. 2024.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE: RELATOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues

Antônia Débora das Neves Matos

Denise Nascimento Guilherme

Elayne Cristina Mendes da Silva Beserra

Francilene Mota Bittencourt Ribeiro

Juliana de Melo e Silva Façanha

Luciana Magalhães de Castro Antero

RESUMO

Neste trabalho objetivou-se analisar a interação dos professores do AEE, da sala comum e técnicos da SME como atores no processo de formação em contexto acerca das práticas pedagógicas para a educação inclusiva em ambiente virtual e semipresencial no município de Caucaia-Ceará. Partiu-se da seguinte questão de pesquisa: quais os movimentos de mudança da educação inclusiva, especificamente no município de Caucaia-Ceará, do ponto de vista dos atores educacionais que participaram dessa formação, tanto em ambiente virtual como semipresencial? Participaram da pesquisa docentes do AEE professores da sala comum, técnicos da SME e professores de programas e projetos, totalizando 162 cursistas inscritos, os quais deram estrutura para a composição de 6 turmas. Como forma de identificá-los, utilizaram-se as seguintes designações: T1, T2, T3, T4, T5 e T6. A construção dos dados qualitativos ocorreu por meio de relatórios. Os resultados foram analisados sob a abordagem da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Os resultados evidenciaram que a eficácia da formação docente depende de uma infraestrutura adequada nos encontros presenciais, do gerenciamento eficiente do tempo em ambientes virtuais de aprendizagem e da mediação ativa dos tutores. Esses elementos são fundamentais para promover a integração entre teoria e prática. Assim, potencializar o desempenho acadêmico e garantir modelos educacionais mais inclusivos e eficazes é um pilar ainda a ser fortalecido, e isso envolve práticas inclusivas geradoras do movimento necessário de reflexão-ação, que, por sua vez, pode e deve atender aos desafios da heterogeneidade presente na escola para todos. Para tanto, existe a necessida-

de de refletir acerca de questões que estão acima da prática pedagógica do professor, as quais envolvem atores importantes, como: gestores da escola, familiares dos estudantes e professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Modelo social da deficiência.

Introdução

A educação inclusiva consiste em uma perspectiva que visa assegurar o direito de todos à educação. Nesse sentido, sua implementação desencadeou algumas inquietações para sua efetivação, que perpassam as intenções legais (Lustosa; Figueiredo, 2021). Nesse sentido, destacam-se as práticas pedagógicas, a formação dos professores e a adaptação da estrutura escolar. A escola deve priorizar uma ação docente inclusiva e equitativa, tanto no requisito dos recursos específicos quanto na flexibilização das atividades, e não do currículo. Para tanto, é necessário romper as barreiras atitudinais ainda existentes na escola que é “Para Todos” (Mantoan, 2020).

Dessa forma, o debate sobre as práticas pedagógicas inclusivas insere-se em uma dimensão histórica e social mais ampla, na qual os direitos educacionais se consolidam como conquistas fundamentais para a cidadania. O direito do cidadão é um fenômeno social constituído historicamente. Nesse sentido, as leis têm papel relevante nessa garantia. O acesso, a participação e a permanência devem ser ofertadas nas escolas sem que o modelo médico da deficiência prevaleça e deprecie o modelo social da deficiência, visto que o laudo médico não pode interferir nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais (Machado, 2020). Nesse cenário, há utilização da perspectiva vigotiana e seus desdobramentos para o campo educacional, em específico a Teoria Histórico-Cultural.

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), como materialista histórico e dialético, buscou um modo mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos. As suas pesquisas acerca da defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança romperam com o aprisionamento biológico da psicologia e se transfere para o campo

da psicologia histórica humana. Nesse sentido, o autor enfatiza que tudo o que é cultura é social, é produto de vida em comunidade e da ação social humana. Assim, no campo educacional, o currículo é um fenômeno localizado fora do organismo da criança, como também o instrumento está separado e consiste, em natureza, num dever da sociedade. Dado isso, a Teoria Histórico-Cultural é basilar para a compreensão dos processos de ensino e da aprendizagem, possibilitando ao docente construir práticas pedagógicas inclusivas que promovam a participação ativa e significativa de todos os estudantes.

É nesse contexto que este estudo aborda a aplicabilidade e a relevância do Curso de Aperfeiçoamento Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A proposta é compreender o contexto da ação docente na perspectiva inclusiva nas escolas do município de Caucaia-Ceará, tomando como grupo específico professores do atendimento educacional especializado (AEE), professores da sala comum e técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME). O curso foi desenvolvido em parceria entre a Rede Nacional de Formação (RENAFOR/MEC) e Universidade Federal do Ceará (UFC), através do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (FACED).

A formação continuada pode oportunizar momentos de estudos e reflexões acerca dos pontos e dos contrapontos, e, em específico, neste estudo, a análise de mais de uma década da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Isso suscita um questionamento: quais os movimentos de mudança da educação inclusiva, especificamente no município de Caucaia-Ceará, do ponto de vista dos atores educacionais que participaram dessa formação, tanto em ambiente virtual como semipresencial?

Nessa conjuntura, é importante ressaltar que o professor participa de uma proposta educacional alicerçada em uma concepção humanística, na qual se tornam inseparáveis valores como igualdade e diferença (Súmula, 2008). Dado isso, é relevante pensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada. A “articulação entre as ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da

formação inicial ou contínua de professores” (Tardif, 2002, p. 36-37). O campo educacional exige do professor uma postura de pesquisador, na qual deve estar em consonância teoria e prática.

Assim, sob o olhar dos estudos e atividades apresentados no Módulo 1, procuramos com este artigo compreender o contexto e a ação docente na perspectiva inclusiva nas escolas do município de Caucaia-Ceará, tomando como grupo específico professores do AEE, professores da sala comum e técnicos da SME. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar a interação dos professores do AEE, professores da sala comum e técnicos da SME como atores no processo de formação em contexto acerca das práticas pedagógicas para a educação inclusiva em ambiente virtual e semipresencial no município de Caucaia-Ceará.

Suporte teórico

O capítulo se estruturou em dois subtemas principais: aspectos históricos e legais da educação especial na perspectiva inclusiva, em que foram utilizados como referência os estudos de Mantoan (2006), Marchesi (2006), Mittler (2003) e Poulin (2010), dentre outros. Tais estudos investigaram o processo de inclusão escolar e o trabalho do professor de AEE, como também pesquisadores que investigaram a inclusão escolar. No segundo subtema, discute-se “A educação especial na perspectiva inclusiva: programas, serviços, apoios e propostas no contexto da escola das diferenças”, apoiando-se nos estudos de Mendonça, (2015); Mendes, (2023) e Mantoan (2020), que abordam a gestão como participação em busca de novos caminhos e novas posturas que direcionam os profissionais da educação para uma prática reflexiva e inovadora.

Aspectos históricos e legais da educação especial na perspectiva inclusiva

A aprendizagem é um método único e tem percursos diferentes para cada aprendiz. O ensinar é para todos e o aprender é desseme-

lhante, haja vista que a aprendizagem deve ser respeitada, pois as capacidades são distintas. O aprendiz precisa preparar-se para ser um cidadão dentro do ambiente escolar, como uma comunidade, onde não é estar junto, e sim estar com todos, compartilhando, compreendendo e realizando para experimentar ser o que é inclusão (Mantoan, 2020).

A discussão sobre a educação inclusiva, conforme Mittler (2003) e Mantoan (2006), reflete mudanças profundas em paradigmas educacionais, sociais e políticos, tanto no Brasil quanto globalmente. Essa perspectiva histórica e teórica destaca que a educação inclusiva é um movimento relativamente recente, especialmente no contexto das políticas públicas. Seu avanço é sustentado por um esforço coletivo que envolve diversos atores, desde organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), governos, profissionais da educação, familiares e defensores dos direitos humanos. Pode-se acrescentar a Conferência de Salamanca, realizada em 1994, que representa um ponto de inflexão na promoção da educação inclusiva em escala global. É importante ressaltar que, nesta conferência, consolidou-se os princípios de que as escolas comuns de ensino deveriam ser capazes de atender a todas as crianças, independentemente de suas condições, como também oferecer uma educação de qualidade, baseada nos valores da igualdade e da diversidade. Esse evento impulsionou políticas inclusivas em vários países, incluindo o Brasil.

No contexto brasileiro, Mantoan (2006) aponta que os avanços foram significativamente impulsionados pelos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Esses instrumentos garantiram o direito à educação inclusiva e ajudaram a consolidar o movimento contra a exclusão e segregação escolar. Além disso, a inclusão, conforme argumentado por Mantoan, promove a igualdade de direitos e desafia o modelo de escola tradicionalmente excludente, propondo uma visão mais ampla e democrática.

Mittler (2003) reforça a ideia de que a educação inclusiva está intrinsecamente ligada ao conceito de justiça social. A inclusão não é apenas uma questão educacional, mas também social, pois exige a transformação de sistemas e práticas que, historicamente, marginali-

zaram determinados grupos. Essa transformação vai além da escola, sendo parte de um movimento global que busca uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

Na evolução da educação inclusiva no Brasil, podem-se destacar avanços legais e desafios práticos. De fato, a legislação brasileira é robusta no que diz respeito à garantia do direito à educação para estudantes público-alvo da educação especial. Entretanto, como destacado por Figueiredo (2010a), a efetivação dessa inclusão depende não apenas do acesso e permanência dos estudantes, mas também de práticas pedagógicas colaborativas que envolvam todos os atores escolares.

A inclusão não é apenas um desafio legal, mas também pedagógico, cultural e organizacional. Nesse contexto, o AEE desempenha um papel fundamental, visto que deve oferecer suporte complementar ou suplementar no espaço das salas de recursos multifuncionais, como menciona Baptista (2015). Essa estrutura busca promover uma educação que reconheça as diferenças como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a presença dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns de ensino tem contribuído para uma transformação na prática pedagógica, a qual deve conduzir à construção de uma pedagogia mais crítica e contra-hegemônica, como argumenta Saviani (2008). Pode-se ressaltar que essa abordagem não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas também o coletivo escolar, ao fomentar um ambiente mais inclusivo, reflexivo e democrático. Diante do processo de democratização da escola, a educação inclusiva se apresenta como um meio de concretizar o compromisso público com o objetivo de alcançar a “Educação Para Todos”.

Educação especial na perspectiva inclusiva: programas, serviços, apoios e propostas no contexto da escola das diferenças

A educação inclusiva é uma proposta que busca assegurar o direito de todos à educação, promovendo uma escola que valorize a diversidade, respeite as diferenças e seja capaz de atender às necessidades de cada indivíduo. Trata-se de um modelo educacional que vai

além da simples integração de estudantes com deficiência em salas de aula comum de ensino, propondo uma transformação estrutural e cultural que visa combater as desigualdades sociais e incluir todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, sociais ou culturais.

Enraizada em valores como a justiça social e a equidade, a educação inclusiva representa um desafio e uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais democrática e humanizada, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e nas políticas públicas. Ao integrar teoria e prática, essa abordagem reafirma o papel da escola como um espaço de convivência, aprendizado e cidadania, onde as diferenças são compreendidas como uma riqueza, e não como um obstáculo.

A analogia apresentada por Mantoan (2006, p. 20) sobre a “perversidade da igualdade de oportunidades” sugere que oferecer o mesmo ponto de partida ou acesso às pessoas, sem considerar as diferenças e desigualdades reais, pode gerar exclusão disfarçada de inclusão. É como se a sociedade dissesse: “você tem o direito de estar aqui, mas as condições para que você permaneça e prospere não serão ajustadas às suas necessidades” (grifo dos autores). Essa analogia destaca que a igualdade meramente formal — garantir acesso à escola comum, por exemplo — não é suficiente quando as pessoas têm trajetórias e condições desiguais. Um estudante com deficiência que entra em uma escola comum de ensino sem apoio adequado, como materiais adaptados, atendimento especializado ou professores capacitados, enfrenta um processo desigual, no qual a “igualdade e equidade” se tornam apenas um devaneio. Isso pode resultar em marginalização dentro do próprio espaço que deveria promover a inclusão.

Portanto, Mantoan (2006; 2020) critica uma concepção superficial de igualdade, defendendo que a verdadeira inclusão exige o reconhecimento das diferenças e a criação de condições que permitam a todos não apenas estar no mesmo espaço, mas também participar e aprender de maneira significativa e equitativa.

Para autores como Mantoan (2020), Machado (2020), Figueiredo (2020), Nuernberg (2020), Bezerra (2020), Sartoretto, Bersch (2017)

e Brasil (2008; 2015), a educação especial na perspectiva inclusiva exige a implementação de programas, serviços, apoios e propostas que promovam a efetiva inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Essas ações estão centradas na construção de uma escola das diferenças, onde a diversidade seja acolhida como parte integrante do processo educativo. Abaixo, estão alguns dos principais elementos destacados por esses autores:

Quadro 01 – Educação especial na perspectiva inclusiva: programas

Programas	
Atendimento educacional especializado	Essencial no contexto inclusivo, o AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais, e tem como objetivo oferecer suporte pedagógico complementar aos estudantes público-alvo da educação especial, focando na superação de barreiras à aprendizagem e à participação
Formação continuada de Professores	Programas voltados para capacitar os docentes em práticas pedagógicas inclusivas, com foco na flexibilização curricular, acessibilidade e estratégias para atender às necessidades específicas de cada estudante.
Programas de sensibilização e conscientização	Voltados para toda a comunidade escolar, esses programas buscam reduzir preconceitos e promover uma cultura inclusiva no ambiente escolar.

Fonte: Mantoan (2020), Machado (2020), Figueiredo (2020), Nuernberg (2020), Bezerra (2020), Bersch (2017) e Brasil (2008; 2015).

Quadro 02 – Educação especial na perspectiva inclusiva: serviços

Serviços	
Salas de recursos multifuncionais	Espaços especializados dentro das escolas regulares, equipados com recursos pedagógicos, tecnológicos e materiais adaptados, para apoiar a aprendizagem dos estudantes com deficiência.
Serviços de interpretação de Libras e Braille	Voltados para atender estudantes surdos ou cegos, promovendo a acessibilidade comunicacional e pedagógica.
Apoio de profissionais especializados	Como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que auxiliam na adaptação de métodos e materiais educativos para atender às necessidades dos estudantes.

Fonte: Mantoan (2020), Machado (2020), Figueiredo (2020), Nuernberg (2020), Bezerra (2020), Bersch (2017) e Brasil (2008; 2015).

Quadro 03 – Educação especial na perspectiva inclusiva: apoios

Apoios	
Tecnologias assistivas	Equipamentos e ferramentas que facilitam a comunicação, a locomoção e o acesso ao currículo, como leitores de tela, lupas eletrônicas, softwares educativos e pranchas de comunicação alternativa.
Adaptabilidade curricular	Propostas que flexibilizam o currículo escolar para que ele seja acessível e significativo para todos os estudantes, respeitando suas capacidades e ritmos de aprendizagem.
Mediação escolar	Profissionais ou colegas que atuam como mediadores, facilitando a participação e interação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares.

Fonte: Mantoan (2020), Machado (2020), Figueiredo (2020), Nuernberg (2020), Bezerra (2020), Bersch (2017) e Brasil (2008; 2015).

Quadro 04 – Educação especial na perspectiva inclusiva: propostas

Propostas	
Pedagogia colaborativa	Uma abordagem que envolve a cooperação entre professores do ensino regular e os profissionais do AEE, promovendo o planejamento conjunto e a troca de conhecimentos para atender às necessidades do estudante.
Construção de uma escola para todos	A criação de um ambiente educacional que não apenas integre os estudantes com deficiência, mas os inclua ativamente, considerando as diferenças como oportunidades de aprendizagem coletiva.
Foco na Autonomia do Estudante	Propostas que promovam a independência e o protagonismo dos estudantes com deficiência, valorizando suas capacidades e contribuindo para sua inclusão plena na sociedade.

Fonte: Mantoan (2020), Machado (2020), Figueiredo (2020), Nuernberg (2020), Bezerra (2020), Bersch (2017) e Brasil (2008; 2015).

Esses programas, serviços, apoios e propostas são fundamentais para transformar a escola em um espaço onde a diversidade seja valorizada e a aprendizagem seja acessível e significativa para todos. Eles refletem uma visão humanizada e democrática da educação, promovendo a equidade e o respeito às diferenças.

Método

O objetivo do estudo se delineou no fazer pedagógico para a educação especial inclusiva e a ação docente na escola, que é “Para todos”. Nesse contexto, pretendeu-se analisar a interação dos professores do AEE, professores da sala comum, técnicos da SME, como atores no processo de formação em contexto acerca das práticas pedagógicas para a educação inclusiva em ambiente virtual e semipresencial no município de Caucaia-Ceará. Considerando esse objetivo, a abordagem do problema quanto à sua natureza é qualitativa.

A pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (Goday, 1995, p. 62). A intencionalidade dessa prática envolve estratégias de intervenção que modifiquem as ações cristalizadas no cotidiano das atividades, construindo novas atitudes e novos rumos. Conforme Szymanski e Cury (2004), a pesquisa qualitativa do tipo intervenção tanto promove a qualificação profissional como possibilita a mudança de práticas através de procedimentos de pesquisa. Ou seja, além de gerar o conhecimento, tem o papel político de afirmação das ações, “indicando o fértil intercâmbio entre pesquisa e prática, além da contribuição teórica que esse diálogo proporcionou” (Szymanski; Cury, 2004, p. 363).

As etapas e os procedimentos da pesquisa

Inicia-se abordando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A Plataforma criada pela Portaria n. 1328, de 23 de setembro de 2011, com o objetivo de coordenar e avaliar as ações de programas do MEC, CAPES e FNDE. Nesse sentido, tem o objetivo de ofertar cursos do nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR). Para tanto, a universidade tem essa importante função de realização das ações do cotidiano escolar com a teoria que sustenta essas ações, a qual pode

evocar os conhecimentos outrora adquiridos na formação inicial de professores.

Contato inicial com os cursistas

A Coordenação do Curso – UFC/FACED/MEC/RENAFOR, na pessoa da professora Robéria Vieira Barreto Gomes, seguiu os seguintes critérios: (i) contactou a SME de Caucaia para o aceite e participação dos professores, técnicos da SME na formação; (ii) promoveu uma reunião geral com os cursistas para informar toda a dinâmica do Módulo 1 acerca das temáticas a serem abordadas por meio dos textos teóricos, videoaulas dos professores do módulo, os quais foram postados na plataforma RENAFOR; (iii) orientou tutores de sala, como também os tutores municipais, acerca dos momentos de estudos para os encontros via *Google Meet* e momento presencial, que no município de Caucaia ocorreu no Centro Municipal de Formação e Avaliação.

Para a consecução da metodologia da pesquisa, delineamos quatro etapas: (i) sujeitos da pesquisa; (ii) as etapas e os procedimentos da pesquisa; (iii) planejamento do encontro *online*; (iv) planejamento do encontro presencial. A seguir, descreveremos detalhadamente cada procedimento da investigação.

Sujeitos da pesquisa

Participaram da formação professores do AEE, professor de projetos, professores das salas comuns de ensino e técnicos da SME, totalizando 162 cursistas inscritos, os quais deram estrutura para a composição de 6 turmas. Ressalta-se que para orientar e mediar os conteúdos do AVA RENAFOR foram designadas 6 tutoras de turma. Para critério de escolha das tutoras, foram utilizadas as especificações a seguir: (i) ser professor efetivo no AEE; (ii) concordar em participar da tutoria; (ii) possuir experiência como professor formador. Como também teve a presença de uma tutora municipal para organizar a logística de espaços e datas dos encontros e momentos de estudos com as tutoras e cursistas.

As 7 tutoras selecionadas fazem parte do quadro de servidoras da prefeitura municipal de Caucaia, possuem experiência e são especialistas no AEE nas salas de recursos multifuncionais (SRM). A seguir, descreve-se o quantitativo de cada turma participante, que são sujeitos desta investigação. E, para tal, como forma de identificá-las, foram utilizadas as seguintes designações: T1, T2, T3, T4, T5 e T6. A seguir, apresenta-se um quadro demonstrativo dos atores representantes do sistema educacional participantes da formação.

Quadro 05 – Sujeitos da pesquisa

Turmas	Professor do AEE	Professor da sala comum	Técnicos da SME	Gestores	Professor formador	Programas e projetos
T1	05	11	–	–		06
T2	13	05	02	–	01	01
T3	06	13	–	03	01	–
T4	02	24	–	–	–	01
T5	02	02	16	–	–	–
T6	03	12	02	–	–	–

Fonte: elaboração própria.

Ambiente virtual de aprendizagem e encontros online

A formação foi ofertada na modalidade semipresencial, com encontros *online* e presenciais, e o curso utiliza o AVA¹. Nesse sentido, aconteceram todas as interações na modalidade online pela plataforma Moodle. “Atualmente, a EaD permite que a mediação ocorra com tecnologias computacionais, via internet e por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), livres ou não, como: eproinfo, Teleduc, Moodle, e outros” (Anjos; Alonso, 2020).

Para a apresentação das discussões iniciais do Módulo I (Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola), ocorreram encontros *online* pela plataforma *Google Meet* nos dias 19 e 20 de setembro de

1 Disponível em: <https://renafor-praticas-pedagogicas.com>. Acesso em: 10 fev. 2025.

2024. No dia 19 foram realizados os encontros com as turmas 01, 02 e 06; e no dia 20 foram realizados os encontros com as turmas 03, 04 e 05.

Ambiente virtual de aprendizagem: fórum

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso apresenta uma ferramenta de trocas simultâneas e interações: o fórum de discussões. Nesse espaço, os cursistas foram estimulados a participarem dos momentos assíncronos, a partir da seguinte questão norteadora: de que forma os programas e as propostas de práticas inclusivas podem qualificar a prática docente no sentido da construção de espaços inclusivos no contexto das unidades escolares, tanto na sala comum quanto no AEE? Cada cursista realizava a atividade e mantinha interação com os demais cursistas acerca da temática abordada.

Ambiente virtual de aprendizagem: portfólio

Para potencializar os estudos do Módulo I, utilizou-se o portfólio como ferramenta eficaz de avaliação das aprendizagens. Os cursistas realizaram duas pesquisas para a escrita de uma breve dissertação: (i) a respeito do direito à educação para as pessoas com deficiência; (ii) inferências de três pesquisadores da área da educação inclusiva acerca do direito à educação para pessoas com deficiência.

Planejamento do encontro *online* e presencial

O planejamento do encontro presencial e *online* ocorreu dia 07/09/2024, por meio de uma reunião via *Google Meet*, com a equipe: tutores das turmas e a tutora presencial. Foram planejadas as atividades que seriam desenvolvidas, incluindo a elaboração do material utilizado para as discussões com as turmas no momento *online*; os detalhes de como deveria ser a dinâmica adotada para o momento *online*; o envio do formulário de frequência via *Google Forms*; orientação aos cursistas sobre ética e respeito nas postagens no fórum e explicação da atividade; orientação sobre a atividade do portfólio quanto à sua

função, dinâmica e forma de utilização; por fim, a apresentação do material a ser trabalhado com a turma sobre o texto de leitura obrigatória do Módulo I.

Desenvolvimento do encontro online e presencial

No Módulo I, intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola”, os encontros *online* ocorreram nos dias 19 e 20 de setembro de 2024, via *Google Meet*. No dia 19/09 foram realizados os encontros com as turmas 01, 02 e 04; e no dia 20/09 foram realizados os encontros com as turmas 03, 04 e 05. O momento presencial do curso ocorreu no dia 05 de outubro de 2024. Ocorreram importantes reflexões acerca dos textos e videoaulas disponibilizados na plataforma. Nesse momento, foram realizadas atividades e dinâmicas com base nas temáticas e discussões que surgiram no fórum, as quais oportunizaram culminar o Módulo I.

Formas de registros

Foram utilizadas como formas de registro as atividades no AVA, como o fórum de discussões com a questão a seguir: de que forma os programas e as propostas de práticas inclusivas podem qualificar a prática docente no sentido da construção de espaços inclusivos no contexto das unidades escolares, tanto na sala comum quanto no AEE? O critério de avaliação do fórum foi a participação dos cursistas, no qual foi delimitado o mínimo de duas interações com os demais cursistas acerca da questão proposta, e como segunda atividade a construção de um Portfólio.

Como registros das atividades desenvolvidas com os cursistas, tanto no ambiente virtual de aprendizagem como no encontro presencial, foram registrados em relatório individualizado por turma. O relatório obedeceu aos critérios elencados pela coordenação do curso e seguiu os seguintes aspectos: condições de acesso à plataforma; dificuldades dos cursistas em relação ao uso das ferramentas computacionais usadas no curso; expectativa do grupo.

Organização e tratamento dos dados

Os dados foram analisados sob a abordagem da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Para a pesquisadora, esse método é “muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 1977, p. 30). Dessa forma, para a compreensão das etapas metodológicas desta pesquisa foi importante o uso do questionário como base para a coleta de dados.

Resultados e discussões

Para a análise dos resultados, os dados foram organizados em uma grande categoria e duas subcategorias, a saber: “Ambiente virtual de aprendizagem: como ocorreu essa relação tutor e cursista?”. As subcategorias foram assim detalhadas: “Ambiente virtual de aprendizagem e seus movimentos: tutor e cursista”; “Encontro presencial: pontos e contrapontos”.

Ambiente virtual de aprendizagem: como ocorreu essa relação tutor e cursista?

Nesta categoria, intenciona-se responder o objetivo desta pesquisa, que visou analisar a interação dos professores do AEE, professores da sala comum e técnicos da SME como atores no processo de formação em contexto acerca das práticas pedagógicas para a educação inclusiva em ambiente virtual e semipresencial no município de Caucaia-Ceará. Para tal, foram utilizados relatórios produzidos pelas tutoras de sala como documento final do Módulo 1. Para fins didáticos, esta categoria foi organizada em subcategorias, que serão apresentadas individualmente.

Ambiente virtual de aprendizagem: dialogicidade relacional tutoria e cursista

Tendo como base os relatórios do Módulo 1, verifica-se que os sujeitos participantes do estudo perpassam o ambiente escolar, no en-

tanto são atores da educação inclusiva. Dado isso, totalizam 125 cursistas, dentre esses 31 são professores do AEE, 60 são professores da sala comum de ensino, 20 técnicos da SME, 03 gestores de escola, 03 professores formadores e 08 professores designados para programas e projetos.

Verifica-se que na T1 e T5 os cursistas não apresentaram dificuldades em acessar a plataforma; enquanto a tutora da T1 especificou em um trecho do relatório a facilidade do acesso e como já de início ocorreram reflexões acerca dos conteúdos postados:

Percebemos durante os encontros a disponibilidade dos cursistas/professores em se apropriar do assunto, o desconforto que vivenciam nas escolas em não conseguir incluir todos os alunos e a vontade de modificar essa realidade. Entendemos que enfrentamos dificuldades nas escolas, no entanto, percebemos que ter pensamentos e atitudes mais inclusivas fazem a diferença.

Já a tutora da T5 acrescentou que os “cursistas gostaram da plataforma, gostaram dos módulos e da linguagem”. Nesse sentido, pode-se ressaltar que o AVA é uma ferramenta fundamental para cursos a distância, pois permite a interação entre tutores e cursistas, a qual oferece um espaço para que o conhecimento seja construído de forma colaborativa e contínua. Quando a relação entre tutor e cursista é bem estabelecida, o AVA se torna um espaço acolhedor e produtivo, facilitando o engajamento e a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, Anjos e Alonso (2020) apontam que nos AVAs não somente as tecnologias se sobressaem, mas também o planejamento da formação, como é o caso dos aspectos didáticos e pedagógicos. E pensar um AVA que propicie ao cursista conteúdos que se aliem à sua prática educacional e que eles possam re-visitarem esses materiais, pós-formação, permite um livre acesso ao conteúdo que pode e deve fortalecer a sua prática. As tutoras em seus relatórios acerca do desempenho quanto ao acesso ao AVA dos cursistas das T2, T3, T4 e T6 relataram em trechos dificuldades específicas, a seguir:

No início, alguns cursistas enfrentaram dificuldades para acessar a plataforma. “Para resolver essa questão, foi criado um grupo no WhatsApp com o objetivo de auxiliá-los no uso da plataforma e na realização das atividades propostas” (T2).

A formação de um grupo no WhatsApp revelou-se uma estratégia eficaz para aprimorar a comunicação e a interação entre os alunos do curso. O tutor utiliza esse canal para enviar lembretes sobre as atividades e seus prazos. Além disso, o tutor fez contato individual com os alunos que ainda não haviam acessado a plataforma (T3).

A dificuldade inicial foi o acesso à Plataforma, em virtude dos acessos. Outra dificuldade foi a compreensão do local correto de onde se localizavam as atividades de Fórum e Portfólio (T4).

Durante o período de preparação das aulas e das atividades foram observadas algumas dificuldades em relação ao uso correto da plataforma, como elaborar e enviar os fóruns e o portfólio, em relação ao tempo de entrega, casos de falta e atraso de entrega por motivos de doenças, falta de experiência quanto ao uso das tecnologias (T6).

Nesse sentido, mesmo que haja desafios, como dificuldades de acesso ou questões técnicas, o tutor pode agir como um facilitador, orientando os cursistas e promovendo a continuidade do aprendizado (Pereira *et al.*, 2021). Dessa forma, é importante ressaltar esses dados que revelam a dificuldade dos cursistas em acessarem a plataforma e as atividades disponíveis no módulo. Dado que ainda é significativo o quantitativo de professores que têm dificuldade para acessar o AVA, no entanto, com a mediação das tutoras, revelou-se um momento produtivo e enriquecedor para os participantes (Anjos, Alonso, 2020; Pereira *et al.*, 2021).

Desse modo, ao oportunizar a participação ativa dos cursistas, pôde-se obter um debate significativo acerca da importância da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como política pública que pode ser propulsora de uma educação “Para Todos”. Ressalta-se também a relevância do apoio mútuo entre as tutoras como um aspecto positivo no decorrer do módulo, visto

que se mostrou uma estratégia eficaz para os encontros *online*, como: acesso à sala; acompanhamento da frequência dos cursistas, conforme Pereira *et al.* (2021). Os autores, em sua pesquisa, elaboraram aspectos importantes intitulados de “Boas Práticas” para o AVA, como:

Fornecer mecanismos de feedback adequados nos AVA; Influenciar na construção do conhecimento de forma colaborativa, por meio de tecnologias digitais; Organizar os recursos de forma a incentivar a interação entre os atores envolvidos com o AVA; Redesenhar da estrutura dos AVEAs incentivando inovação quanto ao método de organização; Otimizar a elaboração e aplicação das atividades por meio das ferramentas do AVA com base no gerenciamento de tempo; Planejar de forma antecipada as ações nos AVAs, visando possibilitar: boas habilidades organizacionais, maior atenção aos detalhes e melhores habilidades de comunicação escrita (Pereira *et al.*, 2021, p. 24).

Assim, pode-se inferir que no processo de tutoria, nesse momento introdutório do curso, especificamente no formato *on-line*, surgiram experiências que podem contribuir positivamente com as tutorias dos demais módulos, visto que no AVA encontra-se um ambiente “vivo” de participação ativa entre tutor e cursistas, seja por meio de perguntas, reflexões ou mesmo *feedbacks* direcionados.

Encontro presencial: pontos e contrapontos

Com o intuito de influenciar a aprendizagem de maneira colaborativa, realizaram-se atividades por meio do fórum de discussões e no formato presencial. Nesse sentido, tutores e cursistas tiveram momentos de *feedbacks* que, com base nos relatórios, os cursistas tiveram maior aproveitamento tanto em questão de clarificar dúvidas da plataforma como refletir acerca das teorias propostas para estudo.

Para tal, nesta subcategoria analisam-se aspectos que emergiram nos relatórios, como: estrutura física do lócus da formação de professores e organização da formação; intervenções realizadas para garantir a participação do grupo e suas reflexões. Para melhores detalhes, analisaremos esses aspectos individualmente.

Estrutura física do lócus da formação de professores e organização da formação

Verificou-se que na maioria dos relatórios as tutoras documentaram que os cursistas abordaram em seus comentários que o lócus da formação de professores no município de Caucaia-Ceará destaca-se por sua estrutura física moderna e funcional, projetada para atender às demandas de capacitação docente. O espaço conta com salas amplas e climatizadas, equipadas com cadeiras dispostas de maneira a favorecer a interação e o trabalho colaborativo. Além disso, possui recursos tecnológicos, como projetores multimídia, acesso à internet via Wi-Fi e equipamentos de áudio, garantindo suporte eficiente às atividades formativas. O ambiente é bem iluminado, com um projeto de iluminação planejado para proporcionar conforto visual, e conta ainda com áreas de convivência que favorecem o diálogo e a troca de experiências entre os participantes.

Nos relatórios das T2, T3, T5 e T6 destacam-se as considerações dos cursistas ao afirmarem que “O ambiente físico destinado às atividades presenciais ofereceu condições adequadas para o desenvolvimento das tarefas” (T5). A T3 destacou que com os dados liberados de “internet a disposição oferecendo toda uma estrutura necessária para a realização das atividades propostas”. Trechos semelhantes foram destacados nos relatórios das T2 e T6 ao apontarem opiniões dos cursistas quando enfatizam que o “ambiente em que ficamos foi bem agradável, espaçoso, com equipamentos de ótima qualidade, que nos deram apoio para uma explanação eficaz de tudo que víamos trabalhando durante o módulo I” (T6).

Conquanto o município de Caucaia tenha um Centro de Formação que se traduz em satisfação para os cursistas e tutores, ainda existem dificuldades nesses momentos formativos. Abdalla (2024, p. 02) comenta em seu estudo acerca das fragilidades dos lócus nos quais são disponibilizados os encontros presenciais das formações de professores no formato semipresencial. A autora adverte que “apesar das diferentes concepções, dos desafios a serem enfrentados, há, também, muitas possibilidades que devem ser anunciadas,

ao tratar da formação continuada”. A autora cita aspectos como: infraestrutura; falhas no apoio alimentar e de locomoção; problemas com alguns tutores. e/ou professores; dificuldades em torno de articular teoria e prática; e a preocupação com os formadores que atuam nesses cursos.

Nessa linha de pensamento, e corroborando com as opiniões dos professores participantes da formação, entende-se que, além das expectativas de trocas de aprendizados, os professores buscam usufruir de momentos confortáveis e acessíveis que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento nos momentos de formação.

Intervenções realizadas para garantir a participação do grupo e suas reflexões

O gerenciamento de tempo é um princípio fundamental como boa prática em AVAs, pois promove o uso eficaz da tecnologia para aperfeiçoar o desempenho acadêmico dos cursistas. Nesse contexto, torna-se essencial destacar a relevância da interação entre tutores e cursistas, que desempenha um papel crucial no aproveitamento pleno das ferramentas e recursos disponíveis na plataforma. A comunicação ativa e orientada não apenas facilita a organização e a execução das atividades, mas também contribui para a construção de um ambiente colaborativo, no qual dúvidas podem ser esclarecidas e os participantes se sentem apoiados em sua jornada formativa.

Assim, o gerenciamento de tempo, associado à interação efetiva, torna-se um elemento estratégico para potencializar os resultados na formação a distância (Pereira *et al.*, 2021). Para os autores, oportunizar momentos de interação, seja no ambiente da plataforma e, no caso do nosso estudo, também pelos grupos de *WhatsApp*, promove o engajamento dos cursistas em participar das atividades, tanto no formato virtual como no encontro presencial.

Dahlstrom, Brooks e Bichsel (2014) corroboram com esse pensamento, e acrescentam que a interação com os materiais didáticos e a comunicação de forma virtual, tanto com colegas como com tutores, pode promover experiências exitosas no decorrer do curso. Nesse sen-

tido, a seguir, foram destacados trechos dos relatórios que demonstram aspectos como boas práticas em AVA:

Realizamos o encontro à distância via plataforma Meet, no dia 19/09/24. Iniciamos com a apresentação da tutora e cursistas, compartilhamos slides ressaltando a importância do curso, parcerias, objetivos, relembamos cronograma e organização dos módulos, bem como organização dos encontros, regras de participação e interação (T6).

Conforme o relatório da T2, de modo semelhante a T3, destacou-se que:

foram planejadas várias estratégias a fim de estabelecer um ambiente de aprendizado dinâmico e engajador, estimulando a participação ativa de todos os membros do grupo. Essas abordagens foram elaboradas com o intuito de promover a interação, valorizando e incentivando cada cursista a contribuir de maneira significativa (T2).

Já nos relatórios das T4 e T5 têm destaques semelhantes acerca das interações:

a criação de um grupo de WhatsApp se mostrou uma ferramenta eficaz para fortalecer a comunicação e a interação entre os participantes do curso. O tutor utiliza este canal para enviar lembretes sobre as atividades e prazos. O tutor entrou em contato individualmente com aqueles cursistas que ainda, não tinham acessado a plataforma (T5).

Nesse sentido, é importante destacar que as interações constantes entre tutores e cursistas ainda é relevante. Conquanto haja um considerável crescimento tecnológico computacional, verifica-se ainda o baixo acesso às tecnologias digitais de aprendizagem, tanto por professores com por estudantes (Dahlstrom; Brooks; Bichsel, 2014; Echalar; Peixoto, 2017). Nesse sentido, a T6 destacou que: “fizemos acompanhamentos individuais, áudios, cards, explicando, orientando, incentivando no preenchimento das atividades da plataforma. Sempre motivando, elogiando e validando a importância da permanência deles no curso”.

Em síntese, o gerenciamento de tempo nos AVAs, aliado a uma interação eficiente entre tutores e cursistas, desempenha um papel crucial na maximização do desempenho acadêmico. A prática de organizar as atividades de forma estratégica, somada ao suporte ativo, não apenas facilita o uso pleno dos recursos tecnológicos disponíveis, mas também promove a autonomia e o engajamento dos participantes.

Ao superar desafios relacionados à gestão do tempo e à mediação das tutoras, os AVAs se consolidam como espaços eficazes e dinâmicos para o aprendizado, reafirmando seu potencial como ferramentas transformadoras na formação de professores na contemporaneidade.

Considerações finais

Este artigo se centrou sobre a interação entre a tutoria e cursistas do Curso de Aperfeiçoamento Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, por meio da Plataforma Renafor Práticas Pedagógicas. Para isso, o objetivo consistiu em analisar a interação dos professores do AEE, professores da sala comum e técnicos da SME como atores no processo de formação em contexto acerca das práticas pedagógicas para a educação inclusiva em ambiente virtual e semipresencial no município de Caucaia-Ceará.

No que se refere à primeira categoria de análise – **Ambiente virtual de aprendizagem: como ocorreu essa relação tutor e cursista?** – e sua primeira subcategoria – **Ambiente virtual de aprendizagem: dialogicidade relacional tutoria e cursista**, pôde-se concluir que além de oferecer suporte técnico, as tutoras promoveram um ambiente colaborativo e acolhedor, favorecendo a interação e o engajamento. A análise destaca que o AVA vai além da tecnologia, pois quando bem planejado e gerido, ele se torna um espaço dinâmico que estimula reflexões significativas e fortalece a formação prática dos participantes. O debate sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a relevância de uma formação pautada no diálogo, na troca de experiências e na construção coletiva do conhecimento. Assim, as experiências do módulo inicial apontam para

boas práticas que podem ser replicadas e aprimoradas nos módulos seguintes, consolidando o AVA como uma ferramenta transformadora na formação docente para a educação inclusiva.

Em relação à segunda subcategoria – **Encontro presencial: pontos e contrapontos**, os dados revelaram dois aspectos importantes, como: estrutura física do lócus da formação de professores e organização da formação; intervenções realizadas para garantir a participação do grupo e suas reflexões.

No primeiro aspecto – **estrutura física do lócus da formação de professores e organização da formação**, conclui-se que o lócus de formação de professores no município de Caucaia-CE destaca-se pela qualidade de sua infraestrutura, favorecendo um ambiente propício ao aprendizado e à interação entre os cursistas. Nesse sentido, infere-se que a qualidade da infraestrutura física e tecnológica dos espaços formativos desempenha um papel central na motivação, no engajamento e no sucesso dos cursistas.

Em relação ao segundo aspecto – **intervenções realizadas para garantir a participação do grupo e suas reflexões**, destaca-se a importância do gerenciamento de tempo e da interação entre tutores e cursistas como práticas indispensáveis para o sucesso em AVAs. Nesse sentido, evidencia-se que o engajamento dos participantes é favorecido por estratégias que promovem comunicação ativa, suporte individualizado e o uso de ferramentas tecnológicas como plataformas virtuais e grupos de *WhatsApp*.

A interação contínua, coletiva e/ou individual, fortalece a participação e o desempenho acadêmico, contribuindo para a criação de um ambiente dinâmico e inclusivo. Contudo, desafios como o acesso limitado às tecnologias digitais por parte de alguns cursistas e professores ainda precisam ser superados, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem suporte humano e inovação tecnológica para consolidar os AVAs como espaços transformadores de formação docente.

Conclui-se que, diante do objetivo de analisar a interação entre professores do AEE, professores da sala comum e técnicos da SME no processo de formação em práticas pedagógicas inclusivas, as

análises realizadas evidenciaram a relevância da integração entre os diferentes atores no ambiente formativo. A pesquisa destacou a importância de ambientes virtuais e presenciais bem estruturados, onde a interação contínua entre tutores e cursistas favorece a troca de saberes, o engajamento e o sucesso acadêmico. Além disso, a qualidade da infraestrutura física e tecnológica foi apontada como elemento central para o desempenho dos cursistas. Contudo, desafios como o acesso desigual às tecnologias e a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas reforçam que a formação docente exige intervenções que equilibrem inovação tecnológica e suporte humano.

Assim, os resultados obtidos reafirmam o potencial transformador de formações pautadas na colaboração, na organização eficiente e no estímulo ao diálogo, contribuindo significativamente para práticas educacionais mais inclusivas e alinhadas à Teoria Histórico-Cultural no processo de construção da escola que é para todos.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Súmula: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 269-273, ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

DAHLSTROM, E.; BROOKS, D. C.; BICHSEL, J. *The current ecosystem of learning management systems in higher education: student, faculty, and IT perspectives* Research report. Louisville: Ecar, 2014.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 393-413, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501155>

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde. *O atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual*. São Paulo: Editora: Moderna, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995.

LUSTOSA, F. G.; FIGUEIREDO, R. V. de. *Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61678>. Acesso em: 10 maio 2024.

MACHADO, Rosângela. Diferença e educação: deslocamentos necessários. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; MACHADO, R. (org.). *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Edifurb. 2020. p. 19-44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.). Escola boa é escola para todos. In: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.). *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Edifurb. 2020. p. 77-89.

MARCHESI, Álvaro. Escuelas Inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza. III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES: ENSAIOS PEDAGÓGICOS. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE, 2006, Brasília. *Anais [...]*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023.

MENDONÇA, Fabiana Luzia Rezende, SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Atmed, 2003.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para a educação inclusiva. Diferença e educação: deslocamentos necessários. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler; MACHADO, R. (org.). *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Edifurb. 2020. p. 45-60.

POULIN, Jean-Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira et al (orgs). *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Comunicação Alternativa. *Assistiva Tecnologia e educação*, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa. CURY, Engler Vera. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. Dossiê: Práticas psicológicas em instituição: atenção, desconstrução e intervenção. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 9, n. 2, ago. 2004.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL – UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CEARÁ

*Francisca Sueli Farias Nunes
Amadeu Fernandes de Lima Sobrinho
Solange Maria Santos Castro*

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o desenvolvimento do Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, ofertado a professores da Rede Municipal de Fortaleza pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com o Ministério da Educação. A formação visou contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, tomando como referência os pressupostos da teoria vygotskyana. O curso, dividido em três módulos, combinou encontros presenciais e virtuais e abordou temas como ensino colaborativo, metodologias ativas, tecnologia assistiva, planejamento pedagógico inclusivo e concepção social de deficiência. Os dados foram obtidos por meio de observação participante e análise de relatórios dos encontros. A experiência demonstrou que formações baseadas no diálogo e na reflexão crítica favorecem o fortalecimento das práticas inclusivas, embora ainda persistam desafios como barreiras atitudinais, dificuldades de articulação entre os profissionais da escola e limitações no uso de ferramentas digitais. Conclui-se que a formação continuada, ancorada em referenciais teóricos críticos, é fundamental para consolidar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade educacional.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; Teoria Histórico-Cultural; deficiência; ensino colaborativo.

Introdução

As transformações nas políticas públicas educacionais brasileiras têm exigido o fortalecimento da formação docente voltada para

a promoção da inclusão escolar, sobretudo de estudantes com deficiência. A perspectiva da educação inclusiva ultrapassa a simples inserção desses sujeitos no espaço escolar, implicando a ressignificação das práticas pedagógicas, as concepções de ensino e aprendizagem e a organização da escola como um todo. Nesse contexto, destaca-se a relevância da formação continuada como estratégia de reflexão e reconstrução da prática docente.

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de implementação do Curso “Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva”, ofertado a professores da Rede Municipal de Fortaleza, à luz da Teoria Histórico-Cultural. A formação partiu do entendimento de que a deficiência é uma construção social, sendo o desenvolvimento humano indissociável das interações sociais e das mediações culturais (Vygotsky, 1997; 2004).

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência, com abordagem qualitativa, construído a partir da observação participante e da análise dos relatórios sistematizados dos encontros formativos. O curso foi ofertado a oito turmas, compostas por professoras do atendimento educacional especializado (AEE) e da sala de aula comum, totalizando mais de 150 cursistas.

Desenvolvido entre setembro e dezembro de 2023, o curso foi dividido em três módulos, com momentos presenciais e virtuais, além de atividades assíncronas realizadas pela plataforma *Moodle*. As atividades incluíram rodas de conversa, estudos dirigidos, dinâmicas com palavras-chave, leituras de textos teóricos, debates em fóruns, socialização de práticas e elaboração de portfólios. Os dados foram organizados a partir dos seguintes eixos: condições dos encontros, estratégias metodológicas, temáticas abordadas, participação dos cursistas, dificuldades enfrentadas e percepções sobre a formação.

Resultados e discussão

O primeiro módulo teve como foco a concepção social de deficiência e os marcos legais da educação inclusiva. Nos encontros virtuais,

realizados pelo *Google Meet*, a participação alcançou em média 85% dos cursistas. Apesar das dificuldades iniciais com o uso da plataforma e ferramentas digitais, o suporte contínuo prestado pelas tutoras favoreceu a inclusão tecnológica dos participantes. As dinâmicas com palavras-chave permitiram vincular os conteúdos teóricos à realidade vivida nas escolas, revelando tanto os avanços – como o reconhecimento da importância do AEE e o planejamento colaborativo – quanto os desafios, entre eles as barreiras atitudinais e as limitações estruturais e de acessibilidade nas escolas.

O segundo módulo enfatizou práticas pedagógicas inclusivas, como o uso de tecnologia assistiva, metodologias ativas e diferenciação curricular. As discussões em grupo e os relatos de experiência mostraram que, embora haja grande disposição para inovar, muitos professores ainda enfrentam resistência institucional para modificar rotinas escolares excludentes. As trocas no fórum evidenciaram a potência da escuta e da construção coletiva de saberes.

O terceiro módulo, por sua vez, destacou o planejamento pedagógico inclusivo como eixo articulador das práticas. Um dos momentos mais significativos foi a realização de rodas de conversa interturbas, nas quais os cursistas refletiram sobre os três módulos por meio de perguntas norteadoras. Nessa ocasião, discutiu-se o papel do AEE e do professor da sala comum na efetivação do ensino colaborativo, bem como os desafios vivenciados na construção dessa parceria.

Relatos como o de uma professora que afirmou “estar construindo sua identidade como docente do AEE” revelam tanto a potência quanto a complexidade desse processo. As participantes também demonstraram interesse em seguir estudando, integrar grupos de pesquisa e publicar suas experiências, reconhecendo a formação como um impulso para a valorização de sua prática e de sua identidade profissional.

Além disso, o curso promoveu uma ambiência formativa acolhedora, expressa por gestos simbólicos como a leitura de poemas, distribuição de materiais impressos e organização dos espaços físicos com atenção ao conforto e à interação. Mesmo diante do aumento de casos de covid-19 em Fortaleza durante o último módulo, o cuidado coletivo

foi mantido com o uso de máscaras e álcool em gel, preservando o caráter formativo e afetivo dos encontros.

Considerações finais

A experiência formativa relatada reforça a importância da formação continuada como espaço de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento. A perspectiva histórico-cultural contribuiu significativamente para a ampliação das concepções sobre deficiência e para o fortalecimento da atuação docente frente aos desafios da inclusão escolar. Os resultados indicam que, embora existam barreiras estruturais, culturais e tecnológicas, é possível avançar na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas por meio de formações que integrem teoria e prática, diálogo e ação.

Recomenda-se, portanto, a continuidade de políticas públicas que valorizem a formação docente, promovam a articulação entre os profissionais da escola e incentivem o protagonismo docente na produção de saberes sobre a inclusão educacional.

Referências

BRASIL. (Constituição [1988]). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. São Paulo: Ática, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Amadeu Fernandes de Lima Sobrinho — Pedagogo e Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Assessor técnico na Coordenadoria de Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. E-mail: amadeu.fernandes@sme.fortaleza.ce.gov.br

Ana Paula de Holanda Lima – Mestranda em Educação pela UFC, Especialista em Educação Inclusiva pela UECE e Atendimento Educacional Especializado pela UFC. E-mail: apaulahl@gmail.com

Andréa Maria Brito Lima — Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ). Professora efetiva atuando como Professora do AEE em Maracanaú. E-mail: amblima@uol.com.br

Antônia Débora das Neves Matos — Mestra em Teologia. Professora efetiva. E-mail: deboramatos.prof@escolas.caucaia.ce.gov.br

Antônia Eliana de Lima Viana — Mestranda em Tecnologias Educacionais (UFC). Professora efetiva da Rede Municipal de Maranguape. E-mail: elianalv12@gmail.com

Denise Nascimento Guilherme — Mestra em Educação. Professora efetiva. E-mail: deniseguilherme@hotmail.com

Elayne Cristina Mendes da Silva Beserra — Pedagoga (Universidade Federal do Ceará), especialista em Educação Especial Inclusiva (Universidade Estadual do Ceará) e psicopedagoga. Professora efetiva do Município de Caucaia. E-mail: tiaelayne@yahoo.com.br

Fernanda Cunha de Melo Banholzer — Especialista em Neurociência, Educação e Desenvolvimento Infantil (PUCRS). Professora de graduação do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Cearense (Unic). E-mail: fernandacmbanholzer@gmail.com

Francilene Mota Bittencourt Ribeiro — Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Psicomotricidade e Psicopedagogia. Professora efetiva. E-mail: francilenemota68@gmail.com

Francisca Marjully Costa Silva — Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2013); Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela IMES (2023) e Psicopedagogia pela UCAM (2010). Professora do AEE, NAPE Maranguape, na função de coordenadora. E-mail: marjullysilva@gmail.com

Irlanda Silva do Nascimento — Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva atuando com Professora do AEE em Maracanaú.
E-mail: dudublin7@gmail.com

Izabel Cristina Marcelino do Nascimento — Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF – UNILAB/IFCE). Professora efetiva da Rede Municipal de Maranguape E-mail: izabellcristina23@gmail.com

Juliana de Melo e Silva Façanha — Especialista em AEE, Neuropsicopedagoga. Professora efetiva/Caucaia. E-mail: juliana.facanhameo@gmail.com

Karyne Lima de Almeida — Mestrado em Educação Inclusiva pela Universidade Oeste São Paulo (Unoeste – SP). Professora efetiva atuando como professora do AEE em Maracanaú. E-mail: karilimalmeida@gmail.com

Leila Ruth de Menezes Gomes Tavares — Especialista em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagoga. Professora efetivada da Rede Municipal de Ensino de Maranguape. E-mail: ruthyleila@gmail.com

Luciana Magalhães de Castro Antero — Especialista em AEE, Psicopedagogia e Psicomotricidade. Professora efetiva do Município de Caucaia.
E-mail: lucianaantero@gmail.com

Maria do socorro Moraes Soares Rodrigues — Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do AEE, atualmente Supervisora da Educação Especial do Município de Caucaia- CE.
E-mail: professorasocorro@gmail.com

Maria Ideuma Saraiva Amaral — Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva e técnica do Setor de Educação Especial Inclusiva em Maracanaú.
E-mail: ideumasaraiva@gmail.com

Maria Iraneuda Fernandes Pinheiro — Mestre em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). Professora Efetiva da Rede Municipal de Maranguape. E-mail: iraneudaf@gmail.com

Robéria Vieira Barreto Gomes — Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Associada da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: roberia.vieira@ufc.br

Solange Maria Santos Castro — Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Assessora Técnica na Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN-SME). E-mail: solangecastroeducar@

Vivenciar a Educação Especial Inclusiva exige repensar a formação docente, articulando fundamentos teóricos, normativos e experiências pedagógicas comprometidas com a qualificação da prática educativa. Iniciativas formativas são fundamentais para promover um olhar mais sensível e reflexivo sobre o fazer docente, especialmente no que se refere à valorização das diferenças presentes na sala de aula.

A Educação Especial Inclusiva constitui-se como um marco central no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é papel da escola garantir oportunidades para que todos os estudantes tenham o direito de aprender. Essas oportunidades dependem tanto da atuação do poder público — com políticas, programas e ações de formação continuada — quanto do engajamento do professor em refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

É nesse contexto que este livro se insere, resgatando experiências pedagógicas vivenciadas por pro-

fessores no curso “**Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**”. A obra está organizada em artigos que relatam vivências de docentes participantes do curso nos municípios de Fortaleza, Maranguape e Maracanaú, além de apresentar textos produzidos por professores-pesquisadores que integraram a formação.

Cada artigo oferece um olhar pedagógico atento às diferenças, à escuta sensível do outro e às especificidades do processo educativo, fundamentado em reflexões dialógicas com as temáticas abordadas.

Agradecemos a todas e todos que contribuíram para a construção desta obra, que representa um importante momento de reflexão sobre a história da Educação Especial, a Teoria Histórico-Cultural, a Defectologia e as práticas pedagógicas voltadas à atenção às diferenças.

Este livro é fruto das ações, experiências e vivências desenvolvidas durante o curso **“Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”**, realizado nos municípios de Fortaleza, Maracanaú, Maranguape e Caucaia, uma parceria com o Ministério da Educação, RENAFOR, UFC e FACED. O curso teve como base a teoria histórico-cultural, o modelo social da deficiência e os estudos da defectologia de Vygotsky, contando com a participação de professores da educação básica dessas localidades.

A coletânea de artigos que compõe esta obra reúne relatos de experiências teórico-práticas que articulam o fazer pedagógico em sala de aula com os fundamentos teóricos que sustentam uma educação inclusiva. Os textos promovem uma reflexão crítica e problematizadora sobre as práticas docentes e os desafios de atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência no contexto da escola regular.

A obra está organizada em duas partes. Na primeira, o leitor encontrará reflexões sobre a História da Educação Especial, abordando seus aspectos conceituais, históricos e políticos, além dos programas e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação com vistas à consolidação da escola inclusiva. Na segunda parte, são apresentados os relatos das experiências vivenciadas nos municípios parceiros, o percurso formativo de cada grupo de professores e as ações pedagógicas desenvolvidas a partir da formação.

Assim, este livro pretende ser um referencial formativo, oferecendo subsídios para outros profissionais e agentes que atuam na área da Educação Especial Inclusiva, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e comprometidas com o direito de todos à aprendizagem.

Prof.^a. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes

