



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO

**DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: A CONSTITUIÇÃO DE SABERES E
PRÁTICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

FORTALEZA

2021

DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO

DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: A CONSTITUIÇÃO DE SABERES E
PRÁTICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R368d Ribeiro, Disneylândia Maria.

Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores / Disneylândia Maria Ribeiro. – 2021.

242 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

1. Inclusão em educação. 2. Saberes docentes. 3. Formação inicial. I. Título.

CDD 370

DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO

DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: A CONSTITUIÇÃO DE SABERES E
PRÁTICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 04/10/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Profa. Dra. Francieleide Batista de Almeida Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Às crianças com deficiência e a tantas outras que me inspiram a lutar por um mundo mais justo, equânime e inclusivo.

Aos meus sobrinhos-afilhados, Eduardo, Théo, Heitor, Daniel e Nicolas por encherem a minha vida de luz, amor, esperança e alegria.

Aos meus pais, Lindalva e Juarez, os meus maiores exemplos de resiliência e decência.

Aos meus avós paternos e maternos (*in memoriam*), pela ternura e alegria com que sempre compartilharam comigo cada realização acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai, porto seguro e alento, inspiração e força espiritual nessa caminhada acadêmica.

À minha orientadora, Geny Lustosa, uma militante, pesquisadora, professora e mulher por quem eu tenho enorme admiração e respeito. Agradeço pela confiança, pelas parcerias firmadas, pela amizade, pelo acolhimento, enfim, pela sabedoria e seriedade com que conduziu todo o processo de orientação.

Aos quatorze graduandos do Curso de Pedagogia da UFC, que tão generosamente aceitaram o desafio de trilhar comigo esse percurso investigativo e formativo. Obrigada pelos aprendizados compartilhados e por todo o trabalho que realizamos juntos nessa pesquisa.

Às professoras Adriana Limaverde, Mônica Pereira, Francileide Batista, Claudiana Melo e ao professor Marco Franco, pelas significativas contribuições nos exames de qualificação e defesa final da tese. Obrigada pela prontidão e generosidade em ler este trabalho.

Às professoras Márcia Denise Pletsch e Mayra Palmeira pelas interlocuções epistemológicas e por terem contribuído com as atividades formativas da pesquisa.

Ao professor Jacques Therrien, pela entrevista a mim concedida, pela consistente contribuição naquele momento tão inicial da pesquisa, em que se delineava o *corpus* teórico e perspectivas metodológicas da investigação.

Às bolsistas do Pró-Inclusão, Carol-Merg, Edna, Mirela, Andressa, Venny e Adna pela doçura e disponibilidade com que sempre atenderam as minhas solicitações.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *lôcus* de formação e trabalho. Sou muito grata pelos meses em que pude contar com o seu apoio financeiro.

Ao *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, em especial ao Departamento de Educação e aos meus colegas de trabalho, pelo companheirismo, compreensão e solidariedade.

Aos grupos de pesquisa, Núcleo de Estudos em Educação/UERN e Pró-Inclusão/UFC pelos conhecimentos proporcionados e os saberes compartilhados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFC, pela seriedade com que conduz os processos e pelas condições que viabilizaram a concretização dessa etapa formativa.

À Camila Almada, Juliana Santana, Simone da Silva, Karoline Mendonça, Margarida Pimentel, Luana Barreto, Janaina Luiza, Mônica Silva, Larissa Naiara, amigas lindas e generosas que tive a grata satisfação de conhecer no percurso do doutorado.

Ao professor José Mendes (Babi), pelo convívio cordial e prestimoso no âmbito do OIIIPE e, especialmente, pelo apoio técnico durante a sessão de defesa de tese.

Um agradecimento especial...

Aos meus pais, Lindalva e Juarez, pelo amor que conforta, pela dedicação que inspira, pelo cuidado que me deu fôlego a continuar lutando pela realização desse sonho.

Ao meu esposo, Ribamar Ribeiro, pelo companheirismo, afeto e amor que, cotidianamente, renovam as minhas forças e tornam essa caminhada mais leve.

Aos meus irmãos, Daniele, Jaelio e Francicleide (irmã de coração), pela presença acolhedora e terna no decorrer desse percurso acadêmico.

Enfim, aos familiares e amigos/as, pelas orações, atitudes e palavras de encorajamento.

“[...] escreve-se sempre para dar a vida, para libertar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga” (DELEUZE, 2013, p. 180).

RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa realizada com quatorze estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará cujo objetivo geral foi investigar os saberes docentes necessários de se construir, no âmbito da formação inicial, com vistas à docência no paradigma inclusivo. De forma mais específica, o estudo intencionou: refletir sobre as potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relativos à inclusão escolar; analisar as demandas político-pedagógicas que o cotidiano escolar apresenta a formação inicial docente, quanto a construção de saberes e práticas inclusivas; identificar, no âmbito da coconstrução com os graduandos, os saberes docentes potencialmente favorecedores de uma prática pedagógica inclusiva; analisar como esses saberes podem ser construídos no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. A pesquisa foi baseada na perspectiva omnilética de análise dos fenômenos sociais e humanos e a abordagem metodológica assumida é a da pesquisa-ação colaborativa, cujas contribuições consistem na possibilidade de envolver de forma ativa e consciente pesquisadores, professores e graduandos no processo de investigação. A primeira etapa da pesquisa, denominada de *cossituação*, respondeu à necessidade de diagnóstico da problemática investigada e constituiu, também, o momento de adesão e incorporação dos partícipes no processo colaborativo e formativo, característico desse tipo de investigação. A segunda etapa da pesquisa, referente à *cooperação*, foi caracterizada por ações de formação na FAGED/UFC com atividades de imersão nas escolas públicas de Fortaleza, no transcurso do primeiro semestre de 2019. A terceira e última fase da pesquisa, denominada de *coavaliação*, respondeu à necessidade de avaliar os impactos da pesquisa-ação colaborativa na construção de saberes pelos graduandos envolvidos. Com esteio nesses pressupostos, o modelo de investigação adotado neste estudo traz, como questão particular, o envolvimento dos sujeitos em processo de coconstrução de práticas, na tessitura estabelecida entre a formação inicial (graduandos) e a escola, seus atores, suas demandas e seus saberes. Os resultados evidenciam que a formação inicial deve possibilitar, aos futuros professores, a construção de saberes relacionados à organização do ensino e às práticas pedagógicas que promovem a equidade no acesso ao currículo; aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes; aos princípios e dispositivos legais orientadores da perspectiva inclusiva no âmbito educacional como também, aos princípios éticos que firmam a filosofia da diferença na escola. A pesquisa aponta, ainda, que os processos de formação se fazem mais significativos quando empreendidos em uma pesquisa-ação colaborativa e, no caso da formação inicial, há uma necessidade premente de investimentos em atividades

interdisciplinares e transversais que possibilitem o confronto entre as teorias educacionais estudadas nas diversas disciplinas com os desafios que se apresentam nas escolas. À guisa de conclusão, observa-se que a realidade educacional que se configura a partir do imperativo da inclusão demanda a formação de professores criativos, críticos, reflexivos, que valorizem o trabalho colaborativo e que estejam conscientes de seu papel na promoção de um sistema educacional mais democrático, participativo e inclusivo.

Palavras-Chave: inclusão em educação; saberes docentes; formação inicial.

ABSTRACT

This thesis presents a research conducted with fourteen students from Pedagogy Course of the Universidade Federal do Ceará whose main goal was to investigate what are the needs teaching knowledge to be built, within the initial training, in order to teach in the inclusive paradigm. More specifically, the study aimed to: reflect on the potentialities and difficulties of initial training in the process of building knowledge related to school inclusion; analyze the political-pedagogical demands that the school day-to-day presents to initial teacher training, regarding to the construction of inclusive knowledge and practices; identify, in the context of co-construction with undergraduates, the teaching knowledge potentially favoring an inclusive pedagogical practice; analyze how this knowledge can be built in the context of a collaborative action research. The research was based on the omnithics perspective of analysis of social and human phenomena and the methodological approach taken is that of collaborative action research, whose contributions consist of the possibility of actively and consciously involving researchers, teachers and students in the research process. The first stage of the research, called co-situation, answered to the need for diagnosis of the problematic under investigation and also constituted the moment of adhesion and incorporation of the participants in the collaborative and formative process, characteristic of this type of investigation. The second stage of the research, referring to cooperation, was characterized by training actions at FACED/UFC with immersion activities in the public schools of Fortaleza, during the first semester in 2019. The third and last phase of the research, called co-evaluation, responded to the need to evaluate the impacts of collaborative action research on the construction of knowledge by the undergraduates involved. Based on these assumptions, the research model adopted in this study brings, as a particular issue: the involvement of subjects in the process of co-construction of practices, in the weaving established between the initial training (undergraduates) and the school, its actors, its demands and its knowledge. The results show that initial training should enable future teachers to build knowledge related to the organization of teaching and pedagogical practices that promote equity in access to the curriculum; the cognitive, affective and social aspects involved in the development and learning of students; the principles and legal provisions guiding the inclusive perspective in education as well as the ethical principles that establish the philosophy of difference at school. The research also points out that initial teacher training processes become more significant when undertaken in a collaborative action research and, in the case of initial training, there is an urgent need for investment in interdisciplinary and cross-cutting activities that enable the confrontation between the educational theories studied

in various disciplines with the challenges that arise in schools. In conclusion, it is observed that the educational reality that is configured from the imperative of inclusion requires the training of creative, critical, reflective teachers who value collaborative work and are aware of their role in promoting a more democratic, participatory and inclusive educational system.

Key words: educational inclusion; teacher's knowledge; initial education (training).

RESUMEN

Esta tesis presenta una investigación realizada con catorce estudiantes del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Ceará cuyo objetivo general fue investigar los saberes docentes necesarios para la construcción, en el ámbito de la formación inicial de la docencia basada en el paradigma inclusivo. De forma más específica, el estudio intentó: reflexionar sobre las potencialidades y dificultades de la formación inicial en el proceso de construcción de saberes relacionados a la inclusión escolar; analizar las demandas político-pedagógicas que el cotidiano escolar presenta a la formación inicial docente, en cuanto a la construcción de saberes y prácticas inclusivas; identificar, en el marco de la co-construcción con los graduandos, los conocimientos docentes que potencialmente favorezcan a una práctica pedagógica inclusiva; analizar cómo esos saberes pueden ser construidos en el contexto de una investigación-acción colaborativa. La investigación se basó en la perspectiva omnilética de análisis de los fenómenos sociales y humanos y el enfoque metodológico asumido fue la investigación-acción colaborativa, cuyas contribuciones consisten en la posibilidad de involucrar de forma activa y consciente a investigadores, profesores y graduandos en el proceso investigativo. La primera etapa de la investigación, denominada *cossituación*, respondió a la necesidad de diagnóstico de la problemática investigada, constituyendo también el momento de adhesión e incorporación de los partícipes en el proceso colaborativo y formativo, característico de ese tipo de investigación. La segunda etapa de la investigación, referente a la *cooperación*, fue caracterizada por acciones de formación en la FACED/UFC con actividades de inmersión en las escuelas públicas de Fortaleza, en el transcurso del primer semestre de 2019. La tercera y última fase de la investigación, denominada *coevaluación*, respondió a la necesidad de evaluar los impactos de la investigación-acción colaborativa en la construcción de saberes por los graduandos involucrados. Con base en esos supuestos, el modelo de investigación adoptado en este estudio lleva, como cuestión particular, la implicación de los sujetos en proceso de *coconstrucción* de prácticas, en la tesitura establecida entre la formación inicial (graduandos) y la escuela, sus actores, sus demandas y sus saberes. Los resultados demuestran que la formación inicial debe posibilitar, a los futuros profesores la construcción de saberes relacionados a la organización de la enseñanza y a las prácticas pedagógicas que promueven la equidad en el acceso al currículo; los aspectos cognitivos, afectivos y sociales involucrados en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes; los principios y dispositivos legales orientadores de la perspectiva inclusiva en el ámbito educativo como también, los principios éticos que consolidan la filosofía de la diferencia en la escuela. La investigación señala, además, que los procesos de

formación resultan más significativos cuando se adopta una investigación-acción colaborativa y, en el caso de la formación inicial, surge una necesidad urgente de inversiones en actividades interdisciplinarias y transversales que posibiliten la confrontación entre las teorías educativas estudiadas en las diversas disciplinas con los desafíos que se presentan en las escuelas. A modo de conclusión, se observa que la realidad educativa que se configura a partir del imperativo de la inclusión demanda la formación de profesores creativos, críticos, reflexivos, que valoren el trabajo colaborativo y que sean conscientes de su papel en la promoción de un sistema educativo más democrático, participativo e inclusivo.

Palabras Clave: inclusión en educación; saberes docentes; formación inicial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quantidade de trabalhos encontrados por descritores na BDTD.....	43
Quadro 2 –	A influência de diferentes campos de saber e a produção das diferenças na escola.....	45
Quadro 3 –	Categorização dos trabalhos acadêmicos que versam sobre os saberes necessários ao processo de inclusão escolar	48
Quadro 4 –	Pesquisas realizadas em contextos situados de ação pedagógica	53
Quadro 5 –	As pesquisas sobre a construção de saberes na formação docente	61
Quadro 6 –	Informações gerais acerca dos graduandos/partícipes da pesquisa.....	91
Quadro 7 –	Caracterização das escolas parceiras	93
Quadro 8 –	Síntese das atividades realizadas no decorrer da pesquisa.....	95
Quadro 9 –	Componentes curriculares da área, ofertados pelo curso de Pedagogia / FAGED / UFC	106
Quadro 10 –	Ementas Educação Especial e Educação Inclusiva.....	108
Quadro 11 –	Caracterização dos estudantes observados.....	143
Quadro 12 –	Categorização dos saberes que os graduandos acreditam ser necessários à docência no paradigma inclusivo	171
Quadro 13 –	Utilização dos termos adaptação/ flexibilização/adequação curricular nos documentos normativos e orientadores da área da educação especial.....	229
Quadro 14 –	Termos e definições concernentes ao profissional de apoio na legislação brasileira.....	230

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação – Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
FACED	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIDELEC	Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança
MEC	Ministério da Educação
MP	Metodologia da Problematização
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OEERJ	Observatório Estadual de Educação Especial no Rio de Janeiro
OIIIIPe	Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDL	Universal Designer Learning
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	31
2.1	A formação inicial de professores para escolarização do estudante público-alvo da educação especial no Brasil: aspectos históricos e normativos	31
2.1.1	<i>Especialistas ou generalistas? Fragmentação e ambiguidade da formação docente.....</i>	31
2.1.2	<i>O lugar da educação inclusiva nas orientações curriculares para a formação docente no Brasil.....</i>	37
2.2	Pesquisas que abordam a temática dos saberes para a inclusão em educação: o estado da questão	42
2.2.1	<i>A influência de diferentes campos de saber na produção discursiva sobre as diferenças na escola</i>	45
2.2.2	<i>Categorização dos trabalhos acadêmicos que versam sobre os saberes necessários ao professor para o processo de inclusão</i>	48
2.2.3	<i>O que dizem as pesquisas sobre a mobilização de saberes docentes a partir da prática educativa</i>	53
2.2.4	<i>Evidências e constatações das pesquisas que versam sobre a construção de saberes na formação docente</i>	61
3	INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO À LUZ DA PERSPECTIVA OMNILÉTICA.....	68
3.1	A tridimensionalidade	72
3.2	A dialética	77
3.3	A complexidade	80
4	PESQUISA COLABORATIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM DISPOSITIVO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE	83
4.1	A fase exploratória da pesquisa	86
4.2	O lócus e os participantes da pesquisa	90
4.3	As fases implementadas e seus instrumentos e procedimentos utilizados	94
5	POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DA FORMAÇÃO INICIAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES RELACIONADOS À INCLUSÃO	104

5.1	Concepções iniciais dos graduandos acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência	109
5.2	Imagens e cenas do cotidiano escolar na voz dos graduandos: impressões, inquietações e percepções	117
5.3	Formação inicial traduzida em sentimentos: angústias, anseios e insegurança.....	125
6	AS DEMANDAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO COTIDIANO ESCOLAR RELATIVAS À INCLUSÃO.....	132
6.1	As práticas pedagógicas observadas pelos graduandos: a questão do acesso ao currículo e o desafio das diferenças em sala de aula	133
6.2	A criança com deficiência sob a ótica dos graduandos	142
6.2.1	<i>Percepção inicial.....</i>	<i>144</i>
6.2.2	<i>Percepção posterior</i>	<i>151</i>
7	O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS GRADUANDOS QUANTO À DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS DE SE CONSTRUIR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL?	170
7.1	Saberes de natureza didático-pedagógica	172
7.1.1	<i>Conhecimentos sobre as propostas de um currículo de abordagem inclusiva</i>	<i>172</i>
7.1.2	<i>Compreensão da gestão do trabalho pedagógico em salas de aula inclusivas</i>	<i>175</i>
7.2	Saberes de natureza conceitual e multidisciplinar	179
7.2.1	<i>Conhecimentos sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes</i>	<i>179</i>
7.2.2	<i>Conhecimentos sobre os processos de alfabetização e letramento.....</i>	<i>182</i>
7.3	Saberes de natureza política e social	185
7.3.1	<i>Compreensão dos princípios políticos, filosóficos e culturais que fundamentam a perspectiva da inclusão em educação.....</i>	<i>185</i>
7.3.2	<i>Conhecimentos sobre as bases legais da educação especial na perspectiva inclusiva</i>	<i>187</i>
7.4	Saberes de natureza ética e atitudinal.....	189
7.4.1	<i>Significações das noções de igualdade e de diferença.....</i>	<i>190</i>
7.4.2	<i>Novas concepções, valores e atitudes diante das crianças com deficiência.....</i>	<i>193</i>
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS	202

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	217
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS GRADUANDOS.....	220
APÊNDICE C - TÉCNICA DE COMPLEMENTO DE FRASES.....	222
APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA	224
APÊNDICE E – PANFLETOS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO VINCULADAS A PESQUISA	226
APÊNDICE F - QUESTÕES GRUPO FOCAL	228
APÊNDICE G - QUADRO 13	229
APÊNDICE H - QUADRO 14	230
ANEXO A - ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE INCLUSÃO	231
ANEXO B - CASOS DE ENSINO UTILIZADOS NAS SESSÕES REFLEXIVAS.....	233
ANEXO C - FOLHETOS EDUCATIVOS	239

1 INTRODUÇÃO

Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Analisando desta forma podemos, então, afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo. (SANTOS, PAULINO, 2008, p. 12)

O movimento histórico, político e social pela inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos do espectro autista¹ e altas habilidades/superdotação na escola comum vem sendo consubstanciado nas pesquisas e dispositivos legais concernentes à inclusão em educação e também à formação de professores.

É notória a crescente presença destes estudantes nas instituições brasileiras de ensino. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC, 2009 - 2019), houve um aumento no número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial² nas classes comuns, passando de 60,5% em 2009 a 87,2% em 2019.

Podemos considerar os dados censitários como indicadores de avanços na inclusão e na consolidação dos direitos socioeducacionais desses estudantes, entretanto, é mister assinalar que os sistemas de ensino ainda estão aquém do que é referendado sociopoliticamente para uma educação democrática, quiçá inclusiva. Diversos conflitos ainda são gerados pela perspectiva seletiva e excludente que persiste e influencia as culturas, as políticas e as práticas educacionais na contemporaneidade, a julgar pelos retrocessos que estamos testemunhando desde meados do ano de 2017 no que concerne à inibição das ações e à descaracterização das políticas de inclusão.

¹ Segundo o DSM-5 (2013) o *transtorno do espectro autista* engloba transtornos antes chamados de: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e *transtornos globais do desenvolvimento*. Ressaltamos ainda que nos documentos normativos e orientadores da área da educação especial [publicados anteriormente o DSM-5 (2013)] ainda encontramos a utilização do termo *transtornos globais do desenvolvimento* para se referir a esses sujeitos.

² No decorrer dessa tese, usaremos o termo público-alvo da Educação Especial quando estivermos nos referindo às políticas e as ações de acessibilidade destinadas a esses sujeitos e também quando estivermos discutindo os aspectos históricos e normativos que sustentam essa modalidade de ensino. Comunicamos, outrossim, que quando estivermos nos referindo ao grupo de estudantes que participaram da pesquisa, utilizaremos os termos *estudantes, crianças e/ou adolescentes com deficiência [incluindo aqueles com TEA]* para demarcar a condição de sujeitos/pessoas/protagonistas das suas histórias de vida e formação. *Justificamos ainda que desde 2012 quando foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil estes sujeitos passaram a ser considerados pessoas com deficiência, fazendo jus às garantias que a legislação prevê para esse segmento social*. Todavia, em alguns momentos do texto, pela necessidade de caracterizar os estudantes observados nas escolas, identificaremos o grupo específico que eles compõem.

Nessa conjuntura, o Estado brasileiro tem adotado medidas que se encontram na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educacional. Nesse âmbito podemos mencionar a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 e a sua substituição pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, que tem como foco a educação especial numa perspectiva segregacionista travestida com o nome de uma suposta inclusão.

A proposição de alterações na Política Nacional de Educação Especial que foi anunciada em abril de 2018 pelo MEC e instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 também representa uma involução no campo dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, a julgar pela tentativa de restaurar a visão de Educação Especial como modalidade escolar, prevendo a “escola especial” para “estudantes com impedimentos individuais múltiplos e significativos”.

O referido decreto, fruto de um processo arbitrário e autoritário, institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, cujo conteúdo baseia-se na abordagem biomédica da deficiência e numa visão segregacionista e assistencialista da educação especial. A notável ênfase nos serviços e recursos especiais legitima a ideia de incapacidade, de desvantagem ou de tratamento excludente em razão de uma deficiência.

Diante do cenário em tela, resta-nos potencializar as nossas ações dentro das escolas e das universidades, espaços, por excelência, de construção e mobilização de saberes, atitudes e práticas pedagógicas conscientes, crítico-reflexivas e de atendimento aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Salientamos, também, que a formação docente é um elemento, dentre tantos outros, que precisa ser fortalecido, como forma de enfrentamento dos retrocessos que vêm ocorrendo no âmbito das culturas, das políticas e das práticas que estão em curso no campo educacional brasileiro, notadamente aquelas que geram processos excludentes e segregacionistas. Logo, “[...] defender a inclusão em um sistema produtor de inúmeras exclusões envolve ações, conexões e aprendizados permanentes” (MASCARENHAS; MORAES, 2017, p. 137).

Partindo do entendimento de que a inclusão em educação é um processo complexo, contraditório e desafiador, à semelhança do conceito delineado por Santos e Paulino (2008) na epígrafe deste escrito, a luta contra exclusões sempre existirá. Em termos de políticas públicas, é preciso demarcar o fosso ainda existente entre o texto da lei (cartas e acordos internacionais) e a realidade que se configura. Dentre elas, em especial, a necessidade de enfrentamento dos

fatores que obstaculizam a inclusão de estudantes com deficiência no sistema comum de ensino. É preciso remover algumas barreiras existentes, que vão desde a ordem das atitudes, da acessibilidade, àquelas da ordem específica das práticas pedagógicas na escola e na sala de aula.

A inclusão escolar da criança, jovem ou adulto com deficiência não é um processo linear e consensual. A literatura da área tem evidenciado a manifestação de diversas e complexas barreiras que interferem no processo educacional do público-alvo da educação especial, notadamente aquelas categorizadas como barreiras de atitude (JHÁ, 2007; LUSTOSA, 2002, 2009; LIMA, TAVARES, 2008; RIBEIRO, SANTOS, 2016; RIBEIRO, 2016; RIBEIRO, GOMES, 2017; TAVARES, 2012).

Jhá (2007, p. 42), ao discutir os obstáculos ao acesso e ao sucesso dos estudantes, tomando como referência os estudos realizados na América, Europa e Índia, elucida:

As barreiras ao acesso podem ser vistas em termos físicos e estruturais. Mas mais do que isso, é o currículo, a pedagogia, o exame e a abordagem da escola, que criam barreiras. A menos que essas *barreiras invisíveis* sejam atendidas, o acesso para todas as crianças e uma garantia de sucesso para todos continuarão sendo uma meta inalcançável [...].

A problemática das barreiras à inclusão educacional da pessoa com deficiência no ensino superior foi objeto de estudo na nossa dissertação de mestrado, razão pela qual podemos afirmar, seguramente, que atitudes constituem uma dimensão de barreiras que se fazem limitantes da instauração de uma cultura de inclusão nos contextos educacionais.

É pertinente comunicar que o *lócus* de investigação da referida pesquisa de mestrado foi um *campus* universitário localizado no Alto Oeste Potiguar, situado no interior do Rio Grande do Norte que oferta, de forma majoritária, cursos de licenciaturas, sendo naquela região o principal espaço/lugar de formação de professores da Educação Básica.

No contexto empírico investigado, constatamos que as barreiras de atitude estão presentes na interação entre discentes com e sem deficiência, na sua maioria estudantes de licenciaturas, e desse modo, futuros professores. Elas expressam, dentre outras questões, as percepções sociais em torno da deficiência, a deficiência associada a déficit, diferença, desvio.

Na relação pedagógica, ou seja, na interação entre estudantes com deficiência e os seus professores universitários (e, portanto, formadores de professores), também verificamos a presença das barreiras de atitude que se manifestam por meio do pseudotratoamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsideram os diferentes estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem dos estudantes, negando-lhes o pleno acesso ao currículo pela ausência de estratégias pedagógicas diversificadas e recursos de acessibilidade.

Esse fato, em especial, motivou-nos a eleger como objeto de estudo, nesta tese, a formação inicial e os saberes demandados à docência inclusiva, pois passamos a nos questionar sobre a possibilidade de formar professores com concepções e práticas inclusivas, se o próprio *locus* de formação não dispunha de uma cultura inclusiva. E, ao mesmo tempo, sentimo-nos mobilizadas a refletir sobre a natureza, o perfil e as dimensões cognitivas, subjetivas e políticas desses saberes.

Outras experiências, ao longo da nossa trajetória profissional, conduziram-nos ao tema da pesquisa doutoral, dentre estas, as distintas formas de aproximações profissionais com as escolas da educação infantil e do ensino fundamental, seja como professora da Educação Básica, cuja experiência constituiu um leque de aprendizagens e percepções peculiares sobre a docência, seja como professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), acompanhando graduandos em seus estágios curriculares e orientando Trabalhos de Conclusão de Curso/Monografias com temas relacionados às diferenças na escola, às concepções e às práticas inclusivas.

Com base nessas experiências empíricas, podemos afirmar que os professores têm demonstrado (no discurso e na prática) maior dificuldade na inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. Ademais, pesquisas recentes apontam alguns reveses que atravessam o campo da formação de professores e das práticas na área da educação especial e da inclusão em educação, a saber:

- a) barreiras atitudinais presentes nos discursos e nas práticas destinadas à formação de professores (RIBEIRO, 2016; RIBEIRO, SANTOS, 2016; LUSTOSA, 2009, 2017);
- b) fragmentação e/ou insuficiência na formação inicial de professores no que se refere aos saberes na área da inclusão educacional (GLAT, et al, 2006; VITALIANO, 2007; SOARES, CARVALHO, 2012; SANTOS, FONSECA, 2013; TAVARES, SANTOS, FREITAS, 2016);
- c) hiperparticularização do tema inclusão escolar na formação inicial de professores abordado em disciplina isolada de único dono, sem interface com outras disciplinas (CRUZ, GLAT, 2014).
- d) silenciamento dos saberes pedagógicos e primazia dos saberes médicos e de outros conhecimentos no processo de inclusão de estudantes com deficiência (HATTGE, KLAUS, 2014; LOCKMANN; TRAVERSINI; 2010, POSSA, 2016).

Outros estudos (LUSTOSA, 2009, 2013; MENDES, SOUZA-NETO, SEPTIMIO, 2016) evidenciam o sentimento do “não saber” e da impotência experimentada pelos professores da sala de aula comum frente à gestão da aprendizagem dos estudantes com deficiência, que parece ser de ordem mais ampla: a de lidar, no plano pedagógico, com a diversidade humana em contextos de aprendizagem escolar.

Não raro, como alternativa, por vezes de modo exclusivo, o professor recorre demasiadamente aos serviços de apoio pedagógico e aos “especialistas” de outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Neurologia, a Psiquiatria e a Fonoaudiologia, por acreditar ser uma exigência. Nestas circunstâncias, os saberes pedagógicos - aqueles responsáveis por pensar, criar e mobilizar os processos de ensinar e aprender - são silenciados e sofrem uma espécie de apagamento no âmbito escolar.

A problemática dos saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola comum nos impele a refletir, pois, sobre o “modelo” da formação ofertada pelos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Gatti (2010; 2011), por exemplo, constata que, no Brasil, a formação de professores para a educação básica é feita, nas licenciaturas, de modo fragmentado e disperso entre as áreas disciplinares, nesses cursos a relação teoria-prática não se concretiza no currículo e no cotidiano das diferentes licenciaturas. Segundo a autora, nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase no desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula - algo que ocorre de forma bastante precária nas faculdades.

No que se refere, especificamente, à licenciatura em Pedagogia, as pesquisas têm evidenciado que esses cursos “não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco” (PIMENTA, et al, 2017, p. 15). De acordo com Gatti (2012, p. 159), é bastante preocupante nesses cursos “a pouca relação entre teorias e práticas, entre teorizações e realidades escolares, e a quase ausência do estabelecimento de conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas [...]”.

Esse cenário se complexifica diante da atual proposta de formação de professores no país, cujo escopo é o ajuste e o enquadramento dos cursos de licenciaturas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ que, por seu turno, estabelece parâmetros que regulam as práticas pedagógicas e avaliativas com o desígnio de igualar/nivelar os estudantes e homogeneizar os

³ Instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

processos de ensino e aprendizagem. Com esse viés, a “nova” política de formação de professores configurada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁴ preconiza uma desvinculação definitiva de teoria e prática e reduz a docência a um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais, cujo propósito é instrumentalizar a atuação docente para atendimento às aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica.

Desse modo, “as perspectivas atuais desafiam a investigação em educação a identificar as características de uma formação inicial de professores promotora da formação ao longo da vida e de projectos profissionais adequados dos pontos de vista cognitivo, emocional, relacional, social e prático” (LOPES, et all, 2016, p. 55). Daí sobressai que a questão dos saberes se liga, estreita e reciprocamente, a reflexões mais amiúdes sobre a formação de professores, inicial e continuada, suas epistemologias, matrizes e *praxiologias*.

Diante das discussões em tela, apresentamos a seguinte *questão de pesquisa*: ***Que saberes docentes precisam ser construídos no âmbito da formação inicial para a docência no paradigma inclusivo?***

Para desdobramento e melhor compreensão do nosso objeto de estudo, delineamos outras indagações importantes que se constituem em questões orientadoras à investigação, a saber:

- a) quais potencialidades e dificuldades evidenciam-se na formação inicial, no processo de construção de saberes relativos à inclusão escolar?
- b) quais demandas político-pedagógicas o cotidiano escolar apresenta a formação inicial de professores, quanto a construção de saberes e práticas inclusivas?
- c) que saberes docentes *potencialmente favorecedores* de uma prática pedagógica inclusiva podem ser construídos no âmbito da formação inicial?
- d) de que (quais) forma(s) esses saberes podem ser construídos no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa?

Diante da problemática delineada nesta pesquisa doutoral, salientamos que os saberes docentes passaram a ser foco de discussão nas pesquisas educacionais e fóruns acadêmicos a partir da década de 1980, em convergência com o movimento de profissionalização do ensino. Desde então, a literatura tem apresentado diversas teorias e tipificações para os saberes da docência, dentre os quais destacamos Gauthier et all (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2012).

⁴ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

A categorização feita por Gauthier et all (1998), traz a indicação de seis tipos de saberes: (i) os *saberes das Ciências da Educação*, entendido como um conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização e seu funcionamento; (ii) *os saberes experienciais* que se referem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão; (iii) os *saberes disciplinares* são aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento e constituem a matéria a ser ensinada; (iv) *os saberes curriculares* compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares; (v) *os saberes da tradição pedagógica* referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos estudantes, dos processos de aprender e ensinar; (vi) *os saberes da ação pedagógica* dizem respeito ao repertório de conhecimentos do ensino que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula.

Tardif (2014) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: (i) *os saberes da formação profissional*, ou seja, o conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada; (ii) *os saberes disciplinares* são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.); (iii) *os saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados; (iv) *os saberes experienciais* resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (*Idem*, 2014, p. 38).

Pimenta (2012), por sua vez, identifica três categorias de saberes peculiares a atividade docente: (i) *o conhecimento*, referidos os conhecimentos da formação específica de uma determinada área com a qual o professor irá atuar, como por exemplo, os conhecimentos da Física, da Língua Portuguesa, da Matemática, da Geografia, dentre outros; (ii) *a experiência*, diz respeito à construção da identidade do professor que ocorre tanto na formação inicial (durante a vida escolar do futuro professor) quanto no trabalho pedagógico cotidiano do professor já em exercício; e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam e fundamentam o ato de “ensinar”.

Os constructos teóricos nessa área têm contribuído para o movimento de profissionalização do ensino e têm servido de base para as mais diversas pesquisas acerca da formação, dos saberes e das práticas docentes. Salientamos, outrossim, que as pesquisas nesse

campo precisam estar em constante movimento em função da complexidade e da dialeticidade que envolvem o trabalho docente, o que requer novas reformulações teórico-conceituais.

Dentre os muitos fenômenos que desafiam a docência na contemporaneidade, aludimos à perspectiva da inclusão escolar e à presença de estudantes com deficiência e de tantos outros, antes fora da escola comum. Essa nova realidade que se configura no contexto educacional tem desafiado pesquisadores e professores a reconfigurarem seus saberes, práticas e atitudes profissionais e, ao mesmo tempo, tem revelado as fragilidades das políticas e práticas de formação docente ao longo do tempo.

O interesse em pesquisar essa problemática se justifica porque, na condição de formadoras de professores, sentimo-nos corresponsáveis pela elaboração de conhecimentos teórico-práticos no campo da inclusão educacional e pela ampliação dessas discussões na área da formação inicial de professores. Desse modo, estabelecemos como **objetivo geral: investigar os saberes docentes necessários de se construir, no âmbito da formação inicial, com vistas à docência no paradigma inclusivo.**

Com esteio nesse interesse geral, referenciamos os objetivos específicos expressos a seguir:

- a) refletir sobre as potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relativos à inclusão escolar;
- b) analisar as demandas político-pedagógicas que o cotidiano escolar apresenta a formação inicial docente, quanto a construção de saberes e práticas inclusivas;
- c) identificar, no âmbito da coconstrução com os graduandos, os saberes docentes *potencialmente favorecedores* de uma prática pedagógica inclusiva;
- d) analisar como esses saberes podem ser construídos no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.

Tais objetivos delineiam o caminho dado à pesquisa e também se articulam as aproximações, significações e reflexões conceituais que concorrem com o argumento fundante a essa investigação: *a defesa de que a formação inicial ocupa um papel central na construção dos saberes requeridos à docência no paradigma inclusivo: lugar privilegiado de se formar concepções de base à carreira e ao exercício da profissão; espaço potencial para inibir o início da atividade docente baseada em pré-conceitos e concepções arraigadas sobre a educação das pessoas com deficiência.*

Nesse sentido, impõe-se como demanda, refletirmos sobre como melhor realizar a formação inicial, sua organização e relação com a prática e o exercício da profissão. É salutar que os cursos de licenciatura assegurem um conjunto de conhecimentos, atitudes e práticas, de

tal forma perfilados à base da carreira, sendo seguidamente ampliados, fortalecidos e/ou confrontados no decurso da atividade docente, ao longo da formação continuada.

Assim como Imbernón (2016, p. 131), compreendemos que

O fato de os professores e professoras de educação infantil e primária fazerem cursos de graduação deveria significar um aumento do tempo de reflexão em uma carreira na qual este é bem escasso, em virtude do seu currículo extenso; tempo também para consolidar conhecimentos e para organizar nas escolas algumas práticas muito mais orientadas e elaboradas [...].

Feita essa problematização inicial, inteiramos que essa investigação baseou-se na perspectiva omnilética de análise dos fenômenos sociais e humanos desenvolvida por Santos (2012, 2014, 2015), que compreende os processos de inclusão e exclusão a partir de cinco dimensões que se encontram entrelaçadas: as *culturas, as políticas e as práticas* apresentadas no Index para a Inclusão como essenciais ao desenvolvimento inclusivo das escolas (BOOTH e AINSCOW, 2011), a *dialética* (KONDER, 1998; LUKÁCS, 2003 MESZAROS, 2013) e a *complexidade* (MORIN, 2010, 2015).

Na construção das categorias analíticas da pesquisa, dialogamos também com os constructos teóricos de alguns pesquisadores e seus centros de interesse de discussão tratado em suas investigações:

- a) *a filosofia e a pedagogia da diferença* (DELEUZE, 2018; SKLIAR, 2003, 2006; MANTOAN, 2006, 2017; LANUTI, MANTOAN, 2018; MACHADO, 2020);
- b) *formação de professores e docência inclusiva* (CRUZ, GLAT, 2014; GATTI, 2012, 2011; GLAT, PLETSCH, 2010; GARCIA, 1999; VITALIANO, 2007, 2012; MICHELS, 2017; PIMENTA, 2015, 2019);
- c) *inclusão em educação: valores, princípios, barreiras atitudinais e didáticas* (AINSCOW, 1995, 1999, 2009; BOOTH, AINSCOW, 2011; LUSTOSA, 2009, SANTOS, 2015; JHÁ, 2007; SANTOS, PAULINO, 2008);
- d) *práticas pedagógicas inclusivas* (LUSTOSA, 2009; LUSTOSA, MELO, 2018; ALMEIDA, 2012; RAMOS, 2012; EFFGEN, ALMEIDA, 2012 NUNES, MADUREIRA, 2015)
- e) *saberes docentes* (TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, LESSARD, 2007; TARDIF, 2014; THERRIEN, 2002, 2010; FRANCO, 2015; MELO, 2015; NOZI, VITALIANO, 2015; PIMENTA, 2012; CHARLOT, 2000;2013)

Assentes nos teóricos anteriormente mencionados, podemos afirmar que somente a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes pode dar sustentação, a médio e longo prazo, às transformações requeridas pela

educação inclusiva, em razão de que o professor é o principal responsável pelo planejamento pedagógico, pela escolha e sistematização dos procedimentos e dos recursos de ensino.

Vale salientar que não se pretende, com essa asserção, negar os diversos elementos estruturais, culturais, materiais, de financiamento e gestão imbricados no processo educacional e, muito menos, culpabilizar os professores e sua formação pelo desempenho atual das redes de ensino. O desafio que propomos é pensar a formação inicial e a construção de saberes diante das novas exigências do trabalho docente, dado que a formação representa “[...] uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo [...]” (GIMENO, 1982, *apud* GARCIA, 1999, p. 23).

Essa investigação torna-se relevante, do ponto de vista acadêmico, por tratar do processo de construção dos saberes relacionados à inclusão escolar na formação inicial. Em um contexto histórico em que o direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos sociais e políticos, surge a necessidade de reestruturação das nossas escolas e, dentro dela, a reinvenção do ensino. Tais circunstâncias demandam a construção de saberes docentes sobre as problemáticas reais que permeiam os processos educacionais na atualidade.

Reforçamos, ainda, o fato de a pesquisa ser realizada pela via da pesquisa-ação colaborativa, com os próprios graduandos em experimentação real da atividade docente em escolas públicas, ou seja, no confronto com a prática pedagógica dos professores já experientes. Numa pesquisa cujo objeto de estudo é a formação inicial e os saberes requeridos à docência inclusiva, é precípua a interlocução dos sujeitos (partícipes) com as dimensões estruturais e problemáticas, por vezes polêmicas, das condições objetivas das escolas e da profissão, questões que resvalam na inclusão.

Na tese de doutoramento “Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa”, Lustosa (2009), nos alerta:

No caso específico dos profissionais da educação, é preciso refletir sobre as circunstâncias atuais em que a prática pedagógica se efetiva, sendo necessário, associado a isso, também refletir sobre a história da profissionalização docente e se insuflar criticamente sobre as atuais condições de constituição e de realização da ação pedagógica nas escolas públicas (p. 107).

Daí depreende-se que a pesquisa ora proposta poderá contribuir com apontamentos teórico-práticos no campo da inclusão socioeducacional da pessoa com deficiência e na ampliação das discussões na área da formação de professores, por meio da caracterização e análise das bases teóricas, práticas e estruturais que subsidiam a elaboração de saberes voltados

à inclusão escolar no âmbito da formação inicial de pedagogos, apontando avanços, limitações e desafios às instituições e aos profissionais formadores.

Em suma, feita essas considerações, passamos a apresentar sucintamente a estrutura e o conteúdo específico de cada capítulo da tese:

No capítulo 2, logo após a Introdução, buscamos contextualizar o fenômeno estudado, situando os aspectos históricos e normativos da formação inicial de professores para a educação especial e a inclusão do estudante com deficiência no Brasil. Nesse intento, buscamos ainda, tecer um diálogo com as pesquisas que abordam a temática dos saberes para a inclusão em educação a partir do levantamento bibliográfico realizado em trabalhos acadêmico-científicos (teses, dissertações e artigos) da área.

No capítulo 3 discorremos sobre a Inclusão em Educação à luz da Perspectiva Omnilética de análise dos fenômenos sociais e humanos e discutimos as dimensões teórico-conceituais que fundamentam esse referencial analítico, nomeadamente: a tridimensionalidade do Index (culturas, políticas e práticas), a dimensão da dialética e a dimensão da complexidade. Em suma, apresentamos a omnilética como perspectiva de observação, análise e compreensão das questões que envolvem a inclusão escolar e suas múltiplas, complexas e contraditórias dimensões.

No capítulo 4, discutimos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa, seu potencial de reflexão e interlocução com a realidade educacional, justificando e explicitando os motivos que nos conduziram a adotá-la como abordagem metodológica. Na tessitura da escrita, apresentamos o desenho dado à investigação, a escolha do *lócus* e dos sujeitos investigados, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados na construção do *corpus* da pesquisa.

No capítulo 5, sistematizamos os dados levantados na primeira etapa de construção dos dados empíricos, que se refere ao diagnóstico inicial da pesquisa. Desse modo, analisamos as percepções que os graduandos apresentaram em relação à formação recebida da Universidade e à experiência docente futura, bem como, as compreensões e/ou concepções que estes licenciandos tinham em relação à pessoa/estudante com deficiência e como percebiam a perspectiva da inclusão em educação.

No capítulo 6, discutimos os dados resultantes da imersão dos graduandos no cotidiano da escola, refletindo sobre os processos cognitivos e atitudinais que emergiram do contato com a realidade das crianças com deficiência em contextos de ação pedagógica. As análises empreendidas, nesse capítulo, assentaram-se nos relatos produzidos pelos graduandos

a respeito dos estudantes com deficiência e das práticas pedagógicas observadas por estes nas instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 7, identificamos, analisamos e problematizamos os saberes docentes que os graduandos acreditam ser necessários à docência no paradigma inclusivo, nomeadamente: os saberes de natureza didático-pedagógica, de natureza conceitual e multidisciplinar, de natureza política e social, de natureza ética e atitudinal. Destacamos, também, alguns dos desafios e das perspectivas que se apresentam a formação inicial docente diante da realidade educacional que se configura a partir do imperativo da inclusão.

Nas considerações finais, tecemos um diálogo entre os objetivos da pesquisa e os aspectos mais relevantes constatados no percurso investigativo. Apresentamos reflexões e apontamentos sobre a formação, os saberes e o trabalho docente a partir das dimensões políticas, sociais, filosóficas, éticas e pedagógicas que permeiam as práticas educacionais de inspiração inclusiva. Refletimos sobre o potencial formativo da pesquisa-ação colaborativa e sobre as aprendizagens construídas na vivência partilhada com os graduandos.

Por último, apresentamos as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Objetivamos, neste capítulo, ponderar sobre os aspectos históricos e normativos da formação inicial de professores para a educação especial e a inclusão do estudante com deficiência no Brasil, bem como sistematizar o levantamento realizado em trabalhos acadêmico-científicos (teses, dissertações e artigos) que abordam a temática específica dos saberes para inclusão no contexto da escola comum.

Tal sistematização pode colaborar para iluminar o esforço conceitual de se pensar a inclusão e a formação dos professores para que possam dar sustentação a uma prática pedagógica de orientação inclusiva, ainda desafio contemporâneo, apontado por pesquisas e confirmado pela aproximação com a realidade das escolas e dos educadores e educadoras.

2.1 A formação inicial de professores para escolarização do estudante público-alvo da educação especial no Brasil: aspectos históricos e normativos

Compreender a formação inicial de professores para a inclusão educacional do estudante com deficiência no Brasil, hoje, requer situar historicamente os aspectos políticos e sociais que perfilam a educação especial e a inclusão escolar em âmbito nacional. É igualmente necessário, descrever e discutir as circunstâncias, os perfis, bem como os espaços e o tempo de formação desses profissionais em perspectiva histórica.

2.1.1 *Especialistas ou generalistas? Fragmentação e ambiguidade da formação docente*

Decerto, o predomínio da perspectiva reabilitacional⁵ no processo de escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência orientou, por décadas, as políticas de formação de professores da área. Segundo Soares e Carvalho (2012), datam do início dos anos de 1950 as primeiras iniciativas oficiais de formação de professores para a educação especial no Brasil, com a implementação do Curso Normal Superior de Formação de Professores para Surdos, pela professora Ana Rímoli de Farias Dória, então diretora do Imperial Instituto de Surdos-Mudos⁶.

⁵ O predomínio da perspectiva reabilitacional, ou seja, da criação de dispositivos, processos e procedimentos que visavam à superação das dificuldades geradas pelas deficiências em detrimento da aprendizagem escolar, portanto, tem percorrido toda a história da educação especial. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 17)

⁶ O Imperial Instituto de Surdos-Mudos foi fundado por D. Pedro II pela Lei n. 839, em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro e passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1957 pela Lei n. 3.198, de 6 de julho.

Ao analisar os relatórios e a bibliografia produzida pela professora Ana Rímoli de Farias Dória, Soares e Carvalho (2012) destacam que a tônica da formação docente proporcionada pelo referido curso centrava-se no desenvolvimento da fala, ou seja, no método oral. Elas acrescentam: “[...] duas eram as características principais da formação pretendida: a primeira, de restrição aos aspectos reabilitacionais e não no conteúdo escolar, e a segunda, de foco exclusivamente no aluno deficiente e não nos processos de ensino [...]” (*Idem*, 2012, p. 24).

Na década de 1970, destacamos dois marcos importantes para a configuração da formação de professores de educação especial em âmbito nacional: i - em 1972, essa formação foi elevada ao nível superior como habilitação específica do curso de Pedagogia; ii - em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão vinculado ao Ministério da Educação. (BRASIL, 2008; SILVA, MARTINS, 2012)

De acordo com Michels (2017), a possibilidade de formação em nível de graduação para o professor de educação especial ocorreu por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69⁷ que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção escolar e *Educação Especial* dentro do curso de Pedagogia.

A autora salienta que o Parecer nº 252/69 está relacionado à Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) que, por sua vez, indicava a “profissionalização do setor educacional com modalidades diferentes, com uma base comum e a profissionalização, a partir das influências do mercado de trabalho, nas habilitações específicas” (CHAVES, 1980 *apud* MICHELS, 2017, p. 27). Dessa forma, a racionalidade técnica, o discurso da eficiência e da produtividade chegam à área da Educação Especial, “[...] que se constituiu, historicamente, exaltando as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos chamados então de excepcionais”. (MICHELS, 2017, p. 26).

Cabe inteirar que foi durante a década de 1970, que o paradigma da integração⁸ passou a orientar a legislação e as políticas de Educação Especial, da mesma maneira que passou a nortear a formação dos professores para a área. “Neste sentido, para formar os

⁷ Relator Valnir Chagas.

⁸ O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. [...]

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (MANTOAN, 2003, p. 15-17)

professores objetivando a integração, fazia-se necessária a formação de especialistas que pudessem, principalmente, atuar sobre as “dificuldades intrínsecas” das pessoas com deficiência. [...]” (MICHELS, 2017, p.31)

No que concerne à criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, com expressiva atuação no âmbito da “formação de recursos humanos para a educação especial”, Soares e Carvalho (2012) focalizam nas suas análises: *o Projeto Prioritário n. 35 – Educação Especial* – integrante do Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 e o *Projeto de Capacitação de recursos humanos para a educação especial* de 1976.

O Projeto Prioritário n. 35 tinha um de seus objetivos voltados para *a formação de recursos humanos para a educação especial*, em caráter prioritário, cuja meta específica era “A criação de 40 cursos de licenciatura para a educação especial, em estabelecimento de ensino superior” e a atualização de 9.244 professores de salas comuns” (BRASIL, 2004, *apud* SOARES; CARVALHO, 2012, p. 25)

Quanto ao Projeto *de Capacitação de recursos humanos para a educação especial* de 1976 “[...] verifica-se, no Quadro Geral de Metas [...] que enquanto se previa a formação, em quatro anos, de 11.500 professores especializados, a previsão para atualização de professores da classe comum era de 6.500 docentes” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 26).

Tanto nos projetos ligados ao Cenesp/MEC, quanto na organização do Curso de Pedagogia por habilitações, é possível notar a fragmentação da formação docente em áreas, níveis, status profissional e âmbito de atuação. Parece-nos que a ambiguidade entre a formação do especialista e a formação do professor [generalista] corroboram para a ambivalência entre os processos de reabilitação e escolarização que sempre atravessou a história da educação especial.

E no caso da formação empreendida da década de 1950 até o início da década de 1980 fica evidente que os aspectos da reabilitação foram predominantes. Michels (2017, p. 37) ratifica:

O que se pode perceber é que as habilitações específicas da Educação Especial foram organizadas tendo como eixo as deficiências. Ou seja, a criação e a organização da Educação Especial constituíram-se a partir da necessidade posta pela deficiência e não pela proposição educacional. O fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico. Com esta centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico.

É também na década de 1980 que surge o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁹, estruturado em duas habilitações: deficiência mental e deficiência da audiocomunicação (MICHELS, 2017). O curso está em funcionamento até hoje, conforme estabelece em seu site: extinguiu as habilitações e, atualmente, propõe-se a formar profissionais para atuar tanto na docência nos serviços especializados e de apoio pedagógico, quanto na docência em classes comuns da Educação Infantil, Educação Básica, Educação Profissionalizante e Educação de Jovens e adultos, numa perspectiva de bidocência¹⁰.

A década de 1990 traz novas exigências para a formação docente, e de modo singular, para a área da educação especial. No cenário internacional de intensos debates políticos sobre os direitos da pessoa com deficiência, a inclusão escolar ergue-se, paulatinamente, como “referência” das políticas educacionais brasileiras voltadas para a área.

Nessa conjuntura, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) que prevê tanto a formação do professor especializado, quanto a preparação dos professores das salas comuns. Nesse sentido, o legislador estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, *professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*” (BRASIL, 1996, Art. 59, grifos nossos).

A Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 trata de elucidar a formação desses professores em dois níveis, assim, o parágrafo primeiro do artigo 18 da Resolução n. 2 destaca que são considerados:

[...]

Professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais

⁹ O referido Curso já vinha sendo ofertado pela UFSM desde 1977 na modalidade Licenciatura Curta com Habilitação em Deficientes Mentais.

¹⁰ A bidocência é considerada um suporte de apoio à inclusão que tem como o principal objetivo a colaboração entre os professores de educação especial e educação geral, no qual esses dividem as responsabilidades da escolarização de todos os estudantes de uma turma heterogênea (MENDES et al, 2014) Informação coletada no próprio site da universidade <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/projeto-pedagogico>

especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Professores especializados em educação especial, aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da sala comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001b), por sua vez, ratificou a necessidade de “incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos *especiais*” (meta 8). Reconhecendo que “[...] Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos *especiais* sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente”. (BRASIL, 2001b, grifos nossos)

Entendemos que tais dispositivos legais (BRASIL, 1996, 2001a, 2001b) se reportam à formação de professores como uma estratégia valiosa para corporificação da inclusão escolar no cenário educacional brasileiro. Todavia, o modelo de formação legitimado por esses dispositivos legais parece tímido, se levarmos em conta que a perspectiva da inclusão escolar enseja a assunção de uma nova forma de compreensão e operacionalização da escolarização dos grupos sociais que foram historicamente excluídos dos processos educacionais formais e/ou segregados em instituições ou salas especiais à margem ou dentro dos sistemas de ensino.

Por outro lado, Michels (2017) nos chama a atenção para o fato de que tanto a LDB 9.394/96 como a Resolução nº 2/2001 [acrescentamos aqui o PNE -2001-2010] não resolvem a ambiguidade quanto ao nível e ao *locus* dessa formação, haja vista que o professor para esta modalidade de ensino pode ser formado tanto nas escolas de nível médio, quanto nas universidades ou, ainda, nos institutos normais superiores.

Em 2006, o Ministério da Educação lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE nº 1 de 2006) que, entre outras coisas, retiraram do campo da graduação em Pedagogia as habilitações em Educação Especial e colocam a docência como sua base comum. Nesse cenário, “a formação de professores para a educação especial sai do curso de Pedagogia e a formação dos profissionais que irão atuar no Atendimento

Educacional Especializado (AEE) passa a ser feito pelos cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou nos cursos de aperfeiçoamento¹¹” (MICHELIS, 2017, p. 53).

Com a Resolução CNE nº 1 de 2006 passam a ser atribuições do pedagogo: lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais (anos iniciais) do Ensino Fundamental, atuar na gestão educacional, em espaços não escolares e realizar pesquisas dentro do campo educativo. Desse modo, o Curso de Pedagogia continua sendo um *locus* privilegiado de formação para o atendimento educacional das crianças, jovens e adultos com deficiência se considerarmos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008) indica a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum.

Observamos também um avanço no âmbito do PNE- 2014-2024 (BRASIL, 2004), no que se refere à formação inicial de professores para a educação básica, atestando que esta deve ocorrer em nível superior, nos cursos de licenciatura, em conformidade com a área de conhecimento em que o profissional atua ou irá atuar. No documento consta como meta:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Importante sublinhar que somente as universidades dispõem do *know-how* para viabilizar uma formação inicial respaldada nos aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos que alicerçam a educação e o processo de inclusão escolar. Tão somente as universidades poderão oportunizar uma formação inicial centrada nas questões teórico-práticas que permeiam o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, nos aspectos psicomotores, afetivos, cognitivos e estéticos. Isso porque seu âmbito de atuação transcende a dimensão do ensino, expandindo-se às atividades de pesquisa e extensão e, por conseguinte, ampliando as possibilidades de formação e desenvolvimento profissional dos graduandos.

¹¹ Nesse contexto, algumas universidades passam a ofertar cursos de Licenciatura Plena em Educação Especial, à semelhança da Universidade Federal de Santa Maria. Dentre as quais, citamos a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi); Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac); Universidade do Contestado (UnC). Estes cursos foram criados a partir do ano de 2008, possivelmente para “responder às lacunas” decorrentes da extinção da habilitação em educação especial do curso de Pedagogia. (OLIVEIRA, MENDES, 2015)

No bojo das políticas educacionais voltadas para a inclusão em educação, pontuamos a meta 4 do PNE (2014-2024), que se refere à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dentre as estratégias para atingir a meta, o documento se compromete a:

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesses termos, o processo de inclusão na escola comum deve ter como principal objetivo a formação integral de todos os estudantes, indistintamente. O que requer a adoção de práticas pedagógicas de atendimento às diferenças, um currículo pedagogicamente tornado acessível, a utilização de tecnologia assistiva, dentre outros aspectos constituintes do fenômeno educacional e que, em certa medida, carecem de uma formação docente sob o paradigma crítico-reflexivo. Ou seja, as universidades são provocadas a formar professores capazes de: refletir sobre suas práticas, confrontando suas ações e aquilo que julgam acreditar como correto para sua atuação profissional, e elaborar novas estratégias de atuação ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo, e, conseqüentemente, que tenham consciência do lugar que ocupam na sociedade. (ALARCÃO, 2007)

2.1.2 O lugar da educação inclusiva nas orientações curriculares para a formação docente no Brasil

Na esteira das discussões sobre a inclusão escolar, desde 2002, o Conselho Nacional de Educação orienta que a elaboração dos currículos das licenciaturas contemple questões teórico-práticas concernentes aos processos de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial¹². A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002¹³ define os conhecimentos sobre as diferenças cognitivas e a diversidade humana como indispensáveis à constituição de *competências docentes*. Nessa perspectiva, a formação deverá contemplar:

¹² A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 utiliza a terminologia “necessidades educacionais especiais”.

¹³ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

[...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas;
 III - conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação
 [...] (BRASIL, 2002, p. 3)

Rodrigues e Galvão (2014, p. 2876) entendem que as referidas diretrizes ampliam a noção sobre a inclusão em educação ao preconizar que os discentes das modalidades de ensino que compõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 sejam foco nessa formação. Porém, as pesquisadoras nos alertam para a centralidade do conceito de *competência* no texto da Resolução supracitada, em razão de que “[...] dentro das Diretrizes representa uma influência do mercado que exige que a Universidade forme sujeitos ‘competentes’ nas suas funções [...]”.

A formação preocupada com os valores de inclusão fica extremamente comprometida quando o conceito de competências é premissa básica no documento analisado. Se o professor deve ser competente, o que é ser competente em inclusão em educação? [...] Pensamento este que não compactua com os valores de inclusão que acreditamos e lutamos, pois o pensar a inclusão exige um pensamento sobre o humano, seu tempo e suas potencialidades a partir do que pode oferecer como produtivo e não como sujeito a submeter-se à lógica do capital (RODRIGUES; GALVÃO, 2014, p. 2879).

Os descompassos entre as políticas de formação docente e os princípios que orientam a filosofia da inclusão escolar podem elucidar muitas das dificuldades encontradas no processo de construção democrática e reflexiva das instituições e das práticas educacionais.

Dando continuidade às nossas reflexões, passamos a ponderar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCNP) publicadas em 2006 pelo MEC com o objetivo de disciplinar a formação do pedagogo em razão da pouca atenção dispensada à formação desse profissional nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

Com a extinção da habilitação de educação especial no curso de Pedagogia em 2007, por meio da Resolução nº 01/06 que institui as DCNP e a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a formação de professores ganha novos contornos no ordenamento legal brasileiro.

No que se refere, especificamente, às questões inerentes aos conhecimentos no campo da inclusão em educação, as DCNP, ao apresentarem o perfil do egresso, apontam para um profissional apto a “[...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas [...]” assim como “[...] demonstrar *consciência da diversidade*, respeitando as diferenças de natureza

ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, grifos nossos)¹⁴.

Nessa perspectiva, compreendemos que na formação em Pedagogia, o futuro professor da educação básica deve obter conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Assim, corroboramos a asserção de Cruz e Glat (2014, p. 262):

Essas Diretrizes são respostas que, no âmbito das políticas públicas, refletem mais do que uma demanda de mercado, na medida em que constituem uma demanda social historicamente construída, assentada em movimentos sociais como aqueles protagonizados por organizações em prol das pessoas com deficiência.

Seguindo essa mesma orientação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015a)¹⁵, em seu Capítulo V, que trata da estrutura e do currículo para a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, determina que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*, *educação especial* e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a, grifos nossos).

Destacamos ainda, que o referido dispositivo concebe a formação do professor como elemento essencial a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, devendo se configurar, portanto, como compromisso público de Estado. Ademais, as DCN/2015 conduz os cursos de licenciatura a uma organização curricular que assegure sólida formação teórica e interdisciplinar, dando significado e relevância aos conhecimentos e a vivência da realidade social e cultural em consonância com exigências da educação básica, seus processos de organização, gestão e projetos pedagógicos.

Conquanto, o processo de implementação das DCN/2015 foi interrompido pelo movimento de contrarreforma e ajuste neoliberal que se exacerbou com o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, em agosto de 2016. Logo, não houve tempo suficiente para que os

¹⁴ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

¹⁵ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

cursos de licenciatura se organizassem para atender as demandas curriculares e pedagógicas decorrentes das referidas diretrizes e nem tampouco realizar uma avaliação criteriosa dos seus impactos para a formação de professores.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Com esse dispositivo o CNE sentencia a “nova” política de formação de professores, que toma como referência a BNCC da Educação Básica, num processo de imposição sistêmica de enquadramentos e prescrições aos cursos e às instituições formadoras. Além de apresentarem uma concepção estreita de docência, as DCN/2019 denotam um esvaziamento do conteúdo relacionado a diversidade e a inclusão em educação.

No Capítulo III que trata da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, encontramos a seguinte referência à questão da diversidade

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores [...] VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

As DCN/2019 não nomeiam os grupos sociais que constituem as diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e nem muito menos as diferenças de natureza ambiental-ecológica ou por razão de deficiência. Advertimos que ocultar essas categorias denuncia, por um lado, a estratégia política de esvaziamento do conteúdo relacionado às diferenças na escola e, por outro lado, o apaziguamento das desigualdades sociais. A nosso ver, não dar visibilidade a essas questões dificulta a construção de uma educação de qualidade para todos.

Os aspectos históricos, políticos e normativos reportados até aqui confirmam a necessidade de discutirmos o papel dos cursos de formação docente frente às exigências e demandas da inclusão escolar. Não por acaso, uma das questões recorrentes e categóricas apontadas por pesquisas realizadas nas últimas décadas diz respeito ao déficit, à fragmentação e à insuficiência na formação de professores no que tange aos saberes e às práticas pedagógicas inclusivas.

Mendes, Souza-Neto e Septimio (2016), em pesquisa desenvolvida em colaboração entre pesquisadores da UFRRJ, Udesc e Univali, discutem o “não saber” como retórica constante nos discursos docentes relacionados à educação especial. Os resultados evidenciam que os professores “[...] desconhecem as necessidades dos estudantes com deficiência, as práticas necessárias para que estes aprendam, permaneçam na escola e tenham êxito nas atividades. [...]” (p. 96). Os professores partícipes da investigação atribuem a insegurança e o sentimento do “não-saber” a uma formação que é cada vez mais generalista e menos específica.

Ressaltamos, outrossim, que a precária formação não afeta somente aqueles que atuam no ensino comum, mas também os professores especializados. Treze anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) persistem inúmeros obstáculos à inclusão educacional, notadamente no campo da formação de professores. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC, 2019) apenas 6% dos docentes que atuam na Educação Básica possuem formação continuada em Educação Especial e que apenas 42% dos docentes que estão atuando em turmas de AEE possuem curso de formação específica em Educação Especial.

No que diz respeito, especificamente, à formação inicial, as pesquisas têm apontado “a hiper-particularização do tema inclusão escolar – abordado em disciplina isolada de único dono, sem interface com outras disciplinas” (CRUZ, GLAT, 2014, p. 269). Segundo as autoras, a transversalidade curricular não se faz presente mesmo em cursos de Pedagogia como o da UERJ, em que a Educação Especial tradicionalmente faz parte do currículo tanto da graduação, quanto da pós-graduação, como área de concentração/ linha de pesquisa.

Um fenômeno ainda mais grave foi constatado por Santos e Fonseca (2013) em investigação realizada sobre concepções de docentes e licenciandos do curso de Educação Física da UFRJ acerca de inclusão em educação. Segundo as próprias pesquisadoras:

O que descobrimos é preocupante: na fala dos entrevistados docentes e discentes, predomina uma ausência de preocupação com o tema, seja em seu sentido omnilético, como o defendemos, ou mesmo em seu sentido específico (voltado somente para certos grupos de excluídos). Se a educação é um dos caminhos pelos quais se pode transformar o mundo, mas se nela não se discute (nem se dá vida (sentido e concretude) ao que se vive), ao se formar futuros professores, um assunto central como o das exclusões que permeiam tal mundo, como podemos crer no potencial transformador da educação? (p. 143).

Gatti, Barreto e André (2011, p.136) argumentam que as políticas de formação inicial de professores para a educação básica devem ter como ponto de partida o papel da escola nas sociedades contemporâneas e, em decorrência, o papel dos professores nesse contexto. Além de ensinar, compete à escola e ao professor a formação de valores e de exercício de

cidadania, com autonomia e responsabilidade social. A formação deve basear-se, pois “[...] em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias [...]”.

A formação docente precisa potencializar atividades e espaços legítimos de articulação teoria e prática como elementos constituintes do exercício docente. Logo, os professores formadores são desafiados a responder às necessidades e demandas das escolas no contexto da política de inclusão escolar.

2.2 Pesquisas que abordam a temática dos saberes para a inclusão em educação: o estado da questão

A elaboração deste subcapítulo se liga à necessária construção do estado da questão, especificamente, quanto à temática dos saberes docentes requeridos à inclusão escolar, haja vista que o mergulho na bibliografia existente oportuniza, dentre outras questões, o contato com a pluralidade de concepções e compreensões acerca da temática em foco, bem como uma delimitação mais consciente dos aspectos teórico-metodológicos a serem adotados na investigação.

Segundo Nóbrega-Terrien e Terrien (2004, p. 7) a “finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance [...]. Ademais, levantamentos dessa natureza são primordiais “[...] para conhecer “o que foi” e “o que está sendo” produzido por pesquisadores de diversas áreas, além de possibilitar confronto de elaboração própria com os estudos de outros investigadores” (NUNES, LUSTOSA, 2020, p. 729).

Na consulta procedida às pesquisas acadêmicas, de recorte para essa reflexão, sistematizamos um conjunto de aspectos comuns que as caracterizam: temática do estudo; contexto da investigação; objetivos (geral e específicos); aspectos teórico-conceituais e metodológicos empregados (abordagem, instrumentos e sujeitos, *lócus* e período de realização); principais resultados e possíveis lacunas/críticas que emergiam do estudo.

Delimitamos essa busca a partir de 2007, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (Resolução CNE nº 1 de 2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), trouxeram impactos para essa discussão. Este levantamento foi coletado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD)¹⁶, bem como em periódicos CAPES da área da Educação Especial e Inclusão; e, no Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/reuniões nacionais). No caso da BDTD, analisamos as teses e dissertações e a busca foi realizada através de uma associação em trios (busca avançada) entre os seguintes descritores: i. saberes, inclusão, deficiência; ii. saberes, inclusão e necessidades educacionais especiais¹⁷. Em seguida, a leitura e análise de títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos.

O quadro, a seguir, mostra o quantitativo de trabalhos localizados:

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos encontrados por descritores na BDTD

Descritores	Total de Dissertações	Total de Teses	Total de Trabalhos
Saberes, Inclusão e Deficiência	15	3	18
Saberes, Inclusão e Necessidades Educacionais Especiais	4	2	6
Total	19	5	24

Fonte: Elaboração própria

Neste caso, a utilização associada dos descritores se justifica pela amplitude que envolve, por exemplo, a discussão dos *saberes* - temática estudada em diversas áreas e campos do conhecimento. O fenômeno da *inclusão*, por sua vez, também apresenta uma vasta produção acadêmica – estudos desenvolvidos nessa área levam em conta diversas e múltiplas variáveis e podem se referir a vários grupos sociais, a partir da diversidade - étnica, religiosa, de orientação sexual, deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Daí a necessidade de informar os descritores *deficiência* e *necessidades educacionais especiais*, excluindo, *a priori*, as pesquisas que tratam da inclusão de outros sujeitos sociais. Qualquer um desses descritores informados isoladamente, nos levaria a um enorme quantitativo de trabalho que, em sua maioria, não dialogaria com o nosso objeto de estudo – os saberes atinentes à inclusão de estudantes com deficiência e/ou outras necessidades educacionais especiais.

¹⁶ Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

¹⁷ Terminologia ainda utilizada por muitos pesquisadores da área, como é possível observar nas dissertações e teses mapeadas. É utilizada também como categoria de análise em documentos da UNESCO. Podemos citar “UNESCO Institute for Statistics. International standard classification on education (2012)”. Em documentos oficiais brasileiros, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução CNE nº 1 de 2006, dentre outros.

Após leitura dos resumos dos trabalhos foram excluídos, dessa análise, aqueles que não tinham como objeto de investigação, de forma demarcada, a discussão dos saberes em conexão com a temática da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, especificamente na sala comum, o que resultou na escolha de 2 (duas) teses e 8 (oito) dissertações.

No que se refere aos periódicos, as buscas ocorreram nas seguintes fontes: i - Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE); ii - Revista Educação, Artes e Inclusão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); iii - Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); iv - Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Durante este levantamento, foram selecionados os textos – relato de pesquisa, ensaio teórico e revisão de literatura - que se apresentaram a partir da associação em trios entre os seguintes descritores: i. saberes, inclusão, deficiência; ii. saberes, inclusão e necessidades educacionais especiais. Esse procedimento nos possibilitou localizar 6 (seis) textos nos periódicos acima mencionados. Inicialmente, vale salientar que em 2 (dois) dos periódicos pesquisados, a Revista Brasileira de Educação Especial (ABPEE) e a Revista Educação, Artes e Inclusão (UDESC), não encontramos nenhum trabalho com os descritores utilizados, no recorte de tempo estabelecido (2007-2019).

Quanto ao levantamento realizado nos anais da Anped (reuniões nacionais), foi necessário consultar ano a ano de 2007 a 2019¹⁸, os títulos dos trabalhos apresentados no GT 15 – Educação Especial, na tentativa de localizar estudos que discutiam os saberes docentes em interface com a temática da educação inclusiva. Feita essa primeira seleção a partir do título, procedíamos à leitura do resumo, o que resultou na seleção de 2 (dois) artigos para análise. Assim, temos uma amostragem de 17 (dezessete) trabalhos, sendo 8 (oito) artigos, 7 (sete) dissertações e 2 (duas) teses.

Para efeito de análise, os estudos foram agrupados em quatro categorias:

- a) aqueles que abordam a influência de diferentes campos de saber na produção das diferenças na escola;

¹⁸ Adotamos o procedimento de consultar ano a ano os títulos dos trabalhos apresentados no GT 15 – Educação Especial, em razão de que até 2016 não era possível realizar uma busca por descritores nos Anais da Anped. Somente a partir de 2017 o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação passa a ter uma página específica para os "Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd" (ISSN 2447-2808)

- b) as pesquisas de revisão bibliográfica acerca dos saberes docentes necessários à inclusão escolar;
- c) aqueles que investigam o desenvolvimento e a mobilização de saberes docentes a partir da prática educativa; e, por fim,
- d) os estudos que analisam a construção de saberes na formação (inicial e/ou continuada).

2.2.1 A influência de diferentes campos de saber na produção discursiva sobre as diferenças na escola

Quanto ao agrupamento que realizamos das publicações da área, temos um primeiro grupo de trabalhos que levantam questões oportunas e que, muitas vezes, permanecem veladas no meio escolar – a influência do discurso médico nas práticas escolares. Este fenômeno deturpa a constituição subjetiva das pessoas com deficiência, de modo que os docentes veem a deficiência em detrimento das possibilidades de alcance dessas pessoas. Logo, temos os seguintes trabalhos acadêmicos a citar:

Quadro 2 – A influência de diferentes campos de saber e a produção das diferenças na escola

Título	Autor/ano	Caracterização do estudo
<i>(Artigo 1)</i> A emergência da Educação Especial como campo de saber e suas atualizações para o presente	POSSA (2016)	Ensaio
<i>(Artigo 2)</i> A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar	LOCKMANN; TRAVERSINI (2010)	Relato de pesquisa
<i>(Artigo 3)</i> A importância da pedagogia nos processos inclusivos	HATTGE; KLAUS (2014)	Revisão bibliográfica

Fonte: Elaboração própria

Os estudos coletados apresentam relação estreita, ao comunicarem o silenciamento dos saberes pedagógicos e a preeminência dos saberes médicos e de outras áreas do conhecimento, no processo de inclusão de estudantes com deficiência e/ou designados com NEE nas escolas comuns.

Neste cenário, o campo de saber que constitui a educação especial foi marcado historicamente por meio de discursos e de práticas que focalizam o binômio normal-patológico (POSSA, 2016). Este fenômeno reverbera até hoje nos processos educacionais, por meio das

diversas barreiras atitudinais que atravessam as teorias, as metodologias e todo o processo formativo dos professores, como foi indicado em nossa pesquisa de dissertação de mestrado (RIBEIRO, 2016). Nesse horizonte, os saberes mobilizadores das práticas escolares tensionam a produção da (a)normalidade dos estudantes e, por conseguinte, o tratamento e a medicalização das diferenças.

A análise desses trabalhos nos fez depreender a importância de comunicar à sociedade que as concepções ainda reinantes sobre essas pessoas não são resultado exclusivo de ações contemporâneas, tampouco individuais, e que não se pode ignorar a longa construção sociocultural e seus efeitos nas representações e mentalidades sociais. É preciso ponderar que parte das noções existentes é vitalizada pelo que a história escreveu sobre eles, considerando a noção de construção histórica sociocultural (ARIÈS, 1973).

O ensaio escrito por Possa (2016) discute e reflete historicamente sobre os discursos e as práticas de normalização presentes nos saberes médicos, psiquiátricos, psicológicos e pedagógicos que constituíram a educação especial como um campo de saber na época moderna e que tem como “origem” as experiências clínico-educacionais de Jean Itard com Victor do Aveyron, o menino selvagem¹⁹. Sob a perspectiva das noções de ordenamento dos saberes e normalização, fundamentada nos estudos foucaultianos, a autora procede a uma análise dos fragmentos dos relatórios de Jean Itard, apontando os elementos que possibilitam compreender de que maneira essas experiências, do início do século XIX, constituem-se contemporâneas para o campo de saber da Educação Especial.

Assim, esse ponto de vista nos desafia a pensar “[...] como uma determinada ordem do saber atua no sentido de apontar estratégias – finalidades e modos para o processo de normalização, bem como, técnicas – modos de ação e intervenção – são considerados ‘fundadores’ da Educação Especial” (POSSA, 2016, p. 534).

Em prosseguimento à nossa exposição, temos os estudos de Lockmann e Traversini (2010), que apresentam os resultados de uma investigação, cujo objetivo foi o de “analisar como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar”²⁰. As autoras adotam os pressupostos teóricos foucaultianos, assim como Possa (2016), tentando compreender a inclusão escolar como uma estratégia da

¹⁹ Os relatórios escritos por Itard [...] narram a sua experiência científica e pedagógica com Victor do Aveyron, encontrado em janeiro de 1800, aparentando ter aproximadamente 12 anos, nas florestas de La Caune, no sul da França. [...] Com hábitos selvagens, aparentando ser mudo e surdo, pois se comunicava por grunhidos, o menino despertou o interesse de filósofos, cientistas e da sociedade em geral. (PIECZKOWSK, 2016, p. 584). Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22493/pdf>

²⁰ A pesquisa relatada no artigo foi realizada no município de Novo Hamburgo/RS.

governamentalidade contemporânea. Seus resultados evidenciam a notória presença do saber médico nos discursos escolares, manifestos por meio de descrições, classificações, diagnósticos e tratamentos a que são submetidos os sujeitos considerados “anormais”.

Notoriamente, há no campo educacional, certa hierarquização dos saberes médicos e/ou clínico-especializados em detrimento dos saberes pedagógicos, quando se trata dos educandos público-alvo da Educação Especial. A esse respeito, Lustosa (2009) adverte que os professores parecem não perceber que naquele espaço educacional todas são apenas crianças em seus percursos individuais de hominização!

Para Lockmann e Traversini (2010, p. 3), “[...] Assim compreendida, a inclusão coloca em funcionamento uma rede de poderes e saberes que age sobre os sujeitos anormais, moldando e normalizando suas condutas, suas formas de ser e de se relacionar consigo mesmos e com os demais [...]”. Suas ideias concorrem para a compreensão de que o silenciamento a que foram submetidas as pessoas com deficiência foi (e ainda é!) uma forma de classificar os indivíduos desviantes de um modelo de humanidade “ideal”.

Do mesmo modo, como apresentado no artigo em reflexão, Lustosa (2003) assevera que a partir dessa intencionalidade, operacionalizou-se como garantia *higienizar* a sociedade. Daí se efetiva a institucionalização dessas pessoas e, por conseguinte, seu confinamento, segregação e silenciamento na história. No âmbito educacional, isso foi materializado na construção de uma estrutura paralela, seja a escola especial, a classe especial, as casas de acolhimento, os asilos... Uma “invenção” da modernidade que traz o ranço da segregação: produz-se a institucionalização da diferença! (FOUCAULT, 1999).

A instituição especializada (os locais de confinamento social) tem, ainda, até hoje, sua imagem difundida pelos veículos de comunicação e pela opinião pública, como se fosse algo de grande importância e necessidade para tais pessoas, escamoteando seu principal objetivo: o de identificar e segregar os desviantes (LUSTOSA, 2003, p.37).

No estudo de Hattge e Klaus (2014), encontramos uma reflexão situada em revisão bibliográfica sobre o papel da pedagogia e dos saberes pedagógicos nos processos inclusivos que se estabelecem nos ambientes educativos. O material analisado no decorrer dessa investigação foram as publicações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). Todavia, as constatações apresentadas por essas autoras caminham na contramão do que deveria se constituir o movimento da inclusão nas escolas regulares, vez que os saberes pedagógicos são negligenciados e silenciados no cotidiano escolar.

Atualmente, todos podem frequentar a escola comum, assim como nenhuma escola pode recusar a matrícula de crianças, jovens ou adultos com deficiência. Entretanto, Hattge e

Klaus (2014), colocam que, na prática, muitos são produzidos como “anormais” no contexto escolar, por meio de diagnósticos clínicos que “atestam” a “impossibilidade” dos sujeitos de aprender. Desse modo, o que ocorre na escola é um processo de discriminação negativa (CASTEL, 2008 *apud* HATTGE; KLAUS, 2014) ou, em outras palavras, uma espécie de “inclusão excludente” (Veiga-Neto, 2001 *apud* HATTGE; KLAUS, 2014).

Clarividente é que nenhum dos textos analisados apresentava objetivos semelhantes aos objetivos definidos na nossa pesquisa doutoral, pois não tinha a intenção de tratar dos saberes docentes que podem potencializar práticas pedagógicas inclusivas, seja na formação inicial ou continuada. A discussão apresentada focou na influência do discurso médico nas práticas escolares, o que resultou no silenciamento do saber pedagógico no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Fenômeno este que reforça a complexa relação entre formação, saberes e práticas pedagógicas; assim como a necessidade de empreendermos novas pesquisas envolvendo o campo epistemológico da inclusão em educação.

2.2.2 Categorização dos trabalhos acadêmicos que versam sobre os saberes necessários ao professor para o processo de inclusão

Nas incursões pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas buscas realizadas nos periódicos acadêmicos da área, encontramos 4 (quatro) textos de mesma autoria, cujo propósito era analisar *os saberes recomendados por pesquisadores da área como necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*²¹. Trata-se de uma investigação iniciada no mestrado, cujos resultados foram aprofundados e publicados posteriormente em artigos científicos pelas pesquisadoras (orientanda e orientadora).

Os trabalhos produzidos com esse teor são, a seguir, enunciados:

Quadro 3 – Categorização dos trabalhos acadêmicos que versam sobre os saberes necessários ao processo de inclusão escolar

Título	Autor/ano	Caracterização do estudo
(Artigo 4) Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais	NOZI; VITALIANO (2012)	Pesquisa bibliográfica

²¹ Termo utilizado pelas autoras Nozi e Vitaliano (2012; 2013, 2015, 2017)

(Dissertação 1) Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.	NOZI (2013)	Pesquisa documental e bibliográfica
(Artigo 5) Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais	NOZI; VITALIANO (2015)	Pesquisa bibliográfica
(Artigo 6) Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção	NOZI; VITALIANO (2017)	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaboração própria

É oportuno sublinhar, *a priori*, que os estudos realizados por Nozi e Vitaliano (2012, 2013, 2015, 2017) não tinham como objeto de investigação a construção de saberes na formação docente de modo circunscrito nem, muito menos, a intenção de identificar, analisar ou problematizar os saberes docentes necessários de se construir, no âmbito da formação inicial. Nozi e Vitaliano abordaram os saberes propícios à inclusão dos discentes com deficiência de modo geral, sem indicar o contexto de aprendizagem e constituição desses saberes.

Todavia, estamos certas de que há um diálogo próximo e profícuo desses textos com a nossa investigação. Por se tratar de textos que são frutos de vasta pesquisa de revisão bibliográfica, as produções acima mencionadas nos fornecem um panorama geral dos conhecimentos construídos acerca da temática dos saberes docentes propícios à inclusão escolar dos estudantes com deficiência publicados entre os anos de 2005 a 2010. Conforme explicitado a seguir:

- a) o primeiro artigo publicado em 2012, apresenta resultados parciais da pesquisa que, à época, estava em andamento, as pesquisadoras realizaram um levantamento bibliográfico junto a 7 (sete) periódicos, 10 (dez) capítulos de livros e 3 (três) dissertações da área de Educação e Educação Especial, produzidos entre os anos de 2005 a 2009;
- b) a dissertação de autoria de Nozi (2013) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, cujo *corpus* de análise foi constituído de 121 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010 disponíveis no Banco de Teses da Capes, a partir do descritor “educação inclusiva”;
- c) o segundo artigo, publicado em 2015, já apresenta resultados da pesquisa concluída no mestrado. O texto versa, principalmente, sobre as implicações dos

- saberes recomendados pela literatura na formação de professores tendo em vista a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum;
- d) o terceiro artigo em análise, enfoca especificamente a dimensão atitudinal dos saberes docentes, a partir dos dados construídos na pesquisa de mestrado que indicam de modo enfático: “[...] além do conhecimento científico e instrumental, a docência pressupõe saberes de cunho afetivo, valorativo e ético na composição de seu saber-fazer” (NOZI; VITALIANO, 2017 p. 591).

Os resultados do estudo empreendido por Nozi e Vitaliano (2012) elencam os seguintes saberes como necessários para o professor promover a inclusão desses estudantes: a) Conhecer métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo; b) Conhecer as especificidades dos alunos com NEE; c) Conhecer os procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação; d) Conhecer pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos; e) Conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com NEE; f) Conhecer sobre o papel da educação especial na educação inclusiva; g) Conhecer as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Com o aprofundamento e expansão da pesquisa bibliográfica, é possível notar que as pesquisadoras foram construindo elementos teórico-conceituais pertinentes à categorização dos referidos saberes em 5 (cinco) temas/dimensões: dimensão atitudinal, dimensão procedimental, dimensão conceitual, dimensão contextual e características pessoais do professor tais quais são apresentadas na dissertação defendida por Nozi em 2013 e no artigo publicado em 2015, em coautoria com Vitaliano. As dimensões são caracterizadas pelas autoras da seguinte forma:

Na **dimensão atitudinal** Nozi e Vitaliano (2013, 2015) elencam uma lista de atitudes que devem ser desenvolvidas pelo professor tendo em vista a inclusão dos estudantes com deficiência na sala de ensino comum, dentre elas: Valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; Ter responsabilidade pedagógica: Compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; Dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; Dispor-se à alteridade; Ser favorável à Educação Inclusiva; Dispor-se a buscar apoio.

A **dimensão procedimental** remete às habilidades e competências do professor, no que se refere à organização e gestão da sala de aula inclusiva tais como: Identificar e atender às necessidades educacionais de cada aluno; Proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e à avaliação dos alunos com NEE; Proceder à avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE; Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e

diversificadas; Trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos; Estabelecer relações teórico/práticas; Desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE; Adquirir conhecimentos didático-pedagógicos; Promover procedimentos que visem à socialização e respeito entre os alunos; Proceder à avaliação e organização do espaço físico da sala de aula.

A terceira *dimensão* define as *características pessoais do professor*, de modo específico os estudos analisados indicam a necessidade de o professor ser um sujeito/autor que reflete sobre sua prática, além de ser crítico, ter autonomia; ser criativo; ser flexível e ter autoconhecimento.

A *dimensão conceitual* engloba os conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE; a legislação e a luta pelos direitos das pessoas com deficiência; a compreensão da importância dos pressupostos da educação inclusiva; assim como, os conhecimentos relacionados às teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem e ao uso das tecnologias para o ensino.

A *dimensão contextual*, por sua vez, refere-se à responsabilidade político-social do professor e a sua capacidade de dialogar com o contexto sociocultural dos alunos.

Nesse grupo de textos acadêmicos, é clara a vigência de um “desenho” que caracteriza posturas e procedimentos a serem adotados para o favorecimento da inclusão. Dentre estas, se destacam: estimar a diferença entre os sujeitos, estimular o desenvolvimento dos alunos com deficiência dentro das suas potencialidades, ser capaz de se reinventar nos conceitos e nas práticas visando melhor atender o aluno para incluí-lo, ser empático com as dificuldades trazidas pela própria deficiência e advindas da rotina escolar, estar disposto a se aperfeiçoar em formações continuadas e ter atitudes por meio das quais se mostrem a favor dos paradigmas de inclusão.

É indiscutível que a categorização apresentada por Nozi (2013) e Nozi e Vitaliano (2012, 2015, 2017) se constitui em elementos norteadores às mais profícuas reflexões e discussões sobre os saberes docentes propícios à inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Todavia, temos algumas ressalvas com relação ao teor da *dimensão procedimental* tal como apresentada pelas pesquisadoras: “*proceder a...*”; “*adquirir conhecimentos...*”; “*promover...*”, predomina uma concepção de racionalidade técnica do trabalho docente, reduzindo os professores a meros executores de técnicas e atividades pragmáticas.

Ainda nessa dimensão, questionamos e refutamos a premissa de que as adaptações e a diferenciação curricular sejam compatíveis com uma prática pedagógica de orientação inclusiva, pois, em ambos os casos, há a compreensão de que o indivíduo com deficiência

sempre produzirá e se desenvolverá emocional e cognitivamente menos que outros sem deficiência. Entendemos que estes processos partem de uma concepção capacitista da deficiência ao passo que individualiza o ensino e minimiza as oportunidades de aprendizagem sob a justificativa de que o estudante é “inapto” para realizar determinadas tarefas em razão da deficiência.

Proceder a uma adaptação específica para um aluno particular, em determinada atividade é um processo que gera segregação em sala de aula e desigualdade no acesso ao currículo. O desafio que a inclusão em educação coloca a formação e a prática docente é o de pensar um currículo que considere e trabalhe a partir das diferenças, ou dito de outro modo, pensar formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes.

Analisamos como lacunar o fato de a literatura não explicitar o papel dos saberes de base da ordem da pedagogia geral na mobilização de atitudes e práticas pedagógicas orientadas por princípios inclusivos, não se ocupando, portanto, da perspectiva interdisciplinar e transversal dos conhecimentos relacionados à educação especial e à inclusão em educação. Enfim, a categorização apresentada nos textos analisados não capta a dimensão de totalidade e de movimento do trabalho docente em contexto de inclusão.

É importante realçar, outrossim, que a temática dos saberes docentes necessários aos processos educacionais inclusivos é timidamente investigada na formação inicial, numa aproximação de pontos de vista, Nozi (2013) reconhece que, na literatura específica da área de Educação Especial, são precárias as indicações e sugestões específicas para o processo de formação inicial, conforme constatação descrita a seguir:

Observamos que os pesquisadores dão ênfase maior na formação continuada ou em serviço para o atendimento aos alunos com NEE. Imaginamos que essas indicações se concentram nesses espaços de formação pela constatação da carência de formação específica nos cursos de formação inicial (NOZI, 2013, p. 81).

Outro aspecto que as publicações desconsideram e que assumimos em nossa investigação, é a interdependência dialética e complexa entre as culturas, as políticas e as práticas de formação e atuação docente como elementos determinantes na construção e na mobilização de saberes docentes congruentes com o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência.

2.2.3 O que dizem as pesquisas sobre a mobilização de saberes docentes a partir da prática educativa

Quanto aos trabalhos acadêmicos que levantamos e os quais identificamos em uma terceira categoria, em função de apresentarem suas reflexões e seus resultados, frutos de pesquisas realizadas em contextos situados de ação pedagógica, temos as seguintes publicações:

Quadro 4 – Pesquisas realizadas em contextos situados de ação pedagógica

Gênero/Título	Autor/ano	Caracterização do estudo
(Artigo 7) Vamos conversar sobre saberes docentes e diferença?	BARREIROS (2009)	Pesquisa-ação
(Artigo 8) Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão	CONCEIÇÃO; KRUG; VENSON (2013)	Abordagem qualitativa
(Dissertação 2) Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental	FERRAZ (2008)	Abordagem qualitativa de orientação etnográfica
(Dissertação 3) Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade	CARAMÃO (2009)	Pesquisa-ação colaborativa
(Dissertação 4) Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro.	MACHADO (2009)	Abordagem qualitativa
(Dissertação 5) Educação inclusiva e a escola: saberes construídos	MIRANDA (2010)	Natureza qualitativa, do tipo estudo de caso
(Dissertação 6) A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do sertão pernambucano	COUTINHO (2013)	Cunho qualitativo, com base na abordagem da pesquisa narrativa

Fonte: Elaboração própria

As discussões de Barreiros (2009) sobre os saberes que professoras da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem para lidar com a diferença nas escolas, abarcam questões de classe social, raça, etnia, gênero e sexualidade na escola. O referencial teórico adotado são os constructos de Maurice Tardif sobre formação e saberes docentes. Trata-se de resultados de uma pesquisa-ação, na qual a investigadora e demais membros do projeto, propuseram uma investigação baseada nas experiências de interação intercultural entre pesquisadoras-professoras e professoras-pesquisadoras. Sua defesa é de que

se utiliza de um método pautado no diálogo e na colaboração entre os sujeitos envolvidos. Para tanto, promoveram reuniões mensais para discussão de temas/questões/problemáticas a partir de textos propostos pelas pesquisadoras e dos interesses e relatos trazidos pelas docentes. Além disso, as pesquisadoras ofertaram cursos de alfabetização e matemática, para dar respostas às demandas do grupo de professoras que estavam preocupadas com a inclusão dos alunos com dificuldades nessas áreas de conteúdo.

Desse modo, os resultados da pesquisa evidenciam que “[...] as professoras não só vinham para [os encontros] aprender, mas para pôr em jogo suas próprias experimentações” (BARREIROS, 2009, p. 3). Destarte, os relatos da ação pedagógica mostram à pesquisadora evidências que a fazem concluir que “[...] a sensibilidade do grupo foi se aguçando com a nossa interlocução e que hoje já se constituem problemas: os conflitos de gêneros, as discriminações raciais e os conceitos que têm de infância” (p. 5). Para Barreiros (2009), as professoras passaram a ficar mais atentas aos conflitos oriundos das relações interpessoais e interculturais dentro da escola, beneficiando compreensões sobre a diversidade e inclusão.

Já o artigo de Conceição, Krug e Venson (2013) comunica os resultados de investigação que teve como objetivo “compreender como os professores buscam o conhecimento sobre a inclusão, para atuar com os alunos com *necessidades educacionais especiais*²², incluídos nas aulas de Educação Física (EF) em turmas comuns do ensino fundamental” (p. 465). Como instrumento para a construção de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, na qual as professoras vão revelando o seu pensar, através de algumas falas, sobre saberes e práticas inclusivas. Os resultados do referido estudo são assim descritos pelos pesquisadores:

- a) *a opção pela formação em Educação Física: do passado ao presente* – segundo os relatos das professoras, esta opção está relacionada às ricas experiências com atividades físicas na escola e pelo incentivo que suas antigas professoras davam em participar dos jogos escolares. Para Tardif (2004 *apud* CONCEIÇÃO, KRUG E VENSON, 2013), este é o saber temporal, e é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional;
- b) *o conhecimento dos professores de Educação Física para a regência com os alunos incluídos* – as professoras demonstram insatisfação e desapontamento com a graduação no que concerne à construção de saberes da inclusão em educação. Apenas uma delas teve a oportunidade de cursar disciplinas

²² Termo utilizado pelas autoras Conceição, Krug e Venson (2013)

direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência, as demais afirmam que adquiriram algum conhecimento sobre NEE, através do estágio obrigatório em uma escola especial;

- c) *a busca do conhecimento pelos professores de Educação Física: a prática educativa como mobilizadora de saberes docentes* – segundo as pesquisadoras, os saberes da experiência “são mobilizados sempre que as professoras se deparam com situações conturbadas da prática educativa. Elas mesmas criaram [...] possibilidades para que o aluno seja aceito na sua turma e na escola [...]” (CONCEIÇÃO, KRUG; VENSON 2013, p. 477);
- d) *a inclusão: as dificuldades encontradas na escola pelos professores de Educação Física* – dentre as dificuldades elencadas pelas professoras destacam-se: espaço impróprio na escola para a prática, métodos de avaliação, falta de aceitação e dedicação dos próprios alunos com NEE.

Em termos conclusivos, Conceição, Krug e Venson (2013) entendem que as professoras colaboradoras dessa pesquisa, “[...] mobilizaram seus diferentes saberes no momento que entraram em contato com a inclusão escolar. Neste contato, a prática educativa foi alimentada pelo saber experiencial e curricular” (p. 481-482). Outra constatação relevante é que o conhecimento sobre a inclusão, quando não trabalhado na formação inicial, foi construído através de atividades de formação contínua.

Dando prosseguimento à exposição das pesquisas que abordam a construção dos saberes, a partir da prática pedagógica e da experiência dos professores, passamos agora a discorrer sobre as dissertações que encontramos com esse teor.

Ferraz (2008) desenvolveu sua dissertação intitulada “Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental”, por meio de uma pesquisa etnográfica, numa escola pública de Itapetinga - Bahia que atendia alunos com deficiência intelectual. O estudo foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, cujo objetivo geral foi “analisar o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais de uma professora frente à inclusão de alunos com deficiência mental, bem como se a experiência de trabalhar com esse grupo de alunos promoveu mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora participante da pesquisa”. Para tanto, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com a professora e a diretora da escola, e observações em sala de aula, registradas num diário de campo. A orientação teórica assumida foi a epistemologia da prática e os saberes docentes. Ferraz (2008), chegou às seguintes

considerações: as lacunas na formação inicial e no modo como a escola se organiza fizeram com que a professora encontrasse dificuldade em atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Essas dificuldades podem ser observadas em algumas de suas ações pedagógicas que se apresentam inadequadas ao processo de inclusão: o planejamento das atividades que, em muitos casos, não conseguia flexibilizar de forma adequada para que fossem realizadas a contento por todos.

Entretanto, os dados desse estudo indicam que a professora se apropria de diversos saberes ao lidar com as situações de ensino e aprendizagem, uma vez que as experiências e vivências do cotidiano escolar possibilitam a produção e mobilização dos saberes experienciais. Dentre as atividades que possibilitam o compartilhamento e a atualização dos saberes, Ferraz (2008) destaca o planejamento semanal coletivo, que, nas palavras da pesquisadora, proporciona uma relação reflexiva entre a professora e seus pares. Além disso, merece destaque a utilização do lúdico como ferramenta metodológica de ensino, enfim, os jogos e as brincadeiras ampliam o potencial criativo e estimulam espaços de aprendizagem.

Dessa forma, é a partir de novas experiências ponderando o próprio cotidiano que o professor consegue avançar sobre o que é posto como desafio para a sua rotina. É preciso tempo e convívio com as diferenças, para que estas possam alimentar seu repertório com práticas exitosas. Todavia, a prática pedagógica precisa ser refletida num processo de retroalimentação com a teoria; por isso, defendemos a importância da formação inicial e continuada como elemento propulsor e mobilizador de saberes docentes.

Outra dissertação intitulada de “Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade” cujo objetivo principal foi “Investigar como a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais se processa e que saberes docentes estão envolvidos nestas práticas pedagógicas”, foi defendida por Camarão em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Trata-se de pesquisa-ação crítico/colaborativa envolvendo a participação de 8 (oito) professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados foram grupo focal, diário de bordo e questionário com questões abertas.

Nesse estudo, Camarão (2009) apresenta, sinteticamente, os resultados da pesquisa da seguinte forma: a) A avaliação foi conceituada como um desafio presente no dia a dia escolar e no planejamento das professoras como parte principal para o desenvolvimento de um trabalho significativo; b) As professoras relataram verbalmente que a avaliação é um processo que gera nervosismo e ansiedade; c) Elas sentem dificuldades em produzir a avaliação para todos os

alunos e, principalmente, para aqueles que apresentam *necessidades educacionais especiais*²³; d) As professoras ainda revelaram um conhecimento restrito de avaliação escolar e seus principais teóricos; e) Os procedimentos avaliativos descritos pelas professoras como os mais utilizados são: a pesquisa nos livros didáticos, os trabalhos em grupos, os jogos didáticos e trabalhos orais e escritos. Por fim, Camarão (2009) afirma que, durante a pesquisa, ficou explícita a dificuldade que as professoras sentem ao avaliar os alunos com *necessidades educacionais especiais* bem como todos os alunos. Ela sugere que os estudos em Avaliação e Inclusão Escolar precisam ser sempre temas de estudos entre os professores.

A dissertação “Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS” (MACHADO, 2009) se fundamentou na abordagem qualitativa de pesquisa e foi realizada com 5 (cinco) professoras da rede municipal de ensino de Montenegro/RS e que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com *necessidades educacionais especiais*²⁴. A questão central de pesquisa indagava: “Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?” O principal instrumento de levantamento de dados foram as narrativas escritas e individuais das professoras.

Nesse estudo, os dados foram analisados a partir de três dimensões: Educação inclusiva – concepção das professoras; Saberes necessários - a formação e a experiência como espaços significativos dessa construção; Vivência/Experiência. Da análise das narrativas, Machado (2009) infere que as professoras consideram a Educação Inclusiva como um processo em que se torna necessário desmistificar os preconceitos através da acolhida e da ressignificação na percepção do outro. Em relação aos saberes necessários a uma prática inclusiva, as professoras se reportaram aos conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos consistentes, assim como aos saberes da experiência prática, que somente serão construídos a partir do trabalho com esses alunos. Quanto às vivências/experiências na Educação Inclusiva, as professoras manifestaram a necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister nesse processo inclusivo. À guisa de conclusão, a pesquisadora sugere que a escola possa se constituir um espaço de formação e transformação, solo fértil para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

²³ Termo utilizado por Camarão (2009)

²⁴ Termo utilizado por Machado (2009)

Outro estudo identificado, Miranda (2010), em sua dissertação de mestrado defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina objetivou “desvelar os saberes construídos na prática com a inclusão de alunos com deficiência”. Nesse intento, realizou pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade estudo de caso junto a uma escola pública de ensino básico de um município paranaense. A construção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e os participantes foram 10 (dez) profissionais que atuavam na escola e que possuíam experiência anterior com a inclusão de aluno com deficiência no ensino regular. Mais especificamente, participaram da pesquisa: um supervisor, dois professores de sala de ensino regular, um professor de Educação Física, um professor da hora do conto, um professor auxiliar, um professor de apoio permanente, e um professor da sala de recursos, um diretor e um auxiliar de serviços gerais.

Com relação aos saberes construídos, aqueles de mais relevância para o desenvolvimento de um modelo educacional pautado pelos princípios inclusivos, os resultados do estudo evidenciam: a) o saber conceitual, relacionado ao sujeito para quem se destina a inclusão em educação; b) os saberes que revelavam entendimentos sobre a importância da acolhida dos alunos com deficiência não só pelos seus pares, mas, sobretudo pelos professores e funcionários da instituição; c) os saberes relacionados à interação evidenciada entre os alunos com deficiência e os demais alunos da escola, o que demonstra a importância do estabelecimento dessas relações entre todos os sujeitos envolvidos; d) os saberes que dizem respeito à importância da presença do aluno com deficiência no ensino regular; e) os saberes relativos às ações da gestão, voltadas à organização e adequação do contexto escolar para atender às peculiaridades e dificuldades dos alunos; f) a participação da família é outro ponto observado e que registra saberes construídos (MIRANDA, 2010).

Neste ponto, entendemos que é positiva e dialógica a forma como os profissionais envolvidos encararam o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola. Esse fator foi decisivo para a construção coletiva dos saberes supramencionados pela pesquisadora.

Assim, o último estudo analisado na categoria “Saberes em ação/prática pedagógica” se distingue dos demais trabalhos discutidos, principalmente, pelo fato de ser o único que versa sobre a construção de saberes no exercício da docência numa instituição de ensino superior. A dissertação elaborada por Coutinho (2013), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, foi guiada pelo objetivo de “compreender como os professores do curso de Pedagogia têm construído saberes para atuar junto a alunos com deficiência”. O *lócus* de investigação da pesquisa foi a Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC, na cidade de Salgueiro/PE. Constituíram-

se sujeitos desse estudo 6 (seis) docentes do Curso de Pedagogia que trabalham com alunos com deficiência em suas salas de aula. Sobre o procedimento de construção de dados, foi utilizada a entrevista narrativa. Os dados produzidos foram tratados, organizados e analisados através dos procedimentos da análise temática.

Desse modo, segundo Coutinho (2013), os resultados da pesquisa apontam que, embora os educadores não tenham uma formação voltada para a educação inclusiva, eles apresentam saberes construídos na própria prática pedagógica voltados para a inclusão educacional. A pesquisadora identificou um total de dezenove saberes inclusivos, os quais foram classificados em 4 (quatro) categorias analíticas: o saber central, os saberes estruturantes, os saberes periféricos e os saberes isolados

Assim, o saber central, caracterizado por “*analisar criticamente a formação profissional para atuação com alunos com deficiência no contexto escolar*”, emerge das tensões da própria prática, pois parece consenso entre os professores a falta de uma formação específica para o atendimento às pessoas com deficiência. Desse modo, reconhecer as fragilidades da própria formação e a necessidade de autoformação e busca incessante por conhecimentos teóricos e práticos constitui o primeiro passo, ou melhor, o saber central no processo de inclusão de estudantes com deficiência. (COUTINHO, 2013).

O segundo grupo de saberes apresentados pela pesquisadora, foi denominado por ela de saberes estruturantes, ou seja, os saberes mais citados, com uma frequência de 55%. “Esse conjunto de saberes recebeu essa denominação por se tratar de um sustentáculo, possibilitando que o saber central possa emergir na prática educativa desses professores com toda a sua complexidade” (COUTINHO, 2013, p. 90). São eles: reconhecer, nos recursos didáticos e nas tecnologias assistivas, meios auxiliares que garantam a aprendizagem de alunos com deficiência; identificar as potencialidades e limitações dos alunos com deficiência no contexto educacional; estabelecer relações entre a prática de ensino com alunos com deficiência na educação básica e a prática de ensino no curso de pedagogia; reconhecer a importância dos profissionais do atendimento educacional especializado para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência.

O terceiro grupo de saberes sobre inclusão identificados nas narrativas dos professores do Curso de Pedagogia foi denominado de saberes periféricos. Esse grupo de saberes é citado com uma frequência de 18% nas narrativas dos professores: “Eles receberam a denominação de periféricos, porque apresentam frequências que não os colocam em destaque dentro do conjunto de saberes identificados [...] não são mobilizados de forma intensa pelos nossos sujeitos de pesquisa” (COUTINHO, 2013, p.101). São eles: reconhecer aluno com

deficiência; identificar nos alunos os diferentes tipos de deficiência; reconhecer, na legislação nacional, os princípios e orientações que garantem os direitos de aprendizagem das pessoas com deficiência; reconhecer a necessidade de acessibilidade para a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar; reconhecer que o sucesso da prática de ensino com alunos com deficiência é resultado de um trabalho coletivo que envolve todos os atores do contexto educacional; trabalhar em cooperação com a família para garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência; posicionar-se criticamente diante da exclusão das pessoas com deficiência.

O último grupo citado se refere aos saberes isolados, assim designado por Coutinho (2013), porque apresentaram um índice de apenas 4%, o que resultou numa frequência muito baixa. Fazem parte deste grupo: reconhecer a diferença entre a atuação do gestor escolar e do professor, para a garantia do direito de aprendizagem das pessoas com deficiência; reconhecer a especificidade da escrita e da língua da pessoa surda; reconhecer outras instituições educativas que atendem alunos com deficiência; diferenciar o processo de integração do processo de inclusão na prática educativa com alunos com deficiência.

Em suma, as dissertações e os artigos analisados revelam as problemáticas presentes na escola contemporânea, no que se refere aos desafios e às possibilidades de empreendermos práticas educacionais inclusivas. Ao abordarem a escola como espaço/tempo de construção de saberes docentes, as pesquisas que constituem a terceira categoria de análise corroboram a compreensão de que o saber do professor é uma categoria intrinsecamente ligada aos contextos sociais, organizacionais e humanos nos quais esses sujeitos estão inseridos (MELO, 2015; TARDIF, 2014; THERRIEN, 2010).

Neste ínterim, as questões que emergem do diálogo com esses pesquisadores e que se expressam por meio das múltiplas e complexas dimensões que constituem a docência e, notadamente, do potencial formativo da pesquisa colaborativa, têm implicações imediatas nas questões conceituais e metodológicas da nossa pesquisa doutoral. Mesmo tendo como objeto de estudo os saberes requeridos à formação inicial, não podemos perder de vista que o saber docente é sempre situado e que a investigação colaborativa pode potencializar o diálogo com as escolas e as suas práticas.

2.2.4 Evidências e constatações das pesquisas que versam sobre a construção de saberes na formação docente

Dos 17 (dezessete) trabalhos analisados, apenas 3 (três) tinham o objetivo de investigar especificamente a construção de saberes necessários à inclusão escolar no contexto da formação docente. Sendo que 2 (dois) destes estão voltados para a formação continuada e apenas 1 (um) para a formação inicial, como pode ser constatado no quadro 5:

Quadro 5 – As pesquisas sobre a construção de saberes na formação docente

Título	Autor/ano	Caracterização do estudo
(Dissertação 7) Curso de formação docente para a educação on-line da Secretaria Geral de Educação a Distância: saberes sobre a deficiência visual	BENGTSON (2017)	Qualitativa-descritiva
(Tese 1) Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência	MAHL (2016)	Abordagem qualitativa, do tipo Pesquisa-ação
(Tese 2) Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos	OLIVEIRA (2016)	Estudo descritivo, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso

Fonte: Elaboração própria

A dissertação defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos perseguia o objetivo de “Investigar como os saberes sobre acessibilidade se constroem em um curso de Formação Continuada”. A metodologia utilizada é nomeada por Bengtson (2017) de qualitativa-descritiva, e se desenvolveu mediante aplicação de um questionário no curso de Formação Docente para Educação On-line da Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar. Ao discorrer sobre o curso de Formação Docente em estudo, Bengtson (2017) informa que trata-se de um curso on-line que tem como objetivo realizar uma formação complementar para pessoas que almejavam ser professores da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de São Carlos. A autora pontua que, na primeira oferta do curso, de maio a junho de 2010, o conteúdo era dividido nos seguintes módulos: Módulo 1 - Avaliação e Acompanhamento do aluno (Planejamento e Avaliação e Acompanhamento), Módulo 2 - Mídias (Etapas da produção de materiais), Módulo 3 - Moodle (explorando os recursos do Moodle – Introdução das

Ferramentas: Diário, Questionário, Tarefa, Fórum, Base de dados, Wiki, Laboratório de avaliação e Pesquisa) e Módulo 4 - Aula Híbrida. No decorrer dos 5 (cinco) anos de oferta, o curso sofreu algumas mudanças, dentre estas, Bengtson (2017) sublinha que, na oferta de maio a junho de 2013, foi a primeira vez em que o tema acessibilidade foi tratado. Foi alocado no Módulo 2, Mídias, a partir daí o módulo passou a chamar-se Mídias e Acessibilidade. Desde então, o tema foi abordado em todas as ofertas até o ano de 2015. Bengtson (2017, p. 104). Ao realizar uma análise do material e das atividades realizadas no curso, na plataforma on-line, o autor sugere que:

1. O livro poderia ser mais explicativo. Algumas definições estão pouco aprofundadas.[...]:
 - Na introdução do material, os tipos de deficiências poderiam ser apresentados aos professores, além de algumas leis e teorias que envolvem o tema, já que pode haver professores que nunca tiveram contato nem com uma pessoa com deficiência nem com o assunto abordado;
 - Faltou a definição de tecnologia assistiva;
 - Consideramos fundamental o material abarcar outras deficiências e alternativas de materiais;
 - Apresentar aos alunos as experiências vividas na SEaD-UFSCar. Isso é sempre enriquecedor, pois ilustram situações vividas por outros professores;
 - Explicar de forma mais detalhada como é feita a adaptação dos materiais para que os professores possam entender a importância do papel deles nesse processo de inclusão.
2. Deveria ter mais uma atividade ou a opção de o aluno poder escolher uma outra atividade que se relacionasse com outra deficiência.

Na seção 5, Bengtson (2017) apresenta os resultados da análise do questionário aplicado aos professores. Esse instrumento de construção de dados estava constituído de 3 eixos: Primeiro Eixo - Dados Pessoais e Formação (respondia ao objetivo de caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa, quanto à idade, gênero, formação inicial e pós-graduação); Segundo Eixo - Saberes sobre a deficiência visual (tinha como foco os seguintes aspectos: saberes sobre acessibilidade na Formação Inicial ou Continuada, Contato com um deficiente visual, Deficiente visual e a possibilidade de formar na modalidade a distância); Terceiro Eixo: Saberes adquiridos no curso de formação continuada da SEaD (perseguia o objetivo de avaliar como se dá a participação dos docentes no módulo referente ao tema de acessibilidade no curso Formação Docente para a Educação On-line da SEaD-UFSCar).

Da análise do segundo e terceiro eixos, Bengtson (2017) infere que há uma carência em relação ao tema de acessibilidade no currículo dos cursos de formação inicial e das pós-graduações e que a maior parte dos professores entrevistados nunca lecionou em turmas com estudantes com deficiência visual.

Em relação aos saberes sobre acessibilidade adquiridos no curso que contribuíram para a prática pedagógica dos professores com alunos cegos, a autora salienta que os professores

afirmaram uma mudança de pensamento no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem para cegos no âmbito presencial e a distância. Assim, “notamos que essa sensibilização que o curso proporcionou permitiu ao professor pensar no outro que, por muito tempo, esteve excluído em suas práticas” (BENGTSON, 2017, p. 99).

A tese apresentada por Mahl (2016) ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, por sua vez, foi orientada pelo objetivo de “analisar se e como um Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Física contribui na construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar, viabilizando discursos e práticas (mais) inclusivas, sobretudo, para alunos com deficiência”. O Programa de Formação Continuada, ao qual Mahl (2016) se refere no objetivo geral da sua tese, foi planejado e executado por ela mesma com 5 (cinco) professores de Educação Física de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo. A referida investigação se caracterizou como uma pesquisa-ação e foi organizada em (6) seis fases, assim denominadas pela autora: 1- Fase de diagnóstico; 2 - Fase de discussões e reflexões sobre inclusão; 3 - Fase das vivências sobre inclusão nas aulas de Educação Física; 4 - Fase da pesquisa na ação; 5 - Fase dos discursos *versus* práticas; 6 - Fase das avaliações do Programa.

As temáticas discutidas durante os encontros foram: Conceitos e objetivos da inclusão educacional; Público-alvo da inclusão; Posicionamentos diante da inclusão; Conceitos de deficiência; Inclusão nas aulas de educação física; Planejamento das aulas de educação física adaptadas; Análise das aulas da participante Carol; Discursos inclusivos *versus* práticas inclusivas.

Da análise das temáticas, é possível inferir que o programa de formação continuada abordou saberes de ordem: a) conceitual - relacionados às especificidades dos alunos com NEE, bem como, ao conhecimento da legislação da área; b) procedimental – saberes tocantes ao planejamento das aulas e às adaptações e/ou diferenciação curricular; c) atitudinal – como os professores se posicionam e analisam os discursos sobre a deficiência. Essas dimensões são apontadas e tipificadas por Nozi e Vitaliano (2012) e Nozi (2013) como necessárias à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. A título de conclusão, Mahl (2016), afirma que os saberes propostos e discutidos no Programa de Formação Continuada (pesquisa) tiveram contribuições significativas para a/s ação/ações cotidiana/s dos participantes, como é possível observar na asserção que segue:

[...] reforço que as atividades desenvolvidas e edificadas a cada encontro por meio do diálogo (pesquisa), possibilitaram a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre inclusão no Programa e para além dele (ação); sobretudo, porque os

participantes conseguiram analisar e refletir o que poderiam e deveriam fazer enquanto docentes que acreditam na inclusão, buscam saberes e viabilizam teorias e práticas inclusivas (MAHL, 2016, p. 221).

Passamos agora a discorrer sobre o último trabalho selecionado para análise, a tese escrita por Oliveira (2016), por ocasião do doutoramento na Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista. O objetivo dessa investigação foi “analisar as contribuições da disciplina [intitulada Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais] para a construção dos saberes docentes na perspectiva da inclusão escolar que podem ser mobilizados por meio da Metodologia da Problematização e o Arco de Magueréz”.

Assim, logo no resumo da tese, a autora deixa claro que é um estudo descritivo, de natureza qualitativa, constituindo-se num estudo de caso e tendo como foco de investigação uma disciplina intitulada “Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais”, na qual a pesquisadora é docente, ofertada no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Minas Gerais, no município de Poços de Caldas. A pesquisa contou com a participação de 64 alunos regularmente matriculados, respectivamente nos anos de 2013 e 2014. Oliveira (2016), afirma que a pesquisa constitui-se de dois momentos: o primeiro deles, denominado **Estudo 1**, caracterizou-se como um estudo exploratório, versando sobre os trabalhos desenvolvidos na disciplina acima mencionada no ano de 2013 por meio de uma abordagem tradicional de ensino, tendo como procedimento de construção de dados a análise documental dos relatórios elaborados pelos alunos ao término do semestre letivo; o **Estudo 2**, por sua vez, foi empreendido sobre o trabalho realizado com a mesma disciplina no ano de 2014, contudo pautado na abordagem da Metodologia da Problematização e o Arco de Magueréz com vistas ao desenvolvimento de saberes docentes para a atuação na perspectiva inclusiva.

O que seriam a abordagem da Metodologia da Problematização (MP) e o Arco de Magueréz? Essa foi a primeira dúvida que tivemos ao ler o resumo da tese. Então encontramos a seguinte definição no corpo do trabalho:

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) - Problem Based Learning (PBL) – é uma metodologia de ensino e de aprendizagem que se caracteriza pelo uso de problemas da vida real para o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e de conceitos fundamentais para a construção e ampliação do conhecimento. Essa metodologia pode ser baseada somente em resolução de problemas ou desenvolver conceitos teóricos que combinem a proposta curricular tradicional com resolução de problemas, por meio de projetos (OLIVEIRA, 2016, p. 47).

A autora informa, ainda, que a MP tem suas origens na Escola de Medicina da Universidade McMaster (Canadá) no final dos anos 1960 e que

No Brasil, alguns princípios norteadores da Metodologia Baseada em Problemas foram identificados nas intenções dos fundadores da Universidade de São Paulo, na década de 1930. [...] Também no Brasil, a ABP, desde a década de 1990, é adotada nos currículos dos cursos de Medicina da Universidade Estadual de São Paulo-UNESP, campus Botucatu e da Faculdade de Medicina de Marília- FAMEMA, no Estado de São Paulo, e da Universidade Estadual de Londrina - UEL, no Paraná. (*Idem*, 2016, p. 49)

No Brasil, a pesquisadora Neusi Berbel adotou, de forma pioneira, a MP como metodologia educacional, tanto na área da saúde como também na da educação. Berbel (1988) propõe a Metodologia da Problematização para ser utilizada como metodologia de ensino, em determinados temas e disciplinas. Segundo ela, a MP caminha por etapas diferentes, mas encadeadas a partir de uma situação problemática advinda da realidade social (*Idem*, 2016, p. 54)

A abordagem da MP a partir do Arco de Magueres²⁵, está constituída dos seguintes elementos e etapas metodológicas, consoante a descrição de Oliveira (2016): a) Observação da Realidade - realizada pelos alunos, orientados pelo professor, sobre um tema ou unidade de estudo; b) Pontos-chave - os alunos são orientados pelo professor a refletir sobre as possíveis causas dos problemas encontrados na realidade observada; c) Teorização - a parte da investigação em que os alunos vão buscar as informações necessárias sobre o problema em livros, revistas especializadas, jornais, consultas com especialistas no tema, congressos; d) - Hipóteses de Solução - momento em que as contribuições do estudo realizado trazem aos alunos subsídios para que proponham resoluções para o problema identificado; e) Aplicação à Realidade - o momento da intervenção direta na realidade social.

Lembrando que a adoção desse método de ensinar e aprender adotado pela pesquisadora, em 2014, na disciplina *Necessidades Educacionais Especiais*, foi objeto de investigação na segunda etapa da pesquisa. Desse modo, o desenvolvimento da disciplina centrou-se no conhecimento da realidade construído pelos discentes, sobre as escolas comuns e as especializadas com os alunos público-alvo da Educação Especial por meio da observação e análise do trabalho pedagógico, desenvolvido pelos professores nessas instituições, pelos profissionais das salas de recursos multifuncionais e pelos professores de apoio na escola comum. O levantamento inicial dessas questões ocorreu com o propósito de formular postos-chave a serem estudados e aprofundados teoricamente na busca de possíveis soluções e ações para a transformação das situações problematizadas. Os resultados da pesquisa são assim apresentados sinteticamente por Oliveira (2016): No **1º estudo**, evidenciaram a relevância da

²⁵ “Segundo Decker (2009), a primeira referência para a MP é o Método do Arco, de Charlez Magueres que, na década de 1970, sistematizou-se na forma de um arco esquemático, como produto de seu trabalho de consultoria aos técnicos do Serviço de Extensão Rural do Estado de São Paulo, tornando-se um método de ensino-aprendizagem utilizado para motivar trabalhadores rurais para o aprendizado e a incorporação das novas tecnologias e práticas agrícolas” (OLIVEIRA, 2016, p. 52)

disciplina *Necessidades Educacionais Especiais* para a formação discente, porém indicaram os limites da perspectiva tradicional, e mostraram ainda a necessidade de integrar, de forma mais efetiva, os estudos teóricos com as situações vivenciadas nas escolas, nas quais foram realizados os estágios e as observações do processo de inclusão escolar. No **2º estudo**, sinalizaram as possibilidades de um ensino com uma abordagem diferenciada que evidenciou o favorecimento da articulação teoria e prática, do trabalho coletivo, da motivação do discente para a construção do conhecimento e do desenvolvimento de ações mais reflexivas e críticas para o entendimento da realidade.

O que vimos no decorrer, principalmente, das duas teses, foi que as trocas oportunizadas por uma metodologia problematizadora e colaborativa proporcionam a reflexão, a autorreflexão, a construção de saberes situados e, por assim dizer, o aprimoramento individual e coletivo, servindo de inspiração à formação docente para a perspectiva inclusiva.

Por fim, “as pesquisas sobre a construção de saberes na formação docente” apresentam temáticas que guardam mais aproximação com a discussão que estamos realizando no processo de construção da nossa tese doutoral. Entretanto, esses estudos se distinguem do nosso objeto de estudo em alguns aspectos principais: dois desses trabalhos (uma tese e uma dissertação) tratam da construção de saberes na formação continuada, enfocando o processo. A dissertação apresentada por Bengtson (2017) versa especificamente sobre a mobilização de um grupo de saberes específico que ela denomina de saberes sobre acessibilidade relacionados à deficiência visual, num curso de formação docente para a educação on-line da Secretaria Geral de Educação a Distância no âmbito da UFSCar. A pesquisa doutoral desenvolvida por Mahl (2016), por sua vez, tem como escopo as possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência num Programa de formação continuada para professores de Educação Física. Trata da temática dos saberes de forma genérica, sem especificar a ordem ou a categoria de saberes peculiares às práticas educacionais de orientação inclusiva.

O único trabalho que tem como eixo central de sua investigação, a construção de saberes na formação inicial é a tese de autoria de Oliveira (2016), cujo objetivo foi “analisar as contribuições da disciplina [intitulada Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais] para a construção dos saberes docentes na perspectiva da inclusão escolar que podem ser mobilizados por meio da Metodologia da Problematização e o Arco de Magueréz”. A referida pesquisa também difere substancialmente da nossa, tanto em termos de objetivos, aspectos conceituais (referencial teórico, categorias analíticas) e metodológicos.

A pesquisa de Oliveira (2016) teve como objeto de estudo os trabalhos desenvolvidos em uma disciplina específica da graduação, analisando a metodologia

empregada e as contribuições da disciplina no processo de construção de saberes. A nossa investigação, por sua vez, foca a formação inicial enquanto categoria e cenário de pesquisa e não uma atividade ou componente curricular específico. Nosso objetivo principal é a definição e a problematização dos saberes necessários de se constituir no espaço-tempo da formação inicial e não as metodologias e conteúdos específicos utilizados nesse processo, ou em disciplinas e/ou currículo em si, por exemplo.

Ao finalizar esta seção, percebemos que o esforço que realizamos para produção do estado da questão foi deveras relevante para conhecermos como a problemática dos saberes docentes dentro da área - em interface com a discussão da inclusão escolar - evidencia-se nas pesquisas acadêmicas o quão esse campo temático é profícuo para as mais diversas investigações. Salientamos, outrossim, a pertinência desse levantamento bibliográfico para tecermos um diálogo entre o nosso percurso de elaboração própria com o de outros pesquisadores da área.

Emerge da reflexão a que nos propomos e da pesquisa de acervo levantada, que a problemática dos saberes mobilizadores do processo de inclusão na escola apresenta-se como um campo profícuo para as mais diversas investigações. Os aspectos levantados pelos estudos feitos são contundentes e, ao mesmo tempo, instigantes e pertinentes. Os referidos estudos trazem à baila as inquietações docentes quanto à possibilidade de se efetivar a inclusão na escola comum. O que vimos no decorrer das análises, foi que as trocas oportunizadas por um ambiente escolar colaborativo proporcionam as condições favoráveis à formação docente com vistas à inclusão em educação.

Almejamos que as experiências de pesquisas, seus resultados, os avanços na ciência e nos saberes pedagógicos, conjuntamente com as importantes e significativas vivências de inclusão já experienciadas em nossas escolas, possam nos indicar o caminho de como fazer uma escola cidadã, para todos; uma escola justa e socialmente referendada, enfim, uma escola inclusiva e melhor a cada dia ...

3 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO À LUZ DA PERSPECTIVA OMNILÉTICA

[...] consideramos a Inclusão, omnileticamente, como um processo, não como uma entidade ou uma personificação concreta. Em Educação, esse processo de inclusão, que é sempre sem fim, envolve muitas mudanças objetivando aumentar a aprendizagem e participação plena de todos. (SANTOS, FONSECA, 2013, p. 132)

O movimento político, histórico e social pela inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência na escola comum tem requerido dos sistemas de ensino e das instituições escolares, uma reestruturação das suas práticas. Entretanto, esse processo é mais complexo do que se supunha e envolve questões de ordem cultural, política, curricular, pedagógica, ética e, por conseguinte, implica em novas exigências à atuação e à formação docente.

Enquanto processo, a inclusão em educação desafia cotidianamente gestores, professores, pesquisadores, pais, estudantes, dentre outros sujeitos socioeducacionais, a tornar o ensino e a aprendizagem acessíveis a todos. A ideia de movimento e luta é essencial para entendermos que as legislações e as normas instituídas não são capazes, por si sós, de transformar a realidade educacional. Em contrapartida, não faz sentido responsabilizarmos, tão somente, as instituições e os profissionais da educação pelos processos de inclusão e/ou exclusão que ocorrem no âmbito educacional.

Ou seja, precisamos ter uma visão de conjunto para compreendermos as questões que possibilitam ou dificultam a inclusão do estudante com deficiência na escola comum. Não podemos perder de vista, por exemplo, que a Educação Especial se consolidou no Brasil como área que tem por finalidade exercer um poder de normalização sobre os sujeitos. Centrada em concepções clínicas que se ocupavam da doença, dos tratamentos e da cura, essa concepção de educação especial ainda exerce certa influência nos discursos, assim como nas políticas e práticas educacionais que se autodesignam como inclusivas, conforme evidenciado na pesquisa de revisão de literatura realizada por Ribeiro, Lustosa e Silva (2018).

É igualmente necessário não desvincular os problemas que afetam a escolarização da pessoa com deficiência dos dilemas e dos percalços históricos, políticos e socioeconômicos que atravessam a educação pública brasileira, da mesma forma que não podemos desvincular as questões educacionais do contexto social mais amplo. Em síntese, ao discutirmos as circunstâncias que levam à inclusão ou à exclusão dentro da escola, é preciso ter em conta três níveis de análise, como elucida Santos (2018, p. 29):

Me(sic) refiro ao nível **macro** para considerar o contexto social mais amplo, da sociedade e das políticas públicas. Quando falo em nível **meso**, refiro-me ao contexto mais regional ou local, de estados e municípios, ou institucional (da escola). O nível **micro** refere-se à dimensão pessoal, aos sujeitos propriamente ditos.

Desse modo, adotamos como referencial analítico desta pesquisa doutoral, a perspectiva omnilética²⁶ de análise dos fenômenos sociais e humanos (SANTOS, 2012; SANTOS, 2014; SANTOS, 2015; SANTOS, SANTIAGO, NASCIMENTO, 2018; SANTOS, SANTIAGO, MELO, 2018), haja vista que esta perspectiva consubstancia a compreensão sistêmica que temos da inclusão em educação, enquanto um processo dinâmico, mutável, enredado em valores, políticas e práticas por vezes contraditórias. A inclusão, assim, “não é um estado final que um dia se poderá alcançar, pois sempre existirá exclusão no mundo em que vivemos, cujos pilares – por ser um mundo de base funcional capitalista – são os da exclusão” (SENNA, SANTOS, LEMOS, 2020, p. 312).

A perspectiva omnilética vem sendo desenvolvida conceitual e metodologicamente pela pesquisadora Mônica Pereira dos Santos, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora do Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). A omnilética é fruto de sua vasta experiência em pesquisas sobre processos de inclusão e exclusão em educação com o uso do Index²⁷ para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2000; 2002; 2011).

O termo omnilética foi criado por Santos (2011, 2012, 2015) a partir de três elementos morfológicos:

[...] O prefixo latino *omni*, que significa tudo, todo e pode ser acrescentado a praticamente qualquer adjetivo. O radical *leto* é adotado de sua origem grega, que tem dois sentidos: em seu caráter substantivo (que é o principal sentido utilizado em omnilética), significando o conjunto de elementos (linguísticos) que identifica um grupo no interior de uma comunidade de fala, assumindo, assim, o sentido de variedade. E como verbo, e o que é aqui adotado, que significa ‘estar oculto’, ‘fazer esquecer’. Ao utilizá-lo na omnilética, incorporo este sentido ao conceito de complexidade, que me permite interpretar o que está oculto ou esquecido como algo presente, potencialmente. Por fim, o sufixo *ico*, também de origem grega, cuja função é formar adjetivos e substantivos eruditos com sentido de ‘pertinência’, ‘relação’, ‘referência’, ‘participação’, significando, no neologismo aqui criado, ‘relacionado a’, ou ‘que contém’ (SANTOS, 2015, p. 52).

²⁶ A perspectiva omnilética de análise e intervenção em educação vem ganhando corpo nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Observatório Estadual de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) e do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe).

²⁷ Embora o Index tenha sido produzido para escolas inglesas, tem sido adaptado para uso em muitos outros países e traduzido para trinta e sete línguas. (BOOTH, 2011). “O ‘Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas’ é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática”. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 9)

Segundo Santos (2020)²⁸, a omnilética é uma perspectiva ontoepistemológica que ao mesmo tempo que se apresenta como analítica, carrega em si um componente epistemológico que intenciona pensar a própria concepção e/ou concepções de ciência. E, embora não se proponha a ser uma perspectiva teórica alternativa, finda problematizando uma série de construções teóricas que estão postas pela literatura. Para a referida autora, ela também é “onto” porque além de constituir-se em um modo de observar, investigar, analisar e pensar, a omnilética traduz/expressa um modo de ser e existir.

Essa perspectiva incorpora as *três dimensões - culturais, políticas e práticas* - propostas por Booth (2000), Ainscow (2009), Booth e Ainscow (2011) para explicação dos processos de inclusão e exclusão social, com as seguintes definições:

A dimensão de culturas relaciona-se a valores, concepções, crenças, formas de compreender e explicar o mundo que adotamos ao longo de nossas vidas, fundamentadas em nossa educação e vivência. *A dimensão de políticas* refere-se a como organizamos estes valores em afirmações cujo intuito é orientar nossas ações, bem como de que modo identificamos e organizamos os recursos disponíveis (humanos, materiais, financeiros) em suporte às nossas afirmações, de modo a fazer com que as mesmas se cumpram. *A dimensão das práticas* refere-se ao cumprimento propriamente dito de nossas afirmações em nosso dia-a-dia, ao como realizamos, efetivamente, tais afirmações (SANTOS, FONSECA, 2013, p. 130, grifos nossos).

Além disso, a perspectiva omnilética reconhece e argumenta que estas dimensões se encontram entrelaçadas por relações ao mesmo tempo *dialéticas* (KONDER, 1998; LUKÁCS, 2003 MESZAROS, 2013) e *complexas* (MORIN, 2010, 2015). *A dimensão dialética* nos impele a compreender que as culturas, as políticas e as práticas educacionais se influenciam mutuamente e estão em constante transformação. Assim, a dialética aponta para a necessidade de uma visão totalizante dos fenômenos que, por vezes, se mostram contraditórios e paradoxais. *A dimensão da complexidade*, no que lhe concerne, possibilita analisarmos a realidade social como algo que não pode e não deve ser simplificada e, tampouco, fragmentada, mas considerada em sua multidimensionalidade, “[...] nessa sua totalidade complexa, perante a qual abalamos nossas certezas e percebemos que nada, provavelmente, é para sempre, pois tudo se transforma [...]” (SANTOS, SENNA, 2020, p. 4).

Enfim, uma perspectiva de análise que correlaciona conceitos já legitimados no meio científico e acadêmico “[...] mas que, como conceito em si mesmo, a omnilética os ultrapassa para constituir-se em um modo próprio de ver e interpretar os fenômenos humanos e sociais”. (SANTOS, FONSECA, 2013, p. 130).

²⁸ Palestra proferida pela profa. Mônica Pereira dos Santos no IX OIIPE - ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO, INTERCULTURALIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Santos (2013) representa graficamente a perspectiva omnilética da seguinte forma:

Figura 1 – Representação gráfica da perspectiva Omnilética²⁹.



Fonte: SANTOS (2013, p. 27)

Esse modo de pensar fundamenta-se no pressuposto de que as práticas sociais ou educacionais, não podem ser analisadas de forma isolada e descoladas dos fatores contextuais – políticos, culturais, econômicos, históricos e sociais – em que elas acontecem. Nesse sentido, ao analisarmos o papel da formação inicial na construção de saberes e práticas inclusivas, é preciso ter presente o cenário político e educacional brasileiro, as políticas e práticas de formação docente, as condições formativas existentes em termos de currículo, o modelo universitário de formação, os eixos sociofilosóficos da profissão, a ambiguidade dos saberes docentes, enfim, a diversidade de necessidades que o contexto impõe.

A omnilética significa, pois, “[...] uma espécie de olhar, ou “lente”, por meio da qual podemos enxergar totalidades (eventos/fenômenos sociais, grupais ou pessoais) em um “jogo”, ou entrelace, cultural, prático, político, complexo e dialético ao mesmo tempo e em base contínua (SANTOS, LIMA, ALMEIDA, 2018, p. 827).

²⁹ Pela representação acima, pode-se ver cada círculo como constituindo as três dimensões da vida humana: das culturas, das políticas e das práticas. Estas dimensões inter cruzam-se continuamente e crescem exponencialmente, alterando-se e movendo umas às outras, em direções relativamente aleatórias. A interpenetração das dimensões é representada pelas pequenas setas, presentes a cada ponto de intersecção entre as mesmas. A variação (para mais) do tamanho dos círculos representa, por sua vez, tanto o movimento contínuo das (e provocado pelas) dimensões humanas quanto dão a ideia ao mesmo tempo dialética e complexa dos fenômenos sociais e humanos. (SANTOS, FONSECA, 2013, p. 134)

A apropriação conceitual da perspectiva omnilética nos permite vislumbrar o seu potencial analítico [crítico e reflexivo] das questões que envolvem a inclusão escolar e suas múltiplas, complexas e contraditórias dimensões no contexto educacional brasileiro, como é o caso da formação de professores e dos saberes da docência demandados aos processos educacionais inclusivos, objeto de estudo desta tese.

No intento de melhor explicar os fundamentos e princípios da omnilética, trataremos a seguir de cada uma das categorias teóricas que a constituem.

3.1 A tridimensionalidade

A ideia da tridimensionalidade dos processos educacionais inclusivos e excludentes nos remete aos constructos teóricos de Mel Ainscow e Tony Booth, logo, reportamo-nos à terceira edição do *Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* publicada em 2011, para comunicarmos a concepção de inclusão assumida pelos referidos pesquisadores. Segundo eles, a inclusão em educação é um “processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos e a promoção de valores inclusivos” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 20).

A amplitude do conceito de inclusão delineado por Booth e Ainscow (2011) na terceira edição do *Index*, revela a complexa trama de elementos que precisam ser mobilizados para que as mudanças na escola se tornem, de fato, desenvolvimento inclusivo. Na acepção desses pesquisadores, a inclusão em educação envolve:

- Colocar valores em ação;
- Ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor;
- Apoiar a todos para que sintam que pertencem;
- Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais;
- Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação;
- Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente;
- Ligar a educação a realidades locais e globais;
- Aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar a mais crianças;
- Ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem;
- Reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade;
- Melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e as suas crianças;
- Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar;
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades;
- Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 11).

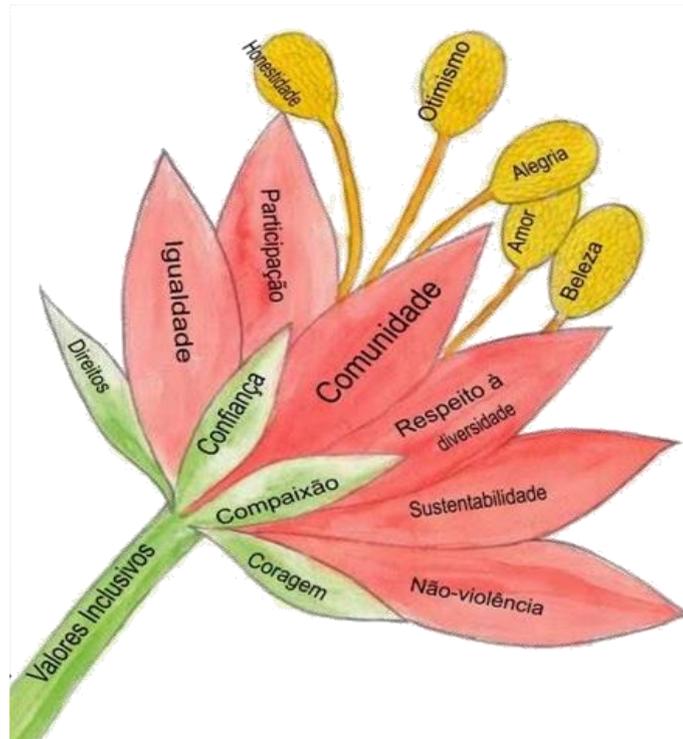
Colocar valores em ação é particularmente importante para que intercorram mudanças substanciais nas atividades de ensino e aprendizagem, nas interações entre professor e aluno, entre escola e comunidade, assim como, na assunção de um currículo comprometido com a diversidade e o direito das crianças a uma educação de qualidade. Os valores inclusivos devem ser assumidos pela comunidade escolar de modo que as barreiras à aprendizagem e à participação sejam constantemente combatidas.

A escola tem que pautar as suas ações na participação democrática e no envolvimento responsivo de todos os sujeitos na dinâmica educacional. Nesse cenário, pais, estudantes, gestores, professores e demais funcionários são valorizados em suas idiossincrasias e trabalham de forma colaborativa, tendo como horizonte o desenvolvimento da escola e da comunidade.

Oportunamente, os autores do Index para Inclusão nos lembram que a escola é uma instituição com potencial de formação e transformação social e que, a despeito das condições adversas impostas pela conjuntura social, política e econômica em âmbito local e global, a comunidade escolar precisa estar articulada e, fundamentalmente, pautada por um sistema de valores inclusivos que viabilize uma revisão detalhada das suas ações e da sua relação com a comunidade e seu entorno.

Booth e Ainscow (2011) apresentam um sistema de valores que, em seu conjunto, podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola, como veremos na figura a seguir:

Figura 2 – Sistema de Valores Inclusivos:



Fonte: INDEX para Inclusão (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 11)

Segundo eles, a igualdade, os direitos, a participação, a comunidade e a sustentabilidade estão na estrutura, ou seja, na ordem dos elementos essenciais ao desenvolvimento educacional inclusivo. Outros valores, como respeito à diversidade, não violência, confiança, compaixão, honestidade e coragem são incluídos num segundo grupo e definidos como aqueles que devem pautar o caráter e a qualidade das relações [sociais e educacionais] construídas no cotidiano escolar. A alegria, o amor, a esperança, o otimismo e a beleza foram acrescentados para completar o sistema, mas sobretudo, em razão de se constituírem elementos interessados em alimentar o espírito humano.

Ainscow (1995, 1999, 2009) e Booth, Ainscow (2011), reportam-se à inclusão a partir da transformação educacional no nível de três dimensões interconectadas: "criando culturas inclusivas", "produzindo políticas inclusivas" e "desenvolvendo práticas inclusivas". É necessário, pois, pensar a inclusão numa perspectiva global, levando-se em conta a complexa trama de vertentes individuais e micropolíticas que assumem formas peculiares dentro de cada contexto escolar.

A dimensão das culturas “refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados” (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 46). Ela se divide em dois eixos de organização e desenvolvimento dentro das escolas, a saber:

edificando a comunidade e estabelecendo valores inclusivos. Esta dimensão nos remete às crenças básicas que são compartilhadas por membros de uma organização, bem como, as percepções e a forma como gestores, professores e demais integrantes da comunidade escolar concebem e justificam os processos e as ações educacionais. Ainscow (1999) argumenta que a mudança cultural implica, sobretudo, na criação de uma atmosfera positiva, colaborativa e, por conseguinte, na orquestração de formas de trabalho que encorajem os envolvidos a aprender com a diferença. Trata-se de mudar atitudes, ações, crenças e comportamentos, condição *sine qua non* para o desenvolvimento de escolas inclusivas.

Nisso, a dimensão das políticas envolve o planejamento, a execução e a avaliação de todas as formas de apoio e suporte à diversidade, tendo como meta a superação das barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes, de forma a valorizar a todos igualmente. Cumpre registrar que, sob a ótica dos autores do Index para Inclusão, a noção de “barreiras à participação e à aprendizagem” substitui e se contrapõe ao conceito de “necessidades educacionais especiais” que situa as dificuldades de aprendizagem e a deficiência, na criança. As barreiras podem ocorrer tanto na escola (espaço físico, organização escolar, abordagens ao ensino e aprendizagem), quanto fora desta (no entorno, na interação com as famílias, com a comunidade, nas políticas nacionais e internacionais). Logo,

A visão das ‘deficiências’ das crianças como principal causa de suas dificuldades educacionais nos desvia das barreiras em todos os demais aspectos das ambientações e sistemas e obscurece as dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 40).

A dimensão das políticas se organiza, pois, por meio de dois eixos de atuação: *construindo a escola para todos e organizando o apoio à diversidade* e corresponde às decisões e acordos, cuja finalidade é orientar as ações dos membros da comunidade escolar, garantindo que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. “As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias” (BOOTH, AINSCOW, 2011, p.46).

A dimensão das práticas, por sua vez, é constituída de dois eixos centrais: *construindo currículos para todos e orquestrando a aprendizagem.* Implica em assegurar o acesso ao currículo e encorajar a participação de todos os estudantes nas diversas atividades de sala de aula ou extracurriculares. Em última instância, trata-se de desenvolver práticas pedagógicas de inclusão, a partir de situações cotidianas que desafiam a valorização da diversidade na escola (BOOTH, 2000).

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos [...] A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 46).

Compreendemos que o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas é um projeto complexo, contínuo e desafiador. São muitos os aspectos que dificultam a inclusão educacional, principalmente, do estudante com deficiência. São obstáculos que vão do acesso até a efetivação de políticas públicas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem, participação e exercício da cidadania desse grupo social que, historicamente, foi alijado dos direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles, o direito à educação.

Na concepção de Booth e Ainscow (2011, p. 6) a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação são tarefas que nunca têm fim, pois “[...] implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar”.

As três dimensões discutidas são essenciais para assimilarmos as bases conceituais sobre as quais se firma a perspectiva omnilética. Oportunamente, Santos (2016, p. 11540) ratifica “na omnilética, utilizamos as dimensões com os mesmos sentidos atribuídos pelos autores, mas também como premissa básica de que a vida humana e social é, o tempo todo, cultural, política e prática”.

Contudo, é preciso lembrar que a vinculação entre essas três dimensões não ocorre de forma linear e consensual. É mister assinalar, outrossim que a inclusão em educação é um processo complexo, contraditório e desafiador, é, essencialmente, um terreno de lutas e de resistência. Estudos na área têm revelado a presença de distintas barreiras que impactam na escolarização da pessoa com deficiência na escola comum (JHÁ, 2007; LUSTOSA, 2002, 2009; RIBEIRO, SANTOS, 2012; RIBEIRO, 2016; RIBEIRO, GOMES, 2017). Sobre essa questão, Santos e Fonseca (2013, p. 130) enfatizam que:

Em um primeiro olhar, mais idealizado, o melhor seria que a cultura inspirasse a política, que por sua vez orientasse as práticas. No entanto, esta relação entre as dimensões não se dá desprovida de contradições. Por vezes, cremos (culturas) em certos valores, mas por uma série de motivos, afirmamos (políticas) coisas contraditórias aos mesmos, praticando (práticas) uma contradição. Outras vezes, mantemos os valores (culturas) afirmados nas políticas traçadas (políticas), mas os sabotamos (consciente ou inconscientemente) nas práticas (práticas). Outras vezes ainda, apenas agimos (práticas), sem termos (cons)ciência nem das afirmações e orientações existentes sobre o que devamos fazer (políticas), tampouco sobre os valores que embasam estas ações (culturas).

Daí a necessidade de incorporar os pressupostos da dialética e da complexidade a uma perspectiva analítica que intenta analisar as questões [sociais, políticas e culturais] que atravessam o processo educacional, seja no nível macro, meso ou micro de materialização das políticas e práticas de inclusão/exclusão escolar. Passaremos a discutir tais pressupostos na sequência do capítulo.

3.2 A dialética

A produção bibliográfica da pesquisadora Mônica Pereira dos Santos, idealizadora da perspectiva omnilética, fundamenta-se nos constructos teóricos de Lukács (2003), Konder (1998), Cirne-Lima (1996) e Meszaros (2013) para discutir a dimensão dialética dos fenômenos educacionais e sociais.

Para explicitar o conceito de dialética adotado na perspectiva omnilética, Santos (2013) recorre à aceção de dialética delineada por Konder (1998, p.7), para quem a dialética representa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Do ponto de vista do método dialético, a construção do conhecimento é um movimento permanente, dialógico, mutável e circunstancial, isto porque a realidade e a atividade humana são constituídas de fenômenos paradoxais e cambiantes.

Konder (1998, p. 36) destaca, ainda, o caráter de totalidade da concepção materialista de dialética, “em que o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Para o referido autor, existem diferentes níveis de totalização. Há totalidades mais abrangentes que envolvem outras de menor abrangência.

Se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o nível de totalização que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente: vou precisar de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. E, se eu quiser elevar a minha análise a um plano filosófico, precisarei ter, então, uma visão de conjunto da história da humanidade (KONDER, 1998, p. 39).

Com fulcro nesse esclarecimento, entendemos, pois, que a concepção materialista da dialética pensa os fenômenos sociais e educacionais de uma dada realidade em termos de integralidade, inacabamento, transmutação, historicidade e devir.

A totalidade, enquanto categoria fundamental da realidade, é estabelecida por elos ou associações imanentes numa unidade orgânica entre as partes e o todo, mutuamente imbricados; dialeticamente relacionados. Lukács (2003, p. 84) afirma, pois, que a “categoria da totalidade não reduz, portanto, seus elementos a uma uniformidade indiferenciada, a uma identidade”.

O ponto de vista da totalidade não determina, todavia, somente o objeto, determina também o sujeito do conhecimento. (...) A totalidade só pode ser determinada se o sujeito que a determina é ele mesmo uma totalidade; e se o sujeito deseja compreender a si mesmo, ele tem de pensar o objeto como totalidade (LUKÁCS, 2003, p. 107).

Para Santos (2015, p. 54-56), a *totalidade* “[...] tem a ver com a compreensão da funcionalidade das partes em suas múltiplas relações com o(s) todo(s), bem como compreender suas origens e consequências e entender como as partes estão integradas, interligadas, relacionando-se entre si e formando todo(s) que se constituirá(ão) novamente em parte(s).

Sob essa ótica, a inclusão em educação, precisa ser analisada em sua totalidade, ou seja, como um processo histórico, cultural, político, ético, subjetivo, complexo e dialético que vem se transformando ao longo do tempo e suscitando diferentes posicionamentos no meio social e educacional. Como política de Estado, por exemplo, a inclusão apresenta-se como uma totalidade dispersa, fragmentada, constituída de ações descontínuas e isso se reflete na insuficiência de recursos, tecnologia assistiva e na falta de investimento na formação de professores. Essa problemática, por seu turno, tem desdobramentos e impactos educativos em termos de propostas de atendimento e organização escolar.

Além do conceito de totalidade, a omnilética se beneficia de outra noção da dialética: *a relação contraditório e contrário*, haja vista que “[...] a mesma implica reconhecer que a realidade é permeada de conflitos no sentido de que cada elemento da realidade pressupõe a existência de seu contrário e de seu contraditório, e que ambos se determinam mutuamente” (SANTOS, 2014, p. 55).

Para melhor esclarecer como a relação contraditório e contrário é profícua para análise e compreensão dos processos sociais e educacionais que geram inclusão e exclusão, Santos (2014, p. 55) reitera:

Assim, enquanto que o contraditório nega e amplia a totalidade (por exemplo: incluído e não incluído, em que podemos congrega todos os cidadãos de uma dada sociedade conforme esta classificação: aqui, não incluído é tudo que se contradiz a incluído, mas que não necessariamente significa excluído.), o contrário opõe e relativiza a totalidade (por exemplo: incluído e excluído, que remete a um dado contexto, segundo certos padrões de certas sociedades. Aqui, excluído é tudo que se opõe a incluído, e que, necessariamente, é não incluído). Nos exemplos aqui dados, podemos dizer, em

resumo, que nem todo não incluído é excluído, ao passo que todo excluído é não incluído.

O princípio da contradição, presente na dialética, nos ensina que para pensar a realidade é necessário aceitar a contradição dos fenômenos sociais e humanos, haja vista que “[...] A realidade não é apenas Ser, ela não é, por igual, apenas Não Ser. A realidade é uma tensão que liga... Ser e Não-Ser [...] Ser e Não ser, tese e antítese, são conciliados, num plano mais alto através de uma síntese” (CIRNE-LIMA, 1996, p. 15).

Baseada na dialética dos contrários, a perspectiva omnilética analisa os processos de inclusão e de exclusão, compreendendo que os mesmos podem coexistir, em um movimento complementar. Assim, um professor pode, ao mesmo tempo, defender um trabalho com participação e diálogo (no discurso) e ser excludente em suas práticas pedagógicas, ou ainda, ser aquele professor que tem um discurso contra a inclusão, mas que na prática preocupa-se em prover recursos e atividades que estimulem a participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Para ilustrar o jogo dialético e complexo que entremeia as culturas, as políticas e práticas educacionais, Santos, Lima e Oliveira (2020, p. 3) narram o seguinte exemplo:

[...] suponhamos a situação de uma instituição que queira promover inclusão em seu cotidiano. O próprio fato de ela querer já apontaria, em uma primeira vista, para uma cultura em que os valores de inclusão fossem desejados. No entanto, como instituições são sempre complexas, ou seja, permeadas por toda uma diversidade de fatores (histórias pessoais, valores, articulações políticas etc.), sempre haveria os que discordassem da ideia (o que apontaria para a dialética existente no contexto). Esse jogo complexo e dialético poderia resultar em uma série de possíveis “finais”: a prevalência das visões de um grupo sobre outros, a construção de um consenso, a cisão dos atores sociais pertencentes àquela instituição, a permanência da situação tal e qual como estaria antes do “querer” promover inclusão, e assim por diante. De todo modo, fosse qual fosse o resultado, ele nunca seria final (já que seres humanos em jogo representam, continuamente, a possibilidade de novos rumos) e, certamente, incorreria em políticas (acordos, regras, planos de ação) e práticas as quais, por sua vez, também não seriam seguramente finais. No máximo, provisórias, temporárias [...].

Sob esse prisma, a inclusão não pode ser concebida como uma coisa ou um estado, mas, sim, um processo que envolve o indivíduo perante a sociedade, ou seja, como um produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2014). Logo, os processos de inclusão e de exclusão, como fenômenos sociais que são, precisam ser compreendidos em sua historicidade e concretude e não apenas como um conceito ou categoria teórica.

3.3 A complexidade

A teoria da complexidade vem sendo delineada por Edgar Morin desde a década de 1960, como alternativa e em contraposição aos modos de pensamento simplificador, cartesiano e positivista que, segundo ele, mutila, fragmenta, reduz e compartimentaliza as realidades e os fenômenos de que trata, desembocando em uma inteligência cega.

O pensamento complexo, por seu turno, aspira ao conhecimento multidimensional, “[...] um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência [...]”, o que implica no “[...] reconhecimento dos laços entre as entidades que nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar umas das outras”. (MORIN, 2015, p. 6-7).

Morin (2010, 2015) nos conduz a uma reflexão sobre o modo como pensamos a ciência, a epistemologia, a relação entre sujeito e objeto, o problema do ensino e da organização do saber. Referido autor nos faz perceber, sobretudo, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas.

No livro *Um discurso sobre as ciências*, Boaventura Santos (2006) critica a concepção moderna de ciências e defende a ideia de que a realidade é mais do que a soma das partes e que, portanto, fragmentar o real para fins analíticos é um procedimento inapropriado para apreender a complexidade da realidade social.

O pensamento complexo nos indica que o objeto de conhecimento “[...] deve ser concebido em seu ecossistema e mais amplamente num mundo *aberto* (que o conhecimento não pode preencher) e num metassistema, uma teoria a elaborar em que sujeito e objeto poderiam integrar-se um ao outro”. (MORIN, 2015, p. 47).

Segundo Almeida (2010, p. 82) “o diálogo entre disciplinas do conhecimento científico, pautado pela suspensão dos pontos de vista individuais é um dos pontos de partida para inaugurar outros horizontes do conhecimento, horizontes menos ossificados, mais flexíveis, complexos [...]”

Assim, a noção de complexidade nos remete à capacidade de interligar reflexivamente diferentes dimensões do real, de modo que os métodos do conhecimento científico não sejam redutores e nem totalizantes dos acontecimentos ou de objetos que são por essência, multidimensionais, interativos e constituídos de elementos aleatórios. Este conceito se opõe à divisão disciplinar e patenteia uma abordagem transdisciplinar e globalizante dos fenômenos, mas sem abandonar a noção das partes constituintes do todo. Morin (2015, p. 13) elucidada:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. [...]

Desse modo, a teoria da complexidade preconiza a indissociabilidade dos fenômenos que compõem o mundo e a abordagem transdisciplinar como forma de construção do conhecimento, o que implica numa visão holística dos fenômenos naturais, sociais, culturais, históricos, políticos e educacionais. “Saber pensar bem no século 21 é fazer do pensamento uma teia tecida de muitos conhecimentos, compreender o que eles têm de complementar entre si, de essencial” (ALMEIDA, 2010, p. 73).

Os principais pressupostos do pensamento complexo (MORIN, 2010, 2015) podem ser assim sintetizados:

- a) a noção de que o sujeito e o objeto só adquirem sentido num ecossistema (natural, social, familiar etc.);
- b) o princípio da incerteza, para elucidar o problema dos limites do entendimento humano diante dos fenômenos e objetos de conhecimento;
- c) a dialógica entre ordem, desordem e organização;
- d) a ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor;
- e) o princípio de que a parte está no todo, mas que também o todo está na parte.

Segundo Santos, Lima e Almeida (2018, p. 831) a perspectiva omnilética extrai de Morin (2015) “a ideia de complexidade naquilo que o pensamento complexo nos traz quanto à necessidade de não simplificarmos o conhecimento nem nossa forma de compreender o mundo e de levarmos em conta, em base contínua, o princípio da incerteza”. Essa acepção nos instiga a olhar para os processos e os fenômenos sociais e humanos com a constância e a convicção de que “sempre pode haver mais uma porta, ainda entreaberta ou escondida, a qual podemos abrir para vislumbrar novas possibilidades de análise dos fenômenos, o que pode possibilitar novas formas de soluções a problemas”.

Para Morin (2010), a condição humana é marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica. Nessa linha de pensamento, o referido autor identifica três princípios de incerteza no conhecimento, a saber:

- o primeiro é cerebral: o conhecimento nunca é reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erro;
- o segundo é físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação;
- o terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza [...] (MORIN, 2010, p. 59).

Ao propor a dialógica entre ordem, desordem e organização, a complexidade nos indica que as noções de inclusão e de exclusão são complementares e antagônicas e podem se materializar em processos que ocorrem simultaneamente no seio das instituições e sistemas educacionais. “[...] O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade [...]” (MORIN, 2015, p. 74) em razão da inseparabilidade de noções contraditórias em uma mesma realidade. Em síntese, a ordem e a desordem estão presentes no mesmo espaço-tempo em que emergem mecanismos de organização e controle.

Outro princípio do pensamento complexo, relevante para a Omnilética, é o princípio da recursividade, concebido por Morin (et al., 2003, p. 35) como um “processo no qual os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais”. Na acepção de Santos (2013, p.23), os fenômenos sociais “que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes deles mesmos e sempre em relação com uma totalidade infinita de fenômenos, visíveis e ainda não tão-visíveis; previsíveis e imprevisíveis.”

Para explicar o conceito de complexidade adotado na perspectiva omnilética Santos, Santiago, Nascimento (2018, p. 1241) afirmam:

O pensamento complexo empresta à perspectiva Omnilética a ideia de que, sendo, nós mesmos, sujeitos culturais, políticos e práticos, tecemos, infundavelmente, relações culturais, políticas e práticas que tanto se complementam quanto se contradizem; que tanto se negam quanto se reafirmam, e que esse próprio movimento nos causa uma percepção sempre temporária da(s) realidade(s), o que aponta para aberturas constantes a se perceber outras culturas, políticas e práticas em jogo, e consequentes (e incessantes) possibilidades de se observar/perceber/ser/fazer aquilo que ainda não esteja imediatamente visível, mas presente como potência, graças à nossa incerteza ontológica.

Em face do caráter dialético e complexo da perspectiva omnilética de análise dos processos inclusivos/excludentes, reiteramos a pertinência de adotá-la como aporte analítico e interpretativo do fenômeno investigado. Reiteramos, mormente, o caráter contraditório, dialógico, mutável e contingente dos contextos e das interações humanas que permeiam a formação e os saberes que fundamentam as práticas pedagógicas na escola e na universidade.

4 PESQUISA COLABORATIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM DISPOSITIVO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE

Quando está seriamente envolvido em uma investigação, o pesquisador está sempre a caminho, entre idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está à deriva, sem rumos. Pesquisar é sempre navegar com direção. [...] A construção da trajetória investigativa é interessante justamente porque é um trajeto em construção permanente (GHEDIN; FRANCO, 2015, p. 8-9).

Navegar com direção consiste, primordialmente, em delinear um percurso investigativo que dê conta da complexidade que envolve o objeto de pesquisa e as particularidades do contexto e dos sujeitos envolvidos. Isso exige profundidade e domínio dos conceitos analíticos, bem como, compreensão das relações dinâmicas que constituem o *locus* da pesquisa.

Uma reflexão que emerge a partir da assertiva de Ghedin e Franco (2015) na epígrafe dessa seção e que corrobora as discussões de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2001), é o entendimento de que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos: “Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que começaram a utilizar certos termos e rótulos? [...] Qual a história natural da atividade ou acontecimentos que pretendemos estudar?” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Em outras palavras, a investigação qualitativa preocupa-se com as atividades, os procedimentos, o caminho percorrido, as interações diárias.

Com efeito, o desenho, a seleção e o uso de abordagens e estratégias particulares de pesquisa, são aspectos que se ligam, estreita e irremediavelmente, às concepções teóricas do pesquisador, às suas experiências socioeducacionais, às suas convicções e posturas profissionais, assim como à compreensão do seu papel mesmo de pesquisador ante os fenômenos que perfilam as realidades educacionais contemporâneas.

No caso específico do campo epistemológico da inclusão educacional, inspiramo-nos em Ainscow (1999), para comunicar que se torna necessária a busca e a elaboração de metodologias investigativas que possam dar suporte ao desejo de melhoria da prática educacional. Se o pesquisador se orienta pelo modelo social da deficiência, e, por conseguinte, pelo entendimento de que as dificuldades educacionais se relacionam, sobretudo, às limitações que caracterizam a organização e a prática do currículo nas escolas, ele tende a adotar métodos que incentivem os sujeitos a investigarem seu contexto, sua condição e, *no caso da nossa pesquisa, sua própria formação*.

Segundo Thiollent (1997), Ibiapina (2008) e Pimenta (2015) a alternativa investigativa que melhor atende aos princípios de tomada de consciência dos problemas que estão postos diante de nós e ao esforço contínuo de querer compreender e transformar uma dada realidade é a pesquisa-ação colaborativa.

Thiollent (1997, p.14) assim define a pesquisa-ação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No intento de solucionar um problema conforme definição de Thiollent (1997) ou melhorar a prática educacional como propõe Ainscow (1999), na pesquisa-ação colaborativa pesquisadores e participantes se assumem como sujeitos da ação, criando as condições favoráveis para um processo de aprendizagem mútua. Nesse diálogo de saberes, ambos vão se tornando mais críticos, criativos, empoderados, e, sobretudo, conscientes das suas práticas e do seu processo de formação. Como escreveu Freire no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996, p. 33): “Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos (*sic*) capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser”.

Partindo desse entendimento, a abordagem metodológica assumida nessa investigação foi a da pesquisa-ação colaborativa que se centrou na reflexão coletiva sobre as dimensões contextuais da formação e dos saberes docentes necessários ao exercício da docência em contextos de inclusão. Logo, procuramos envolver de forma ativa e consciente, os graduandos partícipes da pesquisa no processo de problematização, análise e investigação dos pressupostos teóricos e práticos que constituem o campo epistemológico da inclusão em educação. Intencionamos, pois, construir um trajeto permanente de reflexão-ação-reflexão sobre as problemáticas presentes na escola e na universidade que pudessem ser indicativas e sugestivas de novas configurações a serem assumidas na formação inicial docente.

A nossa pesquisa doutoral³⁰ foi perfilada de modo a atender os três eixos fundamentais da pesquisa-ação colaborativa, conforme assinalado por Anadon (2008 *apud* LUSTOSA, 2009, p. 65-66):

1. da pesquisa, concernente ao conjunto dos processos de rigor metodológico capazes de guiar e clarificar a ação;

³⁰ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética da UFC (Plataforma Brasil) CAAE 15893219.7.0000.5054

2. da ação, promovido no conjunto de iniciativas implementadas em uma situação real com o objetivo de produzir na pesquisa-ação as mudanças; e
3. da formação, estabelecido no conjunto de aprendizagens efetuadas pelos colaboradores em seu contexto como resultados da pesquisa.

Thiollent (2011, p. 22) destaca também 6 (seis) aspectos que configuram a pesquisa-ação como estratégia metodológica em pesquisas sociais e que foram orientadores do caminho trilhado em cada fase da nossa pesquisa:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Na acepção de Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa no campo educacional possui uma dimensão crítica e emancipatória. Pressupõe a investigação da própria ação educativa, nela intervindo. Por conseguinte, é um processo orientado por decisões democráticas e pela comunicação entre pesquisadores e colaboradores, tencionando a mobilização de saberes. A autora ainda afirma que:

O trabalho colaborativo de co-produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa em educação e para a educação representa a possibilidade de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõe que o pesquisador trabalhe em dois campos, o da pesquisa e o da formação [...] (IBIAPINA, 2008, p. 32-33).

Assim, a pesquisa-ação colaborativa, por sua natureza emancipatória e formativa, torna-se uma valiosa ferramenta para nossa investigação sobre os saberes necessários à docência no paradigma de inclusão. Os estudos de Ainscow (1999), Almeida (2011), Jesus (2015), Figueiredo *et al.* (2015), Lustosa (2009, 2020), Toledo e Vitaliano (2012), Pimenta (2015) já evidenciam isso e constataam que o acompanhamento colaborativo é capaz de potencializar transformações substanciais na formação e na atividade docente.

O acompanhamento colaborativo é definido por Lafortune e Deaudelin (2001 *apud* FIGUEIREDO *et al.* 2015, p. 33) “[...] como o apoio que levamos às pessoas em situações de aprendizagem a fim de que possam progredir na construção dos seus conhecimentos” e, portanto, pode se constituir em um caminho para a melhoria da qualidade do processo de

inclusão dos estudantes com deficiência e a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão em educação pelos professores. Segundo Lustosa (2009, p. 69):

Em se tratando do desafio atual da escola para a inclusão de alunos com deficiência, a pesquisa-ação colaborativa apresenta-se como a possibilidade de investigar sobre essa realidade, produzindo formas de intervenção necessárias à sua efetivação, desenvolvendo ações articuladas à formação dos professores para atender a gestão da sala de aula. É extremamente relevante mobilizar os conhecimentos sobre as circunstâncias necessárias para receber e trabalhar pedagogicamente com o aluno com deficiência na escola comum, na própria realização desse fazer, procedendo associadamente à reflexão sobre e na ação.

Diante das discussões em tela, é possível afirmar que a pesquisa-ação colaborativa atende ao princípio da afirmação do papel da universidade no processo de reflexão e interlocução com a realidade educacional. No bojo do processo de produção do conhecimento e da formação docente, a pesquisa-ação prima pela indissociabilidade da relação entre teoria e prática e pela articulação entre os saberes científicos e os saberes da experiência. Ainscow (1999, p. 51 - tradução livre) enuncia: “[...] Seu maior valor está em seu potencial de nos estimular a examinar e refletir sobre nossas próprias formas de trabalhar e a desafiar as suposições que informam e moldam essas práticas [...]”.

4.1 A fase exploratória da pesquisa

Segundo Minayo (2001), a pesquisa é um labor artesanal que se realiza, fundamentalmente, em um ritmo próprio e particular, por meio de ciclos “[...] ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (p. 26).

O primeiro ciclo da pesquisa é denominado por Minayo (2001) de fase exploratória da pesquisa, “tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (p. 26).

Desse modo, o delineamento do percurso investigativo é resultante das nossas incursões e experiências no campo em que se situa a emergência da construção de saberes mobilizadores de práticas inclusivas nas escolas e nas universidades. A opção pela pesquisa colaborativa já orientava o projeto de investigação gestado de forma ainda incipiente, por ocasião da seleção para o curso de doutorado.

Convém sublinhar que a participação em atividades curriculares e extracurriculares do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, mais especificamente da linha de

pesquisa Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança (LIDELEC), bem como a pesquisa de revisão bibliográfica realizada nos últimos meses, convergiram para a construção e consolidação do problema de pesquisa, bem como para o desenho metodológico do projeto de tese. A revisão de literatura, por exemplo, revelou que a temática dos saberes necessários à inclusão escolar ainda é timidamente investigada na formação inicial e que o foco das pesquisas com esse teor volta-se, principalmente, para as condições e o processo de formação docente, e não especificamente para a definição, categorização, problematização dos saberes capazes de potencializar práticas pedagógicas de atendimentos às diferenças.

Decerto, algumas experiências merecem destaque, haja vista que constituem a fase exploratória da pesquisa e podem explicar e justificar as nossas escolhas teóricas e metodológicas e o desenho dado à investigação, bem como instrumentos e procedimentos adotados na experiência empírica, realizada por esse estudo.

Algumas premissas ou hipóteses nos guiavam. Tínhamos ciência, desde o princípio, que a imersão em atividades formativas cujo foco temático estivesse ligado à educação especial e inclusiva, seria demasiadamente relevante para delinear melhor as questões de pesquisa e, notadamente, os procedimentos e instrumentos metodológicos.

Desse modo, mencionamos a seguir 4 (quatro) distintas experiências de aproximações com o objeto dessa investigação que foram, particularmente, importantes para a constituição dessa pesquisa. A primeira delas refere-se à nossa participação no grupo *Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e formação de Professores*, vinculado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFC), coordenado pela professora Francisca Geny Lustosa. Integrar esse grupo nos possibilitou a construção de um trabalho colaborativo de pesquisa e formação docente com estudantes da graduação e professores da rede municipal de ensino de Fortaleza, no decorrer de dois semestres letivos (2019). Como consequência, ampliamos nossa visão em torno das inquietações docentes e de suas necessidades formativas relacionadas às práticas pedagógicas de atenção às diferenças, às tecnologias assistivas e, de modo geral, aos princípios e valores que orientam a defesa de uma escola inclusiva.

A segunda experiência vincula-se à realização do estágio de docência nos componentes curriculares Educação Especial e Prática de Ensino em Educação Inclusiva do Curso de Pedagogia da FACED no semestre 2017.2 e 2018.1, respectivamente. Além das reflexões teóricas empreendidas no decorrer das aulas teóricas, tivemos a oportunidade de acompanhar os graduandos em atividades de pesquisa e intervenção numa escola de educação infantil e do ensino fundamental da cidade de Fortaleza.

A terceira forma de aproximação de caráter mais “teórico-conceitual” com o objeto de pesquisa ocorreu por meio da realização de uma entrevista com o professor Jacques Therrien³¹ (UFC), em 28 de maio de 2018, com o objetivo de nos inteirar sobre as tendências nacionais e internacionais no campo das pesquisas sobre os saberes docentes. Desse diálogo epistemológico emergiram algumas ponderações e compreensões importantes, notadamente, para aquele momento tão inicial em que apenas se delineava o *corpus* teórico e perspectivas metodológicas: a) o saber docente é sempre situado, e, desse modo, a formação inicial não pode acontecer distante do chão da escola; b) a relação teoria e prática precisa ser consubstanciada no currículo das licenciaturas; c) a pesquisa colaborativa se constitui um espaço privilegiado de construção de saberes; d) o “modelo” de formação docente adotado pelas universidades, desconsidera a dimensão lúdica da construção e mobilização de saberes. Para Therrien (2018) a dimensão lúdica é aquela que sensibiliza e mobiliza a totalidade do ser e logo se torna *práxis* transformadora.

[...] O saber (e não é só o saber fazer), o saber da aprendizagem é contextualizado, é situado, tem todos os componentes do momento para se tornar *praxis* e depois ele se torna racionalidade [...]

[...] a experiência de pesquisa colaborativa te obriga a encontrar outros e a pensar com eles, dialogar, refletir, julgar no sentido de tomar posição e tem o outro na tua frente [...]

[...] O lúdico é fundamental para a aprendizagem. [...] o lúdico entra pelos olhos, pelos ouvidos, pelo sentido, pelo coração, pelo que eu sou, pela totalidade da minha ontologia, organiza o pensamento, faz bem e faz respirar, realmente é luz. [...] (TERRIEN, 2018, trecho de entrevista).

A quarta forma de aproximação ocorreu durante o semestre letivo de 2018.1, quando tomamos conhecimento de que o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, havia submetido um subprojeto ao Programa de Residência Pedagógica³², tendo como foco a Educação Inclusiva. Para além das diversas críticas de estudiosos do campo da didática e da formação de professores a esse programa instituído pela CAPES/MEC, vislumbramos um cenário para imersão e aproximação do objeto de tese.

O subprojeto intitulado *Prática Docente Inclusiva na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: gestão da sala de aula e organização do ensino para o atendimento à diversidade* teve a proposta elaborada pelas professoras Adriana Leite

³¹ Pesquisador Sênior do CNPq e Líder do Grupo de Pesquisa ‘Saber e Prática Social do Educador’. Sua experiência na área de educação predomina no campo do Saber Docente.

³² EDITAL CAPES nº 06/2018 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

Limaverde Gomes e Francisca Geny Lustosa, e ocorreu sob a coordenação compartilhada das duas docentes, ambas da Faculdade de Educação/UFC e pesquisadoras do campo epistemológico em que se situa a educação inclusiva.

Participamos ativamente como pesquisadoras da atividade formativa inicial, etapa obrigatória ao projeto, que fora ofertada aos graduandos do Curso de Pedagogia/bolsistas do Programa Residência Pedagógica e às professoras da Educação Básica, denominadas pelo Programa como preceptoras. A formação foi organizada pelas professoras coordenadoras do subprojeto com carga horária de 40h e desenvolvida no ínterim de dois meses (de agosto a outubro de 2018). Colaboramos diretamente com as coordenadoras do subprojeto, desde o planejamento e execução das atividades que tiveram como eixo orientador refletir e fomentar a docência (na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental), ali em processo de Formação Inicial, desenvolvida por meio de uma abordagem colaborativa, intencionalmente escolhida como metodologia a ser adotada.

Dentre as atividades realizadas por ocasião da etapa de Formação no Programa Residência Pedagógica”, do Curso de Pedagogia da UFC, citamos:

- a) estudo e a discussão de textos, tais como: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996) e *Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão* (FILHO, THIOLENT, 2008);
- b) problematização e análise de filmes que abordavam questões relacionadas às deficiências e à inclusão social e educacional como, por exemplo, o filme *Os melhores dias de nossas vidas*;
- c) discussões/Tematizações da realidade em que eram refletidas/analizadas situações presentes no cotidiano escolar relatadas em pesquisas que enfocam a inclusão escolar e sua articulação com as práticas pedagógicas e a formação docente;
- d) análises de “casos de ensino” (situações didáticas), como metodologia de problematização da realidade e simulações de tomadas de decisões e de construção de ações interventivas.

Nesses casos, os graduandos eram solicitados a identificar as barreiras [atitudinais, comunicacionais, metodológicas, curriculares, entre outras] presentes nas situações narradas e instigados a analisar as práticas e os saberes mobilizados, explicitando como agiriam em tais circunstâncias (solicitamos que os relatos fossem por escrito).

Essas experiências aqui relatadas nos proporcionaram um olhar mais refinado sobre o processo de aprendizagem docente na formação inicial, uma percepção crítico-reflexiva

relacionada ao currículo e às práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Por conseguinte, acreditamos que a pesquisa colaborativa é mais adequada ao problema de pesquisa e ao referencial teórico utilizado.

A definição dos participantes da pesquisa também ocorreu nessa fase, alinhada às discussões e ponderações empreendidas.

4.2 O *locus* e os participantes da pesquisa

Logo no início de sistematização do desenho desse estudo, pairavam muitas dúvidas sobre o contexto/cenário da investigação. Indagávamo-nos constantemente: A pesquisa poderia ser articulada aos estágios curriculares supervisionados? Seria adequado realizar uma pesquisa-intervenção vinculada aos componentes curriculares específicos da área da educação especial e inclusiva? Seria propício realizar a pesquisa no âmbito do Programa Residência Pedagógica? Deveríamos planejar, colaborativamente, uma formação em contexto com objetivos investigativos?

Nesse ínterim, Ghedin e Franco (2015, p. 13) nos lembram que a construção da trajetória investigativa exige tempo e profundidade para adentrar o processo de sistematização do saber e, sobretudo, da constituição do ser [pesquisador] que ela própria desencadeia. “Há coisas que precisam amadurecer em nós. A maturação tem um tempo próprio para acontecer. Exige coisas que precisam acontecer antes do amadurecimento [...]”.

As diversas formas de aproximação com o objeto de estudo desencadeadas na fase exploratória da pesquisa foram relevantes, sobretudo, para compreensão de que não seria apropriado desenvolver a pesquisa no âmbito de um programa formativo da CAPES ou de um componente curricular específico. Dado que o foco da pesquisa é a formação inicial – seu contexto, perfil e natureza, e como essa etapa da formação pode se constituir num espaço e tempo de construção de saberes docentes capazes de potencializar práticas educacionais inclusivas.

Deduzimos, *pari passu*, que seria necessário *constituir um grupo de pesquisa* que fosse formado por sujeitos que tivessem identificação e interesse pelo tema de pesquisa, em razão de que “a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam [...]” (PIMENTA, 2015, p. 26).

Portanto, a nossa imersão na atividade formativa inicial do subprojeto Residência Pedagógica da FACED/UFC e na disciplina “Prática de Ensino em Educação Inclusiva”, do

Curso de Pedagogia (FACED/UFC) no semestre 2018.2, possibilitou-nos, dentre outras coisas, conhecer e dialogar com um os graduandos, criando as circunstâncias favoráveis para buscarmos a adesão destes sujeitos a pesquisa. Logo, o número de participantes foi definido pelo aceite formal e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa. A pesquisa teve a adesão de 14 (quatorze) graduandos do Curso de Pedagogia da FACED/UFC [modalidade presencial] e o grupo ficou constituído da seguinte forma: 1 (uma) graduanda cursando o 3º semestre do curso; 1 (uma) cursando o 4º semestre do curso; 4 (quatro) graduandos cursando o 5º semestre; 3 (três) graduandos cursando o 6º semestre; 2 (duas) graduandas cursando o 7º semestre e três (3) graduandos cursando o 8º semestre do curso.

A seguir, organizamos, em um quadro, algumas outras informações que perfilam, academicamente, esses sujeitos:

Quadro 6 – Informações gerais acerca dos graduandos/partícipes³³ da pesquisa

Graduandos	Semestre cursado³⁴	Estágio ou atividade remunerada	Estágio Curricular	PIBIC, PIBID, Residência Pedagógica e/ou outro	Participação em atividade de pesquisa
Jasmim	7º	Estágio no 1º ano do Ens. Fundamental	Na Educação Infantil	Atualmente no Programa Residência Pedagógica	-
Rosa	5º	-	-	PIBIC (2018) e atualmente no Programa Residência Pedagógica	-
Narciso	7º	-	-	PIBIC e atualmente Residência Pedagógica.	Pesquisa sobre Avaliação educacional
Amarílis	6º	Auxiliar de classe.-	Na Educação Infantil?	-	-
Cravo	5º	-	-	Atualmente no Programa Residência Pedagógica.	-
Azaleia	6º	-	Na Educação Infantil (cursando)	Bolsista PIBIC (2017) e Atualmente Residência Pedagógica.	-
Copo-de-Leite	5º	-	-	Atualmente no Residência Pedagógica.	-

³³ Ressaltamos que os nomes utilizados no quadro e no decorrer do trabalho são fictícios. Essa pesquisa assumiu o compromisso de não divulgar os nomes dos sujeitos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para preservar identidades e histórias pessoais.

³⁴ Semestre em os graduandos estavam matriculados na fase de diagnóstico da pesquisa

Angélica	8°	-	Na Educação Infantil	Atualmente no Residência Pedagógica.	-
Violeta	3°	Atua na coordenação de uma escola privada	-	-	Pesquisa sobre Empoderamento negro infantil
Tulipa	6°		Na Educação Infantil	-	-
Margarida	5°	-	-	No PIBID	-
Hortênsia	8°		Na Educação Infantil	-	-
Íris	4°	-	-	No PIBIC	Pesquisa sobre robótica sustentável em escolas particulares.
Girassol	8°	-	Na Educação Infantil	No PIBIC	Grupo de Pesquisa da Avaliação e Gestão Escolar.

Fonte: Elaboração da autora com base nos questionários aplicados

- Como podemos verificar, em síntese, temos a seguinte configuração desse grupo:
- 7 (sete) graduandos estavam participando como bolsistas do Programa Residência Pedagógica, no período em que foi realizada a pesquisa (2019.1), portanto, já haviam participado conosco da experiência formativa do início do programa, em 2018.2.
 - dos 7 (sete), 3 (três) já haviam participado anteriormente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).
 - além desses, outros 2 (dois) graduandos mencionaram sua participação no PIBIC;
 - apenas 1 (uma) graduanda registrou participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).
 - um quantitativo de 4 (quatro) graduandos que afirmam nunca ter participado de nenhum programa formativo e de nenhuma atividade de pesquisa no decorrer da graduação.
 - entre os partícipes da pesquisa, um quantitativo de 7 (sete) graduandos já realizaram estágio curricular na educação infantil;

g) um quantitativo de 3 (três) graduandos já realizaram estágio ou atividade remunerada em instituições educacionais.

Cumpramos informar que iniciamos a pesquisa com 14 (quatorze) partícipes, como é possível observar no quadro acima, esse quantitativo participou de toda a primeira fase da pesquisa (etapa de diagnóstico) e início da segunda fase (caracterizada por ações de formação e intervenção com o grupo).

No entanto, no decorrer da segunda fase da pesquisa, tivemos a desistência de 3 (três) graduandos, fato que ocorreu, principalmente, em razão da durabilidade da pesquisa que ultrapassou 2 (dois) semestres letivos e, desse modo, os partícipes tiveram choque de atividades, dentre outros empecilhos.

No que se refere ao *lócus* da pesquisa, definimos a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, localizada no Campus do Benfica, em Fortaleza. A FACED foi criada em 16/12/1968 e atualmente oferta o Curso de Graduação em Pedagogia (diurno e noturno) na modalidade presencial e também na modalidade EAD, o Curso de Graduação em Pedagogia Bilíngue online e o Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Além de ser responsável pela oferta de disciplinas pedagógicas obrigatórias para os demais cursos de licenciatura de toda a UFC e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE).

Nessa pesquisa, tivemos ainda como instituições parceiras: as escolas vinculadas ao subprojeto do Programa Residência Pedagógica e outras instituições públicas e privadas de ensino da cidade de Fortaleza e região metropolitana. A seguir, apresentamos uma breve caracterização das escolas e, de antemão, ressaltamos que os nomes utilizados no quadro e no decorrer do trabalho são fictícios.

Quadro 7 – Caracterização das escolas parceiras

Nome fictício	Município	Esfera	Nível de ensino	Quantidade de estudantes no AEE
Escola “Alice no País das Maravilhas”	Fortaleza	Municipal	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	30
Colégio “O Pequeno Príncipe”	Fortaleza	Municipal	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	20

Escola “Sítio do Pica-Pau Amarelo”	Fortaleza	Municipal	Educação Infantil e Ensino Fundamental I e EJA	44
Colégio “Peter Pan”	Fortaleza	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA	50
Colégio “Chapeuzinho Vermelho”	Horizonte	Privada	Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.	5
Escola “A arca de Noé”	Cascavel	Privada	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio	2
Colégio “O menino mágico”	Fortaleza	Privada	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio	-
Escola “O pequeno polegar”.	Maracanaú	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II	35

Fonte: informações de nível e estudantes atendidos no AEE obtidas no site <https://www.qedu.org.br/escola/58360-emeief-carlos-jereissati-senador/censo-escolar>. Ano base: 2018

Essas instituições foram selecionadas pelos partícipes da pesquisa para realizar os procedimentos de observação, participação e desenvolvimento de atividades pedagógicas com estudante(s) com deficiência.

4.3 As fases implementadas e seus instrumentos e procedimentos utilizados

A pesquisa-ação colaborativa põe o pesquisador em situação de coconstrução de conhecimento, o que requer flexibilidade e negociação com os partícipes durante todo o processo de investigação. Registramos aqui o imenso desafio que foi mediar o grupo de pesquisa, em razão da resistência e, por vezes, da insegurança de alguns/algumas graduandos para realização das atividades planejadas provocando, assim, deslocamentos e mudanças no itinerário de investigação.

O desenho metodológico implementado teve como referência as três etapas da pesquisa colaborativa - cossituação, cooperação e coavaliação - e se constituiu por meio de

atividades diversificadas que buscaram atender aos objetivos e às perguntas orientadoras do estudo, sem perder de vista as necessidades e os interesses dos partícipes da pesquisa. A seguir um quadro síntese das atividades implementadas em cada fase da investigação:

Quadro 8 – Síntese das atividades realizadas no decorrer da pesquisa

1ª ETAPA COSSITUAÇÃO	
DATA	ATIVIDADE REALIZADA
26/02/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos objetivos da pesquisa/adesão do grupo; ✓ Aplicação de questionário inicial – sondagem do perfil dos graduandos
05/03/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação da técnica <i>closed</i> ou complemento de frases com os graduandos contendo indutores sobre formação e atividade docente, inclusão em educação, pessoa com deficiência, entre outras questões pertinentes ao tema em estudo
12/03/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sessão reflexiva - relato oral sobre as impressões, inquietações e percepções relacionadas às práticas docentes observadas nas escolas e que foram vivenciadas nos distintos espaços e tempos da formação inicial, seja no contexto do Programa Residência Pedagógica, nos Estágios Curriculares, no PIBIC ou no PIBID.
2ª ETAPA A COOPERAÇÃO	
19/03/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encontro reservado à orientação e discussão das atividades a serem realizadas na etapa de cooperação: <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento do cronograma das atividades; - Discussão dos critérios de escolha das escolas e salas de aulas para realização das atividades práticas da pesquisa: observação em sala de aula, entrevistas com professores, realização de atividades didático-pedagógicas, dentre outras.
26/03/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sessão reflexiva - estudo e discussão do livro: SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. O professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação e saúde; v.5)
02/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sessão de observação nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: Os graduandos se dirigiram às escolas para aplicar roteiro de entrevista com a professora do AEE (previamente elaborado)
09/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sessão reflexiva: Análise de Casos de ensino envolvendo estudantes com deficiência intelectual e TEA

16/04/2019	<p>✓ Sessão reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatos dos graduandos sobre a atividade realizada na escola no dia 02/04/2019 - Estudo e discussão do texto: <p>PRAIS, Jacqueline, Lidiane de Souza. Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017, p. 69 – 89.</p>
23/04/2019	<p>✓ Sessão de observação nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:</p> <p>Os graduandos se dirigiram às escolas para observação em sala de aula e aplicação da <i>Escala de Observação de Inclusão</i>³⁵</p>
30/04/2019	<p>✓ Sessão reflexiva – aula aberta sobre o tema: <i>Mediações pedagógicas no processo de escolarização de alunos com TEA</i>. Convidada: Michelle Mayra Palmeira Cordeiro</p>
07/05/2019	<p>✓ Sessão de observação nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:</p> <p>Os graduandos se dirigiram às escolas para observação em sala de aula e aplicação do <i>roteiro de observação do estudante com deficiência em sala de aula</i>³⁶</p>
14/05/2019	<p>✓ Sessão reflexiva – videoconferência sobre o tema: <i>Práticas pedagógicas para Inclusão de estudantes com deficiência intelectual</i></p> <p>Convidada: Márcia Denise Pletsch</p>
21/05/2019	<p>✓ Desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas:</p> <p>Os graduandos se dirigiram às escolas para realização de <i>atividades de Avaliação da Leitura e da Escrita</i> com as crianças com deficiência</p> <p>As atividades foram selecionadas do livro:</p> <p>FIGUEIREDO, Rita Vieira de (Org.). Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética. Fortaleza: Edições UFC, 2009</p>
28/05/2019	<p>✓ Sessão reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto: A corrida dos diferentes (Rubem Alves) - Relato da experiência na escola - Socialização das observações e atividades realizadas - Análise das atividades de leitura e escrita realizadas com a criança com deficiência.
04/06/2019	<p>✓ Planejamento das atividades de ensino e aprendizagem a serem realizadas nas salas de aula observadas</p> <p>*atividade realizada pelos graduandos sob a orientação da pesquisadora.</p>

³⁵ Instrumental elaborado pelo prof. Ph.D. Jean-Robert Poulin, da Université du Québec à Chicoutimi.

³⁶ Roteiro elaborado com base em instrumental utilizado na seguinte pesquisa:

Liliana Moreira Dantas. É possível mudar? práticas pedagógicas de professores que atuam na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.

11/06/2019	<p>✓ Desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas: Os graduandos se dirigiram às escolas para realização de <i>atividades de ensino nas turmas observadas</i>. Cada graduando escolheu um tema ou conteúdo curricular para trabalhar conforme as necessidades de cada turma.</p>
18/06/2019	<p>✓ A partir das informações levantadas sobre a criança com deficiência observada, os graduandos elaboraram um folheto educativo personalizado com as especificidades e demandas de aprendizagem da criança com vistas a orientar a prática pedagógica das professoras.</p>
3ª ETAPA COAVALIAÇÃO	
25/06/2019	<p>✓ Realização de grupo focal com os graduandos - captação de percepções, sentimentos, experiências, significações, apreciações, e ponderações acerca do processo de formação.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora

A combinação de distintos procedimentos e instrumentos na construção do *corpus* da pesquisa teve o propósito de reunir dados suficientes e informações expressivas que nos possibilitassem realizar inferências sobre o lugar da inclusão educacional na formação inicial docente e, em especial, construir as categorias analíticas relacionadas à ordem de saberes indispensáveis à docência no paradigma inclusivo.

Na sequência do texto, ilustramos de forma mais detalhada os objetivos e a dinâmica de operacionalização de cada etapa, seus instrumentos e procedimentos utilizados.

- 1ª ETAPA DA INVESTIGAÇÃO (*cossituação*)

A primeira etapa da pesquisa denominada de *cossituação* respondeu à necessidade de diagnóstico da problemática investigada, ou seja, o levantamento das concepções e percepções iniciais dos graduandos em relação à inclusão em educação, bem como das expectativas e dúvidas concernentes à atividade docente, também, de maneira destacada, sobre a proposta da pesquisa colaborativa³⁷. Constituiu-se também o momento de adesão e incorporação dos partícipes no processo colaborativo e formativo, característico desse tipo de investigação.

Essa etapa nos possibilitou:

³⁷ A discussão é fruto da leitura dos textos do livro *Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão* (FILHO, THIOLLENT, 2008), como aprofundamento da perspectiva colaborativa de pesquisa e formação docente.

- realizar a sondagem do perfil acadêmico dos graduandos, das suas angústias e percepções iniciais sobre a inclusão escolar do estudante com deficiência e as problemáticas presentes no contexto escolar, por meio de um questionário individual escrito *com perguntas objetivas e subjetivas*;
- compor o diagnóstico inicial das ideias e dos sentimentos dos graduandos em relação à sua própria formação, apontando, dentre outros aspectos, as suas principais apreensões, anseios e necessidades formativas no campo epistemológico da inclusão em educação, *por meio da técnica de closed ou complemento de frases. Um instrumento que apresenta indutores curtos - acerca do tema em investigação - para serem preenchidos pela pessoa que o responde* (González Rey, 2005 *apud* VIEIRA, 2012);
- conhecer as crenças e descrenças dos graduandos relacionadas à formação e à atuação docente, assim como as suas impressões e percepções acerca das práticas docentes observadas nas escolas e que foram vivenciadas nos distintos espaços e tempos da formação inicial, seja no contexto do Programa Residência Pedagógica, nos Estágios Curriculares, no PIBIC ou no PIBID. Com esse objetivo realizamos um encontro [aqui denominado de sessão reflexiva], no qual foi solicitado aos graduandos um *relato oral e escrito* sobre as experiências de imersão nas escolas apontando aspectos e problemáticas que marcaram essa atividade.
- 2ª ETAPA DA PESQUISA (a cooperação)

A segunda etapa da pesquisa, aqui denominada de cooperação, foi caracterizada por ações de formação e intervenção com o grupo. Nela, planejamos e discutimos a vivência da pesquisa no cotidiano da escola. Inicialmente, combinamos que antes e depois de cada ação na escola, realizaríamos uma sessão reflexiva para discutirmos as questões experienciadas e planejarmos a ação seguinte. Todavia, no decorrer da pesquisa, fomos realizando alguns ajustes no cronograma tendo em conta que cada partícipe tinha um ritmo e um tempo distinto para se organizar e desenvolver suas atividades de pesquisa.

A imersão dos graduandos na escola foi planejada de modo que eles pudessem confrontar os saberes da formação inicial, em construção, e as demandas pedagógicas do cotidiano escolar no que se refere à inclusão da criança com deficiência. Desse modo, elaboramos e adaptamos, no primeiro momento, instrumentos de observação das práticas

pedagógicas em sala de aula e de observação do estudante com deficiência na escola comum. Em seguida, planejamos e selecionamos atividades didáticas para serem desenvolvidas pelos graduandos nas instituições de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É oportuno informar que cada graduando escolheu uma sala de aula para realizar as atividades da pesquisa, sendo que um dos critérios dessa escolha era justamente que tivesse estudantes com deficiência matriculados. No caso de salas de aula com mais de um discente com deficiência, poderiam escolher 1 (um) para fazer o acompanhamento didático-pedagógico mais efetivo.

Procedimentos e instrumentos utilizados nessa etapa:

a) Sessões de observação nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

A observação colaborativa é conceituada por Ibiapina (2008) como um procedimento “[...] que faz articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula.”

Esse procedimento foi realizado nas escolas, pelos próprios graduandos, sistematicamente, em período quinzenal. Para cada sessão de observação realizada, selecionávamos e discutíamos, previamente, um instrumental de registro específico de modo que os graduandos pudessem observar os estudantes com deficiência no sistema comum de ensino, as práticas pedagógicas a eles destinadas e os processos inclusivos e excludentes que se materializam nas instituições de ensino.

Os instrumentos utilizados foram:

- *Roteiro de Observação do Estudante com Deficiência em Sala de Aula* - um instrumento que se apresenta sob forma de enunciados e está estruturado em quatro dimensões: (i) conhecimento linguístico do estudante (oralidade, leitura, escrita); (ii) participação do aluno com deficiência em atividades de produção escrita; (iii) participação do aluno com deficiência em atividades de leitura; (iv) comportamento socioemocional do estudante [ver Apêndice D];
- *Escala de Observação de Inclusão* - elaborada pelo prof. Ph.D. Jean-Robert Poulin, da Université du Québec à Chicoutimi, é um instrumental que se apresenta sob a forma de uma escala de enunciados e está organizada em seis dimensões: (i) rotina seguida na sala de aula (comportamentos gerais do estudante em sala de aula); (ii) interação [do estudante] com o grupo; (iii)

realização de (da forma o mais independente possível) projetos individuais (o melhor que é capaz); (iv) participação nas atividades do grupo; (v) Interação (de forma apropriada) com o professor; (vi) interação (de forma apropriada) com os colegas (ver Anexo A).

b). Sessões reflexivas

Ibiapina (2008, p. 97) conceitua a sessão reflexiva “como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o *locus* de promoção da flexibilidade. [...] espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa”

Esse procedimento foi realizado quinzenalmente, no decorrer de um semestre (2019.1) de pesquisa-ação-colaboração, possibilitando ao graduando discutir e analisar as problemáticas presentes no contexto escolar, o seu próprio desempenho e o desempenho de seus colegas em sala de aula e nas demais atividades realizadas na escola, a partir do referencial teórico em estudo. Dentre as atividades realizadas nos encontros que tínhamos com o grupo, estão:

Encontros de Compartilhamentos

- Identificação das principais dificuldades encontradas nas escolas, nas práticas destinadas aos estudantes com deficiência e seus processos de inclusão. As discussões empreendidas nesses encontros pautavam-se nos dados produzidos a partir dos instrumentais retrocitados: o *Roteiro de Observação do Estudante com Deficiência em Sala de Aula* e a *Escala de Observação de Inclusão*.
- Socialização dos registros produzidos pelos levantamentos e observações realizadas nas idas às escolas, momento em que os graduandos relatavam: o que viam lá no contexto da escola, o que sentiam em relação aos desafios vivenciados, como se percebiam naquele espaço, como se viam realizando práticas pedagógicas, como analisavam as práticas pedagógicas das professoras.
- Análise de Casos de Ensino (temáticas da deficiência intelectual e TEA)³⁸, que levamos como proposta didática para estudo e mobilização de reflexões sobre estratégias de mediação a esses estudantes.
- Análise das práticas observadas pelas professoras nas escolas - vários objetivos nos guiavam nesses encontros de análises, problematizações e possibilidades de

³⁸ Casos de ensino em anexo.

reconstrução de práticas de forma a se tornarem mais favorecedoras de inclusão, porém, interessava muito a identificação dos possíveis saberes mobilizados pelos graduandos no decorrer das atividades desenvolvidas - de saber esses (essas) estudantes pensavam ter sido necessário nas situações distintas que vivenciaram: como se perceberam? Acreditavam ter (ou não!) saberes, competências e/ou conhecimentos que os “habilitavam” a agir naquelas situações?

Encontros de estudos

- Levantamento de temas de estudos específicos como forma de aprofundamento a partir dos interesses surgidos pela empiria, notadamente, pelo tensionamento das demandas com que se depararam;
- Leitura de livros e textos sobre os fundamentos e os princípios da inclusão em educação, Desenho Universal para a Aprendizagem; alfabetização e letramento, dentre outros.
- Palestras Mediações pedagógicas no processo de escolarização de alunos com TEA e Práticas pedagógicas para Inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

c) Registro Reflexivo (escrito) dos graduandos

Utilizamos metodologicamente o instrumento “registro reflexivo” com a intenção de captar as percepções dos graduandos sobre o cotidiano das escolas, sobre as suas próprias práticas pedagógicas no período de regência, a fim de tomarmos ciência dos desafios e das aprendizagens vivenciadas com a inclusão. A importância do registro reflexivo e das habilidades adquiridas com ele, foram discutidas por Zabalza (2004, p. 10) “[...] procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender”.

d). Planejamento, participação e desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas

Cada graduando selecionou uma criança com deficiência para observar em sala de aula e, em seguida, desenvolveu atividades pedagógicas para compor um leque de informações sobre ela e seus processos de aprendizagem.

Inicialmente, os graduandos se dirigiram às escolas para realização de atividades de avaliação da leitura e da escrita com as crianças supracitadas. Tais atividades foram

selecionadas do livro *Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*, organizado por Rita Vieira de Figueiredo, publicado 2009, pelas Edições UFC.

Em continuidade a essa etapa da pesquisa, os graduandos foram orientados a planejar outras atividades e práticas pedagógicas destinadas às crianças com deficiência em suas salas de aulas.

e) Elaboração do folheto educativo personalizado como atividade final da pesquisa

A partir das informações coletadas sobre a criança com deficiência observada, os graduandos elaboraram o *folheto educativo personalizado* contendo as especificidades e demandas de aprendizagem da criança com vistas a orientar a prática pedagógica das professoras regentes no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. A inspiração para a realização dessa atividade veio da matéria “Verdadeiro Guia: livro personalizado pode ajudar professores de alunos com deficiência”, publicada em 27/08/2018 no blog *O Globo* [endereço eletrônico <https://blogs.oglobo.globo.com/to-dentro/post/livro-personalizado-pode-ajudar-professores-de-alunos-com-deficiencia.htmlem>]. A matéria relata a iniciativa da professora Bianca Ferreira de Brito, que produziu o livro personalizado do estudante Noah, que tem Síndrome de Down. O livro é voltado para todos os professores do Noah e apresenta informações e orientações sobre as especificidades de aprendizagem do estudante.

- 3ª ETAPA DA PESQUISA (a coavaliação)

A fase de coavaliação, a terceira e última fase da pesquisa, respondeu à necessidade de:

- avaliar os impactos da pesquisa-ação colaborativa na construção de saberes pelos graduandos/as envolvidos/as;
- captar os processos cognitivos, emocionais e atitudinais relacionados ao contato dos/as graduandos com o discente com deficiência na escola;
- facilitar a expressão de ideias e percepções relacionadas aos saberes docentes necessários ao processo de inclusão da criança com deficiência na sala regular.

Nesse intento, utilizamos o recurso de grupo focal, uma técnica de levantamento de dados que se produz numa dinâmica interacional de um grupo de pessoas na perspectiva de obter diferentes visões sobre uma questão, bem como, a compreensão de ideias compartilhadas por estas pessoas. (GATTI, 2012).

Nesse sentido, a utilização de grupo focal nessa fase da pesquisa propiciou a captação de percepções, sentimentos, experiências, significações, apreciações e ponderações acerca do processo de formação e mobilização de saberes resultantes da pesquisa colaborativa.

Segundo Gatti (2012), os grupos focais são comumente utilizados em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente empregados depois de estudos que envolvem pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção, sendo úteis para análise do impacto destes, ou ainda para gerar novas perspectivas de futuros estudos. Assim sendo, consideramos apropriada a utilização desse procedimento em função dos objetivos dessa etapa da pesquisa, entendendo, todavia, que o contexto de interação criado permite a apreensão de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão e “[...] a captação de significados, que com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (*Idem*, 2012, p. 9).

Explicitado todo o arcabouço metodológico da tese, comunicamos que, em razão do volume de dados produzidos nesse itinerário investigativo e das especificidades dos objetivos da pesquisa, decidimos sistematizar os resultados e as análises em três capítulos independentes entre si:

- O capítulo 5 que trata das potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relacionados à inclusão em educação;
- O capítulo 6 que discute as demandas pedagógicas do cotidiano escolar relativas à inclusão e pondera sobre os saberes que podem ter sido construídos no contexto dessa pesquisa-ação colaborativa;
- O capítulo 7 que versa sobre os saberes docentes potencialmente favorecedores de uma prática pedagógica inclusiva.

5 POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DA FORMAÇÃO INICIAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES RELACIONADOS À INCLUSÃO

[...] a implementação de políticas de qualidade voltadas à educação inclusiva será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria efetiva entre as universidades e o sistema educacional. O papel e a responsabilidade social da universidade, sobretudo a universidade pública, se afirmarão na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de educadores e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade escolar. (GLAT, PLETSCHE, 2010, p. 351).

Como anuncia o título trataremos, neste capítulo, das potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relacionados à inclusão de estudantes com deficiência no sistema comum de ensino.

Propomo-nos, desse modo, a analisar os saberes que já haviam sido possíveis de elaboração aos graduandos em sua formação inicial, no nível/semestre em que se encontravam no curso de graduação, no tocante à inclusão escolar.

Para esse intento, utilizamos aqui o recorte específico das informações obtidas na ETAPA DE COSSITUAÇÃO da pesquisa. É oportuno lembrar que essa etapa respondeu à necessidade de diagnóstico da problemática investigada, ou seja, o levantamento das concepções e percepções iniciais dos graduandos em relação à inclusão em educação, bem como das expectativas e dúvidas concernentes à formação e à atividade docente.

Desse modo, consideramos pertinente investigar/sistematizar nos dados da pesquisa, destaques nas informações quanto:

- a) às compreensões ou concepções que estes licenciandos tinham em relação à pessoa/estudante com deficiência e como percebiam a perspectiva da inclusão em educação;
- b) às percepções dos graduandos relacionadas ao cotidiano escolar e aos processos de inclusão e exclusão;
- c) às percepções que tinham e/ou avaliações que faziam da formação recebida na universidade diante das demandas pedagógicas da inclusão da criança com deficiência na sala comum;
- d) a como se sentiam em relação à experiência docente futura que irão realizar.

O diagnóstico inicial da realidade das questões supracitadas nos possibilitou realizar inferências, paralelos e levantar hipóteses sobre as potencialidades e as dificuldades que esse grupo de graduandos revelou ter no que concerne à apropriação e à construção de

saberes inerentes à inclusão escolar. Ademais, os dados levantados nessa etapa da pesquisa subsidiaram o planejamento e a configuração das etapas subsequentes.

Com relação à participação em atividades acadêmicas e científicas sobre educação especial, diversidade e inclusão em educação, obtivemos o seguinte resultado em relação aos 14 participantes:

- 8 (oito) graduandos declararam já ter participado de eventos, seminários ou minicursos, especificamente sobre os temas: autismo, educação especial e surdez;
- 3 (três) graduandos afirmaram nunca ter participado;
- 3 (três) não responderam à questão, apesar de ser algo simples e possível. Não sabemos por que não responderam: desinteresse diante do questionário e da pergunta? Atitude de omissão/desatenção/inércia/apatia diante da própria formação?

Quanto aos componentes curriculares cursados sobre o tema em discussão, todos afirmaram já ter cursado, pelo menos, uma disciplina da área, conforme explicitado a seguir:

- no semestre em que a pesquisa estava ocorrendo, os 14 (quatorze) graduandos estavam cursando a disciplina *Prática de Ensino em Educação Inclusiva*;
- 13 (treze) graduandos afirmaram já ter cursado a disciplina *Educação Especial*, ou seja, apenas 1 (uma) não citou a referida disciplina. Sobre isso, é importante informar que a estudante ainda estava cursando o 3º semestre do curso no período da pesquisa e a disciplina em questão é ofertada no 4º período;
- 6 (seis) graduandos afirmaram já ter cursado a disciplina *Educação Inclusiva*;
- além de *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*, os graduandos citaram, com menor frequência, as disciplinas *Pedagogia Hospitalar* e *Psicopedagogia*;
- um fato que nos chamou atenção é que nenhum graduando mencionou a disciplina *Língua Brasileira de Sinais*, apesar de todos já terem cursado o semestre no qual esse componente curricular é ofertado.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da FACED/UFC (diurno e vespertino-noturno), além das disciplinas supracitadas, o referido curso oferta um conjunto de componentes curriculares da área, dentre eles: “Educação bilíngue para surdos – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/Língua Portuguesa” e “Língua Brasileira de Sinais (I, II, III, IV, V e VI)” organizadas da seguinte forma:

Quadro 9 - Componentes curriculares da área, ofertados pelo curso de Pedagogia/FACED/UFC

DISCIPLINA	Núcleo de Estudos	Modalidade
Educação Especial (4º semestre)	Núcleo de Estudos Básicos	Obrigatória
Língua Brasileira de Sinais I (2º semestre)	Núcleo de Diversificação de Estudos	Obrigatória
Língua Brasileira de Sinais II	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Língua Brasileira de Sinais III	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Língua Brasileira de Sinais IV	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Língua Brasileira de Sinais V	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Língua Brasileira de Sinais VI	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Educação bilíngue para surdos –LIBRAS) Língua portuguesa”	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Educação Inclusiva	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa
Prática de Ensino em Educação Inclusiva	Núcleo de Diversificação de Estudos	Optativa

Fonte: PPC, Curso de Pedagogia, Diurno (2013) e Vespertino-Noturno (2014), UFC, Fortaleza.

É importante mencionar que desse conjunto de disciplinas da área, apenas duas são ofertadas em caráter obrigatório: Libras I e Educação Especial. O que nos leva a inferir que muitos dos graduandos do Curso de Pedagogia da FACED/UFC concluirão licenciatura com uma formação muito incipiente no que tange aos pressupostos teóricos e metodológicos da educação especial e da escola inclusiva.

Este aspecto se complexifica se levarmos em conta que a organização curricular do referido curso não prevê atividades interdisciplinares e transversais com o objetivo de articular os conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal nas diferentes disciplinas, como por exemplo: seminários temáticos, projetos de aprendizagem, laboratórios de práticas, entre outras formas de ensino vinculadas ao contexto e ao fenômeno educacional na sua complexidade.

O fato é que, no transcurso da pesquisa, foi inquietante e até mesmo frustrante observar que parte do grupo de graduandos não se mostrava mobilizado a refletir sobre a própria formação e, mais especificamente, sobre as questões inerentes à inclusão em educação. A ausência de engajamento pessoal pode ser notada, inclusive, nas lacunas e omissões tão recorrentes nos itens do questionário, mesmo em questões simples e elementares que não

exigiam atividade intelectual, nem conhecimentos especializados da área. Como é o caso das questões que iremos tratar na sequência.

Quando interrogados se já haviam lido algum texto ou livro da área, obtivemos o seguinte resultado:

- 12 (doze) responderam afirmativamente a questão, sendo que apenas 2 (dois) graduandos souberam especificar o título do texto ou livro em questão.
- 2 (dois) licenciados não responderam ao item do questionário;

Amarílis citou: “*Atendimento educacional especializado*”; “*Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino*”; “*O desafio das diferenças nas escolas*”. “*A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade*”. Já Narciso citou: “*Educação inclusiva (descobertas, encontro e construção)*”. No entanto, ambos não informaram os autores do material mencionado.

Os demais graduandos se limitaram a dizer que foram textos estudados no âmbito da disciplina Educação Especial, mesmo não lembrando de nenhum título ou autor naquele momento.

Indagamos também se conheciam alguma legislação ou política educacional voltada à inclusão em educação, haja vista que esse conhecimento, conforme acepção de Nozi e Vitaliano (2015) e Lustosa e Melo (2018), importa e se constitui uma das dimensões a serem desenvolvidas no campo dos saberes docentes necessários à inclusão de estudantes com deficiência. Sobre essa questão, obtivemos o seguinte resultado:

- 9 (nove) graduandos afirmaram dispor de tal conhecimento;
- 5 (cinco) graduandos afirmaram *não* conhecer nenhuma legislação ou política norteadora de práticas e serviços educacionais inclusivos.

Oportuno comunicar que dos 9 (nove) graduandos que afirmaram dispor de tal conhecimento, somente 2 (duas) graduandas atenderam à solicitação de citar documentos com esse teor: Margarida citou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e Amarílis mencionou a Lei nº4.024 de 1961, já revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Os demais partícipes que responderam positivamente à questão, afirmaram não lembrar naquele momento de nenhum documento normativo.

Estamos diante de um dado inquietante: temos um grupo de graduandos que afirma já ter cursado pelo menos um componente curricular da área e que, ao mesmo tempo, demonstra desconhecimento sobre um conteúdo importante e prescrito nas ementas das disciplinas, citadas

por eles, como é possível averiguar no quadro abaixo em que apresentamos as Ementas dos dois principais componentes curriculares:

Quadro 10 - Ementas Educação Especial e Educação Inclusiva

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
EMENTA EDUCAÇÃO ESPECIAL	A educação especial no contexto da sociedade e da escola pública brasileira; <i>políticas e desafios atuais; o atendimento educacional especializado como serviço de apoio à inclusão escolar do aluno, público-alvo da educação especial,</i> princípios e metodologia do atendimento educacional especializado, a tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional.
EMENTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Princípios e fundamentos <i>da inclusão escolar e bases legais.</i> Educação inclusiva e educação especial: especificidades e atribuições. Educação especial no contexto da <i>escola pública brasileira: políticas e desafios atuais.</i> Características do aluno com deficiência sensorial, intelectual, motora e altas habilidades/superdotação. Singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e implicações nas práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. Gestão da escola e da sala de aula no contexto das diferenças.

Fonte: PPC, Curso de Pedagogia, Diurno (2013) e Vespertino-Noturno (2014), UFC, Fortaleza.

Ambas as ementas especificam conteúdos próprios do campo das políticas e das bases legais da Educação Especial e da Inclusão Escolar, ainda assim, apenas um percentual de 14% do grupo foi capaz de citar documentos normativos a esse respeito. Consideramos esse dado preocupante, pois nos remete à efetividade e à exequibilidade dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciaturas e à compreensão dos direitos desses sujeitos previstos em lei, assim como a um possível esvaziamento de conteúdo político, de indignação com o fenômeno perverso da exclusão a que os sujeitos foram submetidos ao largo da história.

É fato que nos inquietou a informação: por que os graduandos dessa pesquisa não são capazes de citar pelos menos um documento normativo a respeito da educação especial e da inclusão em educação? Por que os graduandos não lembravam, para nomear, sequer um livro ou autor estudado no transcurso de uma disciplina de 60 horas?

Essa informação, em particular, sinaliza para algumas questões que merecem ser problematizadas no âmbito da formação inicial docente, reflexões que podem se constituir como importantes, como autorreflexão para as nossas práticas no âmbito da formação de professores:

- Como professor/formador tenho refletido sobre as minhas metodologias de ensino?
- Elas favorecem potencialmente uma aprendizagem significativa?
- Em minha disciplina conecto ideias de uma aula para outra em uma mesma disciplina?
- Conecto ideias de uma disciplina com as ideias de outras disciplinas?
- Os estudantes/graduandos são provocados a fazer conexões entre teorias educacionais e suas próprias experiências de ensino em sala de aula, ou em trabalhos de campo ou no estágio?
- As minhas aulas têm possibilitado leitura, análise e discussão de teorias educacionais numa perspectiva inclusiva sobre discentes com deficiência?
- Os estudantes/graduandos são provocados a traçar sua própria trajetória de aprendizagem?

É certo que foge de nosso propósito respondermos a todos os questionamentos aqui levantados, afinal, “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2010, p. 59). Nesse sentido, a perspectiva omnilética nos instiga a pensar sobre os fenômenos a partir de um olhar plurifacetado e dinâmico, sem a intenção de “[...] explicar as coisas com um ‘tom’ finalístico de análise, ou seja, não pretende chegar a generalizações, tampouco a conclusões fechadas”. (SANTOS, LIMA, ALMEIDA, 2018, p. 830). Em outras palavras, nossa intenção é problematizar uma totalidade de aspectos a partir das constatações que emergiram da categorização e análise dos dados e informações levantadas na primeira etapa da pesquisa.

5.1 Concepções iniciais dos graduandos acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência

A proposta de inclusão em educação incita algumas mudanças significativas para as concepções educacionais, bem como para o sistema de crenças, valores, ideias, significados e, de modo particular, o modo de ver e lidar com a deficiência, é o que evidenciam diversos

estudos (FIGUEIREDO, 2009; LUSTOSA, 2002; MASCARENHAS, MORAES, 2017; SARTORETTO, 2009).

Nesse sentido, nos perguntamos: em que medida esse argumento se evidencia ou não em nosso estudo? Pareceu-nos, a partir dos dados, importante pensarmos nessa situação apresentada pela literatura das pesquisas realizadas em contextos socioeducativos e períodos distintos inclusive.

O estudo de Castro e Ribeiro (2019, p. 222), por exemplo, constata essa dimensão apontando que “[...] os alunos da formação inicial estão assimilando e modificando suas aprendizagens e isso engloba a reestruturação de ideologias, crenças, valores e concepções educacionais [...]”.

Nessa lógica de conhecimento, desde o início da pesquisa, pareceu-nos necessário identificar as concepções dos graduandos que estavam conosco nessa experiência de pesquisa, com relação à pessoa com deficiência e à perspectiva da inclusão em educação.

Na etapa de diagnóstico, portanto, foi possível constatar quatro noções gerais associadas ao estudante com deficiência: por meio *do instrumento que elaboramos de complemento de frases (técnica de closed)*, conforme especificado abaixo, os enunciados que continham.

Assim, evidenciaram-se as seguintes afirmações que puderam ser categorizadas em:

a) Estudantes com deficiência possuem potencialidades e habilidades:

São capazes de aprender a partir de ações inclusivas (*Angélica, 05/03/2019*);

São pessoas capazes. (*Hortênsia, 05/03/2019*);

São antes de tudo pessoas, cheias de *potencialidades* e singularidades (*Margarida, 05/03/2019*);

Tem muito a nos ensinar. (*Rosa, 05/03/2019*).

b) Os estudantes com deficiência são sujeitos de direito

Apesar desses estudantes sofrerem com o preconceito, têm os mesmos *direitos* que qualquer um. (*Girassol, 05/03/2019*);

Tem *direitos* e preciso respeitá-los. (*Azaleia, 05/03/2019*);

Também têm o *direito* de aprender (*Tulipa, 05/03/2019*);

São seres humanos que têm o *direito* de ter acesso à educação (*Violeta, 05/03/2019*).

c) *O reconhecimento de que esses(essas) estudantes ainda são alvo de preconceito e discriminação*

Ainda passam por muitas dificuldades, devido as barreiras atitudinais, metodológicas e etc.” (Narciso, 05/03/2019);

Geralmente são excluídos das salas de aula, de modo geral sempre a margem da turma” (Copo-de-Leite, 05/03/2019);

Apesar de *sofrerem com o preconceito*, têm os mesmos direitos que qualquer um. (Girassol, 05/03/2019).

d) *A diferença presente nesses sujeitos:*

Ainda precisam de políticas públicas mais ‘inclusivas’/precisam de profissionais mais qualificados. (Jasmim, 05/03/2019);

Diferentes, porém iguais. (Cravo, 05/03/2019).

As conceituações apresentadas pelos graduandos sugerem uma construção discursiva baseada em algumas máximas amplamente difundidas no meio universitário relacionadas à escolarização das pessoas com deficiência. São consensos construídos com o advento do **modelo social da deficiência** e consubstanciado nos documentos normativos e nas recentes pesquisas acadêmicas sobre o tema em questão. Para exemplificar, podemos citar a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 e a Lei 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que fixa o princípio da presunção da capacidade civil em favor de todas as pessoas com deficiência e, com isso, a pessoa com deficiência finalmente passa a ser reconhecida enquanto sujeito de direitos e deveres como qualquer outra pessoa.

É perceptível que as concepções dos graduandos se aproximam direta ou indiretamente dos conhecimentos científicos da atualidade e dos preceitos legais que orientam os processos de inclusão em educação, ao passo que se distanciam da visão médico-patológica e do determinismo biológico que atribui a deficiência à ideia de incapacidade.

Todavia, é importante ponderarmos sobre o modo genérico, abstrato e superficial que os enunciados produzidos por estes sujeitos se apresentam, o que pode ser indicativo de fragilidade no processo de apropriação cognitiva de tais informações.

A inclusão, por sua vez, é um termo amplo e polissêmico, logo, “existem muitas maneiras de se definir inclusão: pela Psicologia, Filosofia, Sociologia, Economia, Antropologia, História, Geografia... para mencionar apenas alguns olhares possíveis”

(SANTOS, 2015, p. 61). É indiscutível que há uma proliferação de discursos em torno da temática da inclusão na área educacional, o que indica a necessidade de conhecermos o viés conceitual adotado pelos graduandos.

Ainda na fase inicial de diagnóstico da pesquisa, para aprofundarmos os significados atribuídos à inclusão, indagamos aos partícipes da pesquisa, no questionário aplicado: “O que você entende por Educação Inclusiva?”

Circunstância em que pudemos nos aproximar, de forma escrita, das compreensões que revelariam naquele momento, como é possível observar nos “recortes” mais significativos que fizemos desses registros, a seguir disponibilizados:

a) *A maior parte do grupo emitiu o seguinte entendimento - a educação inclusiva como um processo que atinge a todos, e não somente um grupo ou minoria específica,*

A educação que busca integralizar *todos*, sem distinções. (**Rosa, 26/02/2019**);

Educação com práticas que *todos* os sujeitos sejam atendidos independente das suas necessidades pessoais. (**Jasmim, 26/02/2019**);

Quando se fala em educação inclusiva, muitos pensam que se trata apenas de alunos com deficiência. Porém, é isso mas não somente isso, educação inclusiva é para *todos*: negros, pobres, com deficiência ... todos devem ser incluídos. (**Azaleia, 26/02/2019**);

É a educação para *todos* independente da condição física, social ou racial. (**Cravo, 26/02/2019**);

A educação que promove os ensinamentos para *todos*, porém respeitando as subjetividades de cada um. (**Hortênsia, 26/02/2019**);

As práticas de inclusão, a garantia do direito de *todos* à Educação. (**Tulipa, 26/02/2019**);

Dá assistência a *todos*, incluir os alunos sem preconceito (**Íris, 26/02/2019**);

Educação que promove a aprendizagem de *todos*, mas observando a individualidade de cada um (**Girassol, 26/02/2019**).

A ideia de educação para *todos* que emerge da concepção de inclusão delineada pelos graduandos se associa aos princípios legais, pedagógicos e éticos que orientam a perspectiva da inclusão em educação na contemporaneidade. Com efeito, a inclusão reitera o maior princípio proposto e assumido no âmbito internacional: o princípio da educação de qualidade como um *direito de todos*, acordes com as proposições e linhas de ação oficializadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em uma palavra: as necessidades básicas de aprendizagem, marco da Conferência de Jomtiem, Tailândia. (UNESCO, 1990).

b) Apenas duas graduandas associam a inclusão em educação às pessoas com deficiência como público-alvo específico:

É uma educação voltada especialmente para alunos com deficiência, transtornos, etc”
(*Violeta, 26/02/2019*);

É uma concepção de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência, transtornos, ou dotadas de grandes habilidades inseridos em um mesmo ambiente, reconhecendo suas limitações e potencialidades. (*Amarilis, 26/02/2019*).

No que tange às concepções que *associam a inclusão em educação às pessoas com deficiência como público-alvo específico*, assinalamos que tal compreensão, é, em parte, equivocada e denota uma confusão conceitual entre as noções/termos “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão em educação” que ainda são amplamente nomeados como sinônimos. Argumentamos, outrossim, que esse equívoco se deve, em certa medida, ao fato de que as políticas educacionais de orientação inclusiva, assim como as pesquisas sobre o tema têm convergido para a discussão sobre a escolarização do sujeito com deficiência. Outro aspecto que reforça esse entendimento é o fato de que os professores têm demonstrado (no discurso e na prática) maior dificuldade no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

Sobre esse viés, em específico, depreendemos que se torna fundamental desenvolver no campo dos saberes docentes a compreensão acerca do papel da **educação inclusiva na educação especial** e vice-versa, na contemporaneidade, haja vista que um dos principais desafios que se apresentam aos sistemas de ensino à formação e à atuação dos profissionais da educação é o de ressignificar a educação destinada aos estudantes público-alvo da educação especial a partir dos princípios e dos valores inclusivos e dissociar por completo de “modelos” educacionais segregacionistas e concepções assentadas em abordagens clínicas como já fora no passado recente e forma de organização de sistema de ensino.

c) Outras definições relacionam a inclusão em educação a uma concepção e/ou prática educacional que reconhece e valoriza as diferenças:

Uma concepção educacional que enxerga os alunos a partir das suas potencialidades, compreendendo estas como singulares em cada indivíduo”. (*Margarida, 26/02/2019*);

Educação aonde os alunos com suas dificuldades são incluídos em salas comum.
(*Copo-de-Leite, 26/02/2019*);

A junção de uma prática pedagógica atraente, um corpo docente bem preparado, um gestor escolar receptivo e espaços acessíveis que considerem as características individuais. (*Narciso, 26/02/2019*).

A compreensão de que a inclusão em educação é uma concepção e/ou prática educacional que reconhece e valoriza **as diferenças como inerente ao humano** e não a um grupo específico de sujeitos que têm deficiência, por sua vez, remete-nos ao sistema de valores inclusivos delineado no Index para Inclusão (BOOTH, AINSCOW, 2012, p. 23) e, portanto, corrobora o pressuposto de que “O respeito inclusivo envolve valorizar os outros e tratá-los bem, reconhecer as contribuições que dão à comunidade graças a sua individualidade [...]”. O que implica à sociedade e escola organizarem políticas e práticas educacionais responsivas à diversidade de interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças.

Diante dos enunciados produzidos pelos graduandos, ainda que na simplicidade do instrumento utilizado para sondagem de tais concepções logo no início da pesquisa, passamos a nos interpelar ulteriormente:

- Até que ponto os graduandos compreendem concretamente os desafios pedagógicos provocados pelos preceitos democráticos de justiça e equidade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos?
- Eles têm consciência do que significa, no terreno das práticas pedagógicas, atender e considerar os diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes?

Esses e outros questionamentos serão retomados no decorrer das análises.

Com relação ao conhecimento do grupo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola e sua função, notamos que um número significativo de graduandos compreende que *é competência do AEE dar suporte [apoio, auxílio] à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial*. A seguir, agrupamos as respostas que emergiram da indagação: “Você sabe qual a função do Atendimento Educacional Especializado nas escolas? ”

Atender as especificidades dos estudantes na escola, identificando e elaborando recursos pedagógicos. (*Rosa, 26/02/2019*);

Apoiar as crianças com deficiências nas atividades curriculares e extracurriculares, em comunicação com o professor da sala regular. (*Jasmim, 26/02/2019*);

Seria uma espécie de complemento e apoio a criança com deficiência, de modo a ajudar seu desenvolvimento. (*Azaleia, 26/02/2019*);

Atendimento prestado no contraturno, com um professor especializado de modo a promover atividades específicas para cada deficiência. (*Hortênsia, 26/02/2019*);

Minimizar as barreiras que impedem os alunos público-alvo da educação especial aprender. (*Margarida, 26/02/2019*);

Sim, é um serviço da educação especial voltado para a elaboração de um ambiente organizado com recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam ajudar a criança a transpor suas limitações, levando em consideração as suas possibilidades de aprendizagem e o seu tempo. (*Amarilis, 26/02/2019*);

O AEE presta um serviço de auxílio a essa criança, ajudando com sua deficiência (*Íris, 26/02/2019*);

Auxilia através do professor da educação especial, a sala comum, com momentos com crianças com deficiências a desenvolver suas especificidades. (*Tulipa, 26/02/2019*);

Acho que é auxiliar o aluno com deficiência em sala de aula e em sala especial. (*Copo-de-Leite, 26/02/2019*).

Na percepção desses graduandos, é função do AEE garantir apoio/suporte/auxílio ao processo de desenvolvimento do estudante com deficiência, bem como orientação aos profissionais da educação e aos pais das crianças que necessitem desse serviço.

Porém, eles não enunciam em que consiste esse apoio e como este se materializa no âmbito da escola comum. A fala que mais se aproxima da conceituação delineada nos documentos oficiais é a de Amarílis, assim delineada: “*é um serviço da educação especial voltado para a elaboração de um ambiente organizado com recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam ajudar a criança a transpor suas limitações, levando em consideração as suas possibilidades de aprendizagem e o seu tempo.*”

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o atendimento educacional especializado tem como função “**identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade** que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas [...]”. Portanto, o AEE entendido como um serviço da educação especial, tem a incumbência de realizar práticas educacionais específicas, como o aprendizado de linguagens, códigos e sistemas específicos [Braille; Libras, Comunicação Alternativa etc) oferecer recursos e serviços de tecnologia assistiva, além de adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos compatíveis com as necessidades discentes.

Na compreensão de 2 (dois) graduandos *o AEE objetiva garantir o atendimento individual ou individualizado ao estudante*, como é possível verificar nos excertos que seguem:

Garantir um atendimento individualizado, um acompanhamento especial ao educando e acompanhante não somente o aluno, bem como os membros da família. (*Angélica, 26/02/2019*);

Atendimento individual no contraturno. (*Narciso, 26/02/2019*).

A ideia de que o AEE consiste apenas no *atendimento individual* ao estudante com deficiência ainda é uma visão muito disseminada entre professores e comunidade educativa em geral. Pontuamos, outrossim, que o plano do AEE pode e deve contemplar o trabalho grupal, o trabalho em pares, as atividades de tutorias e também o trabalho individual, pois a organização didática do atendimento vai depender das necessidades e das potencialidades cognitivas, motoras e/ou comunicacional de cada estudante.

Enquanto política pública basilar na organização dos serviços da educação especial, o AEE foi implementado sob a égide dos princípios educacionais inclusivos, garantidos e legitimados pelos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais no Brasil e, assim sendo, as atividades próprias do AEE devem convergir para a efetivação do direito de todos os estudantes frequentarem as classes regulares de ensino, de pertencerem ao grupo e de aprenderem juntos, sem nenhum tipo de segregação ou discriminação.

Reiteramos que o AEE deve organizar-se por meio de observações e avaliações das potencialidades e centros de interesse do sujeito, assim como localizar as barreiras que se apresentam ao estudante e ao contexto social e educacional em que está inserido. Este diagnóstico subsidiará a identificação e a provisão de recursos pedagógicos e de acessibilidade, programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. (BRASIL, 2008). Destacamos, ainda, a importância da escuta sensível ao sujeito, aos familiares e demais pessoas que convivem com a criança, público-alvo do AEE.

Outros graduandos partem do pressuposto de que ***os estudantes com deficiência ou TEA só aprenderão por meio de uma metodologia específica ou apropriada e que, portanto, é função do AEE:***

Oferecer *aos portadores* de necessidades especiais a educação com metodologia apropriada. (*Cravo, 26/02/2019*);

Atender no contraturno aqueles alunos que possivelmente não conseguirão aprender formalmente em uma sala de aula, ex: autistas (*Violeta, 26/02/2019*).

Identificamos a presença de barreiras atitudinais nas respostas dos graduandos Cravo e Violeta, como, por exemplo o entendimento de que o estudante com deficiência não

aprende em uma sala de aula comum e o uso do termo “*portadores* de necessidades especiais” que é vinculado à linguagem médico-sanitarista, e, dessa forma, já não faz parte do contexto histórico em evidência.

Logo, cabe retomarmos alguns pressupostos que orientam o atendimento educacional especializado na atual política educacional brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2011), dentre eles, o princípio básico de que todo ser humano aprende e é capaz de desenvolver-se desde que as práticas pedagógicas respondam de forma positiva às suas diferenças sensoriais, cognitivas, afetivas e culturais. Outro pressuposto que não podemos perder de vista é que o AEE é um serviço especializado de natureza pedagógica que se materializa com o auxílio de recursos específicos e equipamentos tecnológicos de forma articulada com o trabalho pedagógico das salas comuns de ensino.

5.2 Imagens e cenas do cotidiano escolar na voz dos graduandos: impressões, inquietações e percepções

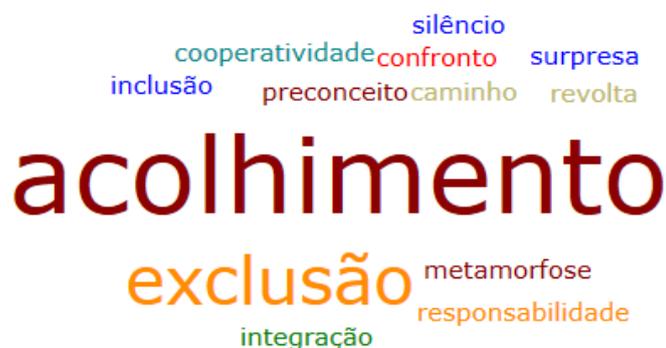
Durante a etapa de diagnóstico da pesquisa, realizamos uma sessão reflexiva com o objetivo de que os graduandos compartilhassem suas percepções iniciais acerca das problemáticas observadas no cotidiano escolar a partir das experiências de imersão na escola, anteriores à presente a pesquisa. A ideia era conhecer as significações construídas nos distintos espaços (e tempos da formação inicial, em que se encontrava cada um)³⁹ e identificar algumas questões/demandas/temáticas que deveriam ser priorizadas na elaboração da ação-intervenção a ser desenvolvida na etapa de cooperação.

Para incitar as discussões, em particular em um dos encontros com esse fim, iniciamos o encontro sugerindo que cada graduando escrevesse uma palavra que fosse representativa dos sentimentos e percepções iniciais vinculadas ao cotidiano escolar e aos processos de inclusão e/ou exclusão observados.

As palavras que emergiram colocamos em uma nuvem, dispostas a seguir:

³⁹ Seja no contexto do Programa Residência Pedagógica, nos Estágios Curriculares, no PIBIC ou no PIBID, entre outros.

Figura 3 - Sentimentos e percepções iniciais vinculados ao cotidiano escolar e aos processos de inclusão e/ou exclusão



Fonte: Sessão reflexiva realizada em 12/03/2019

A palavra “acolhimento” foi a mais citada, figurando nas respostas de três graduandos. Desses estudantes, 2 (dois) afirmaram haver a *cultura* e a *prática* do acolhimento às diferenças na sala de aula em que desenvolvem suas atividades no âmbito do Programa Residência Pedagógica.

Os professores em si *acolhem* muito, [...] a professora regente conversa com os alunos, tudo é feito um acordo e eles. (*Cravo, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*);

Esse negócio da inclusão, a professora regente sempre tem aquela criança que é.. tem hiperativo e outro lá que eu acho que não tem laudo, quando tem uma criança assim mais desenvolta na sala, mais prestativa, ela sempre coloca pra sentar junto e eles são muito assim de ajudar uns aos outros (*Rosa, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*);

A palavra é **acolhimento**, a professora é muito boa mesmo, ela tem uma didática perfeita (*Copo-de-Leite, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*).

A percepção do acolhimento, enquanto um valor que precisa ser cultivado pelos profissionais da educação, aparece em outra fala. Nesse caso, em particular, a graduanda se posiciona em crítica ao que presenciou, como é possível constatar no trecho que segue:

Fui a estágio, já participei da educação infantil e tal, [...] no meu caso, **revolta, acolhimento, responsabilidade** né, assim porque tem profissionais e profissionais. Mas quando a gente escolheu [...] optou por essa caminhada, a gente tem que saber que é subvalorizado né, que tem toda uma luta aí, mas que a gente sabe que é uma profissão tão especial, que é a base de tudo [...]. (*Hortênsia, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*).

Defendemos o acolhimento também como nível importante. Segundo Booth e Ainscow (2011) as *culturas* inclusivas são *acolhedoras* e propícias à mudança, pois orientam decisões sobre políticas e a prática de modo a valorizar a todos igualmente.

A segunda palavra mais citada foi “exclusão”, tratada no sentido da fala abaixo referenciada:

[...] a palavra que eu usei [para retratar o cotidiano escolar e a prática da professora em relação aos alunos que tem deficiência] foi **exclusão** [...] porque a gente ouviu elas falarem: “- ah você dá trabalho, você vai sentar lá trás, esse menino dá muito trabalho, vou chamar a diretora, esse menino...”

E ele dava realmente muito trabalho e aí ele ficou com a cuidadora, só que a cuidadora não fazia com ele as atividades que a professora propunha em sala. Era outras atividades, dele desenhar, dele só copiar o alfabeto e tal[...]

não está incluindo aquela criança. não está incluindo, não é nem de forma efetiva, é porque não está incluindo de jeito nenhum, porque ela [a cuidadora] está com foco só naquela criança, não está desenvolvendo as atividades da professora, fazendo outras coisas. Então a palavra mesmo que eu vejo, que foi assim, o que me marcou lá foi realmente **exclusão** dessas crianças que têm deficiência, nas duas salas que a gente já ficou, no ano passado e agora, é exatamente do mesmo jeito. (*Jasmim, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*).

A palavra que eu escolhi foi **exclusão**. [...] Na demanda da escola, tinha criança autista, ela sempre ficava na porta, eu acho que esperando sei lá ir para casa, não sei [...] E eu não via essa interação com as outras crianças também, porque enquanto as outras crianças estavam fazendo a atividade, ela estava lá no portão sentada. A auxiliar de sala interagia mais com a criança do que a professora foi frustrante, porque eu fui lá para ver inclusão e aí não aconteceu de fato, foi um pouco frustrante. (*Íris, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*).

Os relatos que serviram de justificativa à escolha da palavra **exclusão** mostram:

- uma indisposição dos professores de trabalhar didaticamente e de desenvolver práticas pedagógicas de atenção às diferenças no contexto da sala de aula comum;
- a presença da cuidadora na sala de aula, que ao invés de se constituir um agente de acessibilidade como preveem as políticas e as diretrizes oficiais, na *prática*, termina por segregar a criança e limitar o seu acesso ao currículo escolar;
- o fenômeno da exclusão manifesto na ausência de estratégias pedagógicas e de mediação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência;

Ainda com relação à presença da cuidadora e dos processos de segregação e exclusão dos estudantes com deficiência na escola comum, remetemo-nos à resposta elaborada por outro graduando, que destacou as palavras **inclusão** e **integração** para reafirmar que, na

verdade, esses processos não ocorriam na sala de aula, rememorando a experiência em que realizou estágio curricular supervisionado. Vejamos:

[...] **Integração e inclusão**, escolhi essas duas palavras, nessa sala porque eram 19 alunos e 3 deles tinham atendimento especial e eles tinham entre 2 e 3 anos de idade: dois eram autistas e um era deficiente intelectual. E esses três alunos eles eram sempre deixados de lado nas atividades, antes um autista ficava junto da assistente, sempre, sempre, sempre ele ficava do lado da auxiliar, a auxiliar ficava de um lado para o outro com ele, ou seja, ele não era integrado em nada com a sala. O outro autista ficava sempre no cantinho com o brinquedo dele que ele levava de casa, também não tinha nenhuma integração. [...] E o com deficiência intelectual ficava ao léu, ele não era integrado na sala de aula (*Girassol, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*).

Os processos de exclusão são irremediavelmente ligados às questões culturais (valores, percepções e racionalidades), políticas (normativas, intenções e planos que orientam ações) e práticas (tudo o que fazemos e como fazemos) que geram e tonificam os **preconceitos** no âmbito escolar. Isso ocorre num jogo dialético e complexo que, ao mesmo tempo em que nega “o direito de ser diferente”- máxima das políticas educacionais de orientação inclusiva - confirma a necessidade de aprender com o outro, seja um estudante com deficiência, ou não. (SANTOS, 2013; SANTOS, LIMA, OLIVEIRA, 2020).

Os termos “preconceito” e “silêncio” foram citados de forma associada no relato da graduanda Azaleia:

Aí a tarde, o que é que acontece, no Programa Residência pedagógica estou numa sala de segundo ano, que também faz parte do ciclo de alfabetização, aí o que é que acontece lá, eu escrevi na minha **silêncio**, porque a palavra que eu mais escuto a tarde é silêncio, “bshhhh! Cala a boca, bshhhh! Tá doido é? Tu é doido? Tem problema?” É isso o que eu escuto a tarde toda, entendeu?
[...] E outra palavra aqui é o **preconceito**, pelo menos na escola que eu estou, não nas outras que sei lá que tenha escutado. O preconceito das professoras e da diretora, em relação às crianças, por exemplo, delas acharem que por ser crianças da escola pública, da periferia, elas estão já com o caminho já destinado já, elas vão ser aquilo, entendeu? (*Azaleia sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*)

A cultura do silêncio no âmbito da sala de aula tem gerado discussões e polêmicas diversas no meio educacional. O silêncio, enquanto ato disciplinador, foi tradicionalmente defendido pelos discursos regulatórios, atendendo, em última instância, aos interesses dos mecanismos de poder vigentes e constituindo-se um dos instrumentos que o professor tem ao seu alcance para obter o “controle” sobre os discentes.

O preconceito, por seu turno, está relacionado a uma ideia preconcebida relacionada a outrem, isto é, um conceito formado *a priori*, anterior ao contato e à experiência com o alvo de atenção, manifestado geralmente por meio de condutas discriminatórias ante pessoas,

lugares, situações. O preconceito, assim como a cultura do silêncio na escola, configura-se como um mecanismo de negação social, de deformação e castração da personalidade do indivíduo que está se formando.

Sobre essa questão, parece fundamental compreendermos que a exclusão é o lugar mais perverso de assujeitamento e subjugação a que colocamos a condição humana. Foucault afirma a existência de uma “arqueologia desse silêncio” (FOUCAULT, 1961) e adverte sobre esse lugar, no qual incorrem processos de estigmatização/discriminação, patologização e confinamento/marginalização/segregação, operado nos níveis do espaço social e dos discursos em reflexos nas práticas das instituições sociais.

A formação cidadã, ao contrário, requer um ambiente propício às interações humanas, sempre pautadas no diálogo e no respeito às diferentes formas de expressão e percepções da realidade. Segundo Freire (1996, p. 66) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

A perspectiva omnilética (SANTOS, 2011, 2012, 2015, 2018), ao defender a inclusão como um processo infundável de luta, nos alerta que

[...] não tem sentido avaliarmos pessoas, instituições ou mesmo sistemas como sendo inclusivos ou excludentes. Ao analisarmos de uma forma dinâmica e ampla as condições que levam à inclusão e exclusão, percebemos seu intrincamento mútuo e somos forçados a reconhecer que mesmo o mais inclusivo dos contextos ainda produz exclusões, e que estas podem ser produzidas de modo explícito ou velado[...]. A aposta que faço ao defender a inclusão, entretanto, é a de que elas podem e devem ser continuamente identificadas e combatidas (SANTOS, 2018, p. 30).

O caráter dialético e complexo dos fenômenos sociais e humanos leva-nos a entender as contradições que se estabelecem entre os discursos legais sobre a inclusão, as condições materiais e humanas vivenciadas pelas escolas e a imprevisibilidade das ações e dos comportamentos apresentados pelos profissionais envolvidos. Segundo Santos (2018), essa análise precisa levar em consideração o nível macro (o contexto social mais amplo), o nível meso (o contexto mais regional ou local) e o nível micro (os sujeitos propriamente ditos).

Logo, é possível encontrar outras práticas e percepções distintas sobre as dinâmicas que se estabelecem nas escolas no que concerne à inclusão dos estudantes com deficiência, como é possível observar no relato que segue:

Faz dois anos que eu estou no PIBID, só que dentro desses dois anos houve mudança de escola, então... em relação a escola que eu estou hoje, eu desenhei uma árvore e aqui é como se fosse uma lagarta né,. É uma lagarta que está nesse processo de **metamorfose** e a palavra é, primeiro coloquei aqui **confronto**, na escola que eu estou hoje eu analiso que eles estão vivendo momento de muito confronto, porque é uma

escola que recebe muitos alunos com foco da educação especial, é considerada até pela regional deles como uma referência, então acabou que a escola teve que se adequar, é ... se adaptando a essa nova realidade. Então, é eu vejo professores mais sensíveis a isso, professores que de fato se propõem em sala de aula a tentar buscar práticas pedagógicas mais inclusivas, assim como eu vejo o oposto, mas o grande diferencial que eu vejo lá é porque a escola, ela se une para tentar compreender o que é inclusão. Assim o que eles fazem hoje ainda não é inclusão, porque eles acabam, eles ainda fazem... é uma espécie de inclusão velada. Por exemplo, em relação ao currículo, [...] eles não trabalham na perspectiva de que se um professor está trabalhando um conteúdo, todos os alunos têm que aprender aquele conteúdo né, ou seja, tem que adaptar aquele conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos [...]. *(Margarida, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019)*

Nesse caso, a graduanda optou pelas palavras **metamorfose** e **confronto** para representar as suas percepções com relação ao contexto escolar, seu relato é fundamentado na sua experiência no PIBID. O cenário retratado acima é uma evidência de que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pela escola pública brasileira, é possível perceber que as culturas, as políticas e as práticas estão se transformando no interior de algumas instituições e que os profissionais da educação estão mais sensíveis à inclusão do estudante com deficiência. Clarividente é que esse processo ainda está num estágio inicial, haja vista que os professores ainda não conseguem pensar o currículo numa perspectiva acessível a todos os estudantes, como está explícito no próprio relato.

A ideia de que a escola está no caminho de mudança e de transformação dos processos educacionais, tendo como horizonte processos educacionais mais inclusivos, também está presente na resposta da graduanda Amarílis, que inclusive optou pela palavra “caminho” para definir sucintamente as suas percepções em torno do cotidiano escolar.

[...] o nome **caminho**, porque a escola que eu estou, [...] é uma escola particular que eu [...] trabalho nela, lá eles atendem muitas crianças autistas, então assim a demanda por vagas lá para esse público tem crescido bastante, devido a escola “B” não querer né receber alunos autistas, e, então, a gente tem, em torno assim, de quase toda sala a gente tem em torno de uma, duas ou três crianças autistas e tão sendo acompanhado pela professora e auxiliar. E lá o que eu vejo é a preocupação da escola de capacitar né os professores, a ter um olhar mais sensível pra esse público então a escola contratou uma psicóloga pra ajudar algumas crianças que estão com laudo e outras crianças que têm a característica passam também pelo reforço da psicóloga, e eles querem ampliar o campo para o fonoaudiólogo *(Amarílis, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019)*

A graduanda supramencionada nos informa que a escola em que ela trabalha atualmente recebe muitas crianças com TEA e que praticamente todas as turmas têm a presença de estudantes com esse transtorno. Sobre essa escola, em específico, ela afirma haver uma preocupação com a formação dos professores e com a contratação de profissionais da área médica visando atender ao público-alvo da educação especial. Esses são os argumentos que ela

utiliza para afirmar que a escola está a *caminho* da construção de práticas mais inclusivas, por assim, dizer.

A palavra **cooperatividade** foi utilizada pela graduanda Violeta para se referir a uma experiência em que ela teve a oportunidade de acompanhar um estudante com TEA no âmbito da educação infantil. Segundo ela, no momento da atividade proposta, estabeleceu-se uma relação de cooperatividade entre os demais estudantes da sala de aula e o discente com TEA. Vejamos:

A palavra **cooperatividade**. Ano passado eu estava no segundo semestre, aí eu fiz a disciplina de educação inclusiva e pedagogia hospitalar. Na educação inclusiva a professora XXXXX passou uma atividade e essa atividade era a gente acompanhar, fazer três visitas a uma escola que tenha atendimento AEE. [...] eu fui numa escola [...] em Cascavel, aí eu fui numa creche, no caso eu acompanhei uma turma que era infantil V, acho que tinha uns vinte quatro alunos mais ou menos e lá tinha um autista maravilhoso.[...] eu pratiquei com ele o quebra-cabeça todo colorido e aí ele adorou, aí as crianças, por exemplo, ajudavam ele, as crianças sentavam com ele na rodinha e iam ensinando ele, iam mostrando as cores pra ele, [...] as crianças ajudando a todo momento, brincando. (*Violeta, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*)

Da situação narrada, conjecturamos que o caráter lúdico da atividade realizada [o jogo de quebra-cabeça] assumiu um papel motivacional e interativo entre as crianças, o que nos leva a defender o argumento de que “[...] o trabalho pedagógico centrado no interesse dos alunos pode potencializar seus estilos e ritmos de aprendizagem” (LUSTOSA, MELO, 2018, p. 112). A interação entre as crianças e a aprendizagem colaborativa geram elementos subjetivos que favorecem o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões, daí a necessidade de situações didáticas que se materializam nas oportunidades de movimento e ação sobre os objetos, assim como na promoção de várias formas de agrupamento em sala de aula.

O graduando Cravo, por sua vez, utilizou a palavra *surpresa* para expressar os seus sentimentos relacionados à primeira experiência como professor [em formação] na escola. Ele confessa o receio que tinha de não ser bem aceito pelas crianças pelo fato de ser homem e que se surpreendeu positivamente por ter encontrado acolhimento. Sobre essa questão é oportuno sublinhar que a educação infantil tem se constituído como um espaço predominantemente de mulheres, perpassado por concepções de gênero e de representações construídas sobre o masculino e o feminino e sobre concepções de crianças e infâncias produzidas socialmente. Diante da cultura de feminização do magistério, é compreensível a preocupação expressa no relato a seguir:

Bom, a palavra que resume o meu sentimento e a impressão da escola também é **de surpresa**, porque eu fazia uma expectativa diferente do que está acontecendo na

escola [referindo-se à participação no Residência Pedagógica] por quê? Por causa, pelo fato de eu ser homem e por conta também de uma coisa natural, que é a minha aparência séria e sisuda, normalmente assusta as crianças. Então ficava temeroso com o primeiro contato né, mas eu me surpreendi, me surpreendi porque eu tive a oportunidade assim de desfazer essa impressão que eu tinha, né, e com relação a atuação do homem na educação infantil.[...] foi realmente uma surpresa boa e teve surpresas ruins também né, as surpresas ruins são mais por questão da estrutura [...] dos banheiros, do refeitório, os espaços que são muito precários. *(Cravo, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019)*

Ele afirma que também teve surpresas negativas, pois não esperava encontrar espaços físicos tão precários na escola, como a falta de estrutura dos banheiros, do refeitório, dentre outros.

Ao discorrerem sobre as problemáticas observadas no cotidiano escolar, os graduandos evocam palavras, conceitos e imagens de uma realidade potencial à inclusão, em muitos casos, e perversa e excludente igualmente, em outros.

É possível notar que os graduandos olham com crítica, indignação e resistência as práticas educacionais que geram processos excludentes. Salientamos, desse modo, que a negação desse quadro pela nova geração de docentes é extremamente relevante, mas tem um potencial limitado se não dispuserem de uma sólida formação política, ética e pedagógica que oriente as suas ações e práticas docentes.

Ao lançar um olhar mais globalizante sobre as percepções dos graduandos acerca das problemáticas e os processos de inclusão e exclusão que estão em curso nas instituições de ensino, depreendemos que cada um deles dirige a sua atenção para determinado aspecto da dinâmica escolar *de modo isolado*, seja no âmbito pedagógico, cultural, curricular, ou ainda da formação de professores e da própria relação aluno-aluno, dentre outros. Eles não demonstram uma visão abrangente da dinâmica de organização e da gestão do trabalho pedagógico no atendimento às diferenças em sala de aula, e não fazem alusão à correlação entre as políticas educacionais, as barreiras sociais e os comportamentos dos sujeitos na escola.

Nessa contextura, sublinhamos a necessária vinculação do aspecto da formação docente com as diversas e complexas questões que configuram o projeto de educação inclusiva. Estamos conscientes de que esse é um projeto que envolve um conjunto de ações que compreende o todo e as partes do sistema educacional brasileiro, situados em contexto político, histórico, social e cultural.

5.3 Formação inicial traduzida em sentimentos: angústias, anseios e insegurança

É consenso na literatura e na legislação educacional, que os cursos de licenciatura devem propor, em seu currículo, a oferta de componentes curriculares e atividades acadêmicas que contemplem o *corpus* de conhecimento inerente aos fundamentos da inclusão, ao papel social da escola frente à democratização dos processos sociais e à constituição da cidadania.

Segundo Pimenta (2012, p. 18-19) além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, espera-se da licenciatura “[...] que desenvolva nos alunos **conhecimentos e habilidades, atitudes e valores** que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus **saberes-fazer**s docentes a partir das **necessidades e desafios que o ensino** como prática social lhes **coloca no cotidiano**”.

O desafio que se impõe à formação inicial é, por conseguinte, “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (FORMOSINHO; NIZA 2009, p. 4).

Nesse sentido, passamos a discorrer sobre as evidências empíricas reveladoras de como os graduandos percebem e/ou avaliam a sua formação diante das demandas pedagógicas apresentadas pela inclusão da criança com deficiência na sala comum e de como eles se sentem em relação à experiência docente.

O *corpus* da pesquisa aponta três questões centrais para pensarmos sobre os processos de aprendizagem e de construção de saberes constituídos no espaço-tempo da formação inicial em Pedagogia: *i. A importância conferida pelos partícipes da pesquisa a uma formação docente que alie a teoria e a prática na construção de saberes profissionais; ii. A insegurança dos licenciandos diante do fazer pedagógico; iii. A relevância conferida aos programas formativos para a constituição do ser professor.*

As questões supracitadas e sobre as quais passaremos a discorrer na sequência deste tópico, confirmam a necessidade de reorganização da estrutura curricular e pedagógica dos Cursos de Licenciatura. Para Gatti (2010, p. 1375) “a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias [...]”.

a) *A importância conferida pelos partícipes da pesquisa a uma formação docente que alie a teoria e a prática na construção de saberes profissionais*

Sinto necessidade de discussões mais práticas - mais **teorias** que nos leve a analisar nossa realidade e, com isso, **buscar práticas que alterem essa realidade**.[...] (*Margarida, técnica de closed, 05/03/2019;*)

Considero importante *estudar sobre inclusão*, tendo em vista que a **teoria** exerce um papel fundamental sobre a **prática** (*Margarida, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019;*)

Considero importante ter uma formação sólida e que faça contato com a realidade /aliar teoria e prática” (*Jasmim, técnica de closed, 05/03/2019;*)

A gente estuda uma coisa na **teoria** e quando vai ver a **prática**, [...] é diferente da nossa teoria, mas é uma coisa que agrega muito, você vê aquela realidade, que é a sala de aula mesmo, as práticas da professora, o desenvolvimento dos alunos (*Rosa, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019;*)

Minha **primeira experiência** na sala de aula, foi no **estágio na educação infantil**, que eu fiz há um ano atrás, então **foi bem marcante**, na verdade porque como a gente não tem não tem a primeira experiência é sempre chocante, [...] você aprende muita **teoria** aí quando chega na escola aquele choque de realidade. (*Girassol, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*)

[referindo-se a etapa de observação das práticas pedagógicas no R.P.] É diferente, do que a gente aprende aqui, [...] que a gente aprende... **a teoria** né. (*Jasmim, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*).

Ao reclamarem uma formação que articule teoria e prática pedagógica, os graduandos confirmam a imprescindibilidade de um currículo que oportunize uma compreensão mais real sobre as crianças e seu desenvolvimento, “[...] sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula”. (GATTI, 2014, p. 40)

Corroborando essa percepção, Pimenta (2019) afirma que

É necessário que o professor tenha amplo conhecimento do contexto social e político que envolve o ensino dentro e fora da sala de aula. Ele deve olhar para a realidade em que vivem os alunos, quem são essas crianças e adolescentes, e o que eles sabem e trazem consigo para uma aula.

A dicotomia entre teoria e prática nas licenciaturas é um aspecto já apontado por diversos estudiosos do campo da formação e dos saberes docentes (GATTI 2010, 2011, 2014; PIMENTA, 2012, 2017; MEIRIEU, 2002; FORMOSINHO, NIZA 2009). Entretanto, ao analisarmos o perfil dos partícipes da pesquisa, perceberemos que todo o grupo já tinha experiências formativas dentro das escolas, seja no PIBIC, PIBID, Estágio Supervisionado ou no Programa Residência Pedagógica, e, portanto, já dispunham de conhecimentos iniciais sobre

o trabalho docente em contextos situados de ação pedagógica. Esse dado deveria significar possibilidades de problematização e significação de conhecimentos teóricos decorrentes da reflexão sobre a realidade.

Não obstante, os discursos supracitados evocam uma separação radical entre os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico e os saberes da teoria, amplamente modelizados, o que nos leva a questionar: a) até que ponto a formação inicial propicia espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos decorrentes da reflexão sobre a realidade das escolas e do exercício da docência?; b) como tem sido a atuação/participação desses graduandos nos programas formativos – PIBIC, PIBID e Residência Pedagógica?; c) como essas atividades estão sendo conduzidas no âmbito da formação inicial?; d) o estágio supervisionado de fato tem se configurado como uma atividade teórica instrumentalizada da *práxis* como defende Pimenta (2004)? e) a formação inicial tem contribuído para que os candidatos à docência se vejam como coconstrutores da sua aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica?

Todas essas questões desembocam no segundo aspecto relatado pelos graduandos:

b) A insegurança dos licenciandos diante do fazer pedagógico

[...] *eu não me sinto ainda preparada* pra assumir assim tipo, logo de cara sem o apoio, porque eu tenho medo de não conseguir estabelecer uma relação de... assim atrativa para as crianças (*Rosa, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*);

Sinto que a minha formação não é o bastante, não me sinto preparada. (*Azaleia, técnica de closed, 05/03/2019*);

[...] eu sinceramente, me sinto totalmente sem condições né, pra uma sala de aula, não me sinto preparada pra isso, não vou mentir (*Hortênsia, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*);

O que falta para mim ser professora acho que de fato é a experiência em sala de aula, porque se você me colocar em uma sala de aula e mandar eu ensinar eu não vou saber, porque eu não tenho a prática ainda, não tenho a noção de como fazer (*Violeta, sessão reflexiva realizada em 16/04/2019*);

[...] O que me falta é o domínio pleno do conteúdo, que é uma coisa que sinto. (*Narciso, sessão reflexiva realizada em 16/04/2019*).

A insegurança dos partícipes da pesquisa diante de atividades básicas à docência, como planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino, por um lado, pode ser reflexo da falta de vinculação entre os conteúdos científicos e os saberes pedagógicos no curso de formação inicial. Segundo Pimenta (2012), na história da formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, convergindo para que os

futuros professores construam uma visão fragmentada e pragmático-utilitária do trabalho docente.

E, por outro lado, pode estar relacionada à falta de investimento pessoal dos graduandos no seu processo de formação. “Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere sentido [...]” (CHARLOT, 2013, p. 146). Compreendemos que, à medida em que os indivíduos não se sentem corresponsáveis pela busca do saber, diminui-se o campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional no transcurso da formação inicial.

Charlot (2013) nos lembra que, no processo de formação, é preciso considerarmos o que ele chamou de “a dimensão de um sujeito de saber (que se dedica, ou pretende dedicar-se, à busca do saber - um sujeito epistêmico), a marca da apropriação pelo sujeito.” A ênfase do conceito de *relação com o saber*, num sentido mais geral, está colocada justamente na noção de *relação*: “uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim, nuclearmente como *conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo*” (CHARLOT, 2000, p. 78).

No que se refere especificamente aos saberes relacionados à inclusão em educação, os graduandos enunciam:

Sinto necessidade de estudar mais sobre educação inclusiva *para poder aplicar em sala de aula* [...] Gostaria de saber como me portar e agir em situações de preconceito e exclusão escolar (*Girassol, técnica de closed, 05/03/2019*);

Gostaria de saber mais sobre educação inclusiva, educação especial e Libras.[...] Tenho medo de fazer tudo errado em sala, de não ser um bom professor. (*Narciso, técnica de closed, 05/03/2019*);

Sinto necessidade de me aperfeiçoar na perspectiva inclusiva. (*Angélica, técnica de closed, 05/03/2019*);

Gostaria de saber mais sobre educação especial, no quesito de direitos dos alunos. (*Tulipa, técnica de closed, 05/03/2019*);

Gostaria de saber um pouco sobre todas as deficiências (*Rosa, técnica de closed, 05/03/2019*).

A priori, destacamos a fala do graduando Girassol pela clara associação da atividade docente a uma atividade burocrática para a qual se adquire habilidades técnico-mecânicas, concebendo a prática como lugar de aplicação. A formação inicial precisa desconstruir a visão equivocada de que a docência é reduzida a um conjunto de competências técnicas, e mais do que isso, precisa sensibilizar os futuros professores a aceitarem a “[...] complexidade de uma situação pedagógica que nenhum dispositivo pedagógico jamais conseguirá limitar”

(MEIRIEU, 2002, p. 27), pois ela é constituída de sujeitos em interação, encontros e desencontros, intenções *versus* resistências. O ato educativo é dialético e imprevisível, pois nada pode ser feito sem a decisão do estudante, cabendo ao professor a difícil tarefa de estimulá-lo a crescer.

Centrada na interação humana e interrogada por um novo tempo, a profissão docente reclama uma nova cognição e uma nova ética. A competência interacional é parte integrante do “conhecimento profissional” docente. Por isso, a formação que lhe é adequada não se coaduna com um qualquer tipo de saber especificamente acadêmico, nem com um qualquer conjunto de normas morais e procedimentos técnicos. Antes se enfatiza o conhecimento profissional que integra o crescimento pessoal, tem origem em saberes exigentes de diferentes tipos, e se constrói efetivamente na prática, como um lugar próprio e não como um lugar de aplicação; prática que se quer autônoma, refletida e consciente das suas próprias injunções e peripécias (LOPES, et al, 2016, p. 54-55).

Os demais graduandos revelam que sentem a necessidade de saber mais sobre a educação inclusiva e a educação especial, e, de modo específico, sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as tecnologias assistivas, os direitos dos estudantes com deficiência, e as formas de agir em situações de preconceito e exclusão escolar. Como era esperado, no decorrer da pesquisa, ao observar as práticas pedagógicas e as crianças com deficiência na sala de aula comum, os graduandos foram despertando para a necessidade de construção de outros saberes, tanto da ordem da Pedagogia geral, quanto da ordem dos saberes específicos da inclusão, como veremos no próximo capítulo.

Esse dado nos leva a inferir que a vivência da pesquisa durante a formação inicial se apresenta como uma alternativa à compreensão da tensão teoria/prática no exercício do magistério, uma oportunidade para o professor em formação, questionar, refletir, pensar e mobilizar os saberes da docência. É, ainda, uma oportunidade ímpar de conhecer a existência e a realidade das próprias crianças em contextos de ação pedagógica.

Herrera-Seda (2018, p. 18) advoga que:

Las transformaciones que están ocurriendo en las instituciones escolares, llaman a anhelar una formación inicial del profesorado con foco inclusivo, que permita a los futuros docentes desenvolverse en contextos profesionales híbridos, donde persisten prácticas tradicionales de integración escolar y, al mismo tiempo, emergen nuevos sentidos y actuaciones coherentes con un enfoque inclusivo. En consecuencia, se requiere que el profesorado en formación tenga acceso tempranamente a la realidad del aula, a partir de experiencias prácticas que no solo permitan conocer dicho contexto, sino además reflexionar acerca de este y comprometerse con una perspectiva

inclusiva que, más allá del discurso, esté instalada en las prácticas cotidianas del ejercicio de la profesión⁴⁰.

Logo, os componentes curriculares e as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de formação inicial de professores devem contemplar a complexidade que caracteriza as demandas socioeducacionais consequentes de uma perspectiva educacional inclusiva, por meio de vivências teórico-práticas da atividade docente e da interação com os atores que compõem as instituições escolares.

c) A relevância conferida aos programas formativos - PIBID e Residência Pedagógica - para a constituição do ser professor.

[...] o PIBID é muito importante na minha formação, porque eu vejo uma evolução muito grande nesse percurso de dois anos, dessa construção, desse olhar, da discussão da *teoria e da prática*, por exemplo: hoje eu consigo muito fazer essa relação, seja no momento das avaliações diagnósticas, seja no momento que nós estamos mediando alguma atividade (*Margarida, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*)

Estou desenvolvendo a consciência de que não sou apenas aluno, mas também sou professor em formação. [...] Principalmente depois de ingressar no programa de Residência Pedagógica que a identidade foi surgindo ainda mais, foi clareando essa imagem de ser professor. Então, eu tenho já um conhecimento compartilhado com o que a gente ver nas aulas, que serve como fundamento e isso já é uma coisa boa. O que me falta ainda, falta o *saber fazer*, que é justamente isso que estou tendo a oportunidade de aprender tendo que fazer o planejamento e tendo que executar nas atividades de imersão. (*Cravo, sessão reflexiva realizada em 16/04/2019*)

Essa categoria emergiu do *corpus* da pesquisa com uma frequência menor que as duas anteriores, apesar de 8 (oito) graduandos já terem participado ou estarem participando de programas formativos vinculados a CAPES/MEC, apenas dois relatos se reportam a possível importância conferida a essa experiência para a constituição do ser professor. É curioso notar que um desses relatos partiu justamente da única graduanda que registrou participação no Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID).

Ao refletimos sobre a razão pela qual os demais partícipes da pesquisa não se reportam à relevância de tal experiência para a sua formação docente, esbarramos, mais uma vez, nos pressupostos teóricos de Charlot (2000, p. 78) sobre a questão da relação com o saber.

⁴⁰ Tradução: As transformações que estão ocorrendo nas instituições escolares exigem uma formação inicial de professores com enfoque inclusivo, que permita aos futuros professores atuarem em contextos profissionais híbridos, onde persistem as práticas tradicionais de integração escolar e, ao mesmo tempo, surgem novos significados e ações coerentes com uma abordagem inclusiva. Consequentemente, é necessário que os professores em formação tenham acesso precoce à realidade de sala de aula, a partir de vivências práticas que não só permitam conhecer esse contexto, mas também reflitam sobre ele e se comprometam com uma perspectiva inclusiva que, para além do discurso, seja incorporada nas práticas cotidianas do exercício da profissão.

Para ele, “o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Intimamente imbricadas nesse processo, encontram-se *relações sociais e de identidade*, que implicam em determinadas formas de se engajar no aprender. Charlot (2000, p. 72) argumenta que qualquer relação com o saber “[...] comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si”.

Assentes nessa compreensão, podemos afirmar que a aprendizagem da docência também é um processo de autoconstrução dos conhecimentos e das vivências que ocorrem no contexto das licenciaturas entre outros espaços sociais. À vista disso, advogamos que o papel das licenciaturas é possibilitar a apropriação e a construção de saberes que façam sentido para o graduando, por meio de situações didático-formativas que incentivem, valorizem e mobilizem a atividade intelectual e subjetiva do sujeito. Logo, não basta que o graduando participe de estágios/projetos/programas de ensino, haja vista que a experiência de imersão em sala de aula só se transformará em cognição/aprendizagem situada se for orientada, refletida, contextualizada, discutida.

6 AS DEMANDAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO COTIDIANO ESCOLAR RELATIVAS À INCLUSÃO

Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige dele um comportamento comprometido e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor trabalhar com as contradições (FRANCO, 2015, p. 606).

A inclusão em educação, categoria fundante desse estudo, é sustentada política e ideologicamente no cenário internacional por princípios éticos, político-culturais e filosóficos, tais como: “aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, ao mesmo tempo, a garantia de alguns consensos provisórios que garantam o respeito à vida humana” (EFFGEN, ALMEIDA, 2012, p. 16).

Ainscow (2009) defende que a inclusão envolve a articulação ampla de valores e de práticas capazes de remover barreiras à aprendizagem e à participação de todas as crianças, jovens e adultos dentro das escolas. Dentre os valores e princípios potencializadores de um projeto inclusivo no contexto educacional, o autor supramencionado refere-se à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Segundo ele “o caminho a seguir deve ser reformar as escolas e melhorar a pedagogia de forma a levá-las a reagir positivamente à diversidade dos alunos, vendo diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (AINSCOW, 1999, p. 182, tradução livre)

Conforme os preceitos da escola inclusiva, cada estudante é um sujeito/autor, cuja complexidade não se mede e que precisa de situações estimuladoras para que desenvolva todos os aspectos de sua personalidade. Logo, é competência dos sistemas de ensino de proverem os meios, as condições e os recursos de acessibilidade e aprendizagem aos estudantes em razão de suas especificidades: currículo acessível, utilização de tecnologia assistiva, formação docente crítico-reflexiva, dentre outros aspectos constituintes do fenômeno educacional.

Nesses termos, o processo de inclusão na escola comum deve ter como principal objetivo a formação integral de todos os estudantes, indistintamente. O que requer a criação de culturas inclusivas, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas no interior de cada instituição (BOOTH; AINSCOW, 2011). Essa contextura revela a emergência de discutirmos o caráter dialético e complexo dos processos inclusivos e suas faces inerentes que são os processos excludentes que estão em curso no campo educacional. Desse modo, propomo-nos a discutir neste capítulo, **as dinâmicas que se estabelecem nas escolas e que são reveladoras das culturas, políticas e práticas inclusivas e excludentes: o que a**

escola tem de inclusiva e de excludente, conforme os aspectos que emergiram das percepções e observações realizadas pelos graduandos?

Discutimos, também, a experiência de pesquisa-ação como elemento de formação docente nesses contextos mistos, onde persistem práticas tradicionais de segregação escolar e, ao mesmo tempo, surgem novos sentidos e ações consistentes com uma abordagem inclusiva.

6.1 As práticas pedagógicas observadas pelos graduandos: a questão do acesso ao currículo e o desafio das diferenças em sala de aula

A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro; [...] Seria a diferença verdadeiramente um mal em si? Seria preciso pôr a questão em termos morais? Seria preciso mediatizar a diferença para torná-la ao mesmo tempo vivível e pensável? (DELEUZE, 2018, p. 55)

A natureza situada dos saberes docentes (THERRIEN, 2010) nos impele, pois, a discuti-los em articulação com as práticas pedagógicas de atendimento às diferenças em sala de aula. Segundo Franco (2015, p. 607), “[...] se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. [...]”. É a capacidade do sujeito de dialogar, interrogar, refletir e criar que irá potencializar a organização, o entrecruzamento, a reformulação e a mobilização de saberes diante das contingências e exigências do ato educativo na sociedade contemporânea.

Therrien (2010), ao analisar o acesso aos saberes docentes, menciona o paradigma da epistemologia da prática como referência inicial e fundante, em torno da qual gravitam elementos conceituais capazes de revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, a sua natureza, a forma como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade. De outro modo,

A epistemologia da prática se situa no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e o contexto social de suas intervenções. Esse paradigma reconhece que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da educação e dos campos disciplinares, no chão da sala de aula, passam pelo crivo de uma prática situada voltada para gerar sentidos e significados nos sujeitos aprendizes (THERRIEN, 2010, p. 309).

As conceituações e discussões apresentadas por Tardif (2014), Tardif e Raymond (2000) e Therrien (2010) nos levam a deduzir que a construção dos saberes na formação inicial não pode perder de vista a natureza situada da aprendizagem e da ação docente.

É mister assinalar que, nos últimos anos, têm surgido profícuas discussões e reflexões sobre a temática das práticas pedagógicas de atendimento às diferenças em sala de aula. Tal enfoque tem favorecido a compreensão do caráter contraditório, dialético, complexo dos processos inclusivos/excludentes que estão em curso no campo educacional, notadamente aqueles que ocorrem dentro dos muros da escola e da sala de aula

A garantia do direito à educação passa, necessariamente, pela transformação da gestão de sala de aula que corresponde à:

[...] capacidade do professor para orquestrar a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços, os tempos e os agrupamentos pertinentes às suas propostas didáticas, construindo-se ele mesmo em mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos [...] (FIGUEIREDO, 2010, p. 61).

O desafio de buscar possibilidades e caminhos que potencializem a construção de uma escola que acolha a diversidade e promova o acesso ao conhecimento por parte de todos os estudantes, tem colocado as práticas pedagógicas e o currículo escolar em posição de destaque. Uma vez que o currículo “[...] é o elemento pelo qual o conhecimento é trabalhado nos ambientes escolares, bem como as práticas pedagógicas que são a materialização do currículo”. (EFFGEN, ALMEIDA, 2012, p. 28)

Do ponto de vista dos saberes docentes, a discussão sobre inclusão em educação e currículo escolar alcança notoriedade, haja vista que os saberes curriculares referem-se aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Segundo Tardif (2014, p. 38):

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Os dados construídos no decorrer da pesquisa doutoral, entretanto, apontam uma realidade preocupante nas escolas e, mais especificamente, nas salas de aulas observadas: a materialização de práticas pedagógicas que geram processos segregacionistas e excludentes. Isso ocorre, notadamente, em razão da visão negativa construída histórica e culturalmente em torno da deficiência, conforme acepção de Skliar (2003, p. 152, grifos no original)

Pois há um outro, em meio a nossas temporalidades e as nossas espacialidades, que foi e ainda é inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro *deficiente*, uma alteridade *deficiente*, ou então, ainda que não seja o mesmo, um outro *anormal*, uma alteridade *anormal*.

Nesse sentido, os relatos da maioria dos partícipes da pesquisa apontam as barreiras que se interpõem entre o currículo escolar e as práticas pedagógicas destinadas aos estudantes com deficiência. Dentre os aspectos observados nas escolas, encontram-se as adaptações e/ou adequações curriculares que, a nosso ver, individualiza o ensino e minimiza as oportunidades de aprendizagem do estudante, pois partem de uma concepção capacitista da deficiência e se materializam por meio da simplificação e da descontextualização do conhecimento, como é possível observar no relato a seguir:

Margarida: [...] quando cheguei lá na sala, a professora usa um livro diferente com ele, é um livro que... usa um método de alfabetização, um método... não, não é fônico, eu vou falar e se alguém lembrar o método, de trabalhar letrinha por letrinha, né e trabalhar letra, a letra em cima e aí cobrir a letra e repetir frases, que é o material que eu lembro assim, quando eu estudava e ele tava trabalhando esse dia a letra “u”, então ele cobria a letra, fazia as frases, [...]

Pesquisadora principal : Ele faz atividade diferente dos outros alunos?

Margarida: sim, tinha um livro só pra ele...

Jasmim: Esse livro que é cartilha de alfabeto que tem a letrinha, tem a imagem, tem pra pontilhar, é só ele que tem?

Margarida: é só ele que tem [...]e ela disse que iria começar a trabalhar com o livro da coleção alfa e Beto de 2011 né, que também é um livro que eu não considero como um dos mais recomendáveis pra esse processo de alfabetização e letramento. (**Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019**)

Nesse caso específico, podemos identificar duas problemáticas: a inadequação do método de alfabetização e a adaptação curricular que limita o processo de aprendizagem da criança com TEA. É mister assinalar que os textos cartilhados são exercícios descontextualizados, tendo como base a repetição de letras, palavras e frases com a finalidade de garantir a memorização de palavras que compõem unidades (letras) já ensinadas. A escola, segundo Ferreira (2011), ainda se baseia em um ensino comungado às “práticas mais envelhecidas da escola tradicional”. No cenário em tela, as atividades não oportunizam as crianças a refletir sobre o sistema da escrita alfabética e nem levam em conta a funcionalidade social das habilidades linguísticas.

A adaptação curricular se materializa por meio da substituição do livro didático, ou seja, enquanto todas as crianças da turma trabalham com o livro didático adotado pela escola ou pela professora daquela sala de aula, a criança com TEA trabalha com um livro didático específico. Ou melhor, uma cartilha cujas atividades são extremamente mecânicas, como cobrir

e copiar letras. Atividades estas que em nada contribuem para o desenvolvimento das funções e estratégias cognitivas da criança, o que denota uma barreira atitudinal de baixa expectativa, ou, dito de outro modo, a crença na incapacidade cognitiva, intelectual, social e emocional do estudante com deficiência.

As discussões em torno da ideia de adaptações curriculares carregam em si um caráter ambíguo e controverso e, sendo assim, devem ser analisadas “[...] em termos de integralidade, dubiedade, complementaridade, e transgressividade das dimensões culturais, políticas e práticas em relação ao mesmo tempo dialética e complexa (SANTOS, 2013, p. 26).

Do ponto de vista cultural, não podemos esquecer que a educação especial “[...] conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade da alteridade deficiente, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas” (SKLIAR, 2003, p. 158). Culturalmente, a educação especial criou fronteiras de inclusão/exclusão e de educabilidade/ineducabilidade, fenômeno que atravessa ao largo da história os discursos e as práticas, materializando-se em barreiras de diversas ordens no âmbito escolar.

Do ponto de vista político, apoiamo-nos em Garcia (2008) para afirmar que, entre os anos de 1994 e 2004, houve uma expressiva difusão dos termos adaptação/adequação curricular e flexibilidade curricular nos documentos normativos e orientadores da área da educação especial e da inclusão do estudante com deficiência na escola comum como podemos observar nos excertos a seguir:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, *a flexibilização e adaptação do currículo* e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2011a)

Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na *flexibilização ou adequação do currículo*, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas. (BRASIL, 2005a, p. 27)

Cumprir informar que não temos aqui o interesse de avaliar o mérito da proposta de adaptação curricular no âmbito das políticas educacionais brasileiras (ver Apêndice G), até porque, de acordo com a perspectiva omnilética, “política é algo que vai além do que esteja

escrito em uma Diretriz: ela significa toda intenção cujo objetivo é orientar ações, bem como toda organização que se mobiliza pessoal, grupal, institucional e sistemicamente, para que tais intenções sejam postas em prática”. (SANTOS, 2012, p. 2)

Nossa intenção é, pois, provocar uma reflexão sobre o que a adaptação e a flexibilização curricular representam do ponto de vista da ideologia política. Tomando por base a concepção capacitista e o acentuado discurso sobre as diferenças que permeiam as políticas e as práticas em âmbito social, é preciso alertar sobre os perigos que essas propostas representam para a escolarização das crianças com deficiência na escola comum.

A adaptação curricular sugere uma mudança pontual e específica para alguns estudantes: àqueles que destoam dos padrões de “normalidade” e que são pejorativamente qualificados como os “diferentes”. Trata-se de um tipo de intervenção individualizado assente ideologicamente no modelo médico de compreensão da deficiência, que sugestiona a configuração de uma prática curricular focada nos déficits e nas incapacidades dos estudantes. (ADIRON, 2016; MARIN, BRAUN, 2020; EFFGEN; ALMEIDA, 2012)

O termo flexibilização surge no contexto da doutrina do neoliberalismo, como alternativa aos modelos já existentes. No âmbito das políticas educacionais, a flexibilização curricular tem como artifício a proposição de um currículo menos austero e engessado. Entretanto, ao se revestir de uma conotação e uma aparência mais liberal e libertária, essa proposição política esconde a verdadeira face de uma ideologia conservadora. Bourdieu (*apud* GISI, 1998, p.83) chama esse fenômeno de evangelho “fabricado a partir de uma série de palavras mal definidas (globalização, flexibilidade, desregulamentação [...])”.

Segundo Garcia (2008 *apud* EFFGEN; ALMEIDA, 2012), do ponto de vista das práticas, a adaptação/flexibilização curricular pode representar um apêndice ou um remendo no currículo comum e, como consequência, gerar a desigualdade no acesso à cultura e a exclusão dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Corroborando esse entendimento Effgen e Almeida (2012, p. 37) afirmam que as adequações curriculares “[...] muitas vezes, se apresentam como um esvaziamento de conteúdo na escolarização dos alunos com algum tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação”. Tal problemática se configura na narrativa a seguir:

Margarida: bom, no segundo dia, a professora me deu o livro, e disse que eu ia ajudar ele e muitas atividades ele já sabia, ele... porque assim... gente são atividades muito repetitivas, mecânicas e muito, muito, muito aquém do que ele já sabe, entende? Ele precisava ser desequilibrado e as atividades estavam só estagnando ele, tanto é que tinha atividade que ele falava: “- esse aqui eu sei fazer sozinho”, né, e nas atividades

tem os ícones né, pra dizer se essa atividade é pra copiar, de falar e ele já sabia, e aí tanto é que a avaliação de leitura, eu fiz com ele a partir das atividades [...] ela simplesmente entrega pra ele e demarca o fim, mas eu digo assim, ela não fez nenhuma avaliação diagnóstica, pra saber de onde partir, ela simplesmente deu o livro pra ele, ela simplesmente dá o livro pra ele, sabe? Aí, ele se vira

Pesquisadora principal: não considera os objetivos de aprendizagem...

Margarida: não considera! (Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

No relato a seguir é possível observar que os processos de diferenciação nas salas de aula se complexificam quando se trata de deficiências que apresentam comprometimentos no desenvolvimento neurológico da criança, como é o caso do TEA. O outro equívoco decorrente do anterior é com relação à atuação e às atribuições do profissional de apoio. Vejamos:

Íris: Com relação a questão, material, trabalham o mesmo, todas estão trabalhando, ou são atividades diferentes?

Azaleia: A Bia [estudante com deficiência física] é o mesmo livro que os outros, faz a mesma atividade, só que o Caio [estudante com TEA] ele fica desenhando, tipo quando tem caderno, tipo...

Jasmim: Mas é a professora que dá o caderno de desenho ou é pra ele parar quieto?

Azaleia: É tudo a cuidadora, é tudo a cuidadora.

Íris: Mas tipo assim, se a professora dá ou não, a cuidadora não deixa de fazer os papéis dele.

Azaleia: ela [a cuidadora] que copia o caderno dele, não deixa... a professora do lado aqui ó... (Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

No caso relatado pela graduanda Azaleia, é nítida a precarização dos processos de ensino e aprendizagem da criança com TEA, que passa o tempo todo desenhando enquanto os colegas de classe estão realizando outras atividades, e tendo acesso aos conteúdos escolares. Podemos identificar duas barreiras principais: a crença na incapacidade cognitiva da criança e em decorrência, os cuidados excessivos e inadequados da “cuidadora”, superprotegendo-a, chegando mesmo a impedir que criança realizasse tarefas simples, como copiar suas atividades no caderno. Ao mesmo tempo, o contexto em discussão evidencia uma confusão de papéis entre a professora regente e a profissional de apoio à inclusão, parece-nos que a cuidadora é que assumia toda a responsabilidade pelas atividades da criança, inclusive as de cunho “pedagógico”. Fenômeno observado também nos relatos a seguir:

[...] só que a cuidadora não fazia com ele as atividades que a professora propunha em sala. Era outras atividades, dele desenhar, dele só copiar o alfabeto e tal. (**Jasmim, Sessão reflexiva realizada em 26/02/2019**).

Era outras atividades, dele desenhar, dele só copiar o alfabeto e tal. E esses três alunos eles eram sempre deixados de lado nas atividades, antes um autista ficava junto da assistente, sempre, sempre, sempre ele ficava do lado da auxiliar, a auxiliar ficava de

um lado para o outro com ele, ou seja, ele não era integrado em nada com a sala. (*Girassol, Sessão reflexiva realizada em 26/02/2019*).

E realmente é assim de uma realidade tão presente né, que eu lembrei que está acontecendo na escola que eu trabalho né, tem uma criança autista e colocaram lá uma auxiliar pra trabalhar com ela né... [...] mas assim, as vezes precisa de algo a mais e o que acontece é que eu acredito que seja uma realidade, que ele fica simplesmente... ele sai da sala, ele fica com a auxiliar, e pronto, ele fica lá andando na sala, andando na escola, entra nas salas de aula, sem o norte, não existe assim... (*Tulipa, Sessão reflexiva realizada em 07/05/2019*)

A legislação brasileira recomenda a presença do profissional de apoio nas salas de aula comuns, nos casos em que o discente apresente dificuldade ou dependência que interfira nas atividades escolares (ver Apêndice H). Porém, os documentos normativos apresentam alguns paradoxos relacionados à denominação, ao perfil e à identidade desse profissional. Basta ver que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o termo citado é *cuidador ou monitor* (BRASIL, 2008), na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, são descritas as funções, porém não é definido um nome que se refere a esse profissional e consta apenas na descrição o termo “*outros profissionais*”. Na Lei de Proteção à Pessoa com TEA é citado como *acompanhante especializado* (BRASIL, 2012) e na nota técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010⁴¹, assim como, na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), utiliza-se o termo *Profissional de Apoio*.

Na legislação acima mencionada, a função atribuída a este profissional está relacionada aos cuidados pessoais de higiene, alimentação e locomoção, bem como, apoio na comunicação e na interação dos discentes que necessitam desse serviço. Oportuno sublinhar que, apesar de algumas imprecisões e lacunas relacionadas ao perfil, à formação e ao papel desse profissional nas salas de aulas comuns, clarividente é o fato de que não é papel do Profissional de Apoio a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes atendidos. A presença desse profissional “[...] não implica em uma omissão do trabalho do professor, o mesmo deve manter suas mesmas responsabilidades e obrigações, e o profissional de apoio apenas surge como mais um personagem para dar apoio e suporte, mas não como ação substitutiva do professor” (LOPES, 2018, p. 45).

Violeta: E aí assim, a primeira vez que eu entrei na sala de aula dele, a primeira coisa que eu percebi, todos os alunos estavam sentados, a professora tava dando conteúdo e o Pablo estava correndo na sala, e aí” eu já fiquei assim: “– por quê que o Pablo está correndo na sala disperso?” E aí eu perguntei pra professora, a professora falou o

⁴¹ Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB. Data: 08 de setembro de 2010. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino

seguinte: ‘– ele é autista e ele não para quieto, ninguém consegue fazer ele ficar quieto’

[...]

O que é que ela fazia, despachava ele pra coordenação, então quando ela despachava ele pra coordenação ele vinha diretamente pra mim, porque eu fico mais na coordenação. (**Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019**)

A situação acima descrita, à semelhança das narrativas anteriores, dá indícios reais de que a criança com TEA não está tendo acesso aos conteúdos escolares em razão das dificuldades que os professores têm de pensar práticas pedagógicas de atendimento às diferenças. O que depreendemos do cenário em tela é que, apesar dos inúmeros tratados (declarações, convenções, leis, decretos, resoluções) sobre a temática, estudos, ensaios, pesquisa sobre a inclusão da pessoa com deficiência, o que está se materializando na prática é uma “inclusão excludente das diferenças” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 947), ou como diria Skliar (2003, p. 29), o outro “voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória”.

Diante do desafio de reconfigurar as práticas pedagógicas tendo como horizonte a inclusão em educação surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (ZERBATO, MENDES, 2018; PRAIS, 2017). A literatura especializada tem apresentado os princípios do DUA como meios potencializadores de experiências de aprendizagem adequadas e desafiantes para todos os estudantes, incluindo os que têm deficiência.

Com o advento da perspectiva da inclusão em educação, o conceito de acessibilidade também se volta à reconfiguração das práticas pedagógicas, dos recursos materiais e dos arranjos dos espaços e (re)organização dos tempos didáticos, visando acessibilizar o currículo escolar, por meio de metodologias diversificadas de ensino (procedimentos, estratégias e recursos).

Em conformidade com essa acepção, o ato de ensinar deve ser transformado profundamente para viabilizar a participação de todos os estudantes, sem descuidar, entretanto, das diferenças e identidades individuais.

Os princípios do Desenho Universal são apresentados por Cast (2011, *apud* PRAIS, 2017) da seguinte forma:

- a) Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação, ou seja, apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso. Esse princípio consiste em: propiciar opções para a percepção [visual, auditiva

etc], oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos; oferecer opções para a compreensão;

- b) Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão, em outras palavras, permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos discentes, assim o planejamento pedagógico estará orientado a oferecer opções para a atividade física, a expressão e a comunicação e as funções executivas;
- c) Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento, o que implica em estimular o interesse e a autonomia dos discentes e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas, bem como oferecer opções para o suporte ao esforço, à persistência e a autorregulação.

Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresentam como possibilidade de tornar acessível o currículo geral a todos os estudantes, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e cultural dos sujeitos. Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 140):

Esta abordagem, designada DUA, considera que para promover a aprendizagem é importante que o professor tenha em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas. O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão.

Os constructos teóricos da área apresentam o DUA como alternativa às propostas de “adaptação”, “diferenciação” e “flexibilização” curricular, tão difundidas nos documentos normativos e orientadores da área da educação especial, cuja incorporação às práticas podem significar uma “[...] minimização do currículo, principalmente para estudantes com deficiência intelectual, ou seja, adaptações como ‘cortes’ nos conteúdos e até nos objetivos, levando quase à elaboração de um currículo paralelo [...]” (MARIN, BRAUN, 2020, p. 18).

O Desenho Universal para a Aprendizagem, por outro lado, apresenta-se como possibilidade de tornar acessível o currículo geral a todos os estudantes, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e cultural dos sujeitos.

A revisão de literatura realizada por Ribeiro e Lustosa (2021) evidencia a recente inserção do DUA como objeto específico de estudo e fundamentação teórico-conceitual em

Teses e Dissertações, porém já mostra uma literatura recente de publicações nesse sentido em artigos e livros, compondo já um *corpus*, ainda inicial, além de outras literaturas afins com as quais dialoga. Assinala, igualmente, a imprescindibilidade de edificarmos uma compreensão mais consistente acerca dos seus princípios, limites e críticas, por meio da pesquisa acadêmica.

Clarividente é, que no campo teórico, o DUA é uma abordagem, dentre outras, que poderá subsidiar a formação e o trabalho docente de forma a reduzir barreiras na aprendizagem. Por considerar que cada indivíduo é único e, portanto, possui interesses, formas de expressão, estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem, o DUA poderá potencializar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola comum.

É mister assinalar, entretanto, que não podemos discutir as práticas curriculares de forma isolada do contexto escolar e social mais amplo, pois estas constituem uma parte integrante da cultura escolar e são atravessadas pelas contingências históricas. Logo, empreender práticas curriculares que considerem os diferentes percursos de escolarização implica na criação de culturas inclusivas e na construção de políticas públicas de educação que as garantam.

6.2 A criança com deficiência sob a ótica dos graduandos

A fase de imersão dos graduandos⁴² na escola⁴³ foi planejada de modo que eles pudessem observar os estudantes com deficiência no sistema comum de ensino, as práticas pedagógicas a eles destinadas e realizar atividades didáticas com estas crianças em suas salas de aula.

Tais atividades tinham como propósito possibilitar o contato dos licenciandos com a realidade das crianças com deficiência em contextos de ação pedagógica, observar o discente em contexto e não se limitar ao estudante abstrato das disciplinas teóricas e, assim, fomentar processos de problematização, questionamento e reflexão sobre o desafio das diferenças nas salas de aula e a dimensão pedagógica da inclusão.

⁴² Na segunda etapa da pesquisa, tivemos a participação de apenas 11 graduandos como é possível observar no quadro 10. Registramos assim, a desistência de 3 partícipes, isso ocorreu em virtude de a pesquisa ter se prologado por dois semestres consecutivos, de modo que acabou chocando com outras atividades desses partícipes e em razão de questões pessoais.

⁴³ Cada graduando(a) selecionou uma criança com deficiência para observar em sala de aula e, em seguida, desenvolveu atividades pedagógicas para compor um leque de informações sobre a criança e seus processos de aprendizagem, conforme detalhado no capítulo 4

Ao pensarmos os saberes da docência diante da realidade educacional que se configura a partir do imperativo da inclusão em educação “[...] faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos, professores, profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar” (JESUS, EFFGEN, 2012, p. 20).

Nesse sentido, cada graduando selecionou uma criança para realizar as atividades da pesquisa na escola, guiados pelos seguintes instrumentos de construção de informações e roteiros de ação:

- Escala de Observação de Inclusão;
- Roteiro de Observação do Estudante com Deficiência em Sala de Aula;
- Atividades de leitura e escrita realizadas com as crianças;
- Registros reflexivos;
- Folheto educativo, *elaborado pelos graduandos*, contendo as especificidades e demandas de aprendizagem da criança.

No quadro a seguir, uma breve caracterização das crianças observadas nas classes comuns de ensino.

Quadro 11 – Caracterização dos estudantes observados

Identificação nomes fictícios	Idade	Ano/série em que está matriculada	Observada por
Zezé Estudante com TEA	08 anos	3º ano do ensino fundamental.	Íris
Marcelo Estudante com TEA	11 anos	5º ano do ensino fundamental	Margarida
Pollyana Estudante com deficiência intelectual e má formação nas duas mãos	12 anos	2º ano do ensino fundamental	Azaleia
Pedrinho Estudante com deficiência intelectual	6 anos	1º ano do ensino fundamental	Jasmim
Pablo Estudante com TEA	7 anos	2º ano do ensino fundamental	Violeta
Junim Estudante com deficiência intelectual	9 anos	3º ano do ensino fundamental	Hortênsia

Daniel Estudante com TEA	4 anos	Infantil IV	Tulipa
Lúcio Estudante com TEA	4 anos	Infantil IV	Cravo
Raul Estudante com TEA	5 anos	Infantil V	Amarilis
André Estudante com TDAH ⁴⁴	7 anos	1º ano do ensino fundamental	Rosa
João Estudante com TEA	5 anos	Infantil V	Angélica

Fonte: Escala de observação de inclusão; Roteiro de observação do estudante com deficiência em sala de aula.

Das 11(onze) crianças observadas, 7 (sete) têm diagnóstico do transtorno do espectro autista, sendo que uma dessas também tem deficiência intelectual associada.

Esse é um dado que merece atenção, segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2017), divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam no sistema comum de ensino. Esse índice subiu para 105.842 estudantes em 2018. Desse modo, o número de estudantes com TEA que está matriculado em classes comuns no país aumentou 37,27% em um ano. A deficiência intelectual é a segunda mais presente nas salas de aula que foram *locus* de observação dos graduandos apresentando um quantitativo de 3 (três) crianças.

6.2.1 Percepção inicial

Após as duas primeiras sessões de observação nas escolas da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizamos um encontro [sessão reflexiva] com o objetivo de que os graduandos socializassem as observações e atividades realizadas nas escolas.

⁴⁴ Mesmo estando cientes de que o TDAH não se constitui uma deficiência, abrimos uma exceção para a graduanda Rosa observar o estudante em questão. Rosa demonstrou, desde os primeiros contatos, notável interesse em participar da pesquisa, porém como estava participando do Programa Residência Pedagógica, não dispunha de tempo para realizar as atividades específicas da nossa pesquisa em outro horário e/ou em outra turma, então a solução que encontramos foi que ela realizasse as atividades da nossa pesquisa na mesma sala de aula onde ela já estava desenvolvendo suas atividades no Residência Pedagógica, neste caso, ela escolheu o André para observar, uma vez que na turma não havia estudantes com deficiência.

Essa sessão reflexiva foi realizada no dia 28 de maio de 2019, ocasião em que obtivemos dos graduandos presentes àquela reunião, relatos descritivos sobre os estudantes com deficiência e as atividades de leitura e escrita realizadas com estas crianças nas instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No processo de tratamento e análise dos dados, percebemos que os relatos focavam em aspectos específicos do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças observadas, sendo que algumas descrições expressavam estereótipos e barreiras atitudinais em função da presença de deficiência, enquanto outras, traçavam um perfil que enfatizava muito mais as potencialidades do que as dificuldades apresentadas por essas crianças em sala de aula.

a) Discursos que indicam a presença de estereótipos e barreiras atitudinais em relação ao estudante com deficiência

Os estigmas e estereótipos relacionados à pessoa com deficiência são reforçados no contexto escolar em razão do modelo engessado de se pensar o ensinar e o aprender, e dos critérios de validação de um saber em detrimento de outros que se tornam hegemônicos. Essa cultura escolar que busca resultados homogêneos nega as diferenças de interesses, de capacidades e potencialidades, pois está focada na média escolar, no conteúdo transmitido em determinado ano/série escolar e, por conseguinte, nas “competências” legitimadas por um currículo prescrito.

Como podemos verificar, o relato da graduanda Azaleia, por exemplo, limita-se ao desenvolvimento grafomotor, às dificuldades observadas nas atividades de leitura e interpretação e ao comportamento socioemocional da estudante. A seguir, o referido relato para apreciação:

Azaleia: [...] na sala ela consegue escrever, a letra dela é bonita, escreve cursivo, consegue acompanhar tudo direitinho, entendeu?

[...]

[Relato da atividade realizada com a criança]

Azaleia: A atividade foi a formação de palavras, primeiro eu comecei com o nome dela,

“- Pollyana escreve teu nome aí”, escolheu o alfabeto. Ela escreveu com a letra bastão, que é o que eles mais usam na sala, escreveu rapidamente:

“- Pollyana agora escreve com o cursivo” aí fez todinho, com a imprensa fez todinho, fiquei tipo surpresa né... aí depois pedi pra ela escrever algumas palavras,

“- Pollyana escreva BOLA”, BOLA num instantinho; CANETA, escreveu [...]. Depois fui fazer alguns testes, o que foi que eu fiz, troquei as letras de lugar, botei o A da bola pra frente, Pollyana se eu trocasse a letra de lugar, continua sendo bola?

“Não né tia, trocou de lugar

[...]

Azaleia: *ela não ler, ela não consegue interpretar.*

[...]

Pesquisadora colaboradora: Como assim? veja bem, você propôs várias atividades e ela respondeu todas

Azaleia: ela tem uma autoestima lá embaixo, não sei se por conta do início da adolescência, mas enfim, tudo pra ela é eu não sei.

(Relato da graduanda Azaleia sobre a criança com deficiência. Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

O primeiro aspecto em evidência nesse relato é o fato de a graduanda ter selecionado/planejado uma atividade aquém do nível real de aquisição da escrita da estudante. Ela propôs uma atividade de formação de palavras simples a uma adolescente com 12 anos de idade que, por sua vez, respondeu a contento e, rapidamente, às questões propostas. E, ainda assim, a graduanda afirma que a referida estudante não sabe ler, nem interpretar como se as observações e as atividades realizadas lhe fornecessem elementos para chegar a essa constatação.

Esse dado, por um lado, pode ser indicativo da insuficiência ou ausência de saberes disciplinares (pertencentes aos diferentes campos do conhecimento e que constituem a matéria a ser ensinada) e curriculares (os objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares) conforme a categorização de Tardif (2014) e Gauthier et al (1998) ou ainda sobre os processos de alfabetização e letramento em específico.

E, por outro lado, muito provavelmente, denota a presença de barreiras atitudinais relacionadas à criança com deficiência. A escolha das palavras “bola” e “caneta” e a forma como a graduanda realizou a mediação da atividade, nos levam a inferir que houve um processo de “infantilização” e de baixa expectativa em relação às habilidades e conhecimentos prévios da estudante.

A descrição produzida por outra acadêmica, Jasmim, da mesma forma que o relato anteriormente analisado, também não fornece a dimensão do conhecimento linguístico da criança (deficiência intelectual, 6 anos de idade). Ela informa os aspectos da interação social e do comportamento socioemocional da criança, as dificuldades de atenção, concentração e dependência na realização das atividades em sala de aula:

[...] ele é bastante autônomo, independente, ele vai ao banheiro sozinho, ele toma água, ele guarda o material, ele é independente nesse sentido. No sentido das atividades ele não é independente, ele é totalmente dependente, o único momento que eu percebo que ele escreve sem ajuda, é o momento da agenda. Nas atividades, ele não faz atividade sem ajuda e quando ele tá com o livro, pra ele é só mais um instrumento de brincadeira mesmo, tanto que ontem, especificamente, eu fiquei com ele a tarde inteira e sempre quando a atividade é no livro, abre o livro, começa a desenhar, a pintar, faz coração e enfim.

[...] uma coisa que eu acho interessante porque ele é muito desinibido, ele fala com os amigos e tal, na questão de brincadeira mesmo. [...]

Tem outras crianças que têm dificuldade, mas elas conseguem desenvolver as atividades, acompanham, ele não acompanha, ele se dispersa, ele não tem aquela consciência de que o livro é pra gente fazer as atividades, ele não tem essa consciência...

[...] que ele também tem um comportamento que elas dizem que até ao intervalo ele consegue se concentrar, mas após o intervalo ele se transforma, em alguns casos é perceptível mesmo, ele fica muito agitado.

(Relato da graduanda Jasmim sobre a criança com deficiência. Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

A narrativa a seguir, por sua vez, também dá a entender que a criança está em um estágio muito inicial de aquisição da escrita e que as atividades propostas em sala de aula em nada favorecem a mobilização das funções cognitivas dela.

Ele brinca, interage bem com as outras crianças, só que assim, ele é bastante inquieto, bastante inquieto, e assim, em relação... porque quando ele tava fazendo essa atividade do ditado recortado, era como assim, se ele ficasse, como é que eu vou dizer... incomodado, que as outras crianças sabiam ler e ele não, entendeu, e assim é bem complicado porque os outros já tão num nível, e ele tá... né ainda em recorte, com desenhos, o caderno dele é só desenho, só rabisco, só recorte mesmo.

[...]

ele não reconhece as letras todas do alfabeto, entendeu? Assim na hora que eu pedi pra ele colocar o nome dele, ele escreveu, essa foi a atividade do recorte... a atividade tá tudo aqui no caderno, [...] eu peguei um alfabeto móvel e pedi pra ele colocar o nome, o nomezinho dele, aí ele botou, escreveu e quando eu perguntei pra ele, ele pegou e disse que era... eu perguntei que letra é essa, aí tudo que ele ia falar, ele dizia: é o I de Junim, entendeu? Tudo ele falava que a letra era o nome dele.

[...] professora *ele é uma criança bastante dócil, assim, você olhando parece que ele não tem nada, assim, eu olhando não ia perceber nada.*

(Relato da graduanda Hortênsia sobre a criança com deficiência intelectual. Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

Nesse relato, a graduanda Hortênsia compara o nível de leitura do Junim [criança observada] com o desempenho apresentado pelas outras crianças da classe, segundo ela, o estudante apresenta um nível inferior de aprendizagem. E, logo na sequência da narrativa, encontramos uma possível resposta para o “baixo rendimento acadêmico” do estudante, enquanto os demais colegas da classe estão tendo acesso aos conteúdos curriculares e às atividades de leitura e escrita, Junim realiza apenas recortes e desenhos, atividades estas, totalmente desarticuladas do currículo escolar.

Um aspecto que nos chamou atenção é a ponderação que a graduanda faz em relação à característica de docilidade da criança, como se essa qualidade fosse incompatível com as pessoas com deficiência intelectual.

Nesse caso, em particular, identificamos a presença de estereótipos sociais, pois há a generalização e a vinculação de um conjunto de características às pessoas com a mesma deficiência.

Mencionamos mais um relato que evidencia uma série de conflitos e dificuldades em lidar pedagogicamente com as diferenças em sala de aula, vejamos:

[...] eu estou acompanhando um menino autista, ele está matriculado no segundo ano, o nome dele é Pablo (nome fictício) e ele tem 7 anos [...] estuda onde eu estou trabalhando⁴⁵, então desde o começo do ano eu o acompanho, não necessariamente dentro da sala de aula. Com a pesquisa, eu tenho entrado na sala um pouco mais. E aí assim, a primeira vez que eu entrei na sala de aula dele, a primeira coisa que eu percebi, todos os alunos estavam sentados, a professora estava dando conteúdo e o Pablo estava correndo na sala, [...] E aí eu perguntei pra professora, a professora falou o seguinte: ‘– ele é autista e ele não para quieto, ninguém consegue fazer ele ficar quieto’ [...].

Semana passada, eu presenciei uma coisa e eu me senti totalmente impotente com relação ao que eu tenho aprendido, com relação a minha percepção, até porque eu lido com autista desde que eu nasci, que eu tenho um... fui criada com um menino autista, e aí eu tenho muito esse cuidado sabe? E aí semana passada, ele... ele entrou em crise, por quê? Porque o menino não queria brincar de pega-pega e ele queria brincar de pega cola, e aí ele não aceita um não como resposta.

(Relato da graduanda Violeta sobre a criança com TEA. Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

O relato em tela não expressa o perfil acadêmico do estudante e, de forma mais específica, os aspectos cognitivos e de aprendizagem da leitura e da escrita, conforme foi solicitado nessa atividade. Clarividente é que as situações narradas não eram favoráveis à observação de tais aspectos, pois o contexto de sala de aula estava imerso em conflitos decorrentes da ausência de políticas institucionais e de práticas pedagógicas de atenção às diferenças na escola. Segundo o relato da graduanda, enquanto todas as outras crianças realizavam suas atividades escolares, Pablo corria sem parar dentro da sala de aula. Situação, esta, que foi justificada pela professora como sendo consequência do comportamento socioemocional do TEA. O fato é que o relato em análise não faz referência a nenhum tipo de Tecnologia Assistiva, Comunicação Aumentativa e Alternativa ou qualquer outro tipo de suporte ou apoio pedagógico disponibilizado pela escola com a finalidade de subsidiar a participação de Pablo nas atividades e tarefas pedagógicas.

Inquietou-nos o fato de a graduanda não ter se posicionado criticamente diante da postura e da percepção preconceituosa da professora em relação ao estudante. E, por outro lado, a própria graduanda corrobora uma visão estereotipada e generalizante das características e dos comportamentos de pessoas com TEA. Ao se referir a um “familiar” com quem conviveu desde criança, a graduanda afirma ter uma compreensão formada a respeito das características comportamentais desse grupo e que se surpreendeu com o comportamento socioemocional do estudante diante de situações de contrariedade e conflito. Em outros termos, ela esperava que o

⁴⁵ A graduanda em questão trabalha como auxiliar de coordenação numa escola privada.

referido estudante se comportasse de determinada forma com base na sua experiência interacional com uma pessoa específica.

b) Olhar positivo sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes com deficiência

Por outro lado, um dado que merece destaque é a forma entusiasmada com que alguns dos licenciados se referiam à criança com deficiência, traçando um perfil que enfatizava muito mais as potencialidades do que as dificuldades apresentadas por estas crianças em sala de aula. Fato que consideramos deveras importante, uma vez que “acreditar que eles têm potencialidades faz com que se invista, pedagogicamente em ações educativas para eles [...] Expectativas positivas por parte dos professores se configuram no aspecto subjetivo que envolve o ato pedagógico [...]” (LUSTOSA, MELO, 2018, p. 107).

Ele é altamente inteligente, muito inteligente, os dias que eu pego ele, que é a terça-feira, é aula de português e matemática. Então ele tanto interpreta, ler, tipo, como as contas ele faz três contas de somar, três números grandes, centenas mesmo, ele é muito inteligente

[...]

no intervalo, ele fica muito na dele, muito quieto, ele senta distante, ficou observando muito, ele gosta muito de ficar na quadra vendo os meninos jogarem, mas sempre na dele.

[...]

O problema dele é quando ele não consegue fazer as coisas, fica muito apavorado, nervoso, ele já quer logo chorar. Ele já começa entrar em desespero, desespero mesmo, real... já começa a se desesperar muito, como se fosse algo que ele não fosse nunca alcançar.

[...] ele comparado ao nível dos alunos da classe dele, eu acho que se ele não for um dos mais, ele é o mais inteligente

[...] Ele sempre solicita a ajuda de alguém pra ficar com ele, sempre quer se sentir seguro que está fazendo certo, então ele sempre quer que tipo assim... na primeira semana que eu fui, tinha uma menina que ficava com ele, então ele tem essa necessidade, desse apoio, dessa garantia, ele participa bem, ele interage bem, tipo assim, se ele quer ir ao banheiro, ele pede, ele vai sozinho ele tem essa autonomia, então eu acho assim que ele é bem incluído assim, tipo no intervalo, sempre tem alguém, chega, abraça ele, o que tipo assim, abraça ele, aí ele fica, a pessoa sai e ele continua andando, eu vejo que as crianças querem muito, acho que até de mais, querer ajudar ele.

(Relato da graduanda Íris sobre a criança com TEA. Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

Os trechos do relato supracitado mencionam aspectos relacionados ao conhecimento linguístico e matemático, indicando um desempenho escolar satisfatório da criança. Com relação ao comportamento socioemocional e os aspectos de interação social, é possível perceber a baixa tolerância da criança a frustrações e intensos episódios de

irritabilidade. É pertinente frisar que a descrição detalhada nos dá a dimensão do envolvimento da partícipe da pesquisa nas ações que ocorreram nas escolas, bem como do olhar atento e sensível aos elementos que caracterizam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança observada.

Assim endossamos o entendimento de que “[...] acreditar ao “outro” possibilidade de realizações se constitui no primeiro caminho para identificar suas potencialidades, e assim, utilizá-las como ‘mote’ no trabalho pedagógico [...]” (LUSTOSA, MELO, 2018, p. 107). O relato a seguir também demonstra positividade com relação aos processos de ensino e aprendizagem da criança, sinalizando o nível de alfabetização do estudante, a sua organização e disciplina em sala de aula, com a indicação de que ele tem um ritmo de aprendizagem mais lento do que os demais estudantes da classe.

[...] ele fazendo tudo, ele altamente, sabe aquela coisa que “- eu já sei fazer isso, eu estou fazendo porque a professora me mandou!” e ele altamente disciplinado, assim que ele chega na sala, ele tira as coisas da bolsa dele, organiza e começa a rabiscar algumas coisas, é ... quando ela faz a agenda, ele tenta fazer a agenda, mas depois pede ajuda pra ela né [...] as letras do alfabeto ele conhece todas, ele já conhece também algumas sílabas e ele ler facilmente palavras dissílabas... canônicas

[...] Então chegou na hora do intervalo e a professora me disse que na hora do intervalo ele ficava com a cuidadora, tem uma cuidadora lá pra várias crianças e que ele não interagia muito, [...] Era o dia da quadra das crianças do 5º ano, aí eu pensei em jogar futebol, eu fiz também amizade com as outras crianças lá e a gente foi jogar futebol, aí eu chamei ele, vamos jogar também, e aí primeiro ele ficou com medo e disse: “- ah porque eu levei injeção e pode machucar”, então “- vamos ser goleiro comigo, então nós dividimos o time”, então eu e ele fomos ser goleiros...

[...] ele tem um ritmo mais lento que as outras crianças, sabe, assim processar algumas informações, também a fala dele, tem várias palavras que ele conceitualmente ele até compreende, a gente nota isso, mas quando ele vai verbalizar, *é na dicção*, ele enfrenta também... para articular essas palavras, mas ele é... eu vejo isso mais lento, do que nas outras crianças

(Relato da graduanda Margarida sobre a criança com TEA e deficiência intelectual. Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

Ao se referir às dificuldades na fala da criança autista, a graduanda parece não compreender que a dificuldade de expressão verbal não se constitui um problema de dicção apenas, mas que esta dificuldade na linguagem verbal está correlacionada à própria condição do TEA e ao conjunto de características a ele associado. Algumas crianças autistas “[...] apresentam ecolalia, a repetição de palavras ou frases, em geral sem aparentar compreender-lhe o significado. A dicção das pessoas autistas que falam pode carecer de entonação e, muitas vezes, elas falam demorada e repetidamente [...]” (SOLOMON, 2013, p. 266).

A seguir, mais um exemplo de relato que demonstra entusiasmo e empatia com relação à criança com deficiência, bem como solicitude em relação à infância e às suas múltiplas

possibilidades de desenvolvimento cognitivo e cultural. O relato também menciona a dificuldade de socialização apresentada pela criança:

Ele é uma criança que você se encanta com ele, ele ama música, ama, ele ama os instrumentos, a mãe dele comprou todos os tipos de instrumentos possíveis, toda vida ele leva, as vezes ele está com teclado, quando eu vejo ele está com violão, ele ama tocar e ele... assim, ao meu ver, ele é muito inteligente, ele reconhece letras do alfabeto, está no infantil 4 e se você mostrar essas letras aqui, ele vai: “P, L, E”, ele reconhece tudo, números também. A questão mesmo em sim, é que ele não socializa. [...]ele não gosta de socializar com ninguém, ele seleciona pessoas, tem duas professoras na sala, ele selecionou uma, a outra não adianta ela ir atrás, não adianta, ele não quer de jeito nenhum.

(Relato da graduanda Tulipa sobre a criança com autismo leve. Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

Essa atividade foi, particularmente, relevante para a pesquisa, pois nos possibilitou perceber a insipiência da formação destas graduandas no que tange aos processos de alfabetização e letramento e identificar, nos seus relatos, a presença de estereótipos e barreiras atitudinais relacionadas aos estudantes com deficiência. Essas constatações além de nos indicar questões necessárias de ser desenvolvidas no campo dos saberes docentes necessários à inclusão escolar, passaram a ser pauta do processo formativo propiciado pela pesquisa-ação colaboração. Nos momentos de formação, lemos, estudamos, refletimos, indagamos e desconstruímos concepções equivocadas relacionadas à escolarização e aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Dentre os momentos de formação propiciados com essa finalidade, destacamos a leitura e discussão do livro *O professor e o aluno com deficiência* de autoria de Maria Aparecida Leite Soares e Maria de Fátima Carvalho, e a análise de casos de ensino com foco em práticas de alfabetização.

6.2.2 Percepção posterior

Em um momento mais avançado da pesquisa, solicitamos que os graduandos elaborassem um folheto educativo apresentando as especificidades e demandas de aprendizagem da criança com deficiência, apontando entre outros aspectos:

- Características pessoais;
- As potencialidades do estudante para aprendizagem;
- Habilidades, desejos e preferências;
- As potencialidades do estudante para interação social na sala de aula;
- Nível de evolução da escrita;

- Desenvolvimento da competência leitora;
- Capacidade motora;
- Práticas pedagógicas, instrumentos e recursos para auxiliá-lo na aprendizagem.

A intenção era retirar o foco dos limites e das faltas do estudante com deficiência e orientar o olhar dos graduandos para as possibilidades e potencialidades de aprendizagem dessas crianças e adolescentes.

Apresentamos a seguir um quadro-perfil de cada criança com deficiência a partir das percepções dos graduandos ao término da etapa de imersão na escola.

a) O movimento de mudança e ressignificação das percepções relacionadas aos estudantes com deficiência

Nessa fase da pesquisa, foi possível perceber que algumas graduandas ressignificaram as suas percepções relacionadas aos estudantes com deficiência e sobre o potencial cognitivo presente nesses sujeitos. Para apreciação, o registro apresentado pela graduanda Jasmim:

Pedrinho (nome fictício), estudante com deficiência intelectual,

6 anos de idade,

1º ano do ensino fundamental

É uma criança autônoma e independente.

Gosta de jogos pedagógicos, blocos lógicos, alfabeto móvel. No que diz respeito aos jogos pedagógicos, mesmo não entendendo como o jogo funciona, ele tenta criar uma lógica para o jogo.

Demonstra mais interesse por atividades coletivas, aceita e se dispõe a ajudar os colegas, interage com os colegas e aceita orientações. Gosta de chamar atenção das outras crianças com brincadeiras e tem mais proximidade e afeição com um colega em específico.

Quando precisa de ajuda, ele solicita a um adulto que esteja na sala ou até mesmo a outro colega.

Conhece todas as letras do alfabeto e os números. Reescreve o que é escrito na lousa. Diferencia letras e números. Apresenta dificuldade para escrever de forma autônoma, precisando de apoio nas atividades propostas em sala de aula.

Ele demonstra um razoável interesse por livros quando está junto dos outros colegas e consegue olhar e interpretar imagens. Usa a imaginação para contar fatos do seu dia a dia.

Demonstra interesse para participar das atividades, pede para falar mesmo quando não sabe responder o que foi solicitado.

Por ser bastante agitado, compreendemos que a criança pode ser estimulada com atividades que movimentem mais o corpo, assim ajudando não apenas essa criança, mas também toda a turma.

Outras atividades e recursos pedagógicos que poderão auxiliá-lo na aprendizagem são:

- Pinturas
- Alfabeto móvel e sílabas móveis: auxiliar a criança a reconhecer as palavras e desenvolver a correspondência sonora entre as sílabas e as palavras.
- Ficha com os dois primeiros nomes da criança, assim ela poderá se apropriar e reconhecer seu nome.
- Imagens e palavras: para reconhecer que há diferença entre as coisas e as palavras.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Jasmim

A descrição produzida pela graduanda evoluiu qualitativamente se compararmos com o relato apresentado na sessão reflexiva em 28 de maio de 2019, em que ela faz uma rápida menção à autonomia da criança para atividades de higiene pessoal e logo foca seu relato nas dificuldades que o estudante apresenta para realização das atividades em sala de aula.

Essa evolução demonstra a desconstrução da imagem inicial que a graduanda tinha em relação ao estudante com deficiência, e como as atividades da pesquisa foram importantes para que ela pudesse romper o preconceito e olhar para a criança acreditando em seu potencial. Nesse processo, destacamos a importância do tempo de observação em sala de aula para conhecer melhor a criança e, precipuamente, a contribuição dos estudos e discussões que orientaram cada etapa da pesquisa.

A estudante de Pedagogia já consegue, por exemplo, identificar o nível de aquisição da escrita alfabética do estudante, o seu interesse por determinadas atividades e jogos pedagógicos e, com base nisso, propor atividades e recursos para estimular, motivar e potencializar a aprendizagem dessa criança.

De forma análoga, podemos notar essa evolução qualitativa na descrição produzida pela graduanda Violeta, vejamos:

Pablo (nome fictício), estudante com TEA

7 anos de idade

2º ano do ensino fundamental

É uma criança muito inteligente, observadora, que sabe exatamente o que quer, adora brincar, porém, tem que ser a brincadeira da preferência dele, consegue se concentrar por alguns instantes, adora falar e perguntar, além disso, é uma criança muito carinhosa, carismática, mas que não pode ser contrariado.

Domina a matemática, porém, quando chega à disciplina de português na qual ele precisa escrever, é o vilão da vida dele. Mas ainda assim, ele capta muito rápido o que é para fazer e como fazer, ele consegue ler, falar, observar, escrever, mas a afinidade dele é com os números.

Esse aluno possui uma grande habilidade na dança, no futebol, na corrida.

O aluno conhece bem as letras do alfabeto, a dificuldade que ele apresenta é em fazer qualquer outra letra que não seja a bastão e formar as palavras corretamente, ele sabe montar o que ele quer falar, mas ainda não tem domínio da escrita, ele ainda apresenta dificuldades na formação das palavras, às vezes esquece algumas letras, se confunde no som, mas para quem está iniciando, ele já está em um bom caminho.

É uma criança muito interativa, o tempo inteiro interage com quem estiver perto ou longe, costuma tentar chamar a atenção dos coleguinhos de sala para que eles riam, talvez seja uma fuga da sistematicidade que é uma sala de aula e acaba o deixando “entediado”. Pablo brinca, conversa, corre, lancha, faz as atividades, sempre em conjunto com seus coleguinhos de classe e a professora.

Em sua capacidade motora grossa, o aluno consegue ter mais habilidade, mais domínio, porém, ele apresenta certa dificuldade na capacidade motora fina, essa dificuldade geralmente é perceptível no momento da escrita, do recorte, porém, na pintura ele já consegue ter mais facilidade.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Violeta

Na descrição em análise, a graduanda pondera sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante e identifica sua predileção pela disciplina matemática e pelas atividades físicas, como dança, futebol e corrida. É patente que o discurso anterior, pautado no negativismo e na impotência diante da presença desse estudante em sala de aula, foi superado.

Decerto, o tempo de imersão na sala de aula e a aproximação com o estudante, aliados às reflexões empreendidas no transcurso da pesquisa, foram significativos no processo de desconstrução de estereótipos e barreiras atitudinais em relação ao estudante com TEA. Assim, corroboramos o entendimento de que:

[...] um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência (PIMENTA, 2012, p. 31).

O acompanhamento colaborativo e a forma de condução da atividade foram essenciais no processo de ressignificação de concepções e percepções relacionadas à criança com deficiência. O relato da graduanda Hortênsia também revela esse movimento de mudança e de construção de novos saberes consubstanciados por meio da pesquisa-ação colaborativa. Vejamos:

Junim (nome fictício), estudante com deficiência intelectual,

9 anos de idade,

3º ano do ensino fundamental.

É uma criança bem cuidada. Aparenta segurança. É empático, extrovertido, alegre, sociável, respeitador e muito dócil. É independente na realização das atividades diárias e muito organizado, porém apresenta inquietação e déficit cognitivo.

É uma criança persistente. Fica atento na hora da contação de histórias e quando solicitado dá a sua opinião em relação ao assunto abordado.

Gosta de pintar, desenhar e é bastante comunicativo. É um aluno bem ativo: conversa, canta, dança, interage com os colegas e com a professora.

Está no nível pré-silábico de evolução da escrita.

Gosta de livros. Tem contato com a leitura através da contação de histórias. Faz leitura de imagens, mas ainda não realiza a leitura convencional.

Ao desenhar, apresenta o movimento de pinça com destreza, porém sua coordenação motora ampla, não apresenta um bom freio inibitório.

Sugiro o uso de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como meio de conduzir o processo de aprendizagem do Junim. O DUA tem como objetivo principal tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos. Através de estratégias que possam eliminar ou minimizar as barreiras ao ensino e a aprendizagem, o DUA norteia a aprendizagem e as práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou de recursos que possibilitem o acesso aos conteúdos curriculares.

No caso do Junim, poderia ser utilizado os jogos de memória que promove o desenvolvimento cognitivo, a concentração e a interação com outros alunos, as músicas (vídeos), porque é algo que ele gosta e os demais jogos eletrônicos que são bastantes atrativos, além de serem uma ferramenta que propiciaria uma aprendizagem mais acessível. Por ser um conjunto de princípios, o DUA resulta em estratégias que possibilitam um currículo flexível, como, por exemplo, disponibilizar conteúdos de diferentes formas, de modo que os alunos possam aprender de acordo com seu jeito, sendo respeitadas as suas especificidades.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Hortênsia

A estudante traz uma descrição detalhada da criança com deficiência observada, apontando, dentre outros aspectos, o nível de aquisição da escrita, seus gostos, preferências, suas características pessoais e de interação social. Importante sublinhar que diferentemente do relato apresentado na sessão reflexiva em 28 de maio de 2019, na etapa final de imersão da escola, ela já consegue descrever a criança a partir das suas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque é a referência que a graduanda faz ao DUA, como uma forma possível de tornar os conteúdos acessíveis ao estudante com deficiência e aos

demais estudantes da sala de aula. *O Desenho Universal para Aprendizagem foi apresentado e discutido em um dos encontros formativos da nossa pesquisa* haja vista que esta abordagem está no conjunto de propostas de um currículo de orientação inclusiva.

A graduanda ainda sugere um conjunto de atividades que podem favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança, tendo como fundamento as suas especificidades de aprendizagem, assim como seus centros de interesse e motivação.

b) Olhos crédulos na capacidade da criança: fortalecendo uma concepção inclusiva de educação

Os graduandos que já apresentavam, desde o início da pesquisa, uma percepção positiva relacionada às potencialidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, foram consolidando esse olhar inclusivo no contato pedagógico com estes sujeitos. Na sequência, apresentamos a descrição do Daniel (nome fictício), estudante com TEA que foi observado pela graduanda Tulipa.

Daniel (nome fictício), estudante com TEA

4 anos de idade

Infantil IV

Estuda na mesma escola desde o infantil II. Mora com os seus pais e é filho único. Seus pais são muito presentes na vida escolar dele e essa conexão, segundo as professoras é bem positiva.

Segundo o relato da coordenadora, quando Daniel tinha 2 anos de idade, as professoras começaram a perceber algumas especificidades que ele apresentava, como por exemplo: ele gostava muito de ficar sozinho e não estava desenvolvendo bem a fala. Sua mãe começou a investigar o caso e ir a diversos neurologistas, até que, aos 3 anos, ele recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Daniel é uma criança encantadora! É educado, gosta de ouvir as professoras e ajudá-las quando solicitam, na maioria das vezes ele é o ajudante do dia na sala de aula. Ele é muito dedicado ao momento da contação de histórias e se mostra muito atento nas aulas de inglês e de música. Daniel também ama repetir o que os seus colegas e professoras falam, com o tempo ele vai percebendo o momento certo de repetir as palavras que ele aprendeu com os outros!

Suas maiores habilidades observadas são a coordenação motora (de um modo geral) e a habilidade musical. Ele tem uma coordenação motora incrível, isso foi percebido nas atividades recreativas propostas pela professora, ele consegue, sem muito esforço, acertar a bola na trave e também na cesta de basquete. Daniel ama qualquer referência à musicalização. Ele ama cantar e aprende facilmente as músicas apresentadas na escola e fora também, além de se interessar bastante por instrumentos musicais. Ele possui alguns instrumentos, como uma bateria, um violão, uma flauta e um pandeiro. As professoras, percebendo seu gosto pela música,

começaram a desenvolver mais atividades musicais na sala e ele se mostrou bem interessado por esses momentos.

Até o momento, Daniel prefere desenvolver outras atividades que não necessitem da escrita. Se mostra muito motivado pela interpretação e pela leitura!

Sua interação com a sala ainda é pouca! Ele prefere ficar mais afastado dos colegas, porém se sente muito seguro quando está perto de uma das professoras da sala. Um fato interessante que acontece frequentemente na sala com ele: uma colega chamada Raquel (nome fictício), gosta muito de agradá-lo dando água pra ele! Ele demonstra gostar dessa atitude pois não se retrai quando ela se aproxima. Os outros alunos da sala mostram gostar dele!

A psicomotricidade do Daniel é bastante potencializada para a sua idade! Ele desenvolve atividades que nem todos da sala conseguem, como por exemplo, jogar bola e basquete! Ele também, por ter um gosto maior por musicalização, toca instrumentos musicais, do seu jeito, com uma coordenação motora exemplar!

Como conversado com a equipe pedagógica responsável pelo Daniel e por toda a educação infantil da escola, elas falaram que iriam continuar trabalhando com ele as suas potencialidades, sem deixar, também, de desafiá-lo com outras atividades que, para ele, até o momento, não são tão prazerosas! As atividades recreativas e os esportes deverão continuar em sua rotina, assim como as aulas de músicas e de inglês. Seria necessário também, para ampliar mais suas habilidades escritas, desenvolver atividades escritas mais lúdicas e criativas.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Tulipa

Desde o início da pesquisa que a graduanda Tulipa vem demonstrando percepções e atitudes positivas em relação à criança observada. Ela traça o perfil da criança com uma riqueza de detalhes nos aspectos psicomotor, cognitivo e de interação social, sem julgamentos e comparações com outras crianças, o que denota respeito e empatia diante das especificidades de aprendizagem do estudante.

É perceptível que o trabalho de investigação realizado pela graduanda não se limitou aos instrumentais de observação e aos roteiros de ação utilizados na pesquisa. Ela foi além e conversou com a coordenadora pedagógica e outros profissionais da escola, buscando saber informações sobre o estudante, a sua família e, enfim, toda a problemática vivenciada por ele.

O leque de informações apresentado pela graduanda revela o seu empenho em conhecer a realidade do estudante e, ao mesmo tempo, fornece-nos elementos para qualificarmos o processo de inclusão vivenciado por ele. Ao que nos parece, a escola em parceria com a família tem concentrado esforços para atender às especificidades de aprendizagem e potencializar as estratégias cognitivas do estudante.

Ao se referir às repetições observadas na fala de Daniel, a graduanda parece não compreender que este fenômeno linguístico vem sendo relatado como característica do autismo desde suas primeiras descrições realizadas por Kanner em 1943. Como já citado em linhas anteriores, segundo Solomon (2013, p. 266) algumas crianças autistas “[...] apresentam ecolalia, a repetição de palavras ou frases, em geral sem aparentar compreender-lhe o significado [...]”.

Na descrição produzida por Íris, esta notifica que a criança aponta o lápis constantemente e que sempre senta nas carteiras do meio para frente, entretanto, a referida graduanda, assim como Tulipa, não depreende que esse comportamento “pode” estar associado à condição do TEA. Ao chamamos atenção para esse dado, não estamos defendendo que a criança seja descrita a partir da deficiência ou do transtorno em si, mas por entendermos que algumas características pertinentes ao TEA têm implicações na gestão de ensino e nas formas de organização da sala de aula, como a dificuldade em mudar a rotina e as crises de organização que ocorrem devido à dificuldade em lidar com as mudanças ou de expressar o que sentem, e que muitas são erroneamente interpretadas no contexto escolar.

Zezé (nome fictício), estudante com TEA

8 anos de idade

3º ano do ensino fundamental

Zezé é um aluno bastante inteligente se comparado aos outros alunos de sua sala, de modo que é notório que sua inteligência linguística e lógico-matemática são desenvolvidas, pois executa as atividades com facilidade e é um aluno alfabetizado.

Durante as observações não apresentou dificuldade na área linguística e matemática. Ele faz as tarefas de casa e classe de acordo com as orientações da professora.

No intervalo prefere ficar observando os outros alunos jogando bola.

Tem o costume de apontar o lápis constantemente, pois a ponta fina tem um significado para ele.

Prefere sentar nas carteiras do meio para frente.

Suas habilidades observadas são de ordem motora, linguística, ou seja, escreve e lê bem, e gosta de atividades que envolvam a leitura.

Aluno alfabetizado, com um bom nível de leitura e escrita, ou seja, possui um nível alfabético de escrita, sendo capaz de fazer a letra cursiva, a letra de forma e legível.

A sua competência leitora é adequada a sua escolarização, lê de forma contínua e tem a capacidade de interpretar o texto.

O aluno em sala de aula tem boa interação com a sua turma, os seus colegas de classe são bem inclusivos. Os seus colegas fazem questão de ajudá-lo, os colegas que sentam do lado dele

sempre procuram auxiliá-lo nas atividades. Na sala existe um companheirismo entre eles, se abraçam e trocam afetos.

Tem sua capacidade motora regular, escreve bem, legível. Possui capacidade motora fina e grossa regular para a sua idade.

Atividades de leitura despertam mais a atenção de Zezé, percebe-se que ele se concentra mais quando esse tipo de atividade é proposta durante a aula. Recursos visuais, como escrever na lousa, cartazes, figuras, também chamam a atenção dele durante a concentração na atividade. Além disso, práticas pedagógicas que envolvam os outros alunos, atividades grupais como roda, em dupla acrescentam em sua formação enquanto aluno.

Zezé é uma criança esperta, tem fácil aprendizagem, entretanto é visível que crianças mais agitadas, dispersam a atenção dele na sala de aula, então é bom evitar que essas crianças sentem ao lado dele, para que ambos fiquem atentos à aula.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Íris

De acordo com o relato da graduanda Íris, o estudante Zezé (nome fictício) apresenta um notável desempenho nas áreas motora e cognitiva. A propósito, as potencialidades e as habilidades do estudante são descritas de forma detalhada, indicando o nível de leitura e escrita em que a criança se encontra.

No que se refere à socialização e à interação com os colegas da turma, parece-nos que há momentos em que Zezé interage satisfatoriamente, como é o caso das atividades que são realizadas dentro sala de aula. Em outros momentos, entretanto, ele recua e só observa os colegas brincarem, como é o caso das atividades recreativas no pátio da escola.

Duas questões nos chamaram atenção nessa descrição: primeiro, a relação entre os colegas de classe, descrita pela graduanda, como inclusiva e baseada na colaboração; segundo, a identificação das atividades e das práticas pedagógicas que despertam maior interesse, atenção e envolvimento do estudante.

Esses aspectos demonstram desenvolvimento da sensibilidade, respeito às diferenças e compromisso ético com a inclusão, pois a graduanda lança um olhar que vai além da deficiência. Tal postura também pode ser observada na descrição da graduanda Margarida, conforme explicitado subseqüentemente:

Marcelo (nome fictício), estudante com deficiência intelectual e TEA

11 anos de idade

5º ano do ensino fundamental

O Marcelo é uma pessoa carinhosa, disciplinada e inteligente. Ele adora sorrir e guarda um universo dentro de si. Para conhecê-lo mais é só perguntá-lo, ele tem histórias e conhecimentos incríveis para contar.

Marcelo adora jogos, principalmente as charadas, inclusive ele tem uma gama de charadas prontas para desafiar quem estiver disposto. Além disso ele é um ótimo goleiro de futsal, fez belíssimas defesas nos jogos que estive participando com a turma no recreio.

As potencialidades do Marcelo são enormes. Seu foco em realizar atividades que lhe desafiam é uma qualidade que deve ser explorada tendo em vista o seu aprendizado.

O Marcelo tem ótimas capacidades motoras, pude observar isso principalmente nos jogos de futsal. Ele só precisa de mais oportunidades para exercitar sua capacidade motora, e assim quem sabe descobrir novas habilidades.

A partir da avaliação diagnóstica que fiz com o Marcelo, junto com o acompanhamento das atividades que ele realizava em sala de aula, ele encontra-se no nível silábico-alfabético. O Marcelo já relaciona a pauta sonora com a pauta escrita, como também já escreve muitas palavras corretas do ponto de vista ortográfico. No entanto, o mais interessante são as reflexões feitas por ele no momento da escrita que nos fazem repensar ou melhor destruir qualquer sentimento de subestimação que algum dia alimentamos em relação a possibilidade do Marcelo ler e escrever.

Nas oportunidades que tive em ver o Marcelo lendo, constatei que ele realiza as leituras silabando. Essa leitura ainda se restringe a leitura de palavras. Uma boa estratégia é trabalhar com o Marcelo as unidades linguísticas maiores (frase e textos), como também desequilibrá-lo cognitivamente com o trabalho de análise de palavras, desde as mais simples até as mais complexas.

Normalmente o Marcelo não interage muito em sala de aula. No entanto, observo que isso acontece porque ele não encontra muito espaço para se expressar. Desse modo, considerando o empenho do Marcelo em participar das atividades escolares quando alguém lhe convida e lhe dá espaço, pensar em estratégias que incluam ele no cotidiano escolar pode ser uma porta de entrada para uma interação mais ativa do Marcelo para com a turma e vice versa.

Uma proposta de atividade que favoreça a inclusão do Marcelo é o trabalho com jogos. Como a professora já trabalha e confecciona jogos de alfabetização, pode-se planejar uma aula com esses jogos tendo em vista os diferentes níveis de leitura e de escrita das crianças. Por exemplo, nos jogos sugiro trabalhar com o SEA (Sistema de Escrita Alfabética) como um todo. Trabalha-se desde a sílaba até o texto, desde as palavras mais simples às mais complexas, de modo que contempla toda a turma, levando em conta sua heterogeneidade. Além disso, o trabalho com o gênero textual “Adivinhas”, pode ser uma grande potencialidade para a alfabetização do Marcelo, levando em conta que é algo do seu interesse e que é um jogo que mobiliza toda a turma, como ocorreu quando Marcelo contou várias charadas a turma.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Margarida

A graduanda Margarida demonstra uma percepção positiva e um olhar inclusivo em relação ao estudante Marcelo. A sua descrição pauta-se nas potencialidades do estudante para a aprendizagem e na importância da mediação pedagógica como condição essencial para

maximizar o desenvolvimento do estudante em áreas que ainda se apresentam como desafiadoras, como é o caso da interação social que ela identificou como um aspecto que precisa ser potencializado.

Ao se fundamentar no modelo social da deficiência a graduanda entende que as dificuldades de interação social e os obstáculos à participação não se localizam no estudante com deficiência, mas nas práticas escolares, nos procedimentos de ensino e nos recursos utilizados.

A partir da identificação do nível linguístico do estudante, Margarida sugere o trabalho com as unidades linguísticas maiores (frases e textos) e com o gênero textual adivinha, considerando que é algo que mobiliza e desperta o interesse dele. Além de outras atividades lúdicas envolvendo o sistema de escrita alfabética, de modo que o estudante seja desafiado a elaborar e a ampliar seus conceitos. Assim, ela corrobora o entendimento de que a escola é “um espaço que se destina a garantir experiências e aprendizagens gradativamente mais complexas, impulsionando o desenvolvimento de todos os estudantes”. (SILVA et al., 2011 *apud* BRAUN; MARIN, 2018).

Em prosseguimento a nossa análise, trazemos a descrição produzida por outra graduanda:

Raul (nome fictício), estudante com TEA

5 anos de idade

Infantil V

[...] É carinhoso, as vezes ele gosta de implicar mas, independente de estar agitado ou não ele gosta de participar das atividades que envolvam música e brincadeiras lúdicas.

Ele é questionador e perfeccionista principalmente na escrita do nome dele e na escrita dos números. Por gostar de fazer perguntas o Raul tem um repertório muito vasto de conhecimento.

As habilidades dele se ressaltam muito na escrita e leitura, sua coordenação motora fina e grossa é satisfatória. Reconhece o alfabeto. Ele conseguiu diminuir o tamanho da letra, se adequando a pauta, ele já consegue identificar a escrita das palavras com os fonemas.

Ele ler algumas frases e textos curtos consegue identificar o que se trata no texto apresentado. Consegue recontar histórias que ele conhece.

Tem habilidades em brincadeiras de circuitos, pois é muito ágil. Ele gosta de brincar com carrinhos e ursos.

Ele não tem preferências de colegas da sala.

Ele é solícito na maioria das vezes com os professores e colegas, houve um avanço considerável nesta parte, já que antes o mesmo preferia estar isolado.

Ele ajuda a responder algumas questões quando feitas em momentos de roda.

Ele gosta de fazer atividades em grupo, como pintura, colagem de materiais em gravuras e solicita aos colegas que passe as vezes a cola quando ele precisa.

Ele pinta muito bem, seu tracejado é firme, sua escrita é legível.

Consegue fazer atividades motoras como circuitos e apresenta boa percepção do espaço.

Alguns itens que podem ajudar ao desenvolvimento não somente dele mas das demais crianças são: arte com argila, teatro de fantoches, jogos de adivinhação, vôlei de tnt, oficinas de carimbos, utilizando-se de EVA, dados divertidos, musicalização, atividades essas que podem ser trabalhadas em grupo e ajudá-los a se sociabilizarem mais.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Amarílis

A priori, informamos que a graduanda Amarílis realizou as atividades da pesquisa na mesma sala em que atua como auxiliar de classe, o que lhe possibilitou ter um acompanhamento mais efetivo da criança com deficiência.

Como já conhecia previamente o estudante, conseguiu informar alguns aspectos da evolução do desenvolvimento psicomotor e de interação social da criança observada, bem como suas preferências e habilidades.

O detalhamento das informações revela o empenho e o olhar atento da graduanda para as especificidades do processo de aprendizagem da criança observada. Ademais, salientamos que isso só é possível porque ela já construiu uma base de conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre o desenvolvimento infantil.

c) Estereótipos e estigmas relacionados ao estudante com deficiência: a permanência de um modelo

Uma graduanda, em específico, ainda continuou a se apoiar em mitos e crenças em torno da deficiência e que fazem parte de um imaginário social que serve tão somente para validar preconceitos, estereótipos e estigmas. A permanência desse modelo pode ser observada na descrição a seguir:

Pollyana, estudante com deficiência intelectual e má formação nas duas mãos

12 anos de idade

2º ano do Ensino Fundamental

De acordo com a professora do AEE, possui laudo de Deficiência Intelectual.

Assim como qualquer transtorno ou dificuldade, a Deficiência Intelectual – DI varia muito de indivíduo para indivíduo, no entanto, há alguns comportamentos considerados comuns entre

todos, como por exemplo: Infantilização exagerada, dificuldade na comunicação e autoestima baixa.

Pollyana tem gostos semelhantes aos das crianças de sua faixa etária. Gosta muito de novelas infantis, e de músicas de cantores infantis da atualidade. No que se refere ao comportamento em sala de aula, mostra-se preocupada com o comportamento dos outros alunos, pedindo silêncio em momentos de muita euforia.

Embora tenha o comportamento semelhante aos das crianças da sala, demonstra comportamentos típicos de sua idade. Gosta de formar “casais” na sala de aula e durante o recreio.

Sugestões de práticas e intervenções:

- Descobrir as preferências de Beatriz, para usar novas metodologias.
- Adaptar um lápis mais anatômico, que a ajude no momento de escrita

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Azaleia

Pelo que podemos observar, a graduanda não consegue explicitar em seu registro aspectos essenciais sobre o processo de inclusão e o perfil acadêmico da estudante com deficiência. A descrição é vaga e não contempla as questões norteadoras dos instrumentais de observação, como por exemplo, os indicadores de participação da estudante na rotina e nas atividades escolares e as questões relacionadas ao seu conhecimento linguístico (oralidade, leitura e escrita) e a qualidade das interações estabelecidas com os colegas e professores.

Outro aspecto exposto no relato acima, é a percepção preconceituosa em relação à estudante com deficiência, uma vez que a graduanda **generaliza** e vincula um conjunto de características e traços depreciativos às pessoas com deficiência intelectual. Essa visão a-científica e “cristalizada pelo preconceito” já permeava os relatos apresentados pela graduanda desde as primeiras atividades de imersão na escola. Segundo Lustosa (2002), concepções como essas se arrastam ao longo dos tempos e compõem a historicidade do conceito de deficiência intelectual.

d) Da imprecisão em explicitar o perfil acadêmico do estudante à necessidade de construção de saberes sobre desenvolvimento infantil e os processos de ensino e aprendizagem

Outras descrições se apresentaram de forma lacunar, pois não conseguem explicitar o perfil do discente e a fase do desenvolvimento em que ele se encontra, averiguemos:

André (nome fictício), estudante com TDAH

7 anos de idade

1º ano do ensino fundamental.

Muito afetuoso, porém, agressivo quando contrariado; - fica muito chateado e irritado quando o tratam mal; - gosta de cantar - tem muito interesse em livros - é sempre muito organizado - às vezes é esquecidinho - gosta de brincar sozinho - aprecia desenhos e pinturas

Apresenta muito interesse pela leitura, embora ainda não tenha domínio desta. Gosta de folhear os livros e imaginar as histórias neles contidas.

Precisa ser muito estimulado ainda, pois, apesar de amar os livros, não tem muita paciência em exercitar essa unidade de ensino, logo se sente entediado e fica rapidamente disperso.

Escreve ainda com auxílio do professor na maior parte do tempo. Retira bem as palavras do quadro de forma autônoma e escreve seu nome completo sem o uso de ficha.

Coordenação motora fina e grossa perfeitas

É muito afetuoso; é gentil ao falar com os colegas; ao brincar e/ou manter contato físico, é sempre muito cuidadoso. Quando faz algo de errado, pede desculpas e fica chateado se a outra criança não o desculpa.

Práticas pedagógicas, instrumentos e recursos para auxiliá-lo na aprendizagem:

1 - Algumas sugestões de atividades para desenvolvimento da consciência fonológica são: exercitar a escuta; trabalhar os jogos orais com palavras significativas, como o nome; brincadeiras com rima e movimento; cantar canções, ler poesias, poemas

2 – Sugestão de atividade para trabalhar a construção de regras coletivas e individuais de convivência: elaborar um quadro juntamente com as crianças onde estejam os combinados; explicar que os combinados servem para manter a ordem e o respeito com o próximo

3 – Sugestão para o professor trabalhar a autoimagem positiva na criança: elogiar não apenas pelo resultado, mas pelo esforço; seja carinhoso; mostre que você se importa;

Dê oportunidade a criança para que ela possa tomar decisões e resolver seus problemas; - quando a criança errar, não critique a criança, mas sim seu comportamento.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Rosa

A graduanda Rosa inicia a descrição mencionando as características pessoais e comportamentais do estudante e as oscilações de humor diante de situações em que ele se sente contrariado ou em situações conflituosas.

Em seguida, ela afirma que a criança ama livros e demonstra interesse pela leitura, embora ainda não tenha o domínio desta. Parece-nos que Rosa associa o ato de ler ao reconhecimento de letras e palavras, uma concepção de leitura restrita à decifração da escrita. Pois, segundo a descrição apresentada, é notável que a leitura de imagens traz muitas

possibilidades para que este estudante use o seu imaginário e sinta prazer na busca do conhecimento.

A descrição é lacunar no que se refere ao nível de evolução da escrita do estudante, nesse tópico, a graduanda se limita a informar que o estudante realiza as atividades de escrita com a ajuda da professora e que ele consegue fazer cópia das atividades escritas no quadro de giz. A concepção simplista e restrita dos processos de leitura e escrita apresentada pela graduanda pode ser indicativa da insuficiência de saberes teórico-conceituais sobre a alfabetização e letramento.

Por fim, a graduanda sugere um conjunto de atividades para serem trabalhadas em sala de aula, tendo como referência o desenvolvimento da consciência fonológica do estudante, a construção de regras coletivas e a construção da autoimagem positiva na criança. Não fica claro porque ela prioriza esses três aspectos do desenvolvimento infantil, porém acreditamos que deve ter percebido carências e dificuldades nesses campos.

Dando prosseguimento à análise, registramos a descrição produzida por Cravo:

Lúcio (nome fictício),
Estudante com TEA
4 anos de idade
Infantil IV

Apresenta excelente habilidade de leitura de imagens.

Diante disso, o uso de Comunicação Alternativa por meio do auxílio de recursos digitais e linguagem icônica tem grande potencial na mediação do aprendizado.

Ele apresenta pouco conhecimento das letras do alfabeto, a sua escrita não apresenta relação fonema/grafema e nem segmentação silábica com valor sonoro convencional. Ele realiza as atividades de leitura e de escrita com ajuda da professora.

Lúcio participa das mesmas atividades da turma, mas é seletivo quanto a interação com os colegas, escolhe com quem quer interagir, não aceita ajuda dos colegas.

Ele tem a capacidade motora ampla desenvolvida, mas não apresenta coordenação motora fina.

As Práticas pedagógicas, os instrumentos e recursos que podem auxiliá-lo na aprendizagem, são: Prancha de comunicação alternativa, *Softwares* como o *Boardmaker*, *Amplisoft*, *Araboard* e outros que ampliam a comunicação e possibilitam o planejamento de atividades educacionais, Jogos educativos interativos com farta linguagem imagética como o *Aiello*, por exemplo, <http://www.jogoseducacionais.com/>

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pelo graduando Cravo

A descrição não apresenta nenhuma informação sobre a oralidade e as características comunicativas da criança em questão, logo, não é possível avaliarmos a pertinência das sugestões propostas pelo graduando Cravo em relação ao uso da linguagem

imagética e da comunicação alternativa para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

É notório que o graduando Cravo avalia o conhecimento linguístico da criança a partir de critérios não aplicáveis aos objetivos da educação infantil e ao nível de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra. É possível que o graduando tenha se guiado por indicadores específicos dos instrumentais de observação, sem refletir sobre a situação real e contextual da criança em questão.

Esse dado denota, ainda, a insuficiência de saberes de base da ordem da pedagogia geral, dentre os quais: a compreensão de infância e de aprendiz, os conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil e os saberes curriculares e pedagógicos que orientam os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, cujos eixos norteadores devem ser as interações e as brincadeiras.

A necessidade de mais investimento da formação inicial na construção de um conjunto de saberes que envolvem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com e sem deficiência, também se revela na descrição apresentada pela graduanda Angélica, vejamos:

João (nome fictício), estudante com TEA

5 anos de idade

Infantil V

É uma criança calma aparentemente tímida, segundo sua professora, senta sempre no mesmo lugar, contudo consegue brincar em algumas vezes com seus colegas de turma.

O aluno obedece aos comandos da professora, brinca com os colegas de turma. Quando necessário se comunica gestual e oralmente.

Durante a realização da atividade de leitura e escrita que eu realizei com a criança, foi possível perceber que ela foi capaz de reconhecer imagens, apresentando dificuldades na leitura de algumas.

Nas duas observações feitas no pátio da escola João, brincou de corrida, de pega e de carimba. As brincadeiras com movimentos me pareceram ser suas preferidas. Contudo, considero a necessidade do mesmo ser estimulado, convidado a se inserir nas brincadeiras, considerando as dificuldades apresentadas por ele na tomada de decisão para sua inserção nas brincadeiras.

A criança observada é autista, porém devido ao problema que a escola teve em relação ao afastamento da professora do AEE, João encontra-se sem o devido acompanhamento o qual necessita.

É importante ressaltar que nem todas as crianças com autismo são iguais. O que define seu perfil são aspectos como o bom acompanhamento, o trabalho conjunto entre escola, a família e o acompanhamento clínico.

Descrição coletada do banner/mídia educativo-personalizada elaborado pela graduanda Angélica

A graduanda Angélica traça o perfil do estudante João a partir de três aspectos: suas características pessoais/comportamentais, as brincadeiras preferidas e a condição do transtorno do espectro autista. Porém, não detalha e nem aprofunda nenhum desses aspectos, em outros termos, a descrição não nos fornece elementos para ponderarmos sobre o processo de inclusão vivenciado por este estudante.

A descrição apresentada é lacunar, pois não identifica as potencialidades e, muito menos, as necessidades de aprendizagem do estudante, nesse caso, em específico, ela se limita a falar da necessidade de inserção da criança nas brincadeiras que ocorrem no pátio da escola. Em nenhum trecho do material apresentado, a graduanda propõe práticas pedagógicas e atividades didáticas que ela considera relevantes para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança.

Quanto aos registros produzidos, os quais foram agrupados nesta categoria “*da imprecisão em explicitar o perfil acadêmico do estudante à necessidade de construção de saberes sobre desenvolvimento infantil e os processos de ensino e aprendizagem*”, identificamos duas demandas precípuas que se apresentam à formação inicial dos professores: (i) a necessidade de tratar com solidez dos aspectos que permeiam a inclusão em educação de forma articulada com o conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender; (ii) mais investimento no desenvolvimento de capacidades de processamento de informações, de elaboração de diagnósticos e registros de aprendizagem, de analisar situações do cotidiano escolar.

Em uma análise mais geral acerca da fase de imersão dos graduandos na escola, sobressai a relevância da aprendizagem docente situada em contextos de ação pedagógica que, aliada ao acompanhamento colaborativo fomentou, nessa pesquisa, a ressignificação das concepções e percepções relacionadas à criança com deficiência. Numa aproximação de pontos de vista, Lustosa (2002) defende que as possibilidades de inclusão se ampliam de fato quando o professor faz alterações nas suas concepções, quando busca por informações e reflexões que têm como alvo todos os estudantes, atende suas necessidades e utiliza pedagogicamente o que eles apresentam de potencial para aprendizagem.

Esse argumento se confirmou na terceira etapa da pesquisa, momento em que os graduandos produziram relatos a respeito dos processos cognitivos, emocionais e atitudinais mobilizados a partir do contato com os estudantes com deficiência na escola. A título de ilustração:

Durante as observações realizadas, eu percebi que criança é capaz sim de desenvolver diversas atividades, com suas habilidades, suas potencialidades. Então na minha visão, foi de ver que sim, a criança é capaz, porque muitas vezes a gente vai com aquela: “a ele tem isso... a então faz isso... então faz aquilo...” tá, mas ele faz outras coisas, então vamos olhar para a sala e ver o que a gente pode fazer, que realmente é possível (*Tulipa, grupo focal, 25/06/2019*).

[...] eu fiquei mais compreensiva em não considerar tudo birra, não considerar que tudo é só porque ele [se referindo ao estudante com TEA] é mimado, mas considerar que ele tem o tempo dele e que aquela atitude é normal, e é uma criança... uma criança não tem que fazer tudo que a gente manda, é nesse sentido (*Íris, grupo focal, 25/06/2019*).

Essa pesquisa me levou a ter um novo olhar para essa realidade, me sinto uma pessoa mais sensível, capaz de compreender a necessidade de um aluno com deficiência, e, sobretudo, entender a capacidade que essas crianças têm de aprenderem. Necessitando apenas de práticas inclusivas através do planejamento que possa pensar o coletivo na sua integralidade (*Angélica, registro escrito, 02/07/2019*).

As pessoas aqui que tiveram contato com essas crianças a gente sente isso, esse sentimento de gratidão, apesar do trabalho que dá, apesar das dificuldades que tem. [...] o mais importante é entendermos que temos as nossas diferenças, e que isso não nos torna melhores ou piores que os outro (*Amarilis, grupo focal, 25/06/2019*).

Os dados reportados até aqui, evidenciam que a formação docente deve ser firmada na convivência com os outros e na postura de dialogicidade entre sujeitos, no movimento de reflexão crítica e coletiva das teorias e argumentos que orientam as políticas e as práticas educacionais destinadas aos estudantes com deficiência na escola comum. Assim, corroboramos o entendimento de que

O ‘eu’ do aprendiz necessita do encontro do ‘outro’ mediador para se conhecer, se autodeterminar, se emancipar como sujeito com dimensões de individuação e de socialização. Esse é o caminho do acesso ao saber discente e docente, do ‘aprender a aprender’ fundado na epistemologia da prática (TERRIEN, 2010, p. 321).

Nas últimas décadas, a literatura nacional e internacional tem revelado as potencialidades da pesquisa-ação colaborativa na educação e, mais especificamente, na formação continuada de professores, cujas implicações se fazem notar na transformação da cultura escolar e no fazer pedagógico dos profissionais envolvidos. (ANADON, 2008; IBIAPINA, 2008; AINSCOW, 1999; ALMEIDA, 2011; JESUS, 2015; LUSTOSA, 2009; PIMENTA, 2015).

Os resultados da nossa pesquisa, por seu turno, enunciam que a pesquisa ação-colaborativa deveria/poderia ser mais bem explorada também no contexto da formação inicial de professores, como lugar de construção de saberes e de aprendizagem da docência. Na acepção de Passos (2016, p. 169) “a aproximação da universidade com as escolas tem se

mostrado uma possibilidade de ultrapassar os limites de uma formação inicial fechada nas paredes da universidade e distanciada das situações práticas do ensino”. Os depoimentos abaixo corroboram esse argumento:

No meu caso, a pesquisa influenciou, principalmente, na questão de olhar o contexto geral da turma. Eu observei 4 dias na escola, e no quarto dia, que foi o dia de realizar a atividade, eu percebi que a minha atenção não estava diretamente voltada a criança que eu estava pesquisando, mas quando eu estava ali mediando a atividade eu pude sentir o que é inclusão. Eu planejei a aula pensando na turma, considerando as singularidades, mas não era algo que eu me sentia pressionada e nem preocupada a todo instante de está olhando pro aluno, a está olhando para a criança, mas muito pelo contrário. Eu pude ver também esse avanço dele, de que ele não precisava da pessoa está direto com ele [...] (*Margarida, grupo focal, 25/06/2019*).

A forma como foi conduzida a pesquisa, especialmente o revezamento entre escola e Universidade [...] nos permitiu compartilhar nossas observações com nossos colegas, momento em que cada discente fazia suas reflexões e éramos instigados pela Professora a refletir sobre o que poderia ser feito para reverter a situação dada, ou qual prática pedagógica seria melhor desenvolvida com aquela criança/aluno que estava sendo observada. [...] Durante a intervenção, percebi o quanto o saber fazer, o como fazer e o para quê fazer requerem dedicação aos estudos, para que, embasada nas pesquisas de teóricos, possa-se ter um norte e, assim, conseguir planejar de forma adequada ações que promovam à criança/aluno condições de superarem tais dificuldades (*Hortênsia, registro escrito, 02/07/2019*).

Os depoimentos em análise validam o pressuposto de que a formação acadêmica é enriquecida quando o licenciando tem a oportunidade de se aproximar das crianças reais, de trocar experiências com professores experientes e de vivenciar rotinas e práticas cotidianas. Só assim, segundo Canário (2002, p. 14) “é possível favorecer um percurso interativo entre formação e trabalho que permita o movimento duplo de mobilização, para a ação, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos pela via experiencial.”

Destarte, advogamos que a inserção do licenciando na escola ocorra o mais precocemente possível, por meio de atividades de pesquisa e extensão, assim como, dos estágios supervisionados e de outras atividades de campo, cuja metodologia prime pela reflexão coletiva e pela coconstrução de saberes. Referidas atividades devem favorecer o exercício da criticidade (o pensamento complexo e dialético), em que se contextualiza os fatos e as situações vivenciadas ao passo que se promove a interligação de saberes e diferentes áreas (SANTOS, 2017). E, mais do que isso, deve ajudar o professor em formação a olhar para as crianças, a respeitar os seus interesses e o seu tempo de aprender e, principalmente, a sensibilizar-se diante dos processos de exclusão que se tecem cotidianamente nas escolas.

7 O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS GRADUANDOS QUANTO À DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS DE SE CONSTRUIR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL?

“Há uma certa contradição em negar qualquer possibilidade de saberes específicos em matéria de educação [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 39).

O interesse em identificar, analisar e problematizar os saberes necessários de se construir, no âmbito da formação inicial, com vistas à docência no paradigma inclusivo, guiou-nos num extenso itinerário de pesquisa que se iniciou no segundo semestre de 2017, com a revisão de literatura sobre o tema em questão. Desde então, nos implicamos num processo de imersão no vasto campo epistemológico que envolve os saberes docentes, a inclusão em educação e a formação inicial de professores. Um laborioso esforço de delineamento de estratégias particulares de pesquisa e de sistematização de categorias analíticas que pudessem ser indicativas e sugestivas das dimensões, do perfil e da natureza dos saberes docentes requeridos a nova realidade que se configura nos espaços escolares.

Nos dois capítulos anteriores, buscamos situar o leitor no que tange às potencialidades e as dificuldades que esse grupo de graduandos revela ter no processo de apropriação, construção e mobilização de saberes relativos à inclusão em educação; suas angústias, inseguranças e crenças relacionadas à formação inicial; e, as impressões, inquietações e percepções dos graduandos relacionadas às práticas docentes destinadas às crianças com deficiência no sistema comum de ensino.

A reflexão sobre esses aspectos foi essencial para compreendermos os condicionantes organizacionais da formação inicial e os elementos estruturantes dos modos de pensar e agir em relação à inclusão em educação, os dizeres sobre não-saberes e, enfim, o que os graduandos acreditam e nomeiam ser os saberes necessários ao processo de inclusão, conforme iremos discorrer no presente capítulo.

Cumpramos informar que o entendimento de saber docente que adotamos nessa pesquisa é aquele apresentado por Tardif e Raymond (2000, p. 212) no texto intitulado *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério* “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Os relatos produzidos pelos graduandos, bem como as situações vivenciadas e narradas por eles no decorrer da pesquisa, evidenciam a necessidade de construção de saberes de base tanto da ordem da Pedagogia geral, quanto da ordem dos saberes específicos da inclusão em educação, na formação inicial. Estes saberes foram agrupados em quatro categorias: i. Saberes de natureza didático-pedagógica; ii. Saberes de natureza conceitual e multidisciplinar; iii. Saberes de natureza política e social; iv. Saberes de natureza ética e atitudinal. O quadro a seguir descreve, sucintamente, cada uma dessas categorias e informa a frequência com que foram citadas pelos graduandos:

Quadro 12 – Categorização dos saberes que os graduandos acreditam ser necessários à docência no paradigma inclusivo

Saberes	Definição	Identificação/ Categorização	Frequência
Saberes de natureza didático-pedagógica	São conhecimentos provenientes da didática e das teorias curriculares associados a <i>práxis</i> educativa inclusiva	- Conhecimentos sobre as propostas de um currículo de abordagem inclusiva - Compreensão da gestão do trabalho pedagógico em salas de aula inclusivas	43%
Saberes de natureza conceitual e multidisciplinar	São conhecimentos científicos provenientes das diversas áreas disciplinares (ex. Antropologia, Psicologia Social, Neurodiversidade, Psicopedagogia, pedagogia etc) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes	- Conhecimentos sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes; - Conhecimentos sobre os processos de alfabetização e letramento	25%
Saberes de natureza política e social	Dizem respeito à organização político-jurídica da educação especial e aos balizadores sociais que consubstanciam a inclusão escolar.	- Compreensão dos princípios políticos, filosóficos e culturais que fundamentam a perspectiva da Inclusão em Educação; - Conhecimentos sobre as bases legais da educação especial na perspectiva inclusiva.	18%
Saberes de natureza ética e atitudinal	Referem-se aos princípios éticos que	- Significações das noções de igualdade e de diferença	14%

	firmam a filosofia da diferença na escola e aos conteúdos e estratégias formativas que possam favorecer o desenvolvimento das atitudes favoráveis à inclusão.	- Novas concepções, valores e atitudes diante das crianças com deficiência	
--	---	--	--

Fonte: elaboração própria

7.1 Saberes de natureza didático-pedagógica

Com base nos princípios da escola inclusiva, o professor é desafiado a ressignificar o ato educativo a partir das questões éticas e pedagógicas que firmam a filosofia da diferença na escola. O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas depende, em grande medida, de professores críticos, reflexivos, que valorizem o trabalho colaborativo e que estejam conscientes de seu papel na promoção de um sistema educacional mais democrático, participativo e inclusivo. Na concepção de Tardif (2014, p. 228), os professores ocupam na escola uma posição fundamental “em relação ao conjunto de agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”.

7.1.1 Conhecimentos sobre as propostas de um currículo de abordagem inclusiva

Esse conjunto de saberes emergiu dos dados levantados pelos graduandos durante as sessões de observação nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos relatos orais produzidos pelos partícipes da pesquisa sobre as práticas docentes observadas no decorrer da investigação, nos leva a afirmar que os estudantes com deficiência não estão incluídos em processos de ensino e aprendizagem adequados, sobretudo, pela falta de acesso ao currículo, conforme foi abordado no item 6.1 desta tese.

A tensão entre o currículo e a inclusão de estudantes com deficiência no sistema comum de ensino é sintomática da ausência, ou insuficiência, de conhecimentos dos professores a respeito das propostas de um currículo de abordagem inclusiva. Salientamos, outrossim, que esse *déficit* de conhecimento também afeta os futuros professores e se refletem na insegurança

que eles afirmam ter diante do planejamento pedagógico e, portanto, na organização da ação educativa:

O que me falta é ter mais segurança [...] diante do planejamento porque [...] eu tenho medo de estar subestimando as crianças” (*Jasmim, sessão reflexiva realizada em 16/04/2019*).

Então, esse saber fazer, desenvolver o planejamento eu ainda tenho dificuldade, [...] de pensar nas atividades, de colocar no papel (*Cravo, sessão reflexiva realizada em 16/04/2019*).

Me falta habilidades técnicas porque eu tenho dificuldade, ainda, de fazer planos e roteiros (*Narciso, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019*).

[...] na mediação, do ser professor, a gente aprende que tem que colocar tudo no planejamento, mas tem coisas que acabam sendo negligenciadas e acho que são muito importantes (*Margarida, grupo focal, 25/06/2019*).

Eu acho que o desconhecimento é um fator crucial que acaba dificultando para que haja um planejamento inclusivo. É como a colega falou, aquela criança fica de lado (*Hortênsia, grupo focal, 25/06/2019*).

No atual contexto educacional, a organização da ação educativa (objetivos, conteúdos, metodologia e recursos organizativos) deve estar orientada pelos princípios pedagógicos de inspiração inclusiva e, portanto, em constante diálogo com a produção teórico-científica que sustenta a construção de um currículo que atenda aos diferentes percursos de aprendizagem. Assim, corroboramos a defesa de que

[...] a educação inclusiva e o êxito escolar de todos os alunos estão ligados, em certa medida, ao processo de elaboração, organização, sistematização e intencionalidade da atividade docente, consumada na prática pedagógica. Portanto, é desde o planejamento (a gênese da aula, incluindo o desenvolvimento da ação em termos atitudinais e procedimentais, organização do ambiente social de aprendizagem, espaço tempo e interações, até a avaliação dos resultados (a culminância do processo), que se vem a qualificar a prática pedagógica. (LUSTOSA, MELO, 2018, p. 117)

Como resultado das atividades didático-formativas realizadas no decorrer da pesquisa, dentre estas, estudo e discussão dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das práticas pedagógicas de atenção às diferenças, os graduandos despertaram para a importância e o desejo de aprender sobre as propostas de um currículo de abordagem inclusiva, como é possível perceber nos trechos que seguem:

[...] esse *currículo diversificado*, essa prática voltada para alunos diversos né, com ou sem deficiência reunidos na mesma sala, então eu estou muito curioso e querendo aprender bastante a respeito disso, dessa prática que abranja a todos né, sem separar, sem fazer atividade individual, o atendimento individual com o aluno, seja ele com deficiência ou não, entendeu? (*Cravo, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

Tenho uma dúvida sobre a relação entre o desenho universal aplicado a arquitetura e o *desenho universal na aprendizagem de pessoas com deficiência* (Copo-de-Leite, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019).

Gostaria de saber mais sobre práticas colaborativas e também *desenho universal e o currículo diversificado* (Tulipa, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019).

Os saberes curriculares estão presentes na tipificação apresentada por Tardif (2014) e Gauthier et al (1998) e, segundo eles, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. São saberes de base da ordem da Pedagogia geral que adquirem conotações e princípios peculiares quando discutidos em interface com a perspectiva da inclusão em educação. Nesse contexto, o desafio que se coloca é

[...] pensar um currículo que atenda à heterogeneidade humana presentificada nas práticas escolares, diante das tensões vividas pela proposta de inclusão de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mostra-se difícil, mas com inúmeras possibilidades de concretização (EFGGEN, ALMEIDA, 2002, p. 47).

Segundo Effgen e Almeida (2012, p. 31-32) a problematização do currículo é uma aposta na formação continuada dos educadores e, acrescentemos, na formação inicial também, pois,

[...] eles poderão refletir sobre algumas questões que atravessam a relação existente entre o acesso ao conhecimento e a pessoa com deficiência, ou seja: como o poder está posto nos currículos escolares? Por que naturalizamos o fato de termos grupos excluídos dos processos educativos? Como temos praticado o currículo escolar diante da diferença humana? Esses processos formativos podem ser uma possibilidade de subverter a ordem vigente e trilhar novos caminhos diferenciados diante da necessidade de constituir propostas curriculares comprometidas com o desenvolvimento de todas as pessoas [...].

A literatura especializada tem apresentado alternativas de subsidiar a formação e o trabalho docente de forma a reduzir barreiras na aprendizagem pela via do currículo. Dentre as alternativas possíveis, destacamos a proposta de *ensino em multiníveis* (ALMEIDA, 2012) e a *perspectiva do desenho universal na aprendizagem* (NUNES, MADUREIRA, 2015; PRAIS, 2017; ZERBATO, MENDES, 2018). Essas duas abordagens levam em conta que os estudantes diferem na forma de acessar conceitualmente o currículo escolar, na forma como percebem e assimilam as informações, nas formas de agir e expressar o que sabem ou desejam saber, assim como nos seus interesses e formas de engajamento pessoal.

A proposta do ensino em multiníveis está no conjunto de propostas de um currículo de abordagem inclusiva, “[...] refere-se ao planejamento e execução de um mesmo tema ou conteúdo em níveis diversos de aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos da classe. Envolve objetivos únicos em diferentes níveis e estratégias diversificadas” (ALMEIDA, 2012, p. 77).

O Desenho Universal para a Aprendizagem é concebido como um conjunto de estratégias, recursos materiais, arranjos dos espaços e organização do tempo visando acessibilizar o currículo escolar e, por conseguinte, remover as barreiras que se interpõem à aprendizagem na escola comum. Nessa configuração, todos os estudantes aprendem juntos, de forma autônoma e participativa, haja vista que os conteúdos são disponibilizados de diversas formas respeitando as especificidades de aprendizagem dos estudantes. “Assim, ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno particular, em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes” (ALVES et al., 2013 *apud* ZERBATO, MENDES, 2015, p. 150).

Tanto a perspectiva do ensino em multiníveis, como os princípios do DUA partem de uma compreensão inovadora dos processos de ensino e de aprendizagem, haja vista que consubstanciam formas mais flexíveis e, por que não dizer, mais conscientes de encarar o planejamento pedagógico e a ação didática.

7.1.2 Compreensão da gestão do trabalho pedagógico em salas de aula inclusivas

A compreensão acerca da organização do ensino e da gestão da classe em contextos de inclusão, nos remete aos princípios teórico-práticos que orientam as ações realizadas pelo professor para promover um ambiente propício à participação e à aprendizagem de todos os estudantes. Ao discutir essa questão, Figueiredo (2009, p. 141-142) assevera que:

O cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. Essa nova competência implica na organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos de atividades para eles planejadas. Dentre outros aspectos do ensino e da gestão da classe, oferecer uma variedade e uma sequenciação organizada de atividades, facilita a possibilidade de realizar um programa educativo adaptado às necessidades reais de seus alunos para que possam adquirir e consolidar suas aprendizagens.

Segundo Vasconcelos (2010), a gestão de sala de aula acontece em três dimensões distintas: o trabalho com o conhecimento, a organização da coletividade e o relacionamento

interpessoal. A emergência da construção desses saberes figurou de diversas formas no *corpus* da pesquisa, como será abordado no decorrer desse tópico.

O trabalho com o conhecimento nos remete ao conceito de práticas pedagógicas, ou seja, os processos de mediação, os recursos tecnológicos e as linguagens de que o professor lança mão para garantir a apropriação do saber pelo estudante. “As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade [...] que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto [...]” (FRANCO, 2015, p. 604).

Nesse ponto, os graduandos manifestaram o desejo de saber mais sobre práticas pedagógicas de atenção às diferenças, práticas colaborativas, estratégias de mediação para estudantes com deficiência e formas alternativas de avaliação:

Gostaria de estudar [...] *estratégias de mediação para alunos com deficiência*, principalmente os que tem *autismo e deficiência intelectual*. Sinto que estudamos bastante sobre as ideias gerais e concepções, mas nos falta suporte para assimilar quais podem ser nossas *práticas pedagógicas* com esse estudante tendo como objetivo sua aprendizagem (*Margarida, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

Gostaria de saber mais sobre *práticas colaborativas* e também desenho universal e o currículo diversificado (*Tulipa, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

De que maneira *podemos avaliar um aluno autista*? De que modo posso sair da limitação que um laudo impõe, ou seja, *como avalia* esse aluno em seus diferentes domínios, saindo da sistematização de provas, por exemplo? (*Violeta, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

Como promover o avanço em uma criança com D.I, se não há apoio de outros profissionais? (*Hortênsia, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

“Ensina-me de várias maneiras, pois assim sou capaz de aprender”. Então, que a gente não possa se prender a apenas a um tipo de ensino, mas que a gente possa ser aberto para as múltiplas oportunidades, que a gente possa fazer o nosso aluno crescer independente dele ter deficiência ou não, porque cada criança tem sua particularidade (*Amarílis, grupo focal, 25/06/2019*).

Com base no *corpus* da pesquisa e assentes em pesquisadores do campo dos saberes, da formação e atuação docente (FRANCO, 2015, PIMENTA, 2012; LUSTOSA, MELO, 2018, ZABALZA, 1998; FIGUEIREDO, 2009) argumentamos que a prática pedagógica como fazer fundante e estruturante dos processos ensino e aprendizagem tem demandado a construção de referenciais teóricos, extraídos de estudos empíricos, que possibilitem a reflexão e a produção de conhecimentos, ações e saberes sobre as muitas circunstâncias e variáveis da gestão da sala de aula e do ensino. De acordo com Lustosa e Melo (2018, p. 106), os saberes que permeiam a categoria *práticas pedagógicas* no âmbito da formação inicial envolvem uma dimensão de

ordem teórico-conceitual “[...] de dedicação da didática como campo específico da pedagogia (que tem como objeto o processo de ensino e de aprendizagem)”.

No que se refere à dimensão da organização da coletividade, é notória a insegurança dos graduandos diante da presença de estudantes com deficiência em sala de aula e das situações de conflito, principalmente aquelas que geram preconceito e exclusão educacional:

Gostaria de *saber lidar* com todo tipo de aluno (*Íris, técnica de closed, 05/03/2019*).

Como lidar com as crianças que tem deficiência intelectual? Como incluir essa criança no cotidiano da sala de aula? (Alissyany, *sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

A pergunta é como incluir o aluno com deficiência intelectual? (*Angélica, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

Gostaria de saber como me portar e agir em situações de preconceito e exclusão escolar (*Girassol, técnica de closed, 05/03/2019*).

A dificuldade de ter o domínio da sala de aula, que às vezes a gente está dando aula e as crianças começam a falar alto e o professor se perde, então tenho essa dificuldade muito grande em ter a atenção dos alunos (*Girassol, sessão reflexiva realizada em 16/04/2019*).

Eu observei o que me falta é *muito domínio da técnica [...] de conduzir uma sala de aula e a segurança também*, que no caso o domínio também revela a experiência e como eu não tenho experiência nenhuma. (*Íris, sessão reflexiva realizada em 16/04/2019*).

Esse sentimento de apreensão e insegurança diante da necessidade de manter um ambiente de participação, interação, disciplina, respeito e engajamento em sala de aula, também é percebido nos discursos e nas práticas dos professores já em exercício. Para estes também, o agir docente se complexifica em função da presença de crianças com deficiência na classe comum. De fato, os processos de inclusão exigem do professor novos conhecimentos didático-pedagógicos, além da desconstrução de um sistema de crenças que ainda respaldam as suas práticas, dentre elas, a ideia tradicional de “controle”, especialmente no que se refere ao espaço. (FIGUEIREDO, 2009; LUSTOSA, 2009; LUSTOSA, MELO, 2018).

A ausência desses saberes aliada à presença de barreiras metodológicas e atitudinais leva os professores a “terceirizar” a educação da criança com deficiência e, assim, “educadores encaminham um número cada vez maior de estudantes para serviços de saúde na esperança de encontrarem diagnósticos e soluções sobre “como lidar com certos alunos”, dentre eles os estudantes com deficiência [...]” (MASCARENHAS, MORAES, 2017, p. 147).

Isso posto, compactuamos com a seguinte asserção de Figueiredo (2009):

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos [...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como, princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2009, p. 141).

Outro aspecto que os graduandos consideram indispensável ao trabalho pedagógico de atenção às diferenças é o relacionamento interpessoal. De fato, um bom relacionamento entre professor e estudante gera uma cultura de respeito mútuo, de atenção e de cuidado com o outro, e promove a organização da coletividade. No entendimento de Vasconcellos (2010), para desenvolver esse tipo de relacionamento, é preciso que professor e aluno sejam capazes de compreender os diferentes mundos em que estão inseridos. E este movimento deve partir do professor: é preciso demonstrar interesse, fazer contato, conhecer e se conectar com a turma.

Essa dimensão emergiu em contextos distintos da pesquisa, mas de forma expressiva nos momentos de reflexão e análise sobre os conhecimentos, as habilidades e as competências docentes que os graduandos julgavam ter e que consideravam importante para serem professores de crianças com deficiência, quiçá professores de práticas inclusivas. O relacionamento interpessoal figurava da seguinte forma:

[...] o que eu tenho é a questão do *envolvimento* com as crianças, tenho a facilidade muito grande de lidar com as crianças, muito mesmo. Eu olho para as crianças e procuro sempre compreender as necessidades dela [...] (*Ana Beatriz, sessão reflexiva realizada em 09/04/2019*).

Observando a minha prática pedagógica vislumbra fortes bases de uma concepção de educação inclusiva, *afetiva*, crítica e que enxerga o aluno como um sujeito de aprendizagem que constroem os seus conhecimentos com a interação e o meio. Ademais, procuro sempre *me vincular as crianças* fazendo-as ver que antes de ser professora sou um ser humano igual a elas (*Margarida, sessão reflexiva realizada em 09/04/2019*).

Os pontos que tenho positivo é que eu sei conquistar facilmente a amizade do aluno, sei *criar vínculos*, e por aí o aprendizado se dar mais facilmente. Porque quando a gente *cria vínculos* com os alunos, eles conseguem aprender mais fácil, eu acho (*Girassol, sessão reflexiva realizada em 09/04/2019*).

O quê que eu tenho?! Eu acho que tenho um pouco de sensibilidade, de *afetividade*, tenho compromisso (*Angélica, sessão reflexiva realizada em 09/04/2019*).

O que eu acho que já tenho é o posicionamento de estar a frente da sala, a relação com as crianças também, a *afetividade*, elas se tornam bem próximas da gente e a gente também, bem próximos delas (*Jasmim, sessão reflexiva realizada em 09/04/2019*).

Eu já tenho uma grande proximidade com as crianças, que era uma coisa que eu tinha muito medo de não conseguir *criar vínculos*, e graças a Deus eu criei. Eu gosto muito deles e eu penso que eles me aceitam muito bem, se sentem muito à vontade comigo (*Rosa, sessão reflexiva realizada em 09/04/2019*).

Então, aprendi que *você tem que saber lidar com a criança e você tem que ter respeito por ela* e não ficar inferiorizando. Tratar como uma criança da turma, como ela (*Iris, grupo focal, 25/06/2019*).

No intento de atender às solicitações e às necessidades formativas apresentadas pelos partícipes no itinerário investigativo, promovemos diversas atividades para potencializar o espaço de reflexão e debate que se estabeleceu pela via da pesquisa-ação colaborativa. Dentre elas, uma sessão de videoconferência sobre o tema “Práticas pedagógicas para Inclusão de estudantes com deficiência intelectual” com a Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch e uma aula aberta (palestra) sobre o tema “Mediações pedagógicas no processo de escolarização de alunos com TEA” com a profa. Michelle Mayra Palmeira Cordeiro. A realização dessas atividades nos possibilitou construir articulações e diálogos com pesquisadores e profissionais da área de educação especial e inclusão escolar.

7.2 Saberes de natureza conceitual e multidisciplinar

A inclusão da pessoa com deficiência na escola comum demanda uma abordagem conceitual e multidisciplinar do desenvolvimento humano, da infância e dos processos de alfabetização e letramento no contexto da formação inicial de professores. A articulação dos conhecimentos científicos provenientes das diversas áreas disciplinares (ex.: Antropologia, Psicologia Social, Neurodiversidade, Psicopedagogia, Pedagogia etc) poderão ajudar os futuros professores a lidar com a ideia de que *todas as pessoas* têm cérebros diferentes e percursos únicos de aprendizagem, independentemente da presença da deficiência.

7.2.1 Conhecimentos sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes.

A necessidade de acessar os conhecimentos sobre os tipos de deficiência⁴⁶, suas especificidades, formas de manifestação e graus de comprometimento no processo educativo foi enfaticamente mencionada pelos graduandos em todas as etapas da pesquisa; eles

⁴⁶ A importância atribuída aos conhecimentos sobre os tipos de deficiência também pode ser observada entre os professores já em exercício. A título de ilustração, citamos as demandas formativas advindas do II Fórum de Inclusão Social realizado em 15/04/2021 - evento que integra ações do Plano de Políticas Públicas e Inclusão Social “RN Inclusivo”. Os professores do município de Pau dos Ferros citaram como demandas de capacitação: cursos sobre TDAH, Autismo, deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, dentre outros.

mencionam, de modo especial, a deficiência intelectual, o TEA e as deficiências múltiplas, como é possível observar nas narrativas abaixo:

Gostaria de saber... sobre as *deficiências* e sobre as tecnologias assistivas (*Margarida, técnica de closed, 05/03/2019*).

Gostaria de saber... um pouco sobre todas as *deficiências* (*Rosa, técnica de closed, 05/03/2019*).

Gostaria de saber...se um dia poderemos *desvendar sobre o autismo* (*Amarilis, técnica de closed, 05/03/2019*).

[...] como o meu foco da pedagogia vai ser todo pra educação especial [...] eu sou sempre muito atenta a *características*, agora, por exemplo, estou estagiando numa escola e lá tem um aluno que ele tem hiperatividade, ninguém me explicou isso, mas eu bati o olho nele eu falei assim: “- ele tem alguma coisa sim!”. (*Violeta, sessão reflexiva, 12/03/2019*).

[...] falta muita coisa para eu aprender a lidar com os estudantes com deficiência. *Ainda não entendo o modo deles serem* (*Copo-de-Leite, sessão reflexiva realizada em 16/04/2019*).

Eu queria ter conhecimentos sobre como é a criança que possui *deficiência intelectual*. Como incluir essa criança no cotidiano da sala de aula? (*Jasmim, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

Gostaria de saber mais sobre como posso perceber *características de uma criança com deficiência intelectual* (*Rosa, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

Eu vejo a necessidade de termos a questão também da competência técnica, que seria você *conhecer a deficiência* [...] (*Margarida, grupo focal, 25/06/2019*).

Conhecer mais a *deficiência da criança*, conhecer suas dificuldades, porque eu não sei muito (*Azaleia, grupo focal, 25/06/2019*).

As necessidades de se conhecer mais sobre as *deficiências múltiplas* porque a gente sabe que dependendo do caso do *autismo* a criança vai ter uma *superdotação*, talvez não seja esse termo, e algumas habilidades. Quando a gente conhece isso da criança a gente vai saber quais fatores a gente vai poder estar trabalhando com ela para está se desenvolvendo melhor (*Amarilis, grupo focal, 25/06/2019*).

A essa altura, o leitor deve estar se perguntando: Em que medida um profissional da educação precisa desse tipo de conhecimento? Ele é útil para a atuação e a atividade docente? Ele tem potencial para orientar os processos de ensino e aprendizagem das crianças com dificuldades significativas em função da presença de deficiência? Esses questionamentos permearam todo o processo de categorização dos dados da pesquisa e, à medida que avançamos na análise, encontramos algumas possíveis explicações e argumentos para os graduandos manifestarem notório interesse por esse conjunto de saberes.

Os estudos de Machado (2020), Mendes, Souza-Neto e Septimio (2016) revelam que os professores, já em exercício, também consideram relevante o conhecimento sobre o conjunto de características biológicas, psicossociais, motoras e cognitivas que denotam a

presença de determinada deficiência no indivíduo. A nosso ver, entretanto, as demandas postas pela inclusão em educação vão muito além do conhecimento sobre a deficiência em si; o desafio que se coloca aos cursos de formação de professores é o de subsidiar a compreensão de que as pessoas têm “[...] cérebros diferentes, personalidades e percursos únicos e singulares e que estão em constante evolução [...]” (RODRIGUES, 2020, p. 63). A neurodiversidade e a psicologia social nos ensinam que o cérebro é um órgão social que se modifica constantemente em função das práticas sociais e, de modo mais específico, das práticas educacionais e pedagógicas.

Antes de prosseguir com a análise, reportamo-nos à visão a-científica que perfila os enunciados produzidos pelos graduandos Violeta e Copo-de-leite, ou seja, o entendimento de que a criança com deficiência atua e se comporta de modo singular, portanto, distinto dos padrões de “normalidade”. Elucidamos, contudo, que toda criança tem um modo particular e único de se comportar e de aprender em função da sua condição humana - múltipla, híbrida, mutante - e não apenas pelo motivo ter uma deficiência.

Com efeito, reconhecemos que algumas das características que são associadas a determinadas deficiências têm implicações na gestão de ensino e nas formas de organização da sala de aula, pela necessidade de utilização de tecnologia assistiva, de linguagens, códigos e sistemas específicos [Braille; Libras, Comunicação Alternativa etc) e, em alguns casos pela necessidade da presença de um profissional de apoio (monitora/cuidadora/acompanhante especializado) na sala de aula. Não obstante, precisamos ter cuidado para não reforçarmos uma visão cristalizada da deficiência como uma identidade fechada.

Sob esse prisma, haveremos de concordar que somente o conhecimento científico é capaz de desnudar os equívocos, os mitos, as distorções e as concepções estereotipadas e fantasiosas acerca da pessoa com deficiência como, por exemplo, a compreensão da deficiência como doença e a noção de incapacidade associada a essas pessoas. Pesquisas recentes (LUSTOSA, 2002, 2009; VEIGA-NETO, LOPES, 2007; SKLIAR, 2003; HATTGE; KLAUS, 2014; MASCARENHAS, MORAES, 2017) evidenciam que, dentre os problemas que geram processos e mecanismos de exclusão do estudante com deficiência das escolas e de seus processos educativos, encontram-se as concepções a-científicas sobre a deficiência. Aspecto também constatado em nossa pesquisa, conforme ilustrado no relato a seguir:

Assim que eu entrei na Pedagogia eu achava que as crianças com deficiência não conseguiam aprender, não conseguiam fazer nada e eu morria de medo de ficar perto, porque eu não sabia como me comportar, e hoje eu sei. (*Azaleia, grupo focal, 25/06/2019*).

Caso análogo ocorre com o estudante com deficiência intelectual, sobre o qual recaem muitas desconfianças e descrenças relacionadas ao seu funcionamento cognitivo. O que nos leva a defender a necessidade de revisão sobre o conceito da própria deficiência e mais conhecimento sobre os processos envolvidos no desenvolvimento psicossocial, afetivo e cognitivo das crianças. “Temos consciência de que a relação estabelecida entre o que se compreende sobre desenvolvimento, aprendizagem e deficiência intelectual, formam uma tríade cuja compreensão se objetiva na forma de lidar pedagogicamente com esses sujeitos”. (LUSTOSA, 2016, p. 232). .

Assim, compreendemos que esse conhecimento pode evitar diagnósticos e prognósticos que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas com deficiência.

7.2.2 Conhecimentos sobre os processos de alfabetização e letramento

As atividades de imersão na escola evidenciaram o déficit de conhecimentos dos graduandos em relação aos processos de alfabetização e letramento. Revelou, outrossim, como a ausência ou a insuficiência desse saber ocasiona desconfianças e descrenças relacionadas à capacidade de aprendizagem das crianças com deficiência. A título de exemplo:

Copo-de-Leite: [...] eu acho que tem uma criança lá que ela não é bem... “normal” né, porque as outras crianças já praticamente aprenderam saber se...A maioria lá sabe fazer... já reconhece as letras né e essa criança ainda não reconhece e ela é muito agitada, desconfio que ela seja autista.

Pesquisadora colaboradora: que ela seja autista?

Copo-de-Leite: sim!

Pesquisadora colaboradora: porque ela ainda não aprendeu as letras? Qual é o infantil?

Copo-de-Leite: um! Primeiro ano!

Pesquisadora colaboradora: então você... como é que se diz? Ela é muito agitada, é?

Copo-de-Leite: não, é porque as vezes ela fica dispersa

Pesquisadora colaboradora: só estou perguntando que você disse isso que ela é muito agitada, que você desconfia que ela é autista não foi?

Copo-de-Leite: sim! Eu desconfio que ela... por causa desse detalhe que ela ainda não aprendeu as letras, vê a maioria das crianças lá já aprenderam as letras

No diálogo acima ilustrado, é possível perceber que o graduando Copo-de-Leite associa a presença do TEA ao comportamento disperso e agitado da estudante em sala de aula e, sobretudo, ao fato dessa estudante estar em um nível distinto de elaboração conceitual da escrita em relação aos demais colegas da turma. Esse dado, em específico, pode ser indicativo

de que o graduando ainda não conhece os processos envolvidos na aprendizagem das crianças com e sem deficiência. Desse modo, argumentamos que a construção de conhecimentos mais consistentes sobre o processo de alfabetização, em particular, resultaria na compreensão de que a apropriação do sistema de escrita alfabética tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos e o tempo necessário para o discente transpor cada uma das etapas é muito variável.

A seguir, mais uma demonstração de que a insciência sobre as bases teóricas da aprendizagem e da alfabetização, em específico, gera uma *baixa expectativa* relacionada à aprendizagem e o desempenho acadêmico do estudante com deficiência. Uma consequência dessa postura pode se materializar na baixa qualidade das mediações pedagógicas destinadas a esses discentes.

Íris: é... tipo, eu acho que se fosse com a criança intelectual com deficiência intelectual, por ela se dispersar muito, eu acho que pra manter a atenção dela é mais difícil, tanto que quando eu fico com ela, as vezes os dois senta do meu lado, é tipo... ela é difícil porque ela...

Pesquisadora colaboradora: difícil, porque você ainda conseguiu ...

Íris: eu não teria habilidade pra trabalhar com ela...

Pesquisadora colaboradora em nenhum momento você conseguiu isso? Qual foi o momento que obteve sucesso? Alguma situação que você acha que teve êxito com ela?

Íris: professora eu acho que... não sei... eu acho que talvez nenhum.

Pesquisadora colaboradora: nenhum momento você acha que conseguiu?

Íris: não porque tipo assim, é... se você apontar algum lápis, é... *como ela não escreve, não ler, até pra você fazer uma atividade com ela, ela não faz, aí quando ela vai escrever, ela não escreve direito, ela faz por bolas.*

Pesquisadora colaboradora: aí a gente tem um nome, não é escrita convencional, são garatujas, escrita pré-silábica... mas tudo bem.

(Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019).

Sob a égide dos princípios educacionais inclusivos, o professor é desafiado a atender as diferenças de níveis, de faixa etária, de cultura e de experiências pessoais e sociais de todos os estudantes. Essas diferenças envolvem também as especificidades do funcionamento cognitivo e de desenvolvimento afetivo-social de crianças com deficiência e/ou dificuldades significativas de aprendizagem. Logo, é fundamental que o professor se aproprie de saberes sobre as formas como as crianças constroem os conhecimentos para então ser capaz de utilizar as estratégias adequadas que poderão facilitar e mediar a elaboração conceitual dos estudantes com deficiência.

Em outra cena da pesquisa, a graduanda Margarida, ao narrar a atividade de avaliação da leitura e da escrita realizada com a criança na escola, assume que selecionou uma

atividade que estava muito aquém do nível atual de elaboração conceitual do estudante com deficiência.

Margarida: olha eu subestimei ele⁴⁷, porque ele já sabe a demarcação da pauta sonora, então ele já entende a questão de quantas sílabas né, e na avaliação, eu vi a avaliação foi silábico-alfabético, né, ele já faz essa demarcação né, que a escrita...

Pesquisadora colaboradora: silábico-alfabética?

Margarida: silábico-alfabética, inclusive assim a frase assim, a frase que eu propus pra ele fazer, ele também já fez silábico-alfabética, então eu fiquei muito assim... porque ele precisa de estímulo, sabe, ele precisa de textos, ele precisa de...

Pesquisadora principal: desafio né!

(Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019)

A graduanda menciona as etapas do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e demonstra certa compreensão da qualidade distintiva de cada uma delas. Entretanto, por se tratar de um estudante com TEA e deficiência intelectual [mesmo sendo uma criança de 11 anos de idade, matriculada no 5º ano do E. F.] fez com que a graduanda selecionasse uma atividade incompatível com o nível inicial de construção do conhecimento da leitura e da escrita. Vale salientar, por fim, que essa atividade da pesquisa propiciou, em certa medida, a desconstrução da compreensão de que o indivíduo com deficiência sempre se desenvolverá cognitiva e culturalmente menos que outros sem deficiência.

Em outro momento da pesquisa, a graduanda Margarida afirma que a formação inicial ainda se apresenta de forma incipiente, no que se refere aos conhecimentos relacionados aos processos de alfabetização e letramento, como é possível constatar no relato que segue:

[...] nos primeiros traçados que a criança faz você não encarar apenas como uma garatuja, mas sim, como a sua primeira forma de linguagem antes da escrita. E falando sobre a importância da alfabetização e letramento, uma disciplina que poderia ter mais créditos [...] eu sou bem sincera, eu estava lendo uns artigos sobre isso que está mais do que na cara que a nossa formação é muito incipiente (*Margarida, grupo focal, 25/06/2019*).

As evidências da pesquisa nos permitem afirmar que é de suma importância adensar, na formação inicial, estudos acerca das teorias do desenvolvimento humano, assim como mais aprofundamento dos saberes relacionados à infância e aos processos de alfabetização e letramento. Estes conteúdos, abordados de forma interdisciplinar, devem convergir para a construção de um conhecimento-base sobre os fundamentos pedagógicos que preconizam o atendimento às diferenças de estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem.

⁴⁷ Estudante de 11 anos de idade matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental com diagnóstico de TEA e deficiência intelectual

7.3 Saberes de natureza política e social

A organização político-jurídica da educação especial e os balizadores sociais que consubstanciam a inclusão escolar encontram-se referendados em documentos internacionais e nacionais, como: Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999 (promulgada no Brasil por meio do Decreto de nº 3.956/01); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, realizada em 2001 no Canadá; Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em Nova York, em 2007 (no Brasil, essa convenção é aprovada em Decreto nº 186/08 e promulgada pelo nº 6.949); Constituição Federal de 1988; Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015); dentre outros.

Conhecer as bases legais e as políticas públicas que amparam os estudantes com deficiência no sistema comum de ensino contribui para a compreensão dos direitos conquistados historicamente por estes sujeitos, além de que este conhecimento fornece os fundamentos para se pensar os processos educacionais destinados aos estudantes com deficiência e à configuração dos serviços da educação especial no contexto escolar.

Entretanto, na fase de diagnóstico dessa pesquisa, nos deparamos com um dado preocupante, apesar dos graduandos afirmarem já ter cursado as disciplinas de Educação Especial e Educação Inclusiva, apenas um percentual de 14% do grupo foi capaz de citar ou nomear documentos normativos a esse respeito.

Na sequência do texto, abordaremos os dados empíricos que nos remetem à importância desse conteúdo nos currículos das licenciaturas.

7.3.1 Compreensão dos princípios políticos, filosóficos e culturais que fundamentam a perspectiva da Inclusão em Educação

O paradigma da inclusão reflete um entendimento filosófico, político e cultural, fundado nos princípios democráticos de participação social plena, de acolhimento às diferenças e respeito à diversidade, na forma da isonomia de acesso e usufruto aos bens e serviços públicos.

No campo educacional, a inclusão implica a efetivação do direito de todos os estudantes frequentarem as classes comuns, de pertencerem ao grupo e de aprenderem juntos, sem nenhum tipo de segregação ou discriminação. “O paradigma do acolhimento da criança com deficiência na escola regular é abordado como a expressão de uma escola viva, real, mais próxima do que é o mundo “fora dela”- plural, diverso, contraditório” (LUSTOSA, 2013, s/p.).

Para Carvalho (2014, p. 65), a proposta de educação inclusiva “[...] traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente”. Nessa luta, os teóricos e praticantes da inclusão nem sempre defendem as mesmas estratégias, seja em sua natureza, seja sua implementação. Entretanto, o que precisa ficar claro para todos é que, independentemente das estratégias utilizadas, a proposta da educação inclusiva:

- a) Traduz-se pela substituição de um modelo centrado no “defeito” da criança para um modelo “ambiental” que considera as variáveis que, perversamente, têm produzido a exclusão educacional escolar e a político-social de inúmeras pessoas;
- b) Não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da Educação Especial e sim de qualquer aprendiz;
- c) Que, em decorrência, essa proposta implica, necessariamente, análises críticas da escola que temos e que precisa mudar sua cultura e suas práticas para exercitar a cidadania de todos os seus aprendizes;
- d) Que essa escola reflete a sociedade na qual se insere, podendo contribuir para que esta se torne menos elitista (CARVALHO, 2014, p. 14-15).

A compreensão dos princípios que orientam a perspectiva de Inclusão em Educação poderá favorecer a reestruturação de ideologias, crenças, valores e concepções educacionais e, por conseguinte, a instauração de diferentes iniciativas de natureza político-pedagógica para receber e lidar com os estudantes com deficiência. Os próprios graduandos reconhecem a imprescindibilidade desse saber para sua formação, como é possível averiguar nos excertos que seguem:

Sinto necessidade de me aperfeiçoar na perspectiva inclusiva (**Angélica, técnica de closed, 05/03/2019**).

Sinto necessidade...de estudar mais sobre educação inclusiva para poder aplicar em sala de aula (**Girassol, técnica de closed, 05/03/2019**).

Devemos estar procurando conhecimentos acerca da educação inclusiva constantemente, pois todos os alunos precisam sim de qualidade no aprendizado e devemos exigir que a escola esteja se atualizando e aperfeiçoando no que diz respeito ao ensino-aprendizado desses alunos e de forma a promover a inclusão destes. (**Rosa, portfólio**).

Para mim, no percurso da graduação, eu tenho essa hipótese de que é muito importante para o aluno da graduação e para professor que já está no exercício da docência ter essa concepção de educação inclusiva bem sólida, sabe? Essa concepção bem estabelecida de que de fato acredita na perspectiva inclusiva, que defende isso (**Margarida, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019**).

Dentre os princípios que sustentam as culturas, as políticas e as práticas educacionais inclusivas, realçamos a imprescindibilidade de os futuros professores terem

acesso a um conjunto de informações e referências que lhes permitam *reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão social*, cujo propósito principal é romper com as estruturas integracionistas e normalizadoras que propõem uma organização social e política a partir dos arquétipos de corpo, comunicação e cultura fixado por modelos considerados normais e universais.

A ideia aqui subjacente é a de que a inclusão em educação precisa ser pensada a partir de uma perspectiva omnilética, ou seja, como “[...] um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou pelo menos, menos desiguais) e os direitos garantidos” (SANTOS, 2013, p. 14).

Ademais, o conjunto de evidências empíricas que emergiram dos instrumentais da pesquisa nos leva a argumentar que a compreensão acerca dos balizadores sociais que consubstanciam a inclusão escolar é uma questão necessária de ser desenvolvida no campo dos saberes docentes. Isso porque um dos principais desafios que se apresenta aos sistemas de ensino, à formação e à atuação dos profissionais da educação, na atualidade, é o de ressignificar a educação destinada aos/às estudantes com deficiência a partir dos princípios e dos valores inclusivos.

7.3.2 Conhecimentos sobre as bases legais da educação especial na perspectiva inclusiva

O conhecimento das bases legais em que se assentam a educação especial no âmbito das políticas públicas brasileiras na atualidade é um dos pré-requisitos à formação e à atuação docente. Ao contrário do que se pensa, esse saber não importa apenas aos profissionais do AEE e aos técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação que coordenam e/ou gerenciam os serviços de educação especial nos distritos e diretorias regionais de educação.

A despeito de todo o discurso internacional favorável à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no sistema comum de ensino, ainda persiste nas políticas públicas brasileiras⁴⁸ e nas escolas, a efetivação de práticas segregacionistas e compensatórias que denotam uma visão restrita e equivocada da natureza dos serviços e dos apoios prestados por essa modalidade da educação. A insciência dos professores acerca dos aparatos legais e dos conhecimentos científicos que sustentam a educação especial na atualidade se reflete, por exemplo, na confusão de papéis entre a professora regente e a profissional de apoio à inclusão

⁴⁸É o caso do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”

(monitora/cuidadora/acompanhante especializado), conforme foi constatado pelos partícipes da pesquisa nas atividades de imersão nas escolas. Nas situações descritas no item 6.1 desta tese, a profissional de apoio à inclusão era quem assumia toda a responsabilidade pelas atividades da criança, inclusive as de cunho “pedagógico”.

O mesmo acontece com AEE, que, em diversas situações, é confundido com reforço escolar ou percebido como um serviço de caráter psicoterapêutico. No caso específico da nossa pesquisa, constatamos, na fase de diagnóstico, que entre os graduandos havia o predomínio de uma concepção segregada do AEE, assim como um descompasso entre as concepções apresentadas por eles e os objetivos do AEE definidos pela legislação brasileira. Além disso, nessa mesma etapa da pesquisa, parte significativa do grupo afirmou não conhecer nenhum documento normativo com esse teor.

Em outros contextos, eles demonstraram o interesse em se apropriar de tais conhecimentos e reafirmaram a importância desse saber para a formação e a atuação docente:

Gostaria de saber... mais sobre educação especial, no quesito de *direitos* dos alunos (**Tulipa, técnica de closed, 05/03/2019**).

Acho que também tem a questão de você compreender *a dimensão do direito*, compreender que é direito, que ele não está lá por causa de favores, mas uma dimensão histórica de que muito aconteceu é muito ainda acontece para que esse *direito* seja garantido a eles, que são alguns saberes importantes (**Margarida, grupo focal, 25/06/2019**).

Os alunos com deficiência...têm *direitos* e preciso respeitá-los (**Azaleia, técnica de closed, 05/03/2019**).

Gostaria de saber... mais sobre educação inclusiva, *educação especial* e Libras (**Narciso, técnica de closed, 05/03/2019**).

[...] pra mim essa lagarta vai se transformar em borboleta lá na escola, quando de fato essa concepção da *educação especial*, na perspectiva inclusiva for internalizada pelos professores, mas eu vejo a escola nesse caminho, de mudança de concepção (**Margarida, sessão reflexiva realizada em 12/03/2019**).

Nessa contextura, é oportuno mencionar que, no bojo das políticas educacionais brasileiras, a educação especial é orientada pela perspectiva da inclusão em educação que, por sua vez, constitui um paradigma educacional “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como pilar os preceitos da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com*

Deficiência (2007) que, no Brasil, tem *status* de Emenda Constitucional⁴⁹. A referida Convenção, em seu Art. 24, delega aos Estados Partes o compromisso de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) Pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2007).

O atendimento educacional especializado, por seu turno, precisa ser compreendido pelos *professores em formação* como uma conquista política, cujo objetivo é compatível com a filosofia da inclusão. A questão fundamental que se coloca ao AEE e a educação especial na contemporaneidade prende-se, em última análise, ao desenvolvimento de processos e práticas orientadas a identificação e a eliminação de barreiras comunicacionais, metodológicas, instrumentais e atitudinais cuja meta é aumentar a aprendizagem e a participação no currículo, na cultura e na vida escolar.

7.4 Saberes de natureza ética e atitudinal

Sob uma perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo ético e moral que requer compreender que o outro é diferente de nós. Ele tem suas próprias expectativas, desejos, habilidades e valores. Segundo Merrieu (2002, p. 78) “a ética, é de fato, o que me remete à minha responsabilidade própria, à maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber.”

Com efeito, a produção acadêmica e as políticas educacionais de orientação inclusiva colocaram em evidência a dificuldade docente de lidar com os estudantes que destoam dos padrões cognitivos socialmente legitimados pelo discurso científico, médico e midiático. Para Tardif (2014, p. 267) “[...] a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.”

⁴⁹ Decreto Presidencial nº 6949/2009

Ao analisarmos essa problemática à luz da perspectiva omnilética de inclusão em educação, podemos afirmar que as culturas, as políticas e as práticas de formação docente devem contemplar “um olhar ao mesmo tempo uno e múltiplo, ao mesmo tempo para diferença e para a diversidade, ao mesmo tempo para uma igualdade e para a equidade”. É necessário que professores e pesquisadores reconheçam “a complexidade e a dialeticidade existentes nesse processo que é a luta contínua pela redução de barreiras à aprendizagem e à participação” (SENNA, SANTOS, LEMOS, 2020, p. 316).

7.4.1 Significações das noções de igualdade e de diferença

As culturas, as políticas e as práticas escolares ainda estão focadas na perspectiva de estudante ideal e de um currículo como prática hegemônica. Essa lógica é reforçada pelas avaliações que são realizadas em larga escala e pela “imposição” de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Básica, cujas iniciativas governamentais estão calcadas num sistema de padronização, seleção e classificação dos estudantes. Nesse “modelo” educacional “[...] A escola tem por finalidade tornar os estudantes os ‘mesmos’ por meio de objetivos, atividades e avaliações educacionais padronizados que buscam uma identidade representada e abstraída de um padrão homogêneo e universal e por um currículo” (MACHADO, 2020, p. 29-30).

O sistema de crenças que atribui a deficiência à ideia de incapacidade associado às práticas curriculares homogeneizantes transverte em “diferentes”, “desviantes” e “inaptos” os estudantes que não se “encaixam” nos padrões de “normalidade”. A diferença passa a ter uma conotação negativa e pejorativa e o diferente passa a ser aquele estudante específico, que tem uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

[...] Os ‘diferentes’ passam a ser os estudantes que não se encaixam em uma identidade hegemônica. São aqueles que não estão de acordo com os ideais da escola. São os estudantes com deficiência, os que não aprendem matemática, os que não se alfabetizam; são os categorizados classificados e inferiorizados em relação ao conjunto da diferença humana (MACHADO, 2020, p. 30).

No decorrer da nossa pesquisa, a tensão entre igualdade e diferença emergiu como uma demanda do cotidiano escolar, a partir da observação das práticas “pedagógicas” destinadas aos estudantes com deficiência.

Ao socializar as atividades de imersão na escola com foco na observação da criança com deficiência, a graduanda Azaleia narra a seguinte cena do cotidiano escolar:

Azaleia: como foi que eu cheguei na Pollyana? Na porta da sala tem a lista dos nomes dos meninos, quem tá de verde é laudado, entendeu!?..

[...] E todo mundo sabe... que o verde são os “doidinho” da sala.

(Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019).

Destacamos, nesses excertos, três processos que colocam a criança com deficiência numa situação de assujeitamento e subjugação de sua condição humana: primeiro, o uso do laudo médico na cultura escolar funcionando como um balizador de políticas e práticas institucionais; segundo, a exposição desnecessária dos nomes das crianças na porta da sala rotulando-as e enquadrando-as num grupo de “anormais”, “desviantes” e “estigmatizados”, cujas identidades sociais são determinadas em função do descrédito e dos atributos indesejáveis, resultantes do que é percebido como diferente. (GOFFMAN, 2013; VELHO, 1985); e, em terceiro lugar, destacamos o uso do termo “doidinho” pela graduanda, reforçando os estereótipos sociais associados às pessoas com deficiência. Essa situação, em particular, evidencia a presença marcante na *cultura escolar* do modelo médico de deficiência, em detrimento do modelo social e de direitos.

A seguir, mais um exemplo de práticas que minimizam o currículo escolar e ultrajam o tempo e o lugar da infância no contexto das salas de aula comuns. Práticas que colocam o estudante com deficiência num amplo vácuo, que ignora a existência e a realidade da própria criança.

Hortênsia: Então assim, no começo, quando cheguei no iniciozinho, ela fez a acolhida das crianças né, explicou o que seria o dia e ela iria trabalhar o livro do PAIC, com língua portuguesa e geografia, e ela chamou uma das crianças, uma das meninas pra ajudá-la com os livros pra distribuição pros alunos e aí ela fez a distribuição e quando ela retornou ao birô, eu perguntei: – “por quê que o Junim estava sem o livro?” Porque todos receberam menos o Junim. Ela me disse que por o Junim ter sido o último a ser matriculado, ele ficou sem o livro.

Pesquisadora principal: Qual é a deficiência dele?

Hortênsia: Deficiência intelectual. [...] ele não tem a interação em relação à disciplina com as outras crianças, eu fui folhear o caderno dele, o caderno dele é só desenhos e colagens [...]

E depois conversando com ela, ela me disse que ele não sabe ler, não sabe escrever, praticamente assim, a atividade dele em sala de aula, ele não tem a interação em relação a disciplina com as outras crianças, eu fui folhear o caderno dele, o caderno dele é só desenhos e coisas tipo assim de crianças baixa, ela faz umas colagens pra que ele fique, ele não tem interação com o que ela ta dando.

Pesquisadora principal: ele não realiza as mesmas atividades que os outros colegas.

Hortênsia: Não, não faz, é totalmente diferenciado.

Pesquisadora principal: E não tem nenhum livro, foi isso que você falou?

[...]

Hortênsia: pronto, aí quando eu fiz esse questionamento [sobre o livro] ela disse assim, “- você observou bem!”, aí veio me explicar o porquê, em relação a matricula, do atraso, que ele chegou, entrou depois... tudo bem. Aí nisso ela quis oferecer um livro pra ele, mas ele recusou, ele não quis o livro e aí que foi quando ela comentou: – em outra aula, eu dei um livro de uma aluna faltosa, ele rasgou o livro.

Pesquisadora colaboradora: Ele rasgou?

Hortênsia: Ele tinha rasgado o livro, entendeu?

Pesquisadora principal: E aí assim, tem vários aspectos para a gente analisar, primeiro que a prática pedagógica não é favorável ao processo de inclusão. Vocês entenderam dessa forma? Ah a desculpa, “a criança rasgou o livro”, certamente como é que você vai se sentir todo dia você nunca tem um livro, aí um dia porque a outra falta, aí dá o livro pra... entende como é complicado, então é muito fácil culpar a criança

(Sessão reflexiva realizada em 28 de maio de 2019).

As situações acima descritas apontam para um contexto escolar que nega, às crianças com deficiência, o direito de participarem de vivências fundamentais para o seu desenvolvimento. E assim, estamos diante de uma “[...] pedagogia do outro que deve ser apagado – no tempo e no seu tempo; no espaço e no seu espaço – a pedagogia do outro como hóspede hostil deste presente, e a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003, p. 32).

É oportuno sublinhar que a Filosofia da Diferença, “[...] pertencente ao pós-estruturalismo, permite-nos entender os efeitos do pensamento platônico e aristotélico na sociedade ao longo dos tempos, dentre eles a exclusão daqueles considerados diferentes”. (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 122). Além do mais, essa forma de se posicionar diante das diferenças não leva em consideração a univocidade do ser. Sobre isso, Deleuze afirma “com efeito, o essencial na univocidade não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga, num único sentido, de todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas [...]” (DELEUZE, 2018, p. 62).

As reflexões empreendidas no transcurso da pesquisa nos mostram quão necessárias são as mudanças no contexto da escola “[...] o que implica a superação de barreiras principais: nas atitudes e formas de compreender e lidar com as diferenças; nas práticas pedagógicas, propriamente ditas, na superação das barreiras didáticas” (LUSTOSA, 2009, p. 145).

Assim, advogamos que a formação inicial de professores precisa ter como foco a desconstrução da visão técnica e reducionista da diferença, desafio este que ultrapassa a dimensão teórica e conceitual da diferença.

É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro, com a ideia de que toda a relação é, como dizia Levinas (2000), uma relação com o mistério. Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente (SKLIAR, 2006, p. 32).

Nesse contexto, é imprescindível que os cursos de licenciatura estejam atentos as demandas pedagógicas do cotidiano escolar e que busquem potencializar a formação ética dos futuros professores. Uma ética pautada no respeito à vida, à dignidade humana e aos direitos de todos os indivíduos, o que requer *a compreensão e a valorização das diferenças como próprias da natureza humana, bem como, o reconhecimento da igualdade de direitos à educação*. “Quando nos referimos à **igualdade** de direitos à educação, estamos falando de direitos iguais e não de alunos igualados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora [...]” (MANTOAN, 2017, p. 25).

Em conformidade com essa acepção, o ato de ensinar deve ser transformado profundamente para viabilizar a participação de todos os estudantes, sem descuidar, entretanto, das diferenças e identidades individuais. Como esse preceito se concretiza no âmbito escolar? Mantoan (2017) e Lanuti, Mantoan (2018) nos dão algumas pistas: a) o acesso ao currículo e a participação nas atividades escolares necessitam, via de regra, ser assegurados a todos os alunos indistintamente; b) os processos de diferenciação, devem ser responsabilmente ponderados, sem perder de vista as necessidades específicas e os desejos singulares do estudante; c) os processos de diferenciação têm de propiciar ao aluno equipamentos, apoio da tecnologia na sala de aula e outros suportes, facultando-lhe a liberdade de escolhê-los.

Por fim, reiteramos que a inclusão é um processo social que se baseia no pressuposto de que as diferenças individuais precisam ser reconhecidas e valorizadas, sendo responsabilidade da sociedade e das instituições educacionais se reinventarem para incluir e garantir a equiparação de oportunidades de acesso e participação a todos, indistintamente.

7.4.2 Novas concepções, valores e atitudes diante das crianças com deficiência

Da análise das DCN (BRASIL, 2002, 2006, 2015, 2019) e do levantamento de acervo bibliográfico que realizamos é possível inferir que a dimensão atitudinal dos processos inclusivos e/ou excludentes, ainda é um aspecto pouco explorado no processo de formação docente. Os currículos das licenciaturas estão muito centrados nos conhecimentos teóricos e práticos, nas competências técnicas e nas habilidades (ou aptidões) profissionais legitimadas como necessárias ao exercício da docência em cada contexto histórico-social.

Não obstante, Tardif e Raymond (2000, p. 212-213) destacam que as atitudes dos professores estão associadas ao “saber ser”, uma dimensão essencial a função institucional, social e coletiva da profissão professor. Exemplificam como atitudes afins: “[...] gostar de

trabalhar com jovens e crianças [...], partir da experiência dos alunos [...], desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo [...] o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças etc”. Nessa mesma direção, Nozi e Vitaliano (2017, p. 591) salientam que “[...] além do conhecimento científico e instrumental, a docência pressupõe saberes de cunho afetivo, valorativo e ético na composição de seu saber-fazer”.

No âmbito da educação inclusiva, pesquisadores da área se dedicam a pensar sobre essa questão e afirmam que “o grande desafio posto para as universidades é formar profissionais educadores que não sejam **apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos**, mas sobretudo, de **novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana**” (GLAT, PLETSCHE, 2010, p. 349).

Em se tratando dos saberes demandados às práticas pedagógicas de inspiração inclusiva, a dimensão atitudinal emerge como uma importante variável, haja vista que as percepções e as cognições sociais e culturais em torno da pessoa com deficiência ainda carregam forte influência do modelo médico que associa a deficiência à doença/patologia/déficit do indivíduo. No campo educacional, essa compreensão pode se manifestar através da crença na incapacidade cognitiva, intelectual, social e emocional da criança, jovem ou adulto com deficiência, ou ainda, no entendimento de que estes indivíduos devam frequentar classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas, mediante o trabalho psicoterapêutico ou socioeducacional com profissionais habilitados.

Reiteramos que, apesar de esse modelo ser rejeitado como uma explicação única, permanece bastante influenciável afetando as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as atitudes das pessoas. A título de exemplo, mencionamos uma situação narrada pela graduanda Azaleia:

Azaleia: eu cheguei na sala [...] está lá exposto os dois meninos doidinho de verde [...]. Está lá exposto na porta da sala de verde.

Pesquisadora colaboradora: crianças com deficiência são grifadas?

Íris: Marca-texto verde

Azaleia: de verde! E todo mundo sabe que está de verde é laudado, são os doidinhos [...] eu queria mais uma vez falar do “fulaninho”, porque tipo me corta o coração como ele é tratado na escola. Ele é o doidinho da sala”.

Muitas outras situações narradas pelos graduandos, e já analisadas no decorrer desta tese, são reveladoras de que as barreiras de atitude enredam as práticas pedagógicas e restringem a possibilidade de participação e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante com deficiência na sala comum.

Ao discutir essa problemática, Carvalho (2014, p. 55) reitera “[...] em sua odisseia histórica, o ‘sujeito deficiente’ fundado no discurso da incapacidade tem sido etiquetado sob diversas denominações o que, em si mesmo, já nos permite identificar as sutilezas com que se procura mascarar a verdadeira imagem de sua alteridade”.

Clarividente é, pois, que as barreiras atitudinais, estão imbricadas nas concepções e práticas educacionais, no fazer pedagógico, nas interações sociais e reverberam nas representações que os docentes elaboram sobre os discentes com deficiência. Segundo a perspectiva omnilética,

[...] somos imbuídos de valores que nos perpassam de forma tal que muitas vezes nem os percebemos. E que tais valores fundamentam e justificam nossas formas de existir e de nos organizarmos no mundo. São crenças construídas ao longo de nossas vidas (e obviamente, não genéticas), que ficam arraigadas e que são passíveis de alteração quando delas nos damos conta (SANTOS, LIMA, ALMEIDA, 2018, p. 830).

Torna-se indispensável e urgente, portanto, desenvolvermos compreensões mais positivas e pautadas em paradigmas mais coerentes sobre as pessoas com deficiência. “[...] É preciso vê-los como sujeitos de direitos e de potencialidades. [...] Difundir concepções mais lúcidas sobre as pessoas com deficiência é uma tarefa social relevante a nós educadores! (LUSTOSA, RIBEIRO, 2021, s/p)⁵⁰

Os dados da pesquisa indicam que os graduandos já estão desenvolvendo a consciência de que os processos de inclusão envolvem, dentre outras questões, a construção e a mobilização de novos valores e atitudes pessoais e profissionais diante das crianças com deficiência e/ou dificuldades significativas de aprendizagem, conforme explicitado a seguir:

[...] Algo que me marcou muito é que a gente nunca deve olhar para a criança com olhar de julgamento. Antes de tudo, olhar para aquela criança com um olhar humano [...] ter mais empatia com aquela criança e tentar entender (*Azaleia, grupo focal, 25/06/2019*).

Eu sou muito grata pela vida dos meus alunos que têm deficiência, porque eu aprendi muito a ser uma pessoa melhor, a não olhar apenas para mim, mas ter empatia pelo próximo e desejar a está ajudando o próximo mais. As pessoas aqui que tiveram contato com essas crianças a gente sente isso, esse sentimento de gratidão, apesar do trabalho que dá, apesar das dificuldades que tem [...] e eu estudei um tempo na escola de ensino fundamental que era conhecido no município de Horizonte como a escola dos doidos, porque lá era a única escola que tinha atendimento do AEE, que tinha criança com Síndrome de Down, criança com autismo e eu via esse preconceito das outras crianças ao dizerem coisas do tipo “ai, mas tu estuda naquela escola, lá só tem doido” (*Amarílis, grupo focal, 25/06/2019*).

⁵⁰ Citação do texto *Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: interfaces com a formação de professores para educação inclusiva* de autoria de Francisca Geny Lustosa e Disneylândia Maria Ribeiro. Cumpre informar que o texto se encontra no prelo, aguardando publicação.

[...] eu tenho compromisso que eu sei que aquele aluno tem o mesmo direito só porque tem uma deficiência, uma dificuldade menor ou maior de aprendizagem, tem o mesmo direito de aprendizagem né (*Angélica, sessão reflexiva realizada em 09/04/2019*).

Eu acho que também é importante levar em consideração as potencialidades da criança. Não olhar para a criança, como, “ah, ela é uma criança com uma deficiência”, tudo bem, ela tem uma deficiência, tem limitação, mas ela tem outras coisas, tem outras habilidades que podem sim se sobrepor a essa deficiência (*Tulipa, grupo focal, 25/06/2019*).

[...] muitas vezes o laudo transmite a ideia de “incapacidade” daquele indivíduo logo de cara, o professor não se empenha em avaliar aquele aluno, em permitir que este mostre suas tantas potencialidades (*Violeta, sessão reflexiva realizada em 14/05/2019*).

Para atender ao paradigma que representa a inclusão em educação, as IES e demais entidades responsáveis pela formação de professores, são chamadas a revisar seus currículos, suas práticas e estratégias de formação a fim de preparar o professor para lidar com a diversidade e as diferenças que cruzam o chão da escola. Para isto, os licenciandos precisam vivenciar atitudes e valores positivos e compreender a inclusão como um processo que envolve uma mudança de dentro para fora, das partes para o todo.

Quanto maior o grau de aceitação e disponibilidade em trabalhar com os estudantes com deficiência, maior será o investimento do professor nas mediações pedagógicas e na provisão de recursos, suportes, apoios e Tecnologias Assistivas/Comunicação Aumentativa e Alternativa com vistas a subsidiar o acesso desses estudantes às atividades e tarefas pedagógicas e ampliar sua participação, sua comunicação e, assim, sua aprendizagem escolar.

Salientamos, mormente, que o desafio posto à educação, por meio da instauração do paradigma inclusivo, “[...] é primar pela afirmação e pelo respeito à(s) diferença(s) de cada indivíduo, com a permanente busca e criação de caminhos para trabalhar com as inúmeras ‘possibilidades de ser’ da humanidade, complexa e plural” (LUSTOSA 2017, p. 17-18). Esse dever humanístico, ético e moral precisa ser assumido pelas instituições e pelos agentes educacionais com a seriedade necessária, de modo que a acessibilidade e a equiparação de oportunidades educacionais sejam possibilitadas ao estudante com deficiência.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Conhecer é fazer que a aridez, a exigência e o confinamento do inverno permitam a explosão da primavera [...]” (GHENDIN, FRANCO 2015, p. 13).

A travessia que a construção do conhecimento exige, é sempre permeada de desafios humanos e profissionais, pois o laborioso esforço para interpretar o “mundo” que experimentamos e vivenciamos é um processo que exige, do pesquisador, colocar-se diante das incertezas epistemológicas, dos seus limites cognitivos e emocionais, enfim, de um processo constante de elaboração e reelaboração si mesmo diante do objeto estudado.

Nesse processo de nos constituir pesquisadora no instante em que a pesquisa se desenvolvia, tivemos que lidar, ainda, com a instabilidade política do campo da inclusão, com as resistências impostas pelos sujeitos e pelos contextos e com os próprios desafios e limites contidos nos propósitos da pesquisa. Mas não foi somente isso, a travessia que trilhamos até aqui nos permitiu, especialmente, “passar pela flor” e contemplar a explosão da primavera: rosas, margaridas, violetas e girassóis no desabrochar de um processo formativo.

Ao redigir as considerações finais deste estudo, rememoramos a intensidade com que nos implicamos no processo de pesquisa, as aprendizagens compartilhadas, os caminhos metodológicos que construímos e que nos permitiram transitar entre universidade e escola e, de modo especial, reportamo-nos aos graduandos que, num ato de ousadia e generosidade, aceitaram o desafio de pesquisar a própria formação, possibilitando, assim, a construção dessa tese.

Concluir a escrita desta tese é também o momento em que nos permitimos construir apontamentos, argumentos e reflexões em resposta aos objetivos traçados para a pesquisa. É tempo de ponderar, a partir dos resultados da pesquisa, sobre as tensões, os desafios e as perspectivas que se apresentam à formação inicial de professores no que tange construção dos saberes e práticas inclusivas.

A inclusão em educação, categoria fundante deste estudo é, notadamente, um dos fenômenos que mais desafiam a docência na contemporaneidade. As práticas pedagógicas observadas nas escolas são reveladoras de como os professores e gestores sentem-se inseguros diante das demandas socioeducacionais dos estudantes com deficiência e do cotidiano escolar. Essa insegurança afeta, do mesmo modo, os futuros professores no âmbito da formação inicial.

Para estes, também, o fazer pedagógico na classe comum torna-se mais desafiante pela presença de crianças com deficiência.

Ao buscarmos *refletir sobre as potencialidades e dificuldades da formação inicial quanto a construção de saberes para a inclusão escolar*, observamos que os graduandos reclamam uma formação que articule as teorias educacionais estudadas nas áreas disciplinares com as realidades vivenciadas no contexto escolar. Eles anseiam que a temática das crianças com deficiência seja abordada de forma interdisciplinar e transversal pelos diferentes componentes curriculares do curso de Pedagogia.

O conjunto de evidências empíricas que emergiram da pesquisa sinaliza para as fragilidades dessa formação, em nível inicial, no tocante a construção de saberes sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem e na compreensão de infância e de aprendiz. Há lacunas, também, em relação aos conhecimentos teórico-conceituais acerca do currículo e das práticas pedagógicas e na compreensão sobre os fatores geradores de exclusão no âmbito das culturas, das políticas e das práticas educacionais.

Identificamos, como potencialidade da formação inicial, o fato de os graduandos apresentarem, desde o início dessa pesquisa, um discurso de defesa em relação à inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Para sermos precisos, eles encontravam-se num processo inicial de apropriação cognitiva dos princípios políticos que orientam o paradigma da inclusão. Logo, os graduandos referiam-se a inclusão como uma questão de direito e cidadania, embora ainda não compreendessem concretamente os desafios político-pedagógicos provocados pelos preceitos democráticos de justiça e equidade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos.

No que concerne ao objetivo *de analisar as demandas político-pedagógicas que o cotidiano escolar apresenta a formação inicial docente, quanto a construção de saberes e práticas inclusivas*, vivenciamos atividades que colocaram os graduandos em contato com as escolas, com os estudantes reais e com as práticas pedagógicas destinadas a esses estudantes. Os dados evidenciam a materialização de práticas curriculares que limitam e infringem o direito do estudante com deficiência de aprender e, portanto, de desenvolver plenamente os seus talentos e habilidades sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Dentre as questões que identificamos e que podem estar na base do processo de segregação e exclusão desses estudantes pela via do currículo e das práticas pedagógicas, nas salas de aula observadas estão: as adaptações curriculares que se materializam por meio de tarefas mecânicas e desconectadas dos conteúdos e das experiências vivenciadas pelo restante

da turma; imprecisões e lacunas relacionadas ao perfil, à formação e ao papel do profissional de apoio à inclusão (monitora/cuidadora/acompanhante especializado⁵¹). Ademais, os dados que emergiram das escolas denotam a ausência de práticas colaborativas entre os profissionais da escola e, inclusive, entre os estudantes, como metodologia de ensino.

No tocante ao objetivo de *identificar com os graduandos os saberes docentes, potencialmente favorecedores de uma prática pedagógica inclusiva*, tomamos como base os questionamentos, os anseios, as significações e as angústias que ecoavam das narrativas construídas pelos licenciados na tessitura estabelecida com a escola, seus atores, suas demandas e seus saberes, numa situação investigativa e de reflexão.

Assim, identificamos e categorizamos um rol de saberes que estão no horizonte da formação inicial docente, a saber: (i) Conhecimentos sobre as propostas de um currículo de abordagem inclusiva; (ii) Compreensão da gestão do trabalho pedagógico em salas de aula inclusivas; (iii) Conhecimentos sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes; (iv) Conhecimentos sobre os processos de alfabetização e letramento; (v) Compreensão dos princípios políticos, filosóficos e culturais que fundamentam a perspectiva da inclusão em educação; (vi) Conhecimentos sobre as bases legais da educação especial na perspectiva inclusiva; (vii) Significações das noções de igualdade e de diferença; (viii) Novas concepções, valores e atitudes diante das crianças com deficiência.

Compreendemos que esses saberes devem convergir para construção de um conhecimento-base sobre as dimensões políticas, sociais, filosóficas, éticas e pedagógicas que permeiam o trabalho docente na contemporaneidade. Essa *tarefa-missão* da formação inicial responde à necessidade de deter, desde o início da atividade docente, as práticas espontaneístas e segregacionistas que se perfilam pela ausência ou insuficiência de saberes sobre a educação e as pessoas com deficiência.

O cenário realçado pela pesquisa aponta duas questões centrais que repercutem diretamente nas faculdades e IES responsáveis pela formação de professores. Primeiro, o processo de formação inicial não pode ser desvinculado das vicissitudes que perfilam o contexto da escola pública brasileira. Segundo, os cursos de licenciatura em Pedagogia precisam avançar na organização de práticas curriculares transversais, de modo que as discussões e as referências da área da inclusão escolar não fiquem restritas a uma disciplina específica. Somente a organicidade de um trabalho colaborativo entre os componentes curriculares dos cursos de

⁵¹ Terminologias presente na legislação brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2012, 2015b)

licenciatura poderá fortalecer a tão necessária filosofia da inclusão escolar na universidade e na escola.

Não por acaso, identificamos que, dentre os saberes que os graduandos manifestaram mais necessidade e anseio de aprender, estão os conhecimentos didático-pedagógicos associados a *práxis* educativa inclusiva, seguidos dos conhecimentos multidisciplinares sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência. Esse dado exprime o hiato que existe entre os saberes de base da Pedagogia geral e os saberes da ordem do campo específico da inclusão.

No que concerne ao objetivo de *analisar como esses saberes poderiam ser construídos no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa*, guiamo-nos pelo pressuposto de que a formação e a atividade docente pressupõem o desenvolvimento de uma conduta participativa e argumentativa articulando investigação-inovação-formação (THIOLLENT, 1997, 2011).

Os resultados a que chegamos indicam que o acompanhamento colaborativo e a forma de condução das atividades do decurso da nossa pesquisa foram essenciais no processo de construção e reconstrução de saberes por parte dos graduandos, cujos resultados denotam: a desconstrução de estereótipos e estigmas sociais associados à deficiência; a ressignificação de concepções relacionadas aos estudantes com deficiência e ao potencial cognitivo presente nesses sujeitos; a percepção de que a inclusão depende de múltiplos fatores e não apenas da ausência de recursos materiais e de acessibilidade; a compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência dependem em grande medida da constituição/instauração de práticas pedagógicas de atenção às diferenças na sala comum; o reconhecimento de que as questões éticas e atitudinais estão na ordem dos saberes demandados à docência no paradigma inclusivo.

O movimento de mudança e de construção de novos saberes por meio da pesquisa-ação colaborativa, leva-nos a compreensão de que os processos de formação de professores se fazem mais significativos quando empreendidos em um processo participativo e, no caso da formação inicial, há uma necessidade premente de investimentos em estudos, organização de grupos de discussões e uso de metodologias que conduzam à reflexão e análise de casos e suas demandas reais, uma vez que os licenciados ainda não dispõem dos saberes oriundos da experiência profissional.

Ipsa facto, argumentamos que os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas devem empreender uma formação crítico-reflexiva que esteja em diálogo constante com as problemáticas que afetam e interpelam a escola na atualidade.

Por acreditarmos na relação potencial entre a pesquisa acadêmica e a formação de professores, advogamos que as atividades de natureza teórico-prática, previstas nos currículos da licenciatura em Pedagogia (ex.: os estágios curriculares e as atividades extensionistas) podem e devem adotar a metodologia da pesquisa-ação colaborativa como fonte de conhecimentos possíveis de serem construídos/reinterpretados pela escola. Inclusive, estas atividades precisam estar orientadas para o propósito de identificar, analisar e refletir as concepções, as posturas e as ações que geram processos inclusivos e excludentes no contexto escolar.

Portanto, a formação inicial docente deve suscitar o espírito investigativo e o protagonismo ético-pedagógico diante da realidade educacional que se configura a partir do imperativo da inclusão. Lidar pedagogicamente com as diferenças em sala de aula requer muito mais do que professores capazes de “adaptar” os dispositivos já existentes às “necessidades” dos estudantes, trata-se de buscar com eles e para eles, outros caminhos, pois, como afirma Deleuze (2018, p. 222) “[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”.

A formação e a aprendizagem da docência devem ter como esteio a premissa de que toda criança é diferente e única, capaz de aprender a seu tempo e modos singulares e, precipuamente, a convicção de que o caráter de indefinição e inacabamento próprios de toda e qualquer pessoa, torna o ato pedagógico um momento de encontro com o outro.

Com efeito, a capacidade de interroga-se e sensibilizar-se diante do estudante concreto e das múltiplas dimensões humanas que nele habitam, é uma tarefa que exige do professor dispor de um conjunto de saberes que constituam pontos de apoio no processo de tomada de decisões e na constituição de práticas pedagógicas que respondam de forma positiva às diferenças (sensoriais, cognitivas, afetivas e culturais) dos estudantes.

A pesquisa nos permitiu compreender, sobretudo, que a complexidade e a dialeticidade dos fenômenos educacionais demandam a formação de professores críticos, reflexivos, que valorizem o trabalho colaborativo e que estejam conscientes de seu papel na promoção de um sistema educacional mais democrático, participativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ADIRON, Fábio. Receita de inclusão? **Diversa**: educação inclusiva na prática. São Paulo, 21 out 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/receita-de-inclusao/> Acesso em: 28 jul. 2021.
- AINSCOW, Mel. Educação para todos torná-la uma realidade. Comunicação apresentada no **Congresso Internacional de Educação Especial**, Birmingham, Inglaterra, abril de 1995. Tradução autorizada pelo autor: Ana Maria Bénard da Costa. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6135409-Educacao-para-todos-torna-la-uma-realidade.html>. Acesso em 10 out. 2017.
- AINSCOW, Mel. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. Falmer Press. London, 1999.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, Osmar; et all. (org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. *In*: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Inês de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. [p.71 – 100]
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos – DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, Paulo Henrique Machado, Regma Machado Garcez, Régis Pizzato e Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro; Guanabara, 1973.
- BARREIROS, Cláudia Hernandez. Vamos conversar sobre saberes docentes e diferença? *In*: 32º REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? **Anais**. Caxambu, 2009.
- BENGTSON, Clarissa Galvão. **Curso de formação docente para a educação on-line da Secretaria Geral de Educação a Distância**: saberes sobre a deficiência visual. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8959> Acesso em: 2 nov. 2017.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto. Porto Editora. 1994.

BOOTH, Tony et alii. **Index for Inclusion** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. LaPEADE, Rio de Janeiro, 2011.

BORRI-ANADON, Corina. Un dispositivo teórico-metodológico para comprender las prácticas profesionales. **Perspectiva Educacional, Formación de Profesores**. Viña del Mar, Chile: v. 54, n. 1, pp. 3-16, enero, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042002> Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 set. 2001a. Seção 1, p. 39-40.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jan 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf, Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas de inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL; Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010.** Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>. Acesso em 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015a – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 de out de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 15 de mar de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0> Acesso em: 15 jan. 2021.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In.*: OLIVEIRA, A. A. S de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R dos. **Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018, p. 113-136.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v.23, n.1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001 Acesso em 16 nov. de 2029.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. *In.*: CAMPOS, B. P. (org) **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Ed. 2002, p. 31-45.

CARAMÃO, Márcia Terra Marques. **Saberes docentes, avaliação e inclusão**: estudo de uma realidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6891/CARAMAO%2c%20MARCIA%20TERRA%20MARQUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 01 nov. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTRO, Cravo Mirtiel Frankson Moura; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Formação inicial de professores: reflexões sobre implicações da licenciatura para a aprendizagem da profissão. *In.*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado, *et all.* **Educação brasileira em pauta**. Curitiba: CRV, 2019. p. 217-229.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf**: práticas musicais em contexto inclusivo. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://tede.udesc.br/bitstream/tede/2314/1/115727.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CIRNE-LIMA, Carlos. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Hugo Norberto; VENSON, Edna Mobilizando saberes docentes na educação física escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. **Rev. Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 46. p. 465-484, maio/ago. 2013

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do Sertão Pernambucano. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13130/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Marta%20Callou%20Barros%20Coutinho.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Rev.**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/15.pdf> Acesso em: 20 jul. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas: princípios para uma nova/outra prática educativa. *In*: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p.15 – 54

FERRAZ, Roselane Duarte. **Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13730/1/Roselane%20Duarte.pdf> Acesso em: 01 nov. 2017.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Cortez Editora, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, v. 1. p. 141-145.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A escola de atenção às diferenças. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (org.) **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2010. p. 51- 69

FIGUEIREDO, Rita Vieira, et al. A Pesquisa Colaborativa em contexto de Inclusão Escolar. **InFor: Inovação e Formação**. São Paulo, n.1, p. 31-49, 2015. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/7>. Acesso em: em 30 jan. 2017.

FORMOSINHO, João; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. *In*: FORMOSINHO, João (Org.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto, 2009. p. 119-139.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la folie à l'âge classique**. Paris: Union Général, 1961.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000300601&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 30 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; Barreto, Elba Siqueira de Sá; André, Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. O curso de licenciatura em pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer.** Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/download/34247/27129>. Acesso em: 20 out. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ijuí: Editora Uniju, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 2015 p. 07-24.

GISI, Maria Lourdes. Os significados de flexibilidade curricular. **Cogitare Enfermagem,** Curitiba, v.3, n.2, p.81-86, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/download/44353/26845#:~:text=A%20flexibilidade%20curricular%20permite%20abrir,vinculadas%20a%20linhas%20de%20pesquisa>. Acesso em: 28 jul. 2021.

GLAT, Rosana, *et al.* Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais.** Recife, 2006.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educação Especial,** Santa Maria, v. 2, p. 345-356, set./dez, 2010. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_PLETSCHE_Artigoemperiodicos_2010.pdf Acesso em: 11 maio 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Rev. Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 49. p. 327-340, mai/ago 2014, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7641> Acesso em: 24 out. 2017.

HERRERA-SEDA, Constanza. La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. **Rev. Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Santiago de Chile, v. 12, n. 2, p. 17-20, nov. 2018. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200017&lng=es&nrm=iso, Acesso em: 3 nov. 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN. Cravo. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JHÁ, Madan Mohan. Barriers to student access and success: is inclusive education an answer? *In: International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion*: Studies from, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 28 ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1998

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia. Rev. de Educación Inclusiva, Chile**, v. 2, n. 1, p. 119 -128, fev 2018. Disponível em: <https://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/119-129> Acesso em 10 de jul de 2018.

LIMA, Cravo José de; TAVARES, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

LOCKMANN, Kamila, TRAVERSINI, Clarice Salette. A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar. *In: 33º Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década. Anais...* Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf> Acesso em: 24 out. 2017

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018, Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequencia=4 Acesso em: Acesso em: 14 nov. 2010.

LOPES, Amélia; et all. Formação de professores e primeiros anos de ensino: cruzando níveis de ensino e gerações de professores. *In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana*

Maria. (Orgs.) **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009, Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. Circulação Mundial dos discursos éticos, legais e pedagógicos da educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: Maria Juraci Maia Cavalcante; et all (Org.). **História da Educação Comparada: Missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LUSTOSA, Francisca Geny. Análise do filme os melhores dias de nossas vidas: pressupostos teóricos para o debate na formação de professores inclusivos. *In*: LUSTOSA; F. G; MARIANA, F. B. (Org.). **Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativa cinematográfica**. Fortaleza: Edições UFC, 2017, p. 173-187.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. *In*: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.) **Práticas Pedagógicas em contexto de inclusão: situações de sala de aula** São Paulo: Paco, 2018, v 3. p. 99- 120.

MACHADO, Glacê Corrêa. **Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1966/MachadoGlaeCorreaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 24 out. 2017.

MACHADO, Rosângela. Diferença e educação: deslocamentos necessários. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs.) **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 19-44.

MAHL, Eliane. **Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. 2016, 268. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8085> Acesso em: 24 out. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 3 ed. São Paulo: Summus, 2006. pp. 15-30.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para Incluir ou para Excluir? *In*: LUSTOSA; F. G; MARIANA, F. B. (Org.). **Diversidade, diferença e deficiência**: análise histórica e narrativa cinematográfica. Fortaleza: Edições UFC, 2017, p. 25- 34.

MASCARENHAS, Luiza Teles; MORAES, Marcia. Desafios e invenções tecidas entre formações de professores e inclusão escolar nas escolas públicas regulares brasileiras. *In*: MORAES, Marcia; et al. **Deficiência em questão para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro: NAU 2017.

MAURIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Rev. Exitus**, Santarém/PA, V. 10, p. 1-27, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1154> Acesso em: dez. 2020.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças**: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015 Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MENDES, Geovana M. L.; SOUZA NETO, Alaim; SEPTIMIO, Carolline. O “NÃO SABER” COMO RETÓRICA CONSTANTE: Aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. **Rev. Teias**, Rio de Janeiro, v. 17 • n. 46 • (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25647> Acesso em: 20 de jul de 2018

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MESZAROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. *In*: MICHELS, Maria Helena (Org.) **A formação de professores de educação especial no brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC - CED – NUP, 2017. p. 23- 57
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

MIRANDA, Cleusa Regina Secco. **Educação inclusiva e escola**: saberes construídos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20MIRANDA,%20Cleusa%20Regina%20Secco.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017

MORIN, Edgar et al. **Educar para a era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, jul/dez. 2004. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148/2105> Acesso em: 20 jun. 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em:
http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf. Acesso em: 24 out. 2017.

NOZI, Gislaine Semcovici. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Rev. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 131-144, Jul.-Dez. 2015.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago.2012. Disponível em <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>. Acesso em: 15 jul. 2016.

NUNES, Camila Almada; LUSTOSA, Francisca Geny. Mapeamento de estudos sobre deficiência intelectual, alfabetização e tecnologia: estado da questão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 708-738, Edição Especial, 2020. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6480> Acesso em: 2 jan. 2021.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Portugal, v. 5, n. 2, p. 126 – 143, set. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf> Acesso em: 9 abr. 2019.

OLIVEIRA, Adriana Gavião Bastos. **Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144630/oliveira_agb_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 4 out. 2017.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, Marli (org) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016 p. 165-188.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência, *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seus significados a partir de experiências na formação e na atuação docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 25-63.

PIMENTA, Selma Garrido, et all. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 07 out. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Atual proposta de formação de professores entende o educador como um executor. Entrevista concedida a Ingrid Matuoka. **Centro de Referências em Educação Integral**: Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/formacao-de-professores-selma-garrido/> Acesso em: 5 mar. 2020.

POSSA, Leandra Bôer. A emergência da Educação Especial como campo de saber e suas atualizações para o presente. **Rev. Educação Especial**. Santa Maria, v.9, n. 56, p. 521-536 set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1092> Acesso em: 4 out. 2017.

PRAIS, Jacqueline, Lidiane de Souza. **Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2017.

RAMOS, Ines de Oliveira. Ação colaborativa de pedagogos e professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 101-126

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; SANTOS, Silas Nascimento dos. As barreiras atitudinais e a formação de professores: um estudo sobre o conteúdo veiculado pelo jornal do portal do professor. III CONEDU. **Anais**. Campina Grande, PB: Realize, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID5367_27072016141905.pdf. Acesso em: 3 out. 2017.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/927/790/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca Geny; SILVA, Maria Simone. Os saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola: reflexão situada em revisão

bibliográfica. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; RIBEIRO, Disneylândia Maria; MUNIZ NETO, João Silveira. (Orgs.). **Educação Brasileira: caminhos a percorrer**. Curitiba: CRV, 2018, v. p. 73-86.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca Geny. Desenho universal para a aprendizagem: abordagem nas teses e dissertações da BDTD. Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED (Edição Salamanca). **Anais**. 2021 ISBN: 978-65-5941-120-7 Disponível em: <https://ainpgp.net/publicacoes/anais>.

RODRIGUES, Eliane de Oliveira; GALVÃO, Simone do Valle. O ensino superior e as diretrizes para a formação de professores: Um olhar omnilético sobre a inclusão em educação. *In*: Sales, José Albio Morreira de; et ali. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. Fortaleza: EDUECE, XVII, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-08-55> Acesso em: 21 ago. 2019.

RODRIGUES, David. Neuropsicologia e educação inclusiva: tateando pontes. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs.) **Educação e Inclusão: entendimento, posições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020, p. 61-75.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: Uma visão geral. *In*: SANTOS, Mônica Pereira dos (Orgs.) **Inclusão escolar: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-15.

SANTOS, Mônica Pereira dos; et alli. Inclusão/Exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha. **Relatório Final de Pesquisa**, 2010. Disponível em: http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/Relatorio_final_09_04_10.pdf. Acesso em: 21 ago 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos Santos. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. **Anais**. Campinas, SP, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Concepções de docentes e licenciandos de educação física acerca de inclusão em educação: perspectiva omnilética em discussão. **Interacções**, Santarém – Portugal, n. 23, p. 128-145, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2823> Acesso em: 21 ago. 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética. *In*: CASTRO, Paula Almeida de (Org). **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Campina Grande: Editora Realize, 2015. p. 47-66

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina; MELO, Sandra Cordeiro de. Formação de professores frente ao desafio da diversidade pela lente omnilética: culturas, políticas e práticas em movimento. **Rev. Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 11-29, jan./abr. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão no ensino superior: professores em foco. XVIII ENDIPE: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. **Anais**. Mato Grosso, 2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina.; NASCIMENTO, Leyse Monick França. Histórico de formação e consolidação da pesquisa colaborativa em rede: OIIIIPe e lapeade em foco. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1236-1251, set., 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos. 38 + 2 ≠ 40. *In*: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.) **Práticas Pedagógicas em contexto de inclusão**: situações de sala de aula São Paulo: Paco, 2018, v 3. p. 27-44.

SANTOS, Mônica Pereira dos; LIMA, Carolina Barreiros de; ALMEIDA Maicon Salvino Nunes de. Inclusão no Ensino Superior pela Lente Omnilética: Um foco na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 825-839, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11915> Acesso em: fev 2020

SANTOS, Mônica Pereira dos; LIMA, Carolina Barreiros de; OLIVEIRA, Renato José de. Articulações sobre ética e inclusão a partir do contexto de uma Escola de Governo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-11, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30721> Acesso em: 10 mar 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SENNA, Manoella. Inclusão em educação no Nível da gestão municipal: uma análise omnilética. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 253-274, set. / dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32921> Acesso em: 10 mar 2021.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão da concepção à ação. *In*: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 78-82.

SENN, Manoella; SANTOS, Mônica Pereira dos; LEMOS, Lidiane Moraes Buechen. A participação da sociedade e o caso da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: refletindo sobre a formação de professores. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 307-331, Jul 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/41437> Acesso em: 27 fev. 2021

SILVA, Ketiene Symone de Brito Pessoa da; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação docente na perspectiva da inclusão: da formação inicial à educação continuada. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia da Luz; PIRES, José (org.). **Inclusão escolar e social**: novos contextos, novos aportes. Natal, RN: EDUFRN, 2012. p. 129-158.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. *In*: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação e saúde; v.5)

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 21, n. 73, a. XXI, p. 209-244, dez, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 8 out. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 312p. (Tradução de João Batista Kreuch).

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out/dez , 2016 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400527&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 4 dez. 2017.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. Dissertação (Mestrado m Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 103-113.

TERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. **XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. (1994) Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Curso de Graduação em Pedagogia (Diurno). Projeto Pedagógico**. Fortaleza – CE, 2013. Disponível em:
 <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657468>. Acesso em: 10 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia: vespertino-noturno**. Fortaleza-CE, 2014. Disponível em:
<https://prograd.ufc.br/cursos-de-graduacao/pedagogia-noturno-fortaleza/> Acesso em: 10 nov. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da Qualidade de Educação: Gestão da Sala de Aula**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial no Brasil no século XXI. *In: MICHELS, Maria Helena (Org.) A formação de professores de educação especial no brasil: propostas em questão*. Florianópolis: UFSC - CED – NUP, 2017, p. 59-87.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300015&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 25 nov. 2019.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante. *In: VELHO, Gilberto* **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 13-34.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

VITALIANO, Celia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n. 3, p.399-414, set/dez, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf> Acesso em: 30 nov. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v 22, n. 2, p. 147-155, abr-jun 2018. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2018.222.04/60746207>
 Acesso em: 15 abr. 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
 EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA
 Orientadora: Francisca Geny Lustosa
 Doutoranda: Disneylândia Maria Ribeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) por Disneylândia Maria Ribeiro, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como participante da pesquisa intitulada “**DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: SABERES DOCENTES DEMANDADOS À FORMAÇÃO INICIAL**”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo principal dessa pesquisa é “*investigar os saberes docentes necessários de se construir, no âmbito da formação inicial, com vistas à docência no paradigma inclusivo*”. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A pesquisa oferece benefícios, haja vista que o intento de refletir sobre os saberes como elementos de base constitutivos do magistério pode colaborar para iluminar o esforço conceitual de se pensar a inclusão e a formação dos professores para que possam dar sustentação a uma prática pedagógica efetivamente incluyente. Ademais, é mister destacar que, por ser uma pesquisa-ação colaborativa, potencializará o processo de formação docente dos colaboradores/sujeitos da pesquisa mediante a reflexão e a análise das condições objetivas das escolas e da profissão.

A pesquisa não oferece risco à sua integridade física, uma vez que você participará de momentos de estudo e reflexão e dará informações por meio de instrumentos orais e escritos. No que se refere aos *riscos de ordem psicológica, intelectual e emocional*, é possível que haja desconforto ou cansaço ao responder às perguntas do questionário, ou ainda, ao fazer relatos orais nas sessões reflexivas. Entretanto, se isso vier a acontecer, você terá inteira liberdade de não responder a questões sobre as quais não deseja emitir opinião.

Caso decida aceitar o convite, você participará de forma colaborativa dos seguintes procedimentos: i - um questionário individual escrito (16 perguntas subjetivas); ii - uma produção textual utilizando técnica do Closed; iii - Sessões de observação (quinzenais) na disciplina Prática de Ensino em Educação Inclusiva do Curso de Pedagogia da FACED; iv - sessões reflexivas (quinzenais) e grupo focal com duração uma hora e meia; v - Registro reflexivo (escrito); vi - Realização dos estudos de caso. **Esses procedimentos serão realizados na Faculdade de Educação (FACED/UFC).** Ambos os procedimentos serão gravados e depois transcritos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Disneylândia Maria Ribeiro

Instituição: Faculdade de Educação/UFC

Endereço: Rua Antonieta Germano, n. 8 – Chico Cajá, Pau dos Ferros - RN

Telefones para contato: (84) 996644537

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
--	------	------------

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
--	------	------------

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS GRADUANDOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
 EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA
 Orientadora: Francisca Geny Lustosa
 Doutoranda: Disneylândia Maria Ribeiro

Título provisório da pesquisa: **DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: SABERES DOCENTES DEMANDADOS À FORMAÇÃO INICIAL**

Questionário para os graduandos

1 - Nome: _____

2 - Semestre/período em que está matriculado: _____

3 - Já fez algum estágio (supervisionado ou remunerado) na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental? () sim () não.

Especifique _____

O estágio durou quanto tempo? _____

4 – Já participou de algum programa formativo: PIBIC, PIBID e/ou outro?

() sim () não. Especifique _____

5 – Já participou de alguma pesquisa seja como voluntário ou bolsista? () sim () não

Qual? _____

Por quanto tempo? _____

6 - Na graduação você já cursou alguma disciplina sobre diversidade, educação especial, inclusão escolar? () sim () não

Qual o nome da(s) disciplina(s)? _____

Em qual/quais semestre/s? _____

7 – Já participou de eventos, palestras, seminários ou minicursos sobre diversidade, educação especial, inclusão escolar? Especifique:

8 – Já leu algum texto ou livro dessa área? Qual(is)?

9 – O que você entende por Educação Inclusiva?

10 – Você é favorável a à educação inclusiva? Justifique.

11 – Na sua compreensão, quais os principais desafios à inclusão escolar de crianças com deficiência, autismo e outras necessidades educacionais específicas?

12 – Você sabe qual a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas? Explique.

13- Você conhece alguma legislação ou política educacional voltada a inclusão escolar?

() sim () não

Especifique:

14 – O que você pensa sobre a obrigatoriedade de as escolas aceitarem matrículas de crianças, jovens e adultos com deficiência, autismo e outras necessidades educacionais específicas?

15 – Na sua compreensão, qual o papel do professor na inclusão de estudantes com deficiência, autismo e outras necessidades educacionais específicas?

16 – Você poderia citar alguma(s) estratégia(s) pedagógica(s) ou atividade(s) que possam favorecer a participação de todos os estudantes em sala de aula?

APÊNDICE C – TÉCNICA DE COMPLEMENTO DE FRASES⁵²



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
 EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA
 Orientadora: Francisca Geny Lustosa
 Doutoranda: Disneylândia Maria Ribeiro

Título provisório da pesquisa: **DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: SABERES DOCENTES DEMANDADOS À FORMAÇÃO INICIAL**

Técnica de complemento de frases – para os graduandos e as professoras preceptoras

Complete as frases

1. Dar aula ... _____

2. A educação inclusiva ... _____

3. Os alunos com deficiência... _____

4. Minha formação... _____

5. Sinto necessidade ... _____

6. Gostaria de saber... _____

7. Minhas principais inquietações ... _____

8. Considero importante... _____

⁵² Roteiro elaborado com base em instrumental utilizado na seguinte pesquisa:

VIEIRA, Francieleide Batista de Almeida. Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva. Natal: UFRN, 2012, 240 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

9. Ficaria satisfeita... _____

10. Ficaria frustrada... _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA⁵³

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA					
Escola _____					
Professor/a: _____					
Nome da Criança: _____ Idade: _____					
Natureza da deficiência (ou dificuldade): _____					
Ano/série _____ Classe/turno: _____					
Alunos-Pesquisador(es): _____					
Data(s) de observação: _____					
1 CONHECIMENTO LINGUÍSTICO (oralidade, leitura, escrita)	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
1.1 Conhece as letras do alfabeto					
1.2 Diferencia letras de números					
1.3 Domina a escrita do prenome					
1.4 Consegue ler sílabas simples					
1.5 Consegue escrever sílabas simples					
1.6 Consegue ler sílabas complexas					
1.7 Consegue escrever sílabas complexas					
1.8 Consegue ler palavras simples					
1.9 Consegue escrever palavras simples					
1.10 Ouve histórias					
1.11 Compreende e reproduz histórias					
1.12 Consegue reorganizar a história seguindo sequência lógica					
1.13 Faz leitura de imagens					
1.14 Compreende os comandos					
1.15 Utiliza-se de comunicação oral					
1.16 Utiliza-se de comunicação gestual					
2 PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
2.1 O aluno participa das atividades de produção escrita propostas para a turma					
2.2 O aluno realiza atividades de produção escrita diferentes das atividades propostas para a turma					
2.3 O aluno demonstra dificuldade para realizar as atividades de produção escrita propostas para a turma					
2.4 A escrita está apoiada na oralidade					
2.5 A escrita de palavras apresenta letras excedentes					
2.6 A escrita apresenta a relação fonema/grafema					
2.7 A produção escrita apresenta segmentação silábica da palavra com valor sonoro convencional					
2.8 A escrita de apresenta de maneira justaposta (utiliza as letras de uma palavra em desordem)					
2.9 Realiza as atividades de escrita individualmente com ajuda					
2.10 Realiza as atividades de escrita individualmente sem ajuda					
2.11 O aluno solicita ajuda aos colegas para realizar as atividades de produção escrita					
2.12 O aluno solicita ajuda ao (à) professor(a) para realizar as atividades de produção escrita					

⁵³ Roteiro elaborado com base em instrumental utilizado na seguinte pesquisa:

Liliana Moreira Dantas. É possível mudar? práticas pedagógicas de professores que atuam na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.

3 PARTICIPAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ATIVIDADES DE LEITURA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
3.1 O aluno participa das atividades de leitura propostas para a turma					
3.2 O aluno realiza atividades de leitura diferentes das atividades propostas para a turma					
3.3 O aluno demonstra dificuldade para realizar as atividades de leitura propostas para a turma					
3.4 O aluno demonstra interesse pelas atividades de leitura					
3.5 O aluno demonstra interesse pelos livros					
3.6 Realiza as atividades de leitura individualmente com ajuda					
3.7 Realiza as atividades de leitura individualmente sem ajuda					
3.8 O aluno solicita ajuda aos colegas para realizar as atividades de leitura					
3.9 O aluno solicita ajuda ao (à) professor(a) para realizar as atividades de leitura					
4 COMPORTAMENTO SOCIOEMOCIONAL	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
4.1 Aceita auxílio dos colegas					
4.2 Gosta de brincadeiras coletivas					
4.3 Realiza as atividades de forma colaborativa com colega/s da turma					
4.4 Gosta de auxiliar colegas da turma na resolução das tarefas					
4.5 Respeita os combinados do grupo					
4.6 é autônomo com a realização das atividades de sala de aula					
4.7 Realiza as atividades de vida diária como ir ao banheiro, alimentar-se no recreio de forma autônoma					
4.8 É atento					
4.9 É agitado (movimenta-se muito)					
4.10 É agressivo (verbal ou fisicamente)					
4.11 É tímido quando em interação					
4.12 É inseguro diante de vivências novas na rotina					
4.13 É lento na execução dos trabalhos escolares					
4.14 Apresenta organização com material escolar					

APÊNDICE E – PANFLETOS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO VINCULADAS A PESQUISA



AULA
ABERTA

**MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**



**Michelle Mayra Palmeira
Cordeiro**

23 de abril (terça-feira)
Horário: 14h às 16h



**Disneylândia Maria
Ribeiro**

Local: Auditório da
FACED-UFC

Atividade vinculada a pesquisa:
**Docência no paradigma inclusivo: saberes docentes demandados
à formação inicial**



PRÓINCLUSÃO
FACED/UFC



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

SESSÃO DE VIDEOCONFERÊNCIA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL



Márcia Denise Pletsch

Profa. da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial
e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ)

**07 de maio (terça-feira)
às 14 h**

**Local: Sala de
videoconferência,
FACED-UFC**

Atividade vinculada a pesquisa:
Docência no paradigma inclusivo: saberes docentes demandados
à formação inicial



APÊNDICE F – QUESTÕES GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Orientadora: Francisca Geny Lustosa
Doutoranda: Disneylândia Maria Ribeiro
**Pesquisa: DOCÊNCIA NO PARADIGMA INCLUSIVO: SABERES DOCENTES
DEMANDADOS À FORMAÇÃO INICIAL**

- 1 - O que vocês aprenderam no contato com o/a estudante com deficiência?
- 2 - Vocês observam alguma mudança nas suas atitudes em relação aos alunos com deficiência que vocês poderiam associar à participação de vocês nesta pesquisa?
- 3 - Vocês consideram que esta pesquisa influenciou a sua compreensão sobre o ensino em contexto de inclusão? De quais maneiras ou através de que?
- 4 - Quais saberes docentes vocês consideram necessários no processo de inclusão da criança com deficiência na sala regular?

APÊNDICE G – QUADRO 13

Quadro 13 - Utilização dos termos adaptação/flexibilização/adequação curricular nos documentos normativos e orientadores da área da educação especial

Documento	Trecho que faz a menção a proposta de adaptação/adequação/flexibilização curricular
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)	A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos , capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. (p. 8)
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2011a)	Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (Art. 17.)
Documento subsidiário à política de inclusão (BRASIL, 2005a)	Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo , com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas.(p. 27) [...] Com relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. (p. 29)
Saberes e práticas da inclusão recomendações para a construção de escolas inclusivas. (BRASIL, 2005b)	FLEXIBILIDADE DO PROGRAMA DE ESTUDOS O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com habilidades e interesses diferentes. (p. 25)

Fonte: Elaboração da autora com base em Effgen e Almeida (2012), Garcia (2008) e (BRASIL, 2005a, 2005b).

APÊNDICE H – QUADRO 14

Quadro 14 - Termos e definições concernentes ao profissional de apoio na legislação brasileira

Documento	Trecho que faz menção ao profissional de apoio/cuidador/monitor
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17)	Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como <i>monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.</i>
A Resolução nº4/2009 CNE – CEB (BRASIL, 2009, p. 2)	Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete <i>e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; os profissionais referidos atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.</i>
Nota Técnica 19/2010 (BRASIL, 2010, p. 1)	Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os <i>profissionais de apoio</i> , tais como <i>aqueles necessários para promoção de acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção</i>
O decreto 8.368/2014 que que regulamenta Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Caso seja comprovada <i>a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará <u>acompanhante especializado</u></i> no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei no 12.764, de 2012.
Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b)	Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: [...] XIII - <u>profissional de apoio escolar</u> : pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Fonte: Elaboração da autora com base em BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2014, 2015b.

ANEXO A – ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE INCLUSÃO

ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE INCLUSÃO⁵⁴

Escola: Nome da criança: _____ Natureza da deficiência (ou dificuldade): Data de nascimento: _____ Data da avaliação: Classe/turno: _____ Professora _____ Alunos-Pesquisador(es): _____	LEGENDA <i>1 Sempre</i> <i>2 Frequentemente</i> <i>3 Algumas vezes</i> <i>4 Raramente</i> <i>5 Nunca</i>
1 Rotina seguida na Sala de Aula	1 2 3 4 5
<i>(Comportamentos gerais em Sala de Aula)</i>	
- Chega e sai da sala de aula, no horário	
- Traz para a sala de aula os materiais apropriados	
- Encontra o seu lugar e se senta num tempo aceitável (correspondente ao da maioria do grupo)	
- Chega na sala de aula vestido e com a higiene apropriados	
- Demonstra ter consciência do tempo apropriado para se envolver / associar aos diversos comportamentos do grupo (quando escuta / fala / trabalha...)	
- Guarda / arruma os materiais após usá-los	
- Outro:	
2 Interação com o grupo	1 2 3 4 5
- Responde aos sinais do professor quando este está solicitando a atenção de todos	
- Interrompe prontamente as atividades em curso para poder receber instruções / orientações	
- Permanece concentrado no professor durante as instruções	
- Quando necessário, solicita esclarecimentos de uma forma apropriada	
- Outro:	
3 Realização de (da forma o mais independente possível), projetos individuais (o melhor que é capaz)	1 2 3 4 5
- Se envolve prontamente na tarefa	
- Pega / obtém o material necessário	
- Persiste na tarefa que lhe é atribuída (não altera a natureza da tarefa)	
- Completa a tarefa num período razoável	
- Solicita ajuda se necessário	

⁵⁴ Instrumental elaborado pelo prof. Ph.D. Jean-Robert Poulin, da Université du Québec à Chicoutimi.

- Outro:					
4 Participação nas atividades do grupo	1	2	3	4	5
- Começa a trabalhar numa tarefa que lhe foi atribuída (ou que ela mesmo escolheu), simultâneamente com os outros membros do grupo)					
- Pega / obtém o material apropriado					
- Persiste na tarefa e completa eventualmente essa tarefa que lhe foi atribuída em um tempo razoável					
- Aceita as orientações dos outros membros do grupo					
- Obtém ajuda quando necessário					
- Ajusta suas ações em função das necessidades do grupo					
- Participa das atividades lúdicas do grupo					
- Outro:					
5 Interação (de forma apropriada) com o professor	1	2	3	4	5
- Segue as orientações do professor					
- Solicita ajuda (levantando o braço) sempre que é apropriado fazê-lo					
- Busca ajuda do professor antes de perguntar para o grupo					
- Estabelece e mantém um contato visual					
- Responde da melhor forma que sabe às perguntas pelo professor					
- Não tira vantagem do seu estatuto especial (ou seja, não espera um tratamento diferenciado, por se tratar de um aluno com necessidades especiais)					
- Outro:					
6 Interção (de forma apropriada) com os colegas	1	2	3	4	5
- Age de um jeito maduro (em função da situação)					
- Participa e se empenha nas conversas*					
- Intervém, de forma apropriada, nas conversas*					
- Aprende os nomes de alguns colegas e os utiliza de forma apropriada					
- Solicita ajuda, se necessário					
- Tenta responder às perguntas formuladas					
- Estabelece e mantém um contato visual					
- Utiliza um tom de voz apropriado sempre que fala*					
- Não tira vantagem do seu estatuto “especial”					
- Outro					

*Não se aplica a criança com surdez ou com dificuldade de verbalização.

ANEXO B – CASOS DE ENSINO UTILIZADOS NAS SESSÕES REFLEXIVAS

Um caso para análise (estudante com deficiência intelectual)

Cenário: Pesquisa realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro situada no bairro Maracanã⁵⁵.

Sujeito da pesquisa: A aluna Lívia possui deficiência intelectual, tinha oito anos e cursava o 3º ano do ensino fundamental no período da pesquisa. A menina mora com o pai e a avó, a família se mostra atenciosa, mas descrentes de um bom progresso referente a sua educação.

Lívia entra 12h45min e sai às 15 horas, duas horas antes do horário normal. Não possui acompanhamento do atendimento educacional especializado (AEE), conta apenas com uma estagiária mediadora.

A aluna interage muito bem com as crianças, os funcionários e os professores. Mostra-se sempre bastante carinhosa e gosta de brincar com outras crianças, utiliza jogos e respeita as regras sem grandes problemas. Compreende histórias simples e as reconta da sua maneira, com menos detalhes

Um caso importante de ser analisado é que, apesar de estar matriculada no 3º ano do ensino fundamental, a aluna, por não se sentir confortável, se mostrando dispersa e inquieta, passou a frequentar as aulas da Educação Infantil. Essa atitude teria surgido por iniciativa da criança em ‘fugir’ para a sala da pré-escola, onde claramente fica mais a vontade. Essa postura foi permitida pela escola e acabou tornando-se constante

Análise do Caso

Com base no relato, discutam a partir das seguintes questões:

Esclarecimento do caso

- a) Qual a situação problemática?

⁵⁵ 1] Caso extraído do texto: CUNHA, Nathália Moreira, et al. ESTUDO DE CASO: INCLUSÃO DE ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PRÁTICA COTIDIANA DE UMA ESCOLA REGULAR. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012

- b) Qual o motivo ou motivos (dados) que levam a considerar essa situação como problema?
- c) Listar no quadro abaixo as seguintes dimensões

Potencialidades	Necessidades específicas	Barreiras

- d) . Como vocês agiriam se fosse a professora da turma de Lívia (3º ano do Ensino Fundamental)?

Caso de Ensino – Escola Municipal de Fortaleza⁵⁶

Sou professora em uma turma do segundo ano e tenho 23 alunos. Esse ano tenho um grande desafio, pois tenho um aluno com deficiência incluído. Emanuel (*nome fictício*) tem 8 anos e apresenta diagnóstico de hemiplegia espástica com comprometimento do lado direito (sequelas de traumatismo crânio-encefálico), em virtude de acidente ocorrido aos 11 meses de idade, associado à deficiência intelectual.

Emanuel comunica-se por frases simples e palavras nucleadas. Sua fala, por vezes, é de difícil compreensão. Todavia, compreende comandos e instruções. O aluno apresenta comprometimento visual, enxergando apenas pelo olho esquerdo; conhece as partes do corpo em si e em terceiros, conhece objetos do cotidiano, animais. Emanuel utiliza com frequência a boca para auxiliar nas tarefas: abrir a mochila, por exemplo, visto que não movimenta seu lado esquerdo. Ele costuma levar muitos objetos a boca, chegando a engolir pedaços de lápis, borracha e massinha de modelar, sendo necessária uma constante fiscalização. Emanuel tem compulsão por comida e quer repetir o lanche inúmeras vezes e quando negado chora muito, e se torna algumas vezes agressivo.

Quanto aos conteúdos escolares, Emanuel não apresenta conhecimentos como de cores, letras, números. Sempre muito agitado, tem dificuldade de permanecer nas atividades, mesmo naquelas de maior interesse. Quando está agitado mostra-se eufórico, emitindo gritos e correndo na sala. Nesse momento, costumo falar baixinho ao seu ouvido e propor alguma atividade para que ele volte sua atenção para a atividade proposta e se acalme.

Nas atividades em sala de aula repito várias vezes a letra inicial do seu nome e a escrevo em sua mão esperando que assim ele a memorize. Brinco de leitora com ele segurando um livro e o estimulando a folhear as páginas. Ele algumas vezes pede os lápis e faz alguns rabiscos nos livros e vem me mostrar com orgulho.

Emanuel é querido e respeitado por todos os colegas da sala de aula. Os colegas se mostram pacientes e compreensivos diante da agitação dele na hora da aula. Quando estou me dirigindo a turma na hora de alguma atividade ele interrompe várias vezes solicitando minha atenção.

Análise do Caso

Com base no relato, discutam a partir das seguintes questões:

Esclarecimento do caso

- a) Qual a situação problemática?
- b) Qual o motivo ou motivos (dados) que levam a considerar essa situação como problema?

Análise do caso

- a) Qual a natureza do problema desse caso? É de cognição? Alfabetização? é de linguagem?
- b) Quais as potencialidades dos alunos?
- c) Listar no quadro abaixo as seguintes dimensões

⁵⁶ Caso construídos pelas professoras/preceptoras do Residência Pedagógica (FACED/UFC)

Potencialidades	Necessidades específicas	Barreiras

E agora? O que vou fazer?

Professora Janáina

Experiência vivida no 4º ano do ensino fundamental, em 2006.

Estou perdida! De fato não sei como intervir para que Leandro avance em sua aprendizagem. Ele chegou na minha turma este ano e se apresenta como uma verdadeira incógnita para mim. Leandro é um aluno que já passou por diversos especialistas, entre médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, o que resultou em diagnósticos também diversos: Esquizofrenia, Hiperatividade, Psicose Infantil, Deficiência Mental e, finalmente, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo). Envolve-se pouco em sala de aula, demonstra agitação e ansiedade, principalmente no momento do intervalo. Apresenta dificuldades em compreender o limite do outro, e em se aproximar das pessoas. Costuma agredir os colegas e a mim.

Não sei como reagir quando ele grita e começa a espalhar seu material escolar e dos colegas pelo chão. Tenho tido dificuldades para me vincular afetivamente a ele, de me aproximar e estabelecer um diálogo, o que tem me deixado muito frustrada e confusa. Há dias em que o choro é inevitável. Sinto-me sozinha e desamparada, sem saber o que fazer. Tenho sentimentos ambíguos. Acredito que, se o aluno com deficiência está na sala de aula, precisa aprender tanto quanto aqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Não consigo, porém, visualizar isso na prática!

Como Leandro fala pouco e, praticamente, não escreve, fico sem saber quais atividades seriam as mais adequadas para que ele pudesse aprender. Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula. Hoje, por exemplo, começamos a estudar sobre a água. Como de costume, passei o conteúdo no quadro e expliquei-o verbalmente para toda a turma. Para que Leandro não fique sem o conteúdo registrado, preparo, sempre que possível, um material abordando o assunto da aula, só que de maneira mais simplificada. Assim, enquanto os demais alunos realizam os exercícios, colo as atividades em seu caderno, que acabam ficando como tarefa para casa e sendo respondidas com a ajuda da mãe.

Com frequência, me pergunto se estou no caminho certo, se esta vem sendo a melhor estratégia, e que outros recursos poderia utilizar para tentar ensiná-lo. Como ele produz pouco enquanto está na escola, não tenho conseguido avaliar, com precisão, seus avanços. Sinto que não estou sendo bem sucedida no meu papel como professora, o que me deixa muito frustrada e insegura. O fato é que não está claro para mim o que devo fazer para que esse aluno aprenda.

Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não o promover, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos

mínimos para o ano seguinte. Por outro lado, me pergunto se não seria melhor aprová-lo, mantendo-o com o mesmo grupo de colegas. Tenho muitas dúvidas a respeito da inclusão de alunos com deficiência, principalmente sobre como planejar, intervir e avaliar esse alunado, segundo suas necessidades. Ainda estou à procura de respostas para as minhas dúvidas e indagações a respeito de como incluir Leandro. Mas, enquanto elas não chegam, continuarei tentando...

Este caso de ensino foi extraído de:

DUEK, Viviane Preichardt. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. Tese de Doutorado.

ROTEIRO DE QUESTÕES

Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bem detalhada, incluindo reflexões e exemplos.

1. Neste texto, a professora Janáina expõe sua insegurança e angústia ao trabalhar com alunos público-alvo da educação especial (autismo) no ensino regular. Como você analisa a situação enfrentada pela professora?
2. Que sentimentos os alunos PAEE despertam em você?
3. A professora, ao relatar uma situação específica de ensino, explica como abordou o conteúdo em sala de aula, elaborando um material diferenciado e, mais simples, para o aluno com autismo, apesar de trabalhar o mesmo conteúdo com a turma. Como você analisa esta situação? Você concorda com a estratégia adotada pela professora? Se você fosse a professora de Leandro, o que faria para ensiná-lo?
4. Se você estivesse no lugar da professora, que aspectos de sua atuação seriam semelhantes ao da atuação da professora? Em que aspectos sua prática seria diferente, nesta situação específica? Como você explica as possíveis semelhanças e diferenças?
5. Nesse texto, a professora diz não saber mais como intervir para que Leandro avance sua aprendizagem. Que orientações (sugestões) você daria para ela?
6. Como professora, você já passou ou tem passado por situações parecidas? Como tem sido, para você, lidar com a presença de alunos do PAEE em classe regular? Quais as dificuldades que tem enfrentado?

ANEXO C – FOLHETOS EDUCATIVOS⁵⁷

Junim - estudante com deficiência intelectual

Características pessoais

É uma criança bem cuidada. Aparenta segurança. É empático, extrovertido, alegre, sociável, respeitador e muito dócil. É independente na realização das atividades diárias e muito organizado, porém apresenta inquietação e déficit cognitivo.

As potencialidades do aluno para aprendizagem

É uma criança persistente. Interage com os colegas. Fica atento na hora da contação de histórias e quando solicitado dá a sua opinião em relação ao assunto abordado.

Habilidades

Gosta de pintar, desenhar e é bastante comunicativo.



INCLUSÃO

Olhar

Escuta

Potencialidades

Flexibilidade

Planejamento



- Faz leitura de imagens.
- Não realiza a leitura convencional.

Capacidade motora

Ao desenhar, apresenta o movimento de pinça com destreza, porém sua coordenação motora ampla, não apresenta um bom freio inibitório.

Práticas pedagógicas, instrumentos e recursos para auxiliá-lo na aprendizagem

Sugiro o uso de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como meio de conduzir o processo de aprendizagem do Junim. O DUA tem como objetivo principal tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos. Através de estratégias que possam eliminar ou minimizar as barreiras ao ensino e a aprendizagem, o DUA norteia a aprendizagem e as práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou de recursos que possibilitem o acesso aos conteúdos curriculares. No caso do Junim, poderia ser utilizado os jogos de memória que promove o desenvolvimento cognitivo, a concentração e a interação com outros alunos, as músicas (vídeos), porque é algo que ele gosta e os demais jogos, eletrônicos, que são bastantes atrativos, além de serem uma ferramenta que propiciaria uma aprendizagem mais acessível. Por ser um conjunto de princípios, o DUA resulta em estratégias que possibilitam um currículo flexível, como, por exemplo, disponibilizar conteúdos de diferentes formas, de modo que os alunos possam aprender de acordo com seu jeito, sendo respeitadas as suas especificidades.

Junim - 9 anos (3º ano - Tarde)

As potencialidades do aluno para interação social na sala de aula

O aluno é bem ativo. Conversa, canta, dança. Interage com os colegas, com a Professora...

Nível de evolução da escrita

Pré-silábico.

Desenvolvimento da competência leitora

- Gosta de livros.
- Tem contato com a leitura através da contação de histórias.



⁵⁷ A título de ilustração, trazemos alguns dos folhetos produzidos pelos graduandos.

Marcelo - estudante com TEA

LIVRO PERSONALIZADO DO MARCELO

Características pessoais

O Marcelo (nome fictício) é uma pessoa carinhosa, disciplinada e inteligente. Ele adora sorrir e guarda um universo dentro de si. Para conhecê-lo mais é só perguntá-lo, ele tem histórias e conhecimentos incríveis para contar.



Características pessoais

**CARINHOSO,
DISCIPLINADO,
INTELIGENTE.**



Habilidades, desejos e preferências

Marcelo adora jogos, principalmente as charadas, inclusive ele tem uma gama de charadas prontas para desafiar quem estiver disposto. Além disso ele é um ótimo goleiro de futsal, fez belíssimas defesas nos jogos que esteve participando com a turma no recreio.

As potencialidades do aluno para aprendizagem

As potencialidades do Marcelo são enormes. Seu foco em realizar atividades que lhe desafiam é uma qualidade que deve ser explorada tendo em vista o seu aprendizado.



As potencialidades do aluno para interação social na sala de aula

Normalmente o Marcelo não interage muito em sala de aula. No entanto, observo que isso acontece porque ele não encontra muito espaço para se expressar. Desse modo, considerando o empenho do Marcelo em participar das atividades escolares quando alguém lhe convida e lhe dá espaço, pensar em estratégias que incluam ele no cotidiano escolar pode ser uma porta de entrada para uma interação mais ativa do Marcelo para com a turma e vice versa.



competência leitora

Nas oportunidades que tive em ver o Marcelo lendo, constatei que ele realiza as leituras silabando. Essa leitura ainda se restringe a leitura de palavras. Uma boa estratégia é trabalhar com o Marcelo as unidades linguísticas maiores (frase e textos), como também desequilibrá-lo cognitivamente com o trabalho de análise de palavras, desde as mais simples até as mais complexas.



Nível de evolução da escrita

A partir da avaliação diagnóstica que fiz com o Marcelo, junto com o acompanhamento das atividades que ele realizava em sala de aula, ele encontra-se no nível silábico-alfabético. O Marcelo já relaciona a pauta sonora com a pauta escrita, como também já escreve muitas palavras corretas do ponto de vista ortográfico. No entanto, o mais interessante são as reflexões feitas por ele no momento da escrita que nos fazem repensar ou melhor destruir qualquer sentimento de subestimação que algum dia alimentamos em relação a possibilidade do Marcelo ler e escrever.



Capacidade motora

O Marcelo tem ótimas capacidades motoras, pode observar isso principalmente nos jogos de futsal. Ele só precisa de mais oportunidades para exercitar sua capacidade motora, e assim quem sabe descobrir novas habilidades.

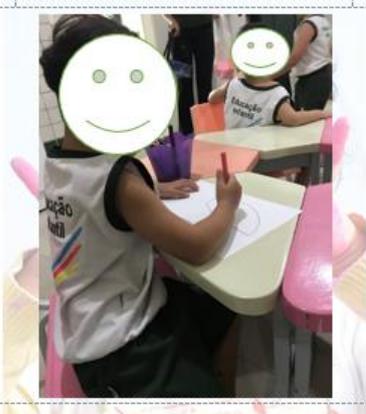


Prática Pedagógica Inclusiva

Uma proposta de atividade que favoreça a inclusão do Marcelo é o trabalho com jogos. Como a professora XXXXX já trabalha e confecciona jogos de alfabetização, pode-se planejar uma aula com esses jogos tendo em vista os diferentes níveis de leitura e de escrita das crianças. Por exemplo, nos jogos pode-se trabalhar com o SEA (Sistema de Escrita Alfabética) como um todo. Trabalha-se desde a sílaba até o texto, desde as palavras mais simples às mais complexas, de modo que contempla toda a turma, levando em conta sua heterogeneidade. Além disso o trabalho com o gênero textual "Adivinhas", pode ser uma grande potencialidade para a alfabetização do Marcelo, levando em conta que é algo do seu interesse e que é um jogo que mobiliza toda a turma, como ocorreu quando Marcelo contou várias charadas a turma.



Daniel - estudante com TEA

<p>Características pessoais</p> <p>Daniel é uma criança de 4 anos e faz o infantil IV, na escola Girassol desde o infantil II. Mora com os seus pais e é filho único. Seus pais são muito presentes na vida escolar dele e essa conexão, segundo as professoras é bem presente. Aos 2 anos de idade, pelo relato da coordenadora, as professoras começaram a perceber algumas especificidades que ele apresentava, como por exemplo: ele gostava muito de ficar sozinho e não estava desenvolvendo bem a fala. Sua mãe começou a investigar o caso e ir a diversos neurologistas, até que, aos 3 anos, ele recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).</p>	<p>Outras informações importantes</p> <p>Daniel ama comer! É o momento que ele mais se mostra interessado. Como acontece em escolas mais tradicionais, a hora do lanche tem todo um ritual e ele já entendeu que para chegar o momento de comer o lanche, ele precisa seguir esses passos e assim ele faz! Fica bem concentrado se alimentando e quando termina fica andando pela sala querendo ver os lanches dos colegas, se ele gostar ele pega, sem pedir permissão. As crianças não entram em conflito por isso.</p>	
<p>As potencialidades do aluno para aprendizagem</p> <p>Daniel é uma criança encantadora! Educado, gosta de ouvir as professoras e ajudá-las quando solicitam, na maioria das vezes ele é o ajudante do dia na sala de aula. Ele é muito dedicado ao momento da contação de histórias e se mostra muito atento nas aulas de inglês e de música. Daniel também ama repetir o que os seus colegas e professoras falam, com o tempo ele vai percebendo o momento certo de repetir as palavras que ele aprendeu com os outros!</p>		<p>Daniel. 4 anos.</p>
<p>Habilidades, desejos e preferências</p> <p>Suas maiores habilidades observadas são a coordenação motora (de um modo geral) e a habilidade musical. Ele tem uma coordenação</p>		

<p>motora incrível, isso foi percebido nas atividades recreativas propostas pela professora, ele consegue, sem muito esforço, acertar a bola na trave e também na cesta de basquete. Daniel ama qualquer referência à musicalização. Ele ama cantar e aprende facilmente as músicas apresentadas na escola e fora também, além de se interessar bastante por instrumentos musicais. Ele possui alguns instrumentos, como uma bateria, um violão, uma flauta e um pandeiro. As professoras, percebendo seu gosto pela música, começaram a desenvolver mais atividades musicais na sala e ele se mostrou bem interessado por esses momentos.</p>		
	<p>Nível de evolução da escrita</p> <p>Até o momento, Daniel prefere desenvolver outras atividades que não necessitem da escrita. As atividades que eu propus para ele foram: atividade 1 - Diferenciação Entre Letras do Alfabeto, Numerais e Outras Formas de Representação e a atividade 5 - Interpretação do Nome Próprio, ele não apresentou interesse em escrever, mas sim de desenvolver outras habilidades como a leitura e a interpretação.</p> <p>Desenvolvimento da competência leitora</p> <p>Daniel se mostra muito motivado pela interpretação e pela leitura! Na atividade 1, dispus de 4 elementos, duas letras do alfabeto e dois numerais, ele foi capaz de fazer a distinção de todos, quando eu solicitei que</p>	<p>“Suas maiores habilidades observadas são a coordenação motora (de um modo geral) e a habilidade musical”</p>

Considerações sobre a experiência:

Foi gratificante para mim ter uma experiência de práticas na educação inclusiva! Realmente não foi fácil, existem muitos obstáculos para se fazer inclusão. Trabalhar com o Daniel foi muito bom, aprendi muito com ele e acredito que pude também transmitir e mediar alguma aprendizagem para ele! Só gratidão pela experiência!

Práticas pedagógicas, instrumentos e recursos para auxiliá-lo na aprendizagem

Como conversado com a equipe pedagógica responsável pelo Daniel e por toda a educação infantil da escola Girassol, elas falaram que iriam continuar trabalhando com ele as suas potencialidades, sem deixar, também, de desafiá-lo com outras atividades que para ele, até o momento, não são tão prazerosas! As atividades recreativas e os esportes deverão continuar em sua rotina, assim como as aulas de músicas e de inglês. Seria necessário também, para ampliar mais suas habilidades escritas, desenvolver atividades escritas mais lúdicas e criativas.



As potencialidades do aluno para interação social na sala de aula

Sua interação com a sala ainda é pouca! Ele prefere ficar mais afastado dos colegas, porém se sente muito seguro quando está perto de uma das professoras da sala. Um fato interessante que acontece frequentemente na sala com ele: uma colega chamada Sarah, gosta muito de agradá-lo dando água pra ele! Ele se apresenta gostar dessa atitude pois não se retrai quando ela se aproxima. Os outros alunos da sala mostram gostar dele!

escrevesse, em seguida, no papel o que ele leu, ele não deu tanta importância a esse exercício e preferiu realizar desenhos (garatuja ordenadas) no papel. A atividade 5 também foi relacionada a competência leitora, ao colocar o nome dele embaralhado com o nome dos outros colegas, solicitei que ele recolhesse o seu nome, rapidamente ele pegou o seu nome e me entregou.

Capacidade motora

A psicomotricidade do Daniel é bastante potencializada para a sua idade! Ele desenvolve atividades que nem todos da sala conseguem, como por exemplo, jogar bola e basquete! Ele também, por ter um gosto maior por musicalização, toca instrumentos musicais, do seu jeito, com uma coordenação motora exemplar!

