

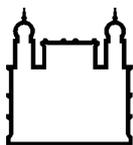
MINISTÉRIO DA SAÚDE  
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Doutorado em Programa de Pós-Graduação Ensino em Biociências e Saúde

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
GÊNESE, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE UM CURSO DE EXTENSÃO

MARIZA SUELI DE OLIVEIRA SODRÉ

Rio de Janeiro  
Maio de 2022



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

**INSTITUTO OSWALDO CRUZ**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde**

*MARIZA SUELI DE OLIVEIRA SODRÉ*

Educação Inclusiva e Formação de Professores: gênese, análise e discussão de um curso de extensão

Tese apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz como requisito para obtenção do título de Doutor em Ensino em Biociências e Saúde

**Orientadora:** Prof. Dra. Maria de Fátima Alves de Oliveira

**RIO DE JANEIRO**

Maio de 2022

Oliveira Sodré, Mariza Sueli.

Educação Inclusiva e Formação de Professores: gênese, análise e discussão de um curso de extensão / Mariza Sueli Oliveira Sodré. - Rio de Janeiro, 2022.

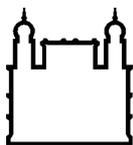
170 f.

Tese (Doutorado) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2022.

Orientadora: Maria de Fátima Alves de Oliveira.

Bibliografia: f. 105-120

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Continuada de Professores. 3. Práticas Pedagógicas Diversificadas. I. Título.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

## **INSTITUTO OSWALDO CRUZ**

**Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde**

***AUTORA: Mariza Sueli de Oliveira Sodré***

**Educação Inclusiva e Formação de Professores: gênese, análise e discussão  
de um curso de extensão**

**ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria de Fátima Alves de Oliveira**

**Aprovada em: 20/05/2022**

### **EXAMINADORES:**

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosane Moreira Silva de Meirelles - Presidente (FIOCRUZ/RJ)**

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Andréa Espinola de Siqueira - 1<sup>o</sup> Membro (UERJ/RJ)**

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Grazielle Rodrigues Pereira – 2<sup>o</sup> Membro (IFRJ/RJ)**

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Sheila Soares de Assis – 1<sup>o</sup> Suplente (FIOCRUZ/RJ)**

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Leandra Marques Chaves Melim – 2<sup>o</sup> Suplente (UFRRJ/RJ)**

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2022



Ministério da Saúde

Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto Oswaldo Cruz

Ata da defesa de tese de doutorado acadêmico em Ensino em Biociências e Saúde de **Mariza Sueli de Oliveira Sodré**, sob orientação da Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Alves de Oliveira. Ao vigésimo dia do mês de maio de dois mil e vinte e dois, realizou-se às nove horas e trinta minutos, de forma síncrona remota, o exame da tese de doutorado acadêmico intitulada: “**Educação Inclusiva e Formação de Professores: gênese, análise e discussão de um curso de extensão**”, no programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências - área de concentração: Ensino Formal em Biociências e Saúde, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Biociências e Saúde (F). A banca examinadora foi constituída pelos Professores: Dr<sup>a</sup>. Rosane Moreira Silva de Meirelles – IOC/FIOCRUZ (Presidente), Dr<sup>a</sup>. Andréa Espinola de Siqueira– UERJ/RJ, Dr<sup>a</sup>. Grazielle Rodrigues Pereira – IFRJ/RJ, e como suplentes: Dr<sup>a</sup>. Sheila Soares de Assis- IOC/FIOCRUZ e Dr<sup>a</sup>. Leandra Marques Chaves Melim - UFRRJ/RJ. Após arguir a candidata e considerando que a mesma demonstrou capacidade no trato do tema escolhido e sistematização da apresentação dos dados, a banca examinadora pronunciou-se pela APROVAÇÃO da defesa da tese de doutorado acadêmico. De acordo com o regulamento do Curso de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, a outorga do título de Doutora em Ciências está condicionada à emissão de documento comprobatório de conclusão do curso. Uma vez encerrado o exame, a Presidente da Banca atesta a decisão e a participação da aluna e de todos o membros da banca de forma síncrona remota. A Coordenadora do Programa Dr<sup>a</sup>. Clelia Christina Mello Silva Almeida da Costa, assinou a presente ata tomando ciência da decisão dos membros da banca examinadora. Rio de Janeiro, 20 de maio de 2022.

  
Dr<sup>a</sup>. Rosane Moreira Silva de Meirelles (Presidente da Banca):

  
Dr<sup>a</sup>. Clelia Christina Mello Silva Almeida da Costa (Coordenadora do Programa):

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

– Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em ‘Las palabras andantes?’ de Eduardo Galeano.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, em primeiro lugar, por ser o meu suporte e auxílio nesta jornada.

Agradeço também àquela que é meu maior exemplo de fé e confiança em Deus, à qual tenho muita devoção, Nossa Senhora das Graças.

À Fundação Oswaldo Cruz, por me propiciar momentos de intenso aprendizado, além da convivência com pessoas que muito contribuíram para o meu crescimento tanto profissional como pessoal.

À minha família, em especial aos meus pais, Elder e Edna, que sempre investiram e acreditaram no meu potencial, em todas as etapas da minha formação. E também ao meu irmão, Elder (Eldinho), por ser exemplo de garra e determinação!

À minha orientadora e amiga, Dra Maria de Fátima Alves de Oliveira, por todo apoio, dedicação e amizade.

Aos meus amigos e colegas do grupo de pesquisa Equipe Coesa e Comprometida (ECC), pelo apoio, compreensão e parcerias em trabalhos, congressos e avaliações.

À minha amiga Manoela Atalah, meu braço direito desde que entrei para um aperfeiçoamento na UFRJ, no ano de 2012. Desde então, formamos uma parceria e amizade que sempre me auxiliou, não me deixando desistir.

Aos colegas da Pós Graduação em Ensino em Biociências e Saúde (EBS / Fiocruz), que contribuíram para o curso, com aulas incríveis, conteúdos apresentados e slides produzidos de alta qualidade.

À IFRJ campus Mesquita, que me acolheu de braços abertos. Aos professores desta Instituição, minha gratidão.

Aos meus amigos da Gracias produções, pelo apoio e amizade sincera.

À Comunidade de Vida e Aliança Magnificat, pela fraternidade construída e orações em todas as etapas da minha caminhada.

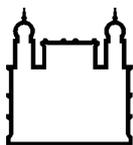
Ao Cônego Luiz Carlos Pereira, meu diretor espiritual, pelos conselhos, orações e amizade, desde que eu era ainda uma criança.

Registro também meu agradecimento à IFRJ, campus Paracambi, que me recebeu e me acolheu, dando todo apoio e auxílio necessários para o meu amadurecimento profissional.

Agradeço aos meus amigos do Colégio Estadual Professora Vânia do Amaral Matias Edde, pelos momentos tanto de trabalho como de descontração que vivemos, que deixaram minha caminhada mais leve e gratificante.

Enfim, a todos vocês que contribuíram para que eu chegasse até o final desta jornada, o meu muito obrigada!

“Senhor, fazei-me instrumento da vossa paz  
Onde houver ódio, que eu leve o amor  
Onde houver ofensa, que eu leve o perdão  
Onde houver discórdia, que eu leve a união  
Onde houver dúvida, que eu leve a fé  
Onde houver erro, que eu leve a verdade  
Onde houver desespero, que eu leve a esperança  
Onde houver tristeza, que eu leve a alegria  
Onde houver trevas, que eu leve a luz”  
(Francisco de Assis)



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

## INSTITUTO OSWALDO CRUZ

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: GÊNESE, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE UM CURSO DE EXTENSÃO

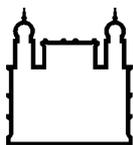
#### RESUMO

#### TESE DE DOUTORADO EM ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

**Mariza Sueli de Oliveira Sodré**

As discussões acerca da inclusão escolar envolvem inúmeras outras, não se tratando de um processo isolado, mas com implicações amplas nos campos político, cultural, econômico e social. Do ponto de vista do processo de escolarização, entende-se que o direito à educação não se restringe ao direito de acessar a escola, mas inclui o direito de aprender com qualidade. Daí a Educação Inclusiva também pressupõe em compromissos pedagógicos, como a aprendizagem vinculada ao processo de humanização. Nesse sentido, para o trato adequado do tema e obtenção de resultados satisfatórios, é importante que os professores recebam orientações sobre metodologias de ensino que os auxiliem no desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas. O objetivo deste estudo é analisar a temática Educação Inclusiva visando a ampliação do conhecimento dos docentes quanto as consequências de uma educação não inclusiva, com o desenvolvimento de estratégias que poderão ser incluídas na prática docente, com reflexão crítica do sistema de ensino, através de um curso para professores do Ensino Fundamental I e II. Para tanto, foi elaborado um curso de extensão em Educação Inclusiva para docentes do ensino básico, em uma parceria entre o Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/RJ) e o Instituto Federal de Educação (IFRJ), campus Mesquita. O curso, com 110 horas de duração, destinou-se a proporcionar aos professores do ensino fundamental conhecimento teórico e prático para atuar no contexto da Educação Inclusiva, aperfeiçoando e desenvolvendo as habilidades diversificadas e necessárias para prática em sala de aula. Em virtude da pandemia do novo Corona Vírus, o curso foi ofertado no ano de 2020 de forma remota, com atividades síncronas e assíncronas. As inscrições foram disponibilizadas pelo site do IFRJ. Contamos com a participação de 50 docentes cursistas. O estudo revelou que, quando priorizamos um curso de formação continuada, com uma abordagem centrada na interação professor-aluno e em seu contexto sociocultural, a partir de uma reflexão crítica da realidade, obtemos resultados satisfatórios quanto a Inclusão escolar, na qual a deficiência não se torna um fator limitante, mas pelo contrário, torna-se de extrema importância para uma efetiva aprendizagem de todos os estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva; Formação continuada de professores; Práticas Pedagógicas diversificadas.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

## **INSTITUTO OSWALDO CRUZ**

### **INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING: GENESIS, ANALYSIS AND DISCUSSION OF AN EXTENSION COURSE**

#### **ABSTRACT**

#### **PHD THESIS IN ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE**

**Mariza Sueli de Oliveira Sodré**

Discussions about school inclusion involve countless others, not being an isolated process, but with broad implications in the political, cultural, economic and social fields. From the point of view of the schooling process, it is understood that the right to education is not restricted to the right to access school, but includes the right to learn with quality, hence Inclusive Education also presupposes pedagogical commitments, such as linked learning to the humanization process. In this sense, for the proper treatment of the subject and obtaining satisfactory results, it is important that teachers receive guidance on teaching methodologies, which help them in the development of alternative pedagogical practices. The objective of this study is to analyze the theme of Inclusive Education, aiming at expanding the knowledge of teachers about the consequences of a non-inclusive education, with the development of strategies that can be included in teaching practice, with a critical reflection of the education system, through a course for teachers of Elementary School I and II. To this end, an extension course in Inclusive Education was developed for elementary school teachers, in a partnership between the Oswaldo Cruz Institute (FIOCRUZ/RJ) and the Federal Institute of Education (IFRJ), Mesquita campus. The course, lasting 110 hours, was intended to provide elementary school teachers with theoretical and practical knowledge to work in the context of Inclusive Education, improving and developing the diversified skills necessary for classroom practice. Due to the new Corona Virus pandemic, the course was offered in 2020 remotely, with synchronous and asynchronous activities. Applications were made available on the IFRJ website. We count on the participation of 50 course teachers. The study revealed that, when we prioritize a continuing education course, with an approach centered on teacher-student interaction and on its sociocultural context, based on a critical reflection of reality, we obtain satisfactory results in terms of school inclusion, in which disability does not become a limiting factor, but on the contrary, it becomes extremely important for an effective learning of all students.

**KEYWORDS:** Inclusive Education; Teacher training; Alternative Pedagogical Practices.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	VI
RESUMO .....	IX
ABSTRACT .....	X
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XIV
LISTA DE QUADROS.....	XV
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	XVI

## **APRESENTAÇÃO ..... 1**

## **1 INTRODUÇÃO..... 4**

### **1.1 JUSTIFICATIVA..... 6**

#### **1.1.1 PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO ..... 9**

## **2 OBJETIVOS ..... 10**

### **2.1 OBJETIVO GERAL ..... 10**

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS ..... 10**

## **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ..... 11**

### **3.1 VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL..... 11**

#### **3.1.1 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.. 14**

### **3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR ..... 17**

#### **3.2.1 O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR..... 20**

#### **3.2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL..... 22**

#### **3.2.3 POLÍTICAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..... 26**

### **3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES ..... 29**

#### **3.3.1 A FORMAÇÃO INICIAL ..... 31**

#### **3.3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA ..... 33**

##### **3.3.2.1 A formação do professor crítico-reflexivo ..... 34**

#### **3.3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO BRASIL..... 37**

#### **3.3.4 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E DOCÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ..... 40**

## **4 REVISÃO DE LITERATURA ..... 44**

4.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO .....	44
4.2	REVISÃO DE LITERATURA NAS BASES DE DADOS SCIELO E CAPES NO PERÍODO DE 2017-2021.....	45
4.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL.....	51
<b>5</b>	<b><u>PERCURSO METODOLÓGICO .....</u></b>	<b>59</b>
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	59
5.1.1	ELABORAÇÃO DO CURSO .....	60
5.2	CONTEXTO DA PESQUISA .....	60
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	63
5.4	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS .....	63
5.4.1	QUESTIONÁRIO.....	63
5.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	63
5.6	DELIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	64
<b>6</b>	<b><u>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</u></b>	<b>66</b>
6.1	O CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	66
6.2	PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	70
6.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS CONCEPÇÕES PRÉVIAS DOS DOCENTES CURSISTAS .....	72
6.4	AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO .....	81
6.4.1	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO .....	81
6.4.2	ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO.....	94
<b>7</b>	<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u></b>	<b>103</b>
<b>8</b>	<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u></b>	<b>105</b>
<b>9</b>	<b><u>APÊNDICES.....</u></b>	<b>121</b>
9.1	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO IFRJ, CAMPUS MESQUITA. ....	121
9.2	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS ALUNOS DO CEEI.....	122
9.3	APÊNDICE C – EDITAL DO CEEI.....	124

9.4	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL .....	132
9.5	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO FINAL.....	134
9.6	APÊNDICE F – MODELO DE PLANO DE AULA .....	135
<b>10</b>	<b><u>ANEXOS .....</u></b>	<b><u>136</u></b>
10.1	ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (FIOCRUZ) .....	136
10.2	ANEXO 02 – ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PLANO DE AULA 08 (P8).....	137
10.3	ANEXO 03 – RECURSOS MATERIAIS DO PLANO DE AULA 09.....	138
10.4	ANEXO 04 – DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AULA 10 (P10) .....	139
10.5	ANEXO 05 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PLANO DE AULA 16 (P16) .....	140
10.6	ANEXO 06 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO PLANO DE AULA 20 (P20).....	141
10.7	ANEXO 07 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PLANO DE AULA 23 (P23) .....	142
10.8	ANEXO 08 – ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PLANO DE AULA 24 (P24).....	143
10.9	ANEXO 09 – PROPOSTA DE ATIVIDADE DO PLANO DE AULA 28 (P28).....	144
10.10	ANEXO 10 – ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PLANO DE AULA 31 (P31) .....	145
10.11	ANEXO 11 – ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PLANO DE AULA 32 (P32) .....	146
10.12	ANEXO 12 – ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PLANO DE AULA 33 (P33) .....	147
10.13	ANEXO 13 - MATERIAIS UTILIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AULA 34 (P34) 148	
<b>11</b>	<b><u>CONTRIBUIÇÕES PARA A ÁREA DE ENSINO .....</u></b>	<b><u>149</u></b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Localização do Município de Mesquita no estado do Rio de Janeiro e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Mesquita .....	61
Figura 2. Gráfico com a idade média dos cursistas .....	70
Figura 3. Formação acadêmica dos professores cursistas.....	71
Figura 4. Rede de ensino onde os professores cursistas estão inseridos .....	71
Figura 5. Estados do Brasil onde os professores cursistas lecionam .....	72
Figura 6. Avaliação da estrutura geral do CEEI pelos professores cursistas.....	82
Figura 7. Avaliação dos professores cursistas quanto às disciplinas oferecidas .....	82
Figura 8. Avaliação dos cursistas quanto ao material didático disponibilizado previamente .....	83
Figura 9. Avaliação dos docentes cursistas em relação ao uso de exemplos práticos durante as disciplinas.....	83
Figura 10. Avaliação dos docentes cursistas quanto ao uso de estratégias didáticas adequadas ao conteúdo das disciplinas, sendo 1 Muito Insatisfeito e 5 Muito Satisfeito .....	84
Figura 11. Avaliação dos docentes cursistas quanto à contribuição do curso para sua prática pedagógica.....	84
Figura 12. Avaliação dos docentes cursistas quanto à carga horária total do curso.	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais diferenças entre EaD e ERE .....	41
Quadro 2. Número de trabalhos e artigos encontrados de acordo com os descritores, na Base de dados SCIELO e no banco de Teses & Dissertações da CAPES.....	46
Quadro 3. Artigos analisados entre o período de 2017 a 2021 na Base de dados SCIELO.....	46
Quadro 4. Pesquisas analisadas entre o período de 2017 a 2021 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES .....	47
Quadro 5. Número de Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino, segundo o ano 2016-2020.....	52
Quadro 6: Estados da região Sudeste e suas respectivas Universidades Públicas com curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	53
Quadro 7 Relação das disciplinas nas temáticas Educação Inclusiva e correlatas identificadas nos PPCs analisados .....	56
Quadro 8. Matriz curricular do Curso de Extensão em Educação Inclusiva.....	62
Quadro 9. Módulos, disciplinas e ementas do CEEI.....	66
Quadro 10. Categorias elaboradas a partir do Tema “Concepções docentes sobre Educação Inclusiva” utilizando a Tematização de Fontoura (2011).....	73
Quadro 11. Categorias elaboradas a partir do Tema “Educação Especial X Educação Inclusiva” utilizando a Tematização de Fontoura (2011) .....	76
Quadro 12. Categorias elaboradas a partir do Tema “Práticas Pedagógicas” utilizando a Tematização de Fontoura (2011) .....	77
Quadro 13. Categorias elaboradas a partir do Tema “Expectativas quanto à Formação Continuada” utilizando a Tematização de Fontoura (2011) .....	80
Quadro 14. Categorias elaboradas do Tema "Importância da Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores do ensino básico" a partir da Tematização de Fontoura (2011) .....	86
Quadro 15. Categorias elaboradas do Tema “Consequências de uma educação não inclusiva”, a partir da Tematização de Fontoura (2011).....	88
Quadro 16. Categorias elaboradas do Tema: "Relevância do Curso de Extensão em Educação Inclusiva", a partir da Tematização de Fontoura (2011).....	91
Quadro 17. Principais itens dos planos de aula elaborados pelos docentes cursistas .....	94

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEI	Curso de Extensão em Educação Inclusiva
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
IOC	Instituto Oswaldo Cruz
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROFBIO	Mestrado Profissional para Professores de Biologia
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## APRESENTAÇÃO

Foram apenas nos últimos semestres da Faculdade de Biologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que decidi ser professora. Tal anseio foi despertado através de aulas ministradas como voluntária em um pré-vestibular comunitário da Zona Oeste de Rio de Janeiro, no ano de 2005. Me formei em Licenciatura em 2006 e, no ano seguinte, fui aprovada no concurso para professor de Biologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, RJ) em uma escola localizada no bairro de Santa Cruz, na cidade do Rio de Janeiro.

A inserção na atividade docente despertou em mim o interesse de partilhar conhecimentos, sonhos, histórias... Fui me apaixonando cada vez mais pela sala de aula, e pela troca proporcionada por ela. A aprendizagem sempre é mútua!

Observar a dificuldade enfrentada por muitos estudantes em assimilar o conteúdo, despertou em mim a vontade de aprofundar os estudos acerca dos processos de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo que era latente a necessidade de contribuir para que todos pudessem ter a oportunidade de desenvolver suas capacidades, buscar suas aspirações e crescer nutrindo valores de respeito ao outro e às diferenças.

Foi nesse contexto que, no ano de 2013 ingressei no curso de Especialização em Ensino em Biociências e Saúde, oferecido pelo Instituto Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, onde conheci a minha atual orientadora, a Professora Doutora Maria de Fátima Alves de Oliveira.

No início de 2014, passei no processo seletivo para o Mestrado Profissional para Professores de Biologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFBIO/UFRJ). Na UFRJ, pude ingressar no estudo das Neurociências e Educação. Em função do anseio despertado no início da minha vida profissional, desenvolvi o meu projeto de mestrado voltado para a construção de materiais didáticos relacionados ao entendimento das deficiências visuais pelos alunos. Tive como orientador o Professor Doutor Alfred Sholl-Franco e a dissertação teve como título “Diferentes visões do mundo: confecção e análise de material didático sobre o tema visão e sua aplicabilidade no ensino médio”. O objetivo foi desenvolver e avaliar recursos didáticos abordando o sistema visual e deficiências relacionadas para o ensino de conteúdos curriculares de Ciências Naturais.

Durante o desenvolvimento do mestrado, ao participar e testar materiais de ensino em diversas escolas, através do Museu Itinerante de Neurociências (MIN), pude observar, com maiores detalhes, a dificuldade de muitos professores em relação ao desenvolvimento ou utilização de recursos didáticos inclusivos. Com isso, senti a necessidade de uma formação continuada para professores dentro de uma perspectiva inclusiva.

Ao concluir o Mestrado, procurei, então, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Aves de Oliveira e, juntas, elaboramos uma proposta para o doutorado. O projeto, inicialmente, era desenvolver uma disciplina sobre Educação Inclusiva, em um curso de Formação Continuada em Ciências Naturais, para professores do Ensino Fundamental I, no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), localizado no município de Mesquita, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. No entanto, ao entrar em contato com a coordenadora do curso, ela nos sugeriu que, ao invés de uma disciplina em um curso já existente, elaborássemos um novo curso, totalmente voltado para a Educação Inclusiva, e que abrangesse professores do Ensino Fundamental I e II.

Aceitamos o desafio e elaboramos o curso a partir de um levantamento de dados sobre a temática, em diferentes instituições de ensino. A carga horária desenvolveu-se em 110 horas, distribuídas por componentes curriculares e núcleos de formação. O corpo docente foi constituído, em sua maioria, por especialistas da área, discentes do Programa de pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde.

Dessa proposta, surgiu o estudo apresentado neste trabalho, com adaptações necessárias ao contexto da pandemia do novo Coronavírus. Tal fato fez com que o curso, inicialmente pensado de forma presencial, precisasse de adaptações para tornar-se remoto. E assim fizemos.

Para inserirmos o leitor no contexto do estudo, apresentamos na introdução a justificativa para este trabalho, juntamente com a fundamentação teórica relacionada à Educação Inclusiva, bem como uma revisão da necessidade de um ensino inclusivo nas escolas.

O texto está organizado em sete capítulos, sendo o primeiro, aquele que mostra a justificativa da pesquisa, bem como a pergunta de investigação. No segundo, encontramos os objetivos do trabalho. Os referenciais usados para compor o aporte teórico da pesquisa estão no terceiro. Abordamos, neste capítulo, as contribuições de Vigotski para a educação e o estudo das deficiências, os processos de inclusão escolar, seus aspectos históricos e políticas norteadoras. Importante também destacar

que dissertamos, neste capítulo, algumas reflexões sobre a formação de professores, tanto inicial como continuada.

A revisão de literatura compõe o capítulo quatro, trazendo para o leitor um apanhado geral dos trabalhos produzidos no Brasil de 2017 a 2021 a respeito do tema, e como a Educação Inclusiva é abordada nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas na Região Sudeste do nosso país.

O percurso metodológico é descrito no quinto capítulo. Aqui o leitor poderá conhecer o local onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos envolvidos, a matriz curricular do curso desenvolvido e os instrumentos de coleta e análise dos dados por nós utilizados.

No sexto capítulo apontamos os resultados do estudo, acompanhado de suas discussões. Importante destacar que realizamos uma análise qualitativa, embasada em nossos referenciais teóricos, com uma discussão alicerçada sobre os principais autores da área. As considerações finais trazem as impressões sobre os resultados apontados, bem como a relevância deste estudo.

Em seguida, encontram-se as referências bibliográficas desta pesquisa. Como elementos pós-textuais estão os apêndices e anexos, que fazem parte do estudo. Finalizando o texto estão os desdobramentos da pesquisa que geraram resultados apresentados em eventos nacionais e internacional, submissão e publicação de artigos na área de Ensino, aprovação em concurso público como professor substituto e composição do corpo docente em um programa de pós-graduação.

# 1 INTRODUÇÃO

Um mundo inclusivo é, de acordo com Sampaio e Sampaio (2009), um mundo no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade. Dessa forma, a escola inclusiva torna-se fundamental, não apenas para as crianças com deficiência, mas também para crianças sem deficiência, pela possibilidade da convivência com a diversidade e do estímulo à cidadania.

Um marco histórico para a inclusão escolar foi a Declaração de Salamanca, onde foi proposto implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de qualidade para todos (ONU/UNESCO, 1994). Portanto, ampliou-se o conceito de necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> (NEE) e passou também a considerar as necessidades específicas da criança vulnerável, da criança de rua, da criança trabalhadora ou explorada, da criança itinerante, da criança com fome, entre outras circunstâncias.

No Brasil, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O estatuto aprimora várias normativas na área da inclusão e acessibilidade e cada capítulo se destina a uma política social, como saúde, educação e moradia (VERDUM; CUNHA; LUSA, 2021). A abordagem da deficiência é feita pelo modelo social de direitos humanos, trazendo a perspectiva, segundo Feminella e Lopes (2016), de que o ambiente tem influência direta na liberdade da pessoa com limitação funcional, entendendo que é a própria sociedade que tira a capacidade do ser humano com suas barreiras e obstáculos, ou com a ausência de apoios.

No capítulo IV, a LBI aborda o acesso à educação e traz avanços importantes, como o estabelecimento de que é dever do Estado, da família da comunidade escolar e da sociedade, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, art. 27, parágrafo único).

Segundo Sampaio e Sampaio (2009), o projeto de inclusão parte de premissas políticas, filosóficas e educativas e, portanto, será confrontado, necessariamente, com os sentimentos, os valores e a história de vida dos sujeitos responsáveis por sua

---

<sup>1</sup> Termo adotado e revisto depois da Declaração de Salamanca (1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

implementação. Segundo Marques (2016), embora a escola seja um espaço privilegiado de conjugação da diversidade, a sua lógica de funcionamento (por meio de regras, condutas e disciplina) tende à homogeneização e à diluição das diferenças mais marcantes entre sujeitos naturalmente diferentes.

Fontoura e Tavares (2020) salientam que a ampliação da oferta de vagas e acesso à escola na cidade tem sido combinada com uma crescente precarização material e simbólica da escola pública, sobretudo no processo de escolarização da infância e de jovens adultos da classe trabalhadora.

Entende-se, assim, a importância de haver, no ambiente escolar, profissionais qualificados para atender cada criança, a fim de que nenhuma delas se sinta excluída do processo educacional. Nesse contexto, cabe ressaltar a formação de professores, que não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010).

Deste modo, as Faculdades de Formação de Professores, de acordo com Fontoura e Tavares (2020), devem configurar-se como um espaço social, físico e simbólico no qual se engendram políticas, práticas, discursos e diferentes relações de força que dinamizam e produzem processos formativos de diferentes matizes.

Concordamos com Marques (2016), o qual destaca que, para que ocorra uma mudança educacional, deve-se investir na formação do professor, pois é necessário que o docente adquira alguns saberes que ajudem a compreender as dificuldades apresentadas pelo aluno, buscando mediações que levem ao sucesso deste.

Há diversos caminhos pelos quais o professor pode se aprofundar para que consiga trabalhar com a diversidade existente em uma escola inclusiva, sobretudo com cursos que os auxiliem no entendimento do processo ensino-aprendizagem. A constituição da aprendizagem é, para Porta *et al.* (2016) relacionada com a disposição de recursos disponíveis no ambiente para que a criança possa interagir com os mesmos e ampliar suas potencialidades. Assim, cabe ao docente, mediar esse processo a partir, não apenas de sua prática, mas também através de uma formação continuada.

## 1.1 Justificativa

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais (GATTI, 2017).

Fontoura e Tavares (2020) destacam que a formação docente relaciona-se tanto com questões temporais, sociais e culturais que englobam e envolvem a pessoa do professor, fazendo com que pensem sobre a própria vida e sobre o mundo em que vivemos, como também sobre qual é o projeto educacional, cultural, de ciência e tecnologia que os dirigentes almejam nos diferentes contextos políticos e territoriais nos quais a educação básica e a formação de professores se impõe como uma questão nacional e local.

Para nortear e embasar os educadores atuantes nas escolas são criados documentos de suporte que servem de base, guia no estudo, planejamento e na elaboração dos planos de aula. Tais documentos também discorrem sobre assuntos diversos que permeiam a educação, como são os casos da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surge como documento normativo, que teve sua terceira e última versão homologada em dezembro de 2018, com aspectos norteadores das etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Todos os documentos citados possuem grande importância sobre a perspectiva da educação brasileira, pois em seus textos caracterizam e garantem por lei a “educação para todos” como encontramos na Constituição Federal de 1988, na qual o artigo 208 sinaliza sobre o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) há um volume específico dentro de seus cadernos, que trata das “Adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, implementado no ano de 1998 (BRASIL, 1998).

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou

condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar. (BRASIL, 1998, p. 13)

Neste contexto, cabe destacar a importância de se repensar a formação dos professores para que estejam atualizados, tanto em relação aos conteúdos de suas disciplinas, como também a trabalhar com alunos inclusivos, haja vista que eles frequentam turmas regulares.

A BNCC faz referência a educação necessária para a pessoas com deficiência, apenas uma vez, em sua introdução, ao mencionar a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Ao longo do documento, na seção 4.3 da área de Ciências da Natureza etapa do ensino fundamental I, especificamente na página 325, na unidade temática relacionada à Vida e Evolução, o texto propõe estudos sobre questões relacionadas aos seres vivos em geral, um enfoque na percepção do corpo humano, aspectos relativos à saúde e a políticas públicas:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2018, p 325).

O maior desafio a ser enfrentado não está na aplicação de uma BNCC que atenda os interesses das políticas nacionais e sim em torná-la acessível a todos professores e alunos, fazendo necessário um planejamento e abordagem curricular, que transcenda ao conteúdo por si só e abranja uma prática pedagógica que atente às individualidades dos alunos (FERREIRA, 2015).

Notamos, assim, que na nova composição das turmas, o professor se vê diante de situações com as quais precisa saber lidar. A Formação Continuada permite que o professor se atualize em relação as situações que emanam do contexto escolar, e, dentre elas, estão as estratégias de ensino, tipo de avaliação, manejo de turma, reuniões entre professores, entre outras. Ter conhecimento das diferentes estratégias

pode facilitar o processo de ensino aprendizagem e a formação de cidadãos mais integrados à realidade, conscientes das necessidades do mundo contemporâneo.

Freitas *et al.* (2020) afirma que a formação continuada de professores não só é necessária como indispensável, pois através dela o professor pode contemplar outros caminhos do processo ensino-aprendizagem que contribua para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula.

Não basta que existam profundas transformações associadas à forma de ensinar, se o professor não receber um preparo adequado para utilizá-la. Estes fatores fazem com que a formação de professores se distancie dos objetivos da atual LDB ao orientá-los na construção, com seus alunos, da capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo. Segundo Perrenoud *et al.*, (2002) a competência necessária ao professor para tal implica em estabelecer articulação entre o conteúdo especializado, o conteúdo de didática e a prática de ensino, de modo que estejam integrados ao contexto escolar.

Assumindo as exigências da sociedade do conhecimento, um dos modelos de formação de professores defende o conceito de professor crítico-reflexivo, que considera a reflexão e a investigação sobre a prática docente como necessidades formativas, tornando-se constitutivas das próprias atividades do professor, como condições para o seu desenvolvimento profissional (PEREIRA *et al.*, 2015).

Temos, hoje, como grande desafio o exercício da inclusão na prática escolar. Poucos são os profissionais da educação, qualificados para lecionar em uma turma inclusiva. Isso porque tal modelo de educação é recente no Brasil. No contexto nacional, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, foi criada pelo governo federal brasileiro apenas em 2008.

Dessa forma, segundo Rocha-Oliveira; Machado e Siqueira (2017), quando se pensa em educação inclusiva deve-se ater ao fato de que é necessário pensar na formação de professores, pois são eles os principais agentes de qualquer mudança educacional, e quando se olha para as pesquisas na área de ensino na perspectiva de inclusão, nota-se que pouco tem sido produzido com o foco na formação de professores, representando assim, uma lacuna, principalmente na formação inicial, quando da organização dos cursos de licenciatura frente às políticas de inclusão no país (PEDROSO *et al.*, 2013).

Nesse sentido, para o trato adequado do tema educação inclusiva e obtenção de resultados práticos satisfatórios, é importante que os professores recebam orientações sobre metodologias de ensino, para desenvolverem práticas pedagógicas

alternativas. A preparação deve ser baseada na prática dos educadores, isto é, a forma como utilizam a inclusão no ambiente escolar.

Diante do exposto, pretende-se, com esta pesquisa, analisar e discutir a formação continuada em Educação Inclusiva de docentes do Ensino Básico, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de estratégias que poderão ser incluídas na prática docente, através de um curso para professores do Ensino Fundamental I e II.

### ***1.1.1 Pergunta de Investigação***

Qual a influência da Formação Continuada em Educação Inclusiva na prática docente dos professores da educação básica?

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar a temática Educação Inclusiva visando a ampliação do conhecimento dos docentes cursistas quanto as consequências de uma educação não inclusiva.

### **2.2 Objetivos Específicos**

1. Elaborar um curso de formação continuada de professores em Educação Inclusiva.
2. Identificar as concepções dos professores do curso de Formação Continuada sobre Educação Inclusiva.
3. Discutir temas relevantes abordados no curso no contexto Inclusivo.
4. Analisar os planos de aula elaborados pelos cursistas.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões acerca da inclusão escolar envolvem inúmeras outras, não se tratando de um processo isolado, mas com implicações amplas nos campos político, cultural, econômico e social (ROMAN; MOLERO; SILVA, 2020). Do ponto de vista do processo de escolarização, entende-se que o direito à educação, de acordo com Martins, Abreu e Rozek (2020), não se restringe ao direito de acessar a escola, mas inclui o direito de aprender com qualidade, daí que a Educação Inclusiva também pressupõe compromissos pedagógicos, como a aprendizagem vinculada ao processo de humanização.

A educação inclusiva é, assim, de acordo com Magalhães *et al.* (2021), além de uma meta educacional, uma metodologia que busca identificar e dismantelar as barreiras à educação de todas as crianças, para que elas tenham acesso, presença, participação e bons resultados, tanto acadêmicos como sociais.

A atenção à diversidade, visando a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, é coerente com a teoria histórico-cultural de Vigotski, na qual a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo, é vista como fator imprescindível para as interações em sala de aula (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

#### 3.1 Vigotski<sup>2</sup> e a teoria Histórico-Cultural

O que mais impressiona, dentre vários aspectos, na leitura da obra de Vigotski, é sua contemporaneidade (REGO, 1995). Costa (2006) destaca que ele contraria o que a sociedade de sua época acreditava, pois ao invés de defender uma concepção imutável e estática do indivíduo e da sociedade, parte do princípio de que as pessoas e o mundo onde se inserem estão em permanente movimento e transformação.

Vigotski é um dos principais expoentes da psicologia histórico-cultural, que explica como a consciência, propriedade especificamente humana do psiquismo, se constitui nas e pelas relações sociais (LUCENA; ANDRADE-BOCCATO; TULESKI, 2018). Para esta concepção, Toassa (2006) expõe que é a palavra que serve à coordenação coletiva do comportamento, perante o qual a consciência nunca é pensada como independente do mundo.

---

<sup>2</sup> Optamos pela grafia do nome de Vigotski com base nos estudos publicados de Prestes (2012).

Marques *et al.* (2017) destacam que a psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski é permeada por algumas questões nucleares, como a afirmação da natureza social do desenvolvimento psíquico, a apropriação dos signos como fator contribuinte desse desenvolvimento e a mediação como meio de elevar conceitos espontâneos a conceitos científicos, atuando no que o psicólogo classifica como Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>3</sup>.

Rego (1995) salienta que Vigotski identifica, assim, dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, reportada ao desempenho autônomo dela, sem ajuda de terceiros, quer sejam professores, pais ou pares mais experientes (DAMIÃO; ROCHA; NASCIMENTO, 2020). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram. Percebemos, conforme Rego (1995) destaca, que nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente neste nível, isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração dos outros, é que é representativo de seu desenvolvimento.

Para Junior, Pedrochi e Rosseto (2019), o nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, é entendido como o conjunto de conhecimentos que a criança pode desenvolver para resolver problemas sob orientação de um adulto, outro indivíduo mais experiente ou em grupo, ou seja, a criança sozinha não conseguiria desenvolver essas atividades. Este nível é, para Vigotski, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha, como Damião, Rocha e Nascimento (2020) ressaltam, já que para o autor, a aprendizagem que acontece na escola organiza-se, em grande medida, a partir da imitação preparada, sendo o professor responsável por orientar a criança em fazer aquilo que ainda não sabe fazer.

Prestes (2012) explica que a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento

---

<sup>3</sup> Tradução de Prestes (2012).

potencial) caracteriza aquilo que Vigotski chamou de “zona de desenvolvimento iminente”.

A relação do indivíduo com o ambiente é, então, mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade (REGO, 1995).

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Nesse contexto, a escrita, a leitura e o cálculo são atividades fundamentais na escola, cujo processo requer compreensão intelectual e uso normativo, formal, de símbolos e signos convencionais, ou sistemas de representações, que liberam a criança das restrições da situação imediata, com grande efeito no seu desenvolvimento psicológico e social (NASCIMENTO, 2020). Marques e Carvalho (2017) ainda interpretam que, de acordo com Vigotski, todo bom ensino é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colabora com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais.

Além disso, podemos notar nas obras do autor a grande importância destinada por ele ao domínio da cultura no processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo. Quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela, pois a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento (MARTINS; RABATINI, 2011).

Com destaque ao desenvolvimento da criança, observamos, então, que dominar o uso formal de símbolos e signos para representar objetos e ações, é um dos aspectos centrais da educação escolar (NASCIMENTO, 2020). Silvestri e Blanck (1993), ao analisarem a organização da consciência a partir de Bakhtin (2011) e Vigotski (2007), afirmam que a realidade da consciência é a realidade do signo, sendo este social, onde a consciência individual se constitui por interiorização deles.

Desse modo, os signos se instituem como meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e analogamente às ferramentas como instrumentos técnicos de

trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem (MARTINS; RABATINI, 2011).

Os signos funcionam como mediadores em sua relação com a realidade. Nossa consciência é preenchida com sinais. Mas esses sinais não são incorporados em uma consciência vazia que estava esperando por eles. A consciência é uma construção dos signos. Não há consciência fora deles (SILVESTRI; BLANCK, 1993). São os significados, elaborados na prática social e veiculados pela linguagem, que de fato possibilitam o desenvolvimento do reflexo psíquico superior, ou da consciência (PALANGANA, 2015).

Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico como resultado de um processo dialético e não como algo introduzido de fora ou de dentro. A atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos, é um processo qualitativo, de origem sociocultural (VIGOTSKI, 2007).

Nesta perspectiva, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas (REGO, 1995). Interagindo com outras pessoas, a criança, gradativamente, apropria-se da linguagem e internaliza seu conteúdo social, seus significados (PALANGANA, 2015).

A consciência, em Vigotski (2007), somente se forma no processo de interiorização por meio de relações sociais constituídas em atividade. Nessa perspectiva, a educação escolar, de acordo com Lucena; Andrade-Bocato e Tuleski (2018), é compreendida como determinante do desenvolvimento humano, pois não apenas o influencia como é responsável por orientá-lo, reestruturando as funções elementares em direção às funções psicológicas superiores.

A psicologia histórico-cultural pode, neste processo, contribuir para a elaboração de intervenções voltadas ao ensino e aprendizagem, recuperando a função da escola como instituição responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados, ajudando a remover os obstáculos entre sujeito e conhecimento, e favorecendo o processo de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico (MEIRA, 2011).

### ***3.1.1 Contribuições de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência***

Na certeza de que a educação está relacionada ao contexto social, Vigotski destaca que a função da escola é a de proporcionar ao aluno a possibilidade de

apropriar-se da cultura historicamente desenvolvida pela humanidade, garantindo o acesso ao conhecimento e ao processo de humanização (LIMA; ROSSETTO; CASTRO, 2020). Dessa forma, para o autor (VIGOTSKI, 2011), o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, possibilitando um avanço na cultura onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico.

A noção de compensação, para ele, está relacionada, segundo Tunes (2017), à luta de cada homem por sua existência, vista, antes de tudo, como uma luta por existência social, e significa o mesmo que a busca de formas de vencer inaptações sociais que se interpõem entre ele e seu ambiente social.

Vigotski traz, então, em seus estudos sobre a deficiência (VIGOTSKI, 2012a) a noção de defeito e super compensação, baseado nas ideias do psicólogo e médico Alfred Adler<sup>4</sup> (ADLER, 1957), o qual afirma que o sentimento ou a consciência da insuficiência, que surge no indivíduo em decorrência do defeito, é a avaliação de sua posição social e se transforma na força motriz principal do desenvolvimento psíquico. Não é o defeito que, por si só, resolve o destino da personalidade, em última instância, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica (VIGOTSKI, 2021).

Importante destacar que embora Adler (1957) alegue a importância do social, o modo como o concebe implica considerar que a força ainda está localizada no indivíduo, pois o social é externo, cumprindo a função de auxiliar as condutas do indivíduo (DAINEZ; SMOLKA, 2014). Nesse sentido, percebemos que Vigotski (2012a) incorpora algumas ideias, porém redimensionando-as.

Além disso, o estudo dos modos de compensação social desenvolvidos pelas pessoas com deficiência colabora intensamente para a compreensão de processos compensatórios em pessoas normais (TUNES; PRESTES, 2021). É interessante notar que Vigotski trouxe como metodologia da educação social a compensação social, cujo princípio é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Importante destacar que para Vigotski, o mais importante não é a deficiência em si, conforme Lima, Rossetto e Castro (2020) explicam, mas sim como o meio social lida com ela, enfatizando que o desenvolvimento cultural deve ser visto como o principal fator para compensar as limitações advindas da deficiência de ordem primária.

---

<sup>4</sup> Alfred Adler (1870-1937), criador da teoria da psicologia individual, teve muita influência na Europa e nos Estados Unidos, nas décadas de 1920 e 1930.

Se for levada em conta a análise psicológica meticulosa das vivências relativas à cegueira e à surdez, pode-se ver que o psiquismo do cego não surge, primariamente, do próprio defeito físico, mas secundariamente, das consequências sociais provocadas por ele (VIGOTSKI, 2021, p.32).

Percebemos, assim, que Vigotski distingue deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que, por seu turno, engloba as consequências psicossociais da deficiência (NUERNBERG, 2008).

Nesse sentido, Vigotski (2021) ressalta que é antipedagógica a regra de separar as crianças deficientes do convívio daquelas consideradas normais. O autor destaca ainda que:

Ao procedermos assim, não apenas vamos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas – o que é mais importante – ao privar a criança retardada da colaboração coletiva e da relação de convivência com outras crianças acima dela, ao invés de atenuar, agravamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores (VIGOTSKI, 2021, p. 220).

Huppel; Hansel; Ribeiro (2021) afirmam, então, que Vigotski dedicou-se a demonstrar que as pessoas com deficiência não deveriam ser segregadas da sociedade, pelo contrário, ele focou, em seus estudos, o desenvolvimento de aprendizagens e a necessidade de elevar o ensino da criança com deficiência ao processo de educação social.

A deficiência passa a ser compreendida como uma condição de vida, cujas desvantagens não têm sua gênese nas lesões orgânicas, mas na opressão dos sistemas sociopolíticos e econômicos (SOUZA; DAINEZ, 2022). Em outras palavras, a deficiência é, então, a expressão da interação do corpo com a sociedade, cujos impedimentos são significados na conversão das experiências sociais, podendo, assim, ser uma manifestação da desigualdade (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007).

Em relação à educação, a proposta política sob o paradigma da educação inclusiva induz, conforme Souza; Dainez (2022) destacam, importantes avanços históricos, como a responsabilização do Estado pela educação das pessoas com deficiência, a construção de políticas que promovam a escolarização desses alunos, o acesso à escola regular da comunidade, o tensionamento sobre a função social da escola e sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Vigotski (2021) também aborda essas questões, ao afirmar, sobretudo que as consequências de uma educação incorreta alteram muito mais as possibilidades reais de desenvolvimento da criança deficiente do que da normal.

Ao criticar a escola especial daquela época, Vigotski evidenciou a necessidade de transformar os seus princípios, não apenas no aspecto pedagógico, mas sobretudo nos aspectos estruturais e sociais, uma vez que a função da instituição escolar não é segregar o indivíduo com deficiência, criando muros e separando-o da sociedade, mas sim inseri-lo na mesma e buscar alternativas diferentes para desenvolvê-lo de maneira integral (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021).

Percebemos, então, que as contribuições de Vigotski para a Educação Inclusiva são muitas, sobretudo ao descrever a cultura como fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a compensação social como meio fundamental para a inserção da pessoa com deficiência nos diferentes espaços de atividades do cotidiano. Dessa forma, o professor consegue encontrar subsídios nas obras de Vigotski para proporcionar uma educação de qualidade às crianças com deficiência e permitir sua inclusão social.

### **3.2 Educação Inclusiva e os processos de inclusão escolar**

A inclusão envolve um processo de mudança e de reestruturação das escolas como um todo, já que tem por objetivo o acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola a todos os alunos (DINIZ, 2012). A inclusão implica, assim, conforme Mantoan (2015) destaca, uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Necessário se faz, portanto, perceber todos os alunos com suas diferenças e não apenas aqueles que apresentam déficits em alguma área, para que a comunidade escolar busque deixar os rótulos de lado, de forma que os sujeitos que formam a escola requeiram uma pedagogia diferenciada, que lhes possibilite condições para avançar em sua aprendizagem e socialização (MARTINS, 2011).

Glat e Estef (2021) destacam que as pessoas com deficiência não são as únicas que apresentam dificuldades em seguir a metodologia e a dinâmica das aulas. A maioria dos estudantes se beneficia com a inserção de práticas pedagógicas flexibilizadas, onde cabe ao professor o trabalho de recriação didática, em função do qual possam identificar os eventuais obstáculos que os alunos poderão enfrentar, os quais servirão de referência ao diálogo a estabelecer com estes alunos, bem como explorar outros caminhos ou a formular novos instrumentos e situações de apoio

(FERREIRA; COSME, 2021). A flexibilidade curricular pretende, então, garantir a todos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, aumentando a equidade e a inclusão (ALVES; MADANELO; MARTINS, 2019).

Embora seja urgente a necessidade de investimento na formação docente e no desenvolvimento de práticas de formação continuada em educação inclusiva, esse não é o único aspecto necessário para a implementação da inclusão escolar; de fato, a efetivação desse processo demanda o enfrentamento e a superação de vários desafios (FARIA; CAMARGO, 2021).

A política de Inclusão foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas, raciais e étnicas, aqueles que têm orientação sexual diferente das escolhas-padrão, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas por diversas razões etc. (DINIZ, 2012, p.32)

Skliar (2019) traz a percepção de que, ao tratar a inclusão como vida em comunidade, é preciso conceber, no interior das instituições educativas, que:

o essencial é justamente a tensão entre identidades e diferenças, a pluralidade das formas de vidas, a possibilidade de transformar certas existências em outras e, o mais importante, o perceber que não há destinos traçados de antemão e que, possivelmente, as escolas sejam o único e último lugar onde, para muitos indivíduos, põe-se em jogo a invenção de outra linguagem e a concretização de destinos diferentes (SKLIAR, 2019, p.52).

Segundo Diniz (2012), no que tange às deficiências, o conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática; além disso reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens das aprendizagens e das dificuldades de comportamento.

Um dos principais desafios das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, de acordo com Silva e Szymanski (2020), é o cuidado para que não só o acesso, mas também a sua permanência na escola seja motivada, através de um ensino de qualidade.

Segundo Perrenoud (2001), o ensino é um sistema de ação, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, assim como suas atitudes, suas representações, seus gostos. Se o professor atribuir as dificuldades de aprendizagem somente aos alunos, e não ao processo de ensino, menores serão suas chances de modificar as condições de aprendizagem, e, conseqüentemente, seus alunos continuarão fracassando (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Lima e Souza (2020) salientam que a causa para o fracasso escolar, na maioria das vezes, é relacionada ao próprio aluno, sendo este o único ou o grande

responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Essa visão é compartilhada por professores e pelos próprios alunos. Prioste (2020), entretanto, destaca que temos um sistema educacional produtor de obstáculos aos próprios objetivos, com destaque ao caráter tecnicista do trabalho pedagógico, à desumanização dos contatos pessoais e às generalizações carregadas de preconceito.

Para Diniz (2012), o princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2015).

Neste intuito, a proposta da educação inclusiva na concepção escolar tem, de acordo com Rodrigues, Souza e Ferreira (2020), a interação social como elemento essencial para a melhoria da performance dos alunos no ambiente escolar, pois ao relacionar-se com o próximo, ele vê no outro uma forma de externar suas curiosidades e desejos, fatores que contribuem para o aprendizado.

Dainez e Smolka (2019) contribuem afirmando que a partir da perspectiva histórico-cultural, é preciso pensar também na singularidade dos alunos, nas suas histórias e situações de escolarização, pois isso contribui para evidenciar tensões e aspectos não óbvios ou negligenciáveis da realidade educacional, contribuindo com a discussão de problemáticas que incidem na formulação de políticas públicas educacionais.

Santos e Capellini (2021) destacam que, além dos pontos abordados até aqui, a inserção de todos os alunos nas escolas, principalmente aqueles com deficiência ou mobilidade reduzida, também tem demandado mudanças na organização dos espaços escolares, devido à observância de estrutura física e materiais preocupantes, que frequentemente constituem empecilhos à sua utilização.

A literatura e a prática diária indicam que a falta de acessibilidade ainda prepondera, todavia ao indivíduo com deficiência, poder utilizar informações de forma autônoma, torna-se um dos caminhos para adquirir cidadania, visto que, de tal forma, conquista-se o direito de se integrar à sociedade, visando à diminuição de desigualdades, e a garantia de um futuro melhor (HOTT; FRAZ, 2019).

Para a implementação da inclusão escolar é necessário, portanto, antes de qualquer coisa, estabelecer uma pedagogia da diferença, conforme Mantoan (2015)

destaca, na qual a autora salienta que a diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se.

A mudança de percepção do ensino, para a ideia de diferença, envolve uma responsabilidade, uma resposta e não simplesmente o estabelecimento de uma virtude pessoal ou a existência de uma prática pedagógica mecanicista ou de uma fórmula apenas jurídica (SKLIAR, 2019).

Acolher a diferença de todos os alunos faz com que não decidamos sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender (MANTOAN, 2015), mas sim geremos sujeitos pensantes, crítico-reflexivos e autônomos para a construção de sua própria história.

### **3.2.1 O papel do professor na Inclusão escolar**

Nesse processo de acolher as diferenças, precisamos de professores preparados para tal. A falta de capacitação do corpo docente para atender a “*alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais na complexidade de uma turma regular*” (GLAT; BLANCO, 2015, p.30), é considerada por diversos autores como a maior barreira para efetivação de uma Educação Inclusiva (GLAT, 2018).

Sampaio e Sampaio (2009) destacam que as dificuldades e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino, mas sim efetivá-lo, já que o ponto fundamental da educação inclusiva é a valorização da singularidade do aluno, que implica enxergar que ali há uma criança, um sujeito, que tem uma deficiência, mas que não se confunde com ela (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Oliveira e Araújo (2017) destacam que embora o discurso de muitos professores seja atravessado pelo discurso da inclusão e pelos ideais de igualdade de oportunidades, baseia-se muitas vezes na ideia de que basta estar inserido em sala de aula regular para estar incluso, traduzindo-se em uma concepção integradora em relação à educação da pessoa com deficiência.

Sobre isso, Cruz e Glat (2014) chamam atenção para o fato de que inserir os alunos nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular como figurantes, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva. Assim, a idealização de uma escola inclusiva, de acordo com Nozi e Vitaliano (2019) apresenta-se com muitos desafios, já que a instituição escolar é convocada a oportunizar uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens

e adultos, independentemente de suas condições físicas, biológicas, sociais, econômicas, culturais, entre outras, tendo que, para isso, ressignificar práticas pedagógicas historicamente homogeneizadoras e excludentes para, transformá-las em práticas mais dinâmicas, integradoras, colaborativas, inclusivas.

O professor deve, então, ter em mente que não é possível ensinar tudo a todos ao mesmo tempo. Será preciso rever processos avaliativos, sem que isso signifique ausência de avaliação (DINIZ, 2012). É importante que o docente utilize estratégias pedagógicas diversificadas e respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Para Ferreira e Cosme (2021), são necessárias práticas mais flexíveis do currículo, que implicam em diferenciar os caminhos para a construção do conhecimento, tanto nas tarefas a propor aos alunos, como na adaptação ou construção dos recursos didáticos; e em repensar a natureza da avaliação das aprendizagens, entendendo a pertinência de se diversificar ao nível dos procedimentos, das técnicas e dos instrumentos de avaliação.

Dentro do processo de inclusão escolar precisamos, então, de professores reflexivos, aqueles que exercitam cotidianamente sua práxis, transformando seu fazer, seu saber, seu ser em função dos desafios que são colocados para a educação e para a escola na atualidade (MARTINS; ANTUNES; MONTEIRO, 2019). Assim, ser professor implica entender a diferenciação pedagógica como parte integrante da sua ação, como forma de ser professor e em que perante o obstáculo à aprendizagem, se questiona não só como o indivíduo aprende, mas como este aprende face ao modo de ensinar proposto, face à determinado contexto de aprendizagem (FERREIRA; COSME, 2021).

Nesse contexto, nos cabe perceber que, durante muito tempo, os professores eram vistos, de acordo com Contreras (2002), como passivos, realizadores de atuações que outros planejavam, sendo muito mais obedientes do que autônomos. Alves, Madanelo e Martins (2019) defendem, na atualidade, a importância do trabalho autônomo e colaborativo entre os docentes, no qual melhorias significativas ocorrem nas práticas, na medida em que é propiciado aos professores, a articulação de diferentes visões e experiências, resultando em maior criatividade, inovação e eficácia, pois, ainda segundo as autoras, não só proporciona maior diversificação de estratégias pedagógicas, como aumenta os níveis de confiança e autoeficácia, quanto à experimentação de novas práticas, aumenta a reflexão sobre as mesmas e oferece

uma rede de apoio para enfrentar incertezas e retrocessos (ALVES; MADANELO; MARTINS, 2019).

Ser professor é, para Nóvoa (2009), compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, visto que é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica, assim, ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis (MANTOAN, 2015).

### ***3.2.2 Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil***

A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade (JANNUZZI, 2012). O que ocorre, no atual momento histórico, é que a sociedade, antes pautada por processos de segregação e exclusão amplamente difundidos, agora defende a inclusão e, para tanto, cria documentos, políticas e leis que assumem um papel conceitual na sociedade, que visam a garantir direitos e igualdade de todos perante a lei (MIRANDA, 2019).

No Brasil, desde a Revolução Científica no século XVII, com o desenvolvimento da medicina (PESSOTTI, 1984), as pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiência intelectual, misturavam-se em hospitais psiquiátricos como pacientes dessas instituições. Surgiu então, a partir dessa situação, o interesse médico na escolarização dessas crianças, com o intuito de se realizar estudos enfáticos em testes projetivos e de inteligência e rígida classificação etiológica. Pode-se dizer, então, que a escolarização dessas crianças teve início por meio de um modelo médico (GLAT; FERNANDES, 2005).

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (MAZZOTTA, 2011). Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência.

O atendimento escolar especial aos deficientes teve seu início, no Brasil, na década de 50 do século XIX, onde em 12 de setembro de 1854 D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA, 2011), que, em 1891, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Segundo Jannuzzi (2012), tal instituto destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais.

Em 1857, houve a criação do Instituto dos Surdos Mudos, posteriormente chamado de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e, em 1957, foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mazzotta (2011) salienta que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos.

Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (MENDES, 2010). Mazzotta (2011) ratifica que não há informações suficientes para caracterizar tais instituições como educacionais. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional.

Mendes (2010) afirma que durante as duas primeiras décadas do século XX o país vivenciava uma fase de estruturação da república e emergiram discrepâncias regionais mais acentuadas, além de uma série de transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a se organizar em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil (JANNUZZI, 2012, p. 34)

Na primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais (MAZZOTA, 2011).

A partir da década de 1950, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) começaram a se proliferar pelo Brasil. A viabilização da criação dessas escolas se dá pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência pode aprender; assim, ocorre um deslocamento do modelo médico para um modelo educacional, porém, as escolas especiais funcionavam como serviço paralelo à educação regular (GLAT; FERNANDES, 2005). Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei n. 9394/96), isso muda, pois, em seu capítulo V, a nova LDBN apresenta uma normatização para o acolhimento de pessoas com deficiências em escolas regulares e para sua integração na sociedade (BRASIL, 1996).

Enquanto a sociedade civil se organizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas e filantrópicas, a escola pública, vai estendendo as matrículas às classes populares (MENDES, 2010). A partir daí se verifica uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas (JANNUZZI, 1992).

A década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocam a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para a definição de metas governamentais específicas para ela (JANNUZZI, 2012). Com a sua criação, Mazzotta (2011) alerta que foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Deficientes Mentais. Ao novo órgão reverteu o acervo financeiro e patrimonial daquelas Campanhas. Também do CENESP passou a fazer parte integrante o acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Educação dos Surdos.

Nota-se nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial. Começa a aparecer neste período a implantação de setores da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, possivelmente para administrar recursos financeiros repassados pelo CENESP, e com foco na política de formação de professores (MENDES, 2010).

A tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as

quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais (GLAT; FERNANDES, 2005).

A Constituição Federal de 1988 configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Contando com o envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo (KASSAR, 2011).

Mantoan (2003) esclarece que a Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular administrado para todos os alunos. Somente a LDB de 1996, ainda segundo Mantoan (2003), no artigo 58 e seguintes, é que se refere à substituição do ensino especial pelo ensino regular como possível.

Santos e Mendes (2018) destacam que o acesso do público-alvo da Educação Especial à escola comum passou a receber atenção social e se tornou um tema popular em decorrência também das diretrizes internacionais, como na Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO, 1994). As autoras ainda observaram que entre os anos de 1998 e 2004, histórias sobre algumas experiências de inclusão escolar foram narradas nos jornais, apontando essa forma de escolarização como uma tendência crescente em escolas públicas e privadas.

Estudos de Bueno (2008) chamam a atenção para o fato de a inclusão no espaço educacional estar sendo considerada, quase exclusivamente, um sinônimo de inclusão de alunos concebidos da Educação Especial, como se fossem apenas esses os excluídos do e no espaço de escolarização formal. Surge, desse modo, a necessidade de demarcar que o público da educação inclusiva não é o mesmo que o da Educação Especial, e que Educação Especial não é sinônimo de educação inclusiva (MICHELS; GARCIA, 2014).

Tavares *et al.* (2016) esclarece que a mudança na legislação acarretou o ingresso de crianças com deficiência nas escolas e, conseqüentemente, gerou discussões a respeito do complexo processo de inclusão. O que se pôde constatar é que existem políticas públicas baseadas na preocupação com a inserção do aluno com deficiência em escolas regulares, como a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), que criminaliza a recusa ou cobrança

de valores adicionais na matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares. Mas ainda há muito a se pensar sobre a qualidade dessa inclusão.

As políticas públicas educacionais referentes à educação inclusiva não diferiram quanto a outras políticas públicas para a escola, pois os atores sociais mais importantes no processo estiveram fora das decisões: professores, alunos e suas famílias (NUNES *et al.*, 2015).

Analisar a História da Educação Inclusiva no Brasil traz a reflexão da importância do envolvimento dos educadores na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

### **3.2.3 Políticas Norteadoras da Educação Inclusiva**

O movimento de inclusão das pessoas com deficiência é algo recente. Historicamente há a prevalência da elite nos processos educacionais, e aqueles que não pertenciam a esse grupo eram excluídos. Com a democratização da escola surge a contradição inclusão / exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência, mas, num processo de integrar e não de incluir.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O documento estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio (BRASIL, 1988). Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Neste contexto, fala-se Educação Especial, que tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades (GLAT *et al.*, 2007).

Em 1994, ainda no contexto da Educação Especial, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994), onde recomendou a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência nos currículos de formação de docentes.

Há ainda um longo caminho a seguir para uma efetiva inclusão educacional no Brasil. O marco inicial deste processo foi a Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO, 1994). Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais,

econômicas e socioculturais. A Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência.

Em 1996, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com um capítulo específico para a Educação Especial. Este capítulo trata da formação dos professores, currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2002, é publicada a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a) sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na qual há o Reconhecimento da língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados. Também neste ano, a portaria do MEC nº 2.678 (BRASIL, 2002b) aprova o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2008, houve a publicação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008). Foi um documento de grande importância, pois fundamentou a política nacional educacional e enfatizou o caráter de processo da inclusão educacional, indicando o ponto de partida (educação especial) e assinalando o ponto de chegada (educação inclusiva). Tal Política é o primeiro marco regulatório na garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum em nosso país. Assim, um de seus principais impactos para o avanço da educação inclusiva no Brasil é o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em contextos educacionais inclusivos.

Outro impacto determinante foi a mudança radical de paradigma quanto à atuação da educação especial nos sistemas de ensino do país. Antes substitutiva ao ensino regular, a educação especial assume caráter complementar, passando a integrar a proposta pedagógica da escola. A Política também define o público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação – e institui o atendimento educacional individualizado (AEE) como seu principal serviço de apoio.

O plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite), em 2011 (BRASIL, 2011), no art. 3º, estabelece a garantia de um sistema

educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.

Em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolida princípios e diretrizes do mais recente tratado de direitos humanos do sistema global de proteção da ONU, pormenorizando as regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos da pessoa com deficiência no país (FEMINELLA; LOPES, 2016).

Na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006), a deficiência é concebida baseada no modelo social de direitos humanos, no qual o conceito de pessoa com deficiência depende fundamentalmente do meio em que o indivíduo está inserido. A avaliação da deficiência na LBI é muito semelhante à da CDPD. Nessa perspectiva, segundo Feminella e Lopes (2016), o ambiente tem influência direta na liberdade da pessoa com limitação funcional, que poderá ser agravada por conta de seu entorno e não em razão de sua deficiência em si.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; IV – a restrição de participação (BRASIL, 2015, art.2º).

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem de todos os aspectos da vida (SANTOS, 2016).

No capítulo IV, a LBI aborda o acesso à educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. Ela também abrange os princípios da equidade, diversidade, flexibilidade, oportunidade e participação.

O texto relata que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis. As orientações traçadas destacam o direito da pessoa com deficiência e o dever do Estado, além de indicarem a adoção de ações voltadas para o sistema educacional inclusivo, prevendo condições de permanência e adaptações para a aprendizagem (VERDUM; CUNHA; LUSA, 2021). Santos (2016) destaca que considerando que

cada pessoa é única e possui um conjunto de características individuais, a aprendizagem não se restringe ou se condiciona à compleição física, intelectual ou sensorial do sujeito, mas resulta de sua plena interação sociocultural.

Assiste-se a uma mudança conceitual sem o preparo técnico e político que defina a articulação entre o núcleo da educação especial e da educação regular pelo foco principal: a ação político-pedagógica de formação das crianças e adolescentes (NAKAYAMA, 2019). Verdum; Cunha e Lusa (2021) ainda ressaltam que o processo inclusivo desejado exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se concretizem na dupla via do ensino-aprendizagem.

De acordo com Oliveira e Fernandes (2020), por mais que a lei garanta uma educação de qualidade para todos e suporte aos docentes, ainda há um grande déficit no atendimento desses profissionais. Para que a inclusão aconteça, fazem-se necessárias propostas de atuação docente e estrutura capaz de atender a individualidade e necessidade dessas crianças.

### **3.3 Formação de Professores: algumas reflexões**

A formação dos professores que atuam na Educação Básica brasileira tem sido amplamente debatida na academia, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados na educação (OLIVEIRA; LEIRO, 2019). Ao longo dos anos, passou por uma série de alterações, tanto no discurso pedagógico como nas políticas educacionais.

Os cursos específicos para futuros docentes só tiveram início, segundo Gatti (2010), no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Tais instituições permaneceram promovendo a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil até 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabeleceu um prazo de dez anos para que a formação desses docentes ocorresse em nível superior.

Tal enquadramento legal da formação de professores, teve sua confirmação através das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos de cada área de conhecimento e das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2002c), que trouxeram ideias inovadoras acerca dessa matéria. Dos pressupostos e orientações emanadas das duas resoluções mencionadas, surgiu a exigência de uma verdadeira reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, a exigência de uma efetiva mudança de

mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os abrigam (SCHEIBE; BAZZO, 2013).

Articular os avanços das pesquisas realizadas nas universidades e o dia a dia dos professores é uma tentativa da maioria dos cursos de formação continuada disponibilizados para os docentes, visto que estes precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização (GATTI, 2016).

Tardif e Lessard (2005) salientam que até o momento, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Tal fato eleva, ainda mais, a insegurança dos profissionais de educação, principalmente sobre qual metodologia utilizar, em especial nas turmas cada vez maiores e mais diversificadas.

Ultimamente, a formação docente vem passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado, segundo Gomes *et al.* (2019), por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela distância entre formação específica e formação docente.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar a formação de professores no Brasil, de forma que ela venha a atender as demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações” (TARDIFF; LESSARD, 2005, p.45).

Percebemos, assim, que apesar dos significativos avanços ao acesso à Educação Básica no Brasil, ainda há sérios problemas a serem superados, sobretudo em relação à qualificação dos professores, de acordo com o que Aranha e Souza (2013) destacam: Além dos fatores já mencionados, a inclusão de grandes massas de alunos nos vários níveis de escolaridade, traz consigo a necessidade de promover mudanças no modelo de formação de professores, não apenas do ponto de vista dos avanços alcançados pelas teorias educacionais, mas também pela consciência de que é pela melhoria da educação de seu povo que o país responderá aos desafios que se lhe impõe o desenvolvimento mais equilibrado e sustentável da nação (SCHEIBE; BAZZO, 2013).

Para tanto, Nóvoa (2019) sugere que se pense o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional, visto que o autor salienta que as instituições universitárias se têm revelado incapazes de formar professores, pela fragmentação existente, pelo afastamento entre a universidade e a escola e pela supervalorização das publicações científicas, em detrimento do investimento em atividades como a formação dos professores.

Segundo Nóvoa (2019), ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana; portanto, a valorização da formação da profissão docente faz-se necessária, não apenas no âmbito da transmissão do conhecimento, mas sobretudo nas pesquisas universitárias, onde há a necessidade de reconhecê-los enquanto autores, pesquisadores.

Nesse sentido, cabe destacar o que Freire (1996) discute, pois para ele o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, precisa se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O educador precisa atuar na formação de um mundo novo, que só pode ser construído de homens e mulheres “seres mais”, abrindo um espaço para que cada pessoa possa existir na sua singularidade, valorizando as diversidades (FREIRE, 2018).

Nota-se, conforme Nascimento *et al.* (2010) ressaltam, que o oferecimento de uma sólida formação científica, pedagógica e social aos professores vem se configurando como imprescindível. Articular os avanços das pesquisas realizadas nas universidades e o dia a dia dos professores é uma tentativa da maioria dos cursos de formação continuada disponibilizados para os docentes, visto que estes precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização (GATTI, 2016).

### **3.3.1 A Formação Inicial**

Em uma sociedade cada vez mais orientada pela Ciência e pela Tecnologia, a formação docente apresenta alta complexidade, de acordo com Imbernon *et al.* (2020), visto que o professor deverá, além de auxiliar na construção de conhecimentos específicos, propiciar ao seu aluno aprender a desenvolver um pensamento crítico para a formação de um cidadão capaz de transformar a sociedade em que vive. Ou seja, é preciso que a formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando no exercício da docência, reelaborar

continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar (LEONE; LEITE, 2011).

Nessa perspectiva, Paniago *et al.* (2020) defendem a importância e a necessidade de oportunizar, aos estudantes das Licenciaturas, uma aproximação investigativa das práticas de ensino no interior da escola, com vistas a contribuir para a formação de professores capazes de refletir sobre sua própria ação – professores pesquisadores de suas práticas – com possibilidade de mobilizar ações inovadoras em sua prática de ensino, lutar por justiça social e investir em seu próprio desenvolvimento profissional. A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas (NÓVOA, 2019).

Nóvoa (2017) esclarece, nesse contexto, que é interessante centrar numa formação profissional dos professores, ou seja, a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão, pois muitos cursos de licenciatura pouco ou nada valorizam a formação docente.

Tardif (2014) destaca que o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, o qual, em sua prática, deve se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, através de uma longa formação de alto nível, com autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, autonomia e discernimento por parte dos profissionais.

Nessa direção, a profissão docente exige atenção em todos seus estágios de desenvolvimento, ou seja, na entrada e no percurso na universidade, e quando da entrada na profissão e no contínuo da mesma (FELICETTI, 2018). No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária (NÓVOA, 2019).

O mais importante é a criação de novos ambientes educativos, muito diferentes daqueles que, ainda hoje, predominam nas universidades. O “ambiente” não se define apenas numa dimensão espacial, mas também em dimensões temporais e relacionais. No ambiente dos anfiteatros é fácil “dar uma aula”, mas é difícil, ou mesmo impossível, estudar em grupo ou realizar actividades de pesquisa (NÓVOA, 2020, p.26).

Durante o processo de formação inicial, há a necessidade de transformações em curso, ou seja, de melhorar a qualidade dos recursos humanos, sem descuidar da

valorização e dignificação do papel docente a fim de estruturar-se um conjunto de condições capazes de proporcionar a satisfação no exercício da docência (FELICETTI, 2018).

### **3.3.2 A Formação Continuada**

Tendo em vista o que foi apresentado até o momento, neste estudo, nota-se que as transformações na escola brasileira nos últimos anos foram inúmeras. São tantas novidades que os professores, de todos os níveis, tornaram-se bastante inseguros sobre o que ensinar e como ensinar (CARVALHO, 2017).

Imbernón (2010) destaca que, para a construção de uma formação de professores de qualidade, é necessário antes, conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Enquanto as reformas anteriores (nas décadas de 1980 e 1990) enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano (TARDIF, 2014).

A partir dos anos 2000, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - (BRASIL, 2013), que fazem um delineamento do novo papel para os professores. Segundo as DCN:

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu (BRASIL, 2013, p. 59).

Fernandes (2019) destaca que, mesmo com diversas linhas de pesquisa, temas investigados, referenciais teóricos utilizados e posições acadêmicas distintas acerca da formação de professores, tal temática ainda traz consigo um consenso: os dirigentes educacionais e boa parte dos estudiosos da educação defendem a necessidade de formação contínua dos docentes atuantes na educação básica.

Para o início da reflexão sobre formação continuada de docentes é importante destacar, como Charlot (2012) salienta, que os professores estão se formando mais

com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. Carvalho e Gil-Pérez (2011) interpretam este fato como o resultado da pouca familiaridade dos professores com as contribuições da pesquisa e inovação didática, podendo também estar relacionado à expressão de uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples. Sacristán (2012) explica também que, além desses fatores, os professores não têm uma profissão em ascensão na sociedade atual, na qual os docentes se encontram em situações laborais pessoais e de formação piores que há tempos.

Para Imbernón (2010) a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, criando espaços de formação e de pesquisa dinâmicos em seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, para que os docentes possam melhorar a comunicação, conviver nas instituições educacionais e transmitir essa educação aos alunos.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser regida pela associação entre necessidades individuais (professores), profissionais (demandas da profissão) e organizacionais (sistema educacional). Portanto, infere-se que um programa de formação continuada deve possuir como elemento central a colaboração entre os principais interessados no processo, tornando-se uma prática em que a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos fulcrais para as ações de “investigação-ação-formação” (HENRIQUE e FERREIRA, 2016).

O ensino tem se estabelecido, assim, como prática reflexiva. De acordo com Pimenta (2012), tal fato tem sido uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação dos professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

### **3.3.2.1 A formação do professor crítico-reflexivo**

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2011).

A reflexão, para Perrenoud (2002), pressupõe uma certa exterioridade e, portanto, uma distância mínima diante das urgências da ação. Ghedin (2012) destaca que todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma sociedade, é um sujeito reflexivo.

Nesse contexto, cabe destacar que foi Donald Schön (SCHÖN, 1992) quem cristalizou o termo “profissional reflexivo”, levando educadores a lapidarem a ideia de “professor reflexivo” (NETO; FORTUNATO, 2017).

Essa proposta de formação salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca (ALARCÃO, 1996).

Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2011).

É importante destacar que a postura de profissional reflexivo não se constrói de forma espontânea, e a formação docente, tanto inicial como a continuada, deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e a experiência correspondentes (PERRENOUD, 2002).

Zeichner (2008) destaca que o movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.

A conceituação do professor como profissional reflexivo, entretanto, tem sido alvo de discussões. Ghedin (2012) traz uma crítica alegando um certo tecnicismo na proposta de Schön, defendendo o movimento crítico, explicando o trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico. Zeichner (2008) corrobora esta afirmação ao alegar que, na formação docente reflexiva, aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas, tornando o ensino uma atividade meramente técnica.

Pimenta (2012) também faz uma crítica quanto à abordagem da prática reflexiva, visto que se torna necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido.

A insuficiência mostrada por certas concepções sobre o professor como profissional reflexivo, a falta de um conteúdo concreto que reflita um programa para a

prática de um compromisso social emancipador, é que leva à busca de modelos que entendem os professores como intelectuais críticos, com intenção transformadora (BORGES, 2012).

Contreras (2002) ao abordar o professor como profissional reflexivo, o faz como aquele que delibera democraticamente em diálogo com seu contexto, reivindicando uma docência que não apenas conheça e altere a prática de modo individual e restrito à sala de aula. Este autor considera, então, o professor como profissional crítico-reflexivo.

Santos (2019) define a pedagogia crítica como aquela que diz respeito à teoria e à prática do processo de apropriação de conhecimentos, ideias e conceitos para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nos contextos diversos, conforme os estudos de Freire (2018) que, baseado no pensamento marxista, foi criador e defensor da pedagogia crítica, voltada às relações dialéticas entre sociedade, sujeito e educação.

Magalhães (2018) defende algumas questões no sentido da formação continuada crítica, voltadas para a organização de um processo de engajamento e transformação coletiva na busca de soluções compartilhadas que permitam o desenvolvimento dos participantes quanto a modos de reorganizar o currículo e as relações entre professores e alunos nas salas de aulas e em todos os contextos da escola, que se caracterizam por grande diversidade em níveis múltiplos.

Ibiapina e Ferreira (2003) destacam que, para o trabalho com a reflexão crítica é necessária a opção por um referencial teórico e metodológico que contemple a importância do papel da linguagem na formação humana e destaque a colaboração como fator principal para a concretização das reflexões críticas sobre a prática docente.

Nesse sentido, a formação do profissional crítico-reflexivo faz acreditar, então, que é possível identificar de forma clara as contradições e dificuldades em que vivem professores e estudantes, e construir um processo de reflexão crítica, pelo qual estas podem ser teorizadas e superadas (BORGES, 2012).

Isso porque o ensino é, de acordo com Contreras (2002), um trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio, por meio do qual os docentes devem se desenvolver como intelectuais, comprometidos com a criação de possibilidades educativas no ensino e críticos às limitações que encontram no desenvolvimento de seu trabalho.

A formação de professores numa perspectiva crítica requer, assim, a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011).

Para Freire (2018) a educação deve ser, então, libertadora, e a reflexão que propõe provoca novos desafios, pois

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2018, p.98).

Quando falamos, portanto, de professor crítico-reflexivo, nos referimos a um projeto emancipatório da educação, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária (PIMENTA, 2012).

### **3.3.3 Formação de Professores de Ciências no Brasil**

O desenvolvimento científico e tecnológico mundial e brasileiro exerceu e vem exercendo forte influência sobre o ensino de ciências (NASCIMENTO *et al.*, 2012). Na década de 1970, por exemplo, o projeto nacional da ditadura militar que estava no poder era o de modernizar e desenvolver o país. O ensino de ciências era considerado importante componente para a preparação de um corpo qualificado de trabalhadores (KRASILCHIK, 2011).

No que dizia respeito à escola básica, houve a obrigatoriedade da disciplina Ciências no ensino fundamental, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e, mais tarde, em 1971. O aumento do número de vagas nas escolas para atender grande parte da população, exigido pela nova LDB, impôs a necessidade de grande demanda de professores de diversas áreas, sobretudo da área de ensino de Ciências (BAROLLI; VILLANI, 2015).

Reis e Mortimer (2020) destacam que, para fazer frente a esse problema, o então Conselho Federal de Educação (CFE) implantou em 1974, sem consulta à comunidade universitária, a licenciatura de curta duração nas universidades estaduais e federais, que, na inspiração dos modelos de formação rápida sugeridos pelo Banco Mundial, oferecia ao professor uma rápida formação nas disciplinas científicas.

O aumento de alunos no antigo ginásio, isto é, de 5ª a 8ª séries, não foi acompanhado de um programa de formação de professores. Houve tentativa de reduzir o número de anos de formação do professor na universidade, criando uma “Licenciatura Curta”, que fracassou: os formados eram por demais curtos em conhecimento. Faltavam professores bem formados, particularmente nas áreas científicas (HAMBURGER, 2007).

O fracasso de tais cursos deve-se, em grande parte, por terem encontrado pouco eco nas Universidades Públicas, caracterizadas por fortes departamentos ou institutos nas áreas de Física, Química e Biologia (REIS; MORTIMER, 2020).

Na década de 1980 a ditadura militar é definitivamente suplantada. A lei que instituía a união entre a formação geral e técnica foi derrubada e as licenciaturas curtas foram sendo progressivamente desativadas. De acordo com Barolli e Villani (2015), os avanços alcançados com os resultados de pesquisa na área de ensino de ciências, associado a um movimento internacional de valorização de um ensino de ciências voltado para práticas cidadãs, parece ter favorecido ainda mais a nova configuração do campo a favor dos grupos de pesquisadores em educação e em ensino. Fundamentadas pelas teorias cognitivistas, as pesquisas da área passaram a evidenciar as aprendizagens individuais que ocorriam em situações educativas, como também as aprendizagens que ocorriam em contextos específicos e que poderiam permitir aos estudantes compreender e agir sobre as distintas realidades em que viviam (NASCIMENTO *et al.*, 2012).

No final dos anos de 1990, o Ministério da Educação produziu e difundiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental considerando que o “*papel das Ciências Naturais é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como um indivíduo participativo e parte integrante do Universo*” (BRASIL, 1997, p.15).

Os PCN, no caso do Ensino de Ciências, organizaram o conteúdo em grandes temáticas, privilegiando a relação do estudante com o cotidiano, a colaboração interdisciplinar nas escolas e a flexibilidade do currículo. Com isso, a prática docente desenhada pelos resultados das pesquisas tornou-se ainda mais complexa requerendo dos professores de ciências conhecimentos de diversas naturezas (BAROLLI; VILLANI, 2015).

Para Sasseron e Carvalho (2008), uma boa parte das ideias expostas nos PCNs encontram respaldo na “tipologia de conteúdos” que transcende a linearidade do ato de ensinar, porque o foco também recai sobre o “por que” de ensinar. Sendo assim, os objetivos da escola estão cercados de valores direcionados ao convívio do

aluno em sociedade e, portanto, os conteúdos ministrados tendem à seguir uma linha contrária à conteudista (ASSUNÇÃO; SILVA, 2020).

Para isso, Reis (2016) destaca que, a partir dos anos 2000 houve um aumento na implantação de cursos de licenciaturas plenas voltados para a formação do professor de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental. Ao contrário dos cursos de Ciências Biológicas, que são ofertados por instituições públicas e privadas nas modalidades de licenciatura e bacharelado, as licenciaturas plenas em Ciências da Natureza são ofertadas, predominantemente, por instituições públicas (federais ou estaduais) e não possuem a modalidade de bacharelado (MACEDO; REIS, 2020).

Em 2010 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2010), documento que “*articula os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica*” (BRASIL, 2010, p.5). É comum observarmos uma proposição de documentos que não chegam no chão da escola, não obtém a análise do professor e muitas vezes, nem o seu conhecimento (GUIMARÃES; CASTRO, 2020).

Em 2014, então, o Plano Nacional de Educação (PNE), previu a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, documento normativo, apresentada pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A BNCC tem sido pauta de debates intensos. De um lado, defensores da base que reconhecem avanços na proposta; de outro, críticos do processo de elaboração, implementação e do conteúdo da Base, que propõe dez competências gerais para a educação básica (SILVA; BORGES, 2020).

Guimarães e Castro (2020) observam que, antes de ocorrer a implantação da BNCC, o que ensinar estava sendo orientado pelos PCN, no entanto, a partir da implantação da BNCC o que ensinar está prescrito, ficando a cargo de cada rede estadual e municipal as decisões de como ensinar, escolhendo as metodologias e recursos a serem utilizados nas escolas, e sobre as formas de realizar a avaliação escolar.

De uma forma geral, Reis e Mortimer (2020) discutem que o docente que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como qualquer professor de outra área, irá refletir sua visão sobre o que é ensinar e como se aprende baseado nas suas experiências prévias de educação básica e da formação acadêmico-profissional. Portanto, é necessário que os futuros professores tenham reflexões acerca do

currículo de Ciências praticado no Ensino Fundamental durante sua trajetória acadêmica.

Nascimento e Mól (2020) salientam que, nesse contexto, a formação do professor também passa por transformações, ela não pode se restringir apenas a primeira etapa; ao curso de licenciatura. Ao contrário ela deve ser propagada e ter continuidade por meio do que se entende como formação continuada.

Percebe-se, assim, como Mellini e Obigli (2020) destacam, que o entendimento dos processos formativos vividos por professores de Ciências e a definição dos conhecimentos profissionais que estão na base da atuação docente e da identidade dos professores aparecem como temas centrais em documentos oficiais e estudos sobre formação docente, especialmente a partir da década de 1980.

Dessa forma, concordamos com Moura *et al.* (2020), onde os autores destacam a necessidade de refletir continuamente sobre o ensino de Ciências em cada contexto educacional, através da formação continuada para professores, o que pode servir como um farol orientador da prática de sala de aula de cada docente.

### **3.3.4 O Ensino Remoto Emergencial e docência: desafios e possibilidades**

O cenário educacional, a partir de março de 2020, caracterizado pela pandemia de Covid-19<sup>5</sup>, foi completamente alterado. A crise sanitária provocada pela expansão da doença do novo *Coronavírus* (COVID-19) desencadeou uma série alarmante de repercussões, que desestabilizou a vida de bilhões de pessoas pelo mundo. As consequências foram diversas: As instituições com atividades mais tradicionais tiveram que fechar; aquelas com mais dinamismo e flexibilidade, buscaram digitalizar suas atividades e, assim, minimizar as perdas (VIANNA; BARBOSA-LIMA; ARAÚJO, 2021). Na educação não foi diferente.

Um dos efeitos mais evidentes foi o conjunto de medidas para o distanciamento social, incluindo as escolas e os sujeitos que nelas interagem diariamente (NICOLINI; MEDEIROS, 2021). Tal situação no Brasil e nos demais países, desencadeou o

---

<sup>5</sup> Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

surgimento da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), definido por Oliveira; Corrêa e Morés (2020) como modelo de educação como aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet e, por vezes, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante a do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial.

O ensino desenvolvido por meio de plataformas *online* e outros recursos digitais, a distribuição de materiais de estudos impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio foram as principais estratégias adotadas e/ou anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de quarentena (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Silva e Altino Filho (2020) ressaltam que a figura do professor, em todo esse processo, tornou-se tema de reflexões e expectativas. E se a conjuntura da atuação profissional docente já vinha se transformando em diversos aspectos, os novos conhecimentos necessários e as habilidades a serem desenvolvidas nesse momento foram compreendidos por alguns como desafios e, para outros, como oportunidades.

As práticas pedagógicas a partir de então, são mediadas, conforme Alves (2020) esclarece, por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams* (Microsoft), *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*.

Lima e Mota Neto (2021) destacam, entretanto, que os professores têm se mostrado inseguros diante do uso de tecnologias de informação, pois grande parte dos docentes e especialmente da educação básica não estavam preparados para ministrar suas aulas e atividades pedagógicas em plataformas digitais.

Por mais que possa ser considerado um ensino à distância, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) difere em diversos pontos da Educação à Distância (EaD), conforme o quadro 1 demonstra.

**Quadro 1.** Principais diferenças entre EaD e ERE

	<b>ERE</b>	<b>EaD</b>
<b>Histórico</b>	No Brasil, com a pandemia de COVID-19 e situações emergenciais específicas previstas em lei.	Não há consenso na literatura sobre sua origem. No Brasil os primeiros cursos datam da década de 1930.
<b>Papel do professor</b>		Docência compartilhada com outros especialistas,

	Transmissor do conteúdo. O professor deve estar à disposição do aluno para tirar dúvidas.	como professores tutores a distância e professores formadores, a depender do modelo pedagógico adotado na instituição. Em alguns casos há a figura do tutor presencial como parceiro.
<b>Conteúdo educacional</b>	Transposição do ensino presencial para a distância. Aulas expositivas em formato de videoaulas ou aulas ao vivo ( <i>lives</i> ), baseado em horas- aula. Em alguns casos, podem usar ambientes virtuais de aprendizagem como <i>Google Classroom</i> ou <i>Moodle</i> como repositórios de atividades.	Colaborativo e criativo. Não se prende a modelos fixos de produção de conteúdo. Cada instituição cria o seu modelo pedagógico de criação de conteúdo e estratégias pedagógicas. Participam da produção de conteúdo profissionais especializados como designers educacionais, diagramadores, ilustradores e revisores.
<b>Papel do aluno</b>	Reprodutor do conteúdo baixa interação com professor- aluno	Aprendizagem colaborativa. Alta interação com seus pares (alunos- alunos) e professores por diferentes ferramentas.
<b>Interação</b>	Síncrona, por meio de videoconferências. Assíncrona, por meio de envio de tarefas.	Híbrida, com momentos presenciais e não presenciais, com ferramentas síncronas (bate-papos) e assíncronas (fóruns e tarefas).
<b>Foco</b>	Educação básica e ensino superior em situações de complementação de aprendizagem. Caráter temporário. Não é modalidade educativa.	Ensino superior e pós-graduação. Cursos livres e extensão. Ensino técnico e profissional. Educação continuada. Caráter permanente. Modalidade educativa prevista na LDB.
<b>Eficácia</b>	Não há estudos suficientes sobre sua eficiência no contexto brasileiro. Contudo, educação emergencial ocorre em países em conflito, como Afeganistão e Bósnia.	Área com mais de 100 anos de atuação e com pesquisa consolidada.

Fonte: JOYE *et al.* (2020).

Conforme observado no quadro 01, no ERE, professor e aluno estão online, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020). Nesse sentido, o desafio para os professores é ainda maior, pois, de acordo com Oliveira; Silva e Silva (2020) essas demandas exigem dos professores problematizar, mediar e incentivar a

construção do conhecimento, com vistas à formação de sujeitos autônomos, autorais e capazes de contribuir para as transformações.

As pesquisas têm demonstrado que é preciso rever os modelos de formação de professores de modo a superar o modelo de racionalidade técnica para assegurar a base reflexiva nos processos formativos e na atuação profissional (SILVA; GILBERTO, 2020), cabendo neste momento uma reflexão sobre as bases da formação docente, para que o professor possa desempenhar seu papel de formar cidadãos.

## 4 REVISÃO DE LITERATURA

### 4.1 Educação Inclusiva nas pesquisas sobre o Ensino

O avanço na ciência do estudo sobre Educação Inclusiva tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Furlan *et al.* (2020) destacam que as discussões acerca da educação inclusiva deveriam ter início nos cursos de licenciatura, fazendo-se necessário que os docentes universitários pensem e atuem com o propósito de fortalecer a formação inicial, de modo que os futuros professores estejam preparados para atender alunos com qualquer tipo de deficiência em sua atuação profissional.

Ao analisar o histórico da educação especial no Brasil, Mendes (2010) destaca que parte do alunado atendido pelo processo inclusivo, tem tido acesso a algum tipo de escola, contudo, eles não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta de recursos.

O documento norteador para a inclusão escolar no Brasil é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015). A Educação Inclusiva é compreendida, neste documento, como um direito incondicional, o qual conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, cuja ressignificação gera reconhecidas mudanças nas políticas de formação, de financiamento e de gestão, necessárias para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes (SANTOS, 2016).

Lopes e Fabris (2017) destacam que desde a Declaração de Salamanca, há um comprometimento das nações para que a educação das pessoas com deficiência se desenvolva no sistema de ensino regular. Apesar de recente, pode-se avaliar que o ensino está caminhando para se tornar cada vez mais inclusivo.

No entanto, Glat (2018) lembra que há ainda muita dificuldade nesse sentido, sendo uma das principais barreiras o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber os alunos com deficiência. Além disso, a autora ainda ressalta que o problema está tanto nos professores das classes regulares, como nos da Educação Especial que têm grande resistência (se não no discurso, certamente, na prática) em abrir mão do “monopólio” de atender aos alunos com deficiências e desenvolver um trabalho de colaboração de forma equitativa com os demais docentes da escola.

É notório a necessidade de uma formação docente em uma perspectiva inclusiva, ainda hoje.

Diante dessas leituras, vamos ampliar nosso olhar com uma revisão de 2017 a 2021.

#### **4.2 Revisão de Literatura nas bases de dados SCIELO e CAPES no período de 2017-2021**

A revisão bibliográfica realizada apresenta um panorama de como a formação de professores em Educação Inclusiva tem sido abordada na produção científica nacional, além da importância de conhecermos os resultados em outros contextos de ensino e aprendizagem relacionados ao tema. Assim, foram realizadas análises na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Banco de Teses & Dissertações da CAPES), no período de 2017-2021. Foi delimitado um período de busca dos últimos cinco anos, pois consta na literatura recortes de períodos anteriores retratando pesquisas sobre o tema. A busca nas fontes supracitadas foi realizada através de uma busca por trabalhos que relacionassem a formação de professores em Educação Inclusiva. O termo indexador utilizado foi “Educação Inclusiva”, e selecionamos aqueles que fizessem referência aos professores no contexto da Educação Inclusiva. Na plataforma de Banco de Teses & Dissertações da CAPES a busca foi refinada para a área de concentração Ensino de Ciências.

Algumas questões nos provocaram a conhecer como as pesquisas acadêmicas estão sendo desenvolvidas em relação a formação de professores em Educação Inclusiva. Como:

Em quais instituições estão sendo realizadas?

Qual o panorama de produções no território nacional?

O que os professores pensam sobre a Educação Inclusiva?

O levantamento bibliográfico utilizando o descritor citado, totalizou 165 referências na base SCIELO e no Banco de Teses & Dissertações da CAPES.

Após uma leitura dos títulos e resumos foram selecionados 14 artigos e trabalhos por apresentarem relação entre Educação Inclusiva e Formação de Professores (Quadro 02).

**Quadro 2. Número de trabalhos e artigos encontrados de acordo com os descritores, na Base de dados SCIELO e no banco de Teses & Dissertações da CAPES**

<b>Descritor</b>	<b>Total de pesquisas encontradas</b>	<b>Selecionados</b>	<b>Fontes</b>
“Educação Inclusiva”	165	14	Portal Scielo – 10 artigos Banco de Teses & Dissertações - 04 trabalhos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os artigos selecionados na base de dados Scielo apresentam pesquisas de abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados: entrevista, questionário, e análise documental (revisão bibliográfica) (Quadro 03).

No banco de Teses & Dissertações da CAPES selecionamos 04 trabalhos que continham alguma relação com o descritor Educação Inclusiva e Formação de professores, no qual, em um primeiro momento, o título, resumo e palavras-chave foram analisados (Quadro 04).

**Quadro 3. Artigos analisados entre o período de 2017 a 2021 na Base de dados SCIELO**

<b>Autores dos artigos analisados</b>	<b>Locais do Estudo da pesquisa</b>	<b>Anos</b>	<b>Instrumentos de coletas de dados utilizados pelos autores nas pesquisas</b>
Faria & Camargo	Curitiba (PR)	2021	Entrevista
Vieira & Omote	São Paulo (SP)	2021	
Furlan; Faria; Lozano; Bazon; Gomes.	São Carlos (SP)	2020	Entrevista
Martins; Abreu; Rozek.	Porto Alegre (RS)	2020	Análise documental
Roman; Molero; Silva	Santos (SP)	2020	Entrevista
Vieira; Jesus; Lima; Mariano	Vitória (ES)	2020	Entrevista
Bazon; Furlan; Faria; Lozano; Gomes.	São Paulo (SP)	2018	Questionário
Freitas	Limoeiro (PE)	2017	Questionário
Silva & Carvalho	Uberlândia (MG)	2017	Análise documental
Oliveira & Araújo	Goiânia (GO)	2017	Entrevista

Fonte: Banco de Dados SCIELO

**Quadro 4. Pesquisas analisadas entre o período de 2017 a 2021 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES**

<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Local do estudo</b>	<b>Ano</b>	<b>Instrumentos</b>
Felicetti, Suelen Aparecida	Universidad e Estadual de Londrina (UEL)	Doutorado	Londrina (PR)	2021	Sequência Didática
Piva, Lucilene	Universidad e Luterana do Brasil (ULBRA)	Mestrado	São Leopoldo (RS)	2021	Entrevista
Angélico, Andreia Aparecida de Oliveira	Universidad e Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Mestrado	São Paulo (SP)	2021	Entrevista
Arruda, Fernando N.	Universidad e Federal do Acre (UFA)	Mestrado	Rio Branco (AC)	2017	Questionário e entrevista

**Fonte:** Banco de Teses & Dissertações da CAPES.

O docente, nestes artigos, teses e dissertações, é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem. Tais trabalhos também ressaltam a importância da formação continuada para os professores que trabalham na perspectiva da Educação Inclusiva.

Considerando que muito da aprendizagem na sala de aula ocorre de modo coletivo, a aprendizagem escolar de cada um dos alunos depende da qualidade da relação entre o professor e cada estudante, bem como entre as pessoas que compõem a classe, sendo o professor o grande regente das relações interpessoais e sociais que ocorrem no espaço social da sala de aula (VIEIRA; OMOTE, 2021).

Nesse sentido, Freitas (2017) destaca que, na Educação Inclusiva, cabe ao professor atender às diferenças, atender ao aluno com deficiência e ressignificar a prática, pensando não a adaptação do aluno, mas a adaptação do contexto escolar aos alunos. Por isso, precisamos estar atentos às condições necessárias para a efetivação do processo inclusivo, no qual a formação de professores constitui-se como um dos requisitos fundamentais para que o referido processo se torne efetivo (BAZON *et al.*, 2018).

A constatação de que nos cursos de licenciatura ainda não há o preparo para que os docentes possam atuar em turmas inclusivas é preocupante. A efetivação do processo inclusivo necessita em grande parte de uma formação de professores que esteja atenta para as condições de escolarização das pessoas com deficiência (FURLAN *et al.*, 2020).

Bazon *et al.* (2018) afirmam que, de maneira geral, nos concursos de seleção para ingresso nas instituições de ensino superior, a capacidade de pesquisa tem peso muito maior do que as atividades de docência, gerando um paradoxo no qual a docência ocupa um lugar marginal nas atividades dos professores. Além deste fato, Oliveira e Araújo, (2017), ao analisarem a formação de professores para a Educação Inclusiva no portal do MEC, observaram que o Portal, ao prescrever práticas pedagógicas que cumpram as metas educacionais propostas pelo Estado brasileiro, pode produzir um efeito contrário, pois muito do que é proposto está atrelado a uma concepção de educação patologizante, o que contraria os pressupostos da inclusão.

Furlan *et al.* (2020) destacam que os cursos de licenciatura devem garantir discussões que permeiam a educação inclusiva e a diversidade do alunado. Nesse sentido se faz necessário que os docentes universitários pensem e atuem com o propósito de fortalecer a formação inicial, de modo que os futuros professores estejam preparados para atender alunos com deficiência em sua atuação profissional.

Silva e Carvalho (2017) trazem, em seu artigo, que a formação do profissional é o fator principal para a efetivação da escola inclusiva, necessitando que o professor adote estratégias durante o processo educacional, pois, assim como Martins; Abreu e Rozek (2020), entendemos que a formação deve permitir que, para além dos conhecimentos técnicos, o professor possa construir novos significados e sentidos sobre o seu trabalho, definindo o que se quer e o que não se quer, e o que se pode como docente.

Importante destacar, porém, que embora seja premente a necessidade de investimento na formação docente e do desenvolvimento de práticas de formação continuada para que o professor possa atuar de forma efetivamente inclusiva, esse não é o único aspecto necessário para a implementação da educação inclusiva (FARIA; CAMARGO, 2021).

Na dissertação estudada, Arruda (2017) ainda salienta que apesar da inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino ser hoje uma realidade inegável nas políticas educacionais brasileiras, a dificuldade enfrentada pelos professores de

ciências para atender a diversidade é evidenciada por uma formação baseada nos modelos tradicionais de educação.

Nos trabalhos selecionados também são feitas algumas observações sobre a opinião dos professores quanto a Educação Inclusiva e qual a visão deles sobre as articulações pedagógicas necessárias para seu desenvolvimento. Martins, Abreu e Rozek (2020) fizeram um mapeamento na literatura científica brasileira sobre o tema dos conhecimentos e crenças de professores em relação à Educação Inclusiva, concluindo que esforços adicionais são necessários para que a Educação Inclusiva seja compreendida em seu caráter educacional, como uma nova forma de conceber os sujeitos e os processos de ensinar e aprender.

Roman; Molero e Silva (2020) realizaram uma pesquisa onde analisaram as concepções de professores sobre a política de educação inclusiva, em que foram entrevistadas oito professoras da rede pública municipal de Santos (SP), que ensinavam alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. O resultado das entrevistas traz uma abordagem da insuficiência de articulação entre as áreas da saúde e da educação, permanecendo a saúde na posição de saber especializado supostamente capaz de sanar as mazelas da educação, o que fortalece processos de patologização e soluções médicas, evitando assim, o questionamento e rearranjo de práticas educacionais.

Freitas (2017), ao discutir, sobre a formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Limoeiro (PE), trouxe como sugestão uma proposta pedagógica de Formação Continuada. Já Vieira *et al.* (2020) fizeram uma pesquisa sobre as formações continuadas com professores com ênfase na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial por meio de práticas pedagógicas inclusivas realizada com professores de uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória (Espírito Santo). Tal estudo indicou ações necessárias para a criação de uma escola inclusiva. Observaram que a maioria dos professores participantes acreditam nos processos de inclusão nas escolas em que estão inseridos; contudo, sinalizam a importância de ações, de diferentes sujeitos envolvidos na educação escolar, para que a proposição de uma escola inclusiva se torne uma realidade.

Vieira e Omote (2021) trazem, em seu artigo, as variáveis que podem influenciar o trabalho docente, tendo como propósito examinar, teoricamente, as atitudes sociais em relação à inclusão e às variáveis sociodemográficas dos professores. Propõem que, para além do treinamento técnico, a capacitação docente

aborde aspectos atitudinais e interacionais. O domínio de conhecimento especializados e a competência no uso de diferentes recursos avançados são relevantes, mas a sua eficiência na construção da Educação Inclusiva depende do contexto sociopsicológico criado por professores favoráveis à Inclusão.

Faria e Camargo (2021) tiveram como objetivo compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno em inclusão a partir dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. A pesquisa revelou que as emoções têm sido desvalorizadas inclusive pelos próprios docentes que, ao desconhecê-las, privam-se da possibilidade de utilizá-las como promotoras de crescimento pessoal e transformação do trabalho docente.

Arruda (2017), em sua dissertação, investigou a formação inicial de professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) na Universidade Federal do Acre (Campus Rio Branco), através de um estudo de caso de tais cursos. Através de sua pesquisa, o autor buscou observar se as referidas licenciaturas da Universidade Federal do Acre permitiam aos futuros docentes atender as perspectivas da educação inclusiva de pessoas com deficiência. Os resultados apontaram que os participantes achavam muito importante aprofundar o estudo da temática, mas os cursos ainda não proporcionavam uma abordagem que permitissem aos futuros professores de ciências se sentirem preparados para desenvolverem metodologias que contemplem a inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula.

Angelico (2021) buscou compreender, em sua dissertação, a perspectiva dos professores e da coordenação pedagógica em relação à Educação Inclusiva no cenário da educação profissional técnica em uma escola no interior do estado de São Paulo. Concluiu que a inclusão escolar na educação profissional técnica de nível médio ainda precisa ser estudada com mais engajamento.

Piva (2021), ao refletir sobre a prática docente dos professores de Ciências e Matemática na perspectiva inclusiva, numa instituição de ensino básico no município de São Leopoldo (RS), concluiu, através de entrevistas, que os saberes para aquela comunidade escolar, se tornaram objetos necessários ao exercício da docência, os quais, quando reconhecidos e assimilados, tornam-se parte de pontos específicos da prática de ensinar, principalmente em relação à educação inclusiva.

Felicetti (2021), ao tratar o tema formação de professores de Biologia e inclusão de estudantes surdos, com onze professores e três licenciandos no estado do Paraná, identificou, em sua pesquisa, indícios de aprendizagem significativa do conteúdo de Biologia, de aspectos interdisciplinares e da Educação Inclusiva, pois os participantes

enriqueceram conceitos por diferenciação progressiva e reconciliação integrativa e souberam elaborar planejamentos comprometidos com tais perspectivas. Ao mesmo tempo em que obteve essas inferências dedutivas na formação docente, a autora entende que existe demanda por outras formações nesse sentido. Por isso, argumentou que elas sejam desenvolvidas, em bases teórico-metodológicas científicas, e oferecidas cada vez mais aos professores, a fim de melhorar o ensino de Biologia.

Diante do que foi exposto até aqui, e levando em consideração todos os trabalhos analisados, observamos a necessidade de uma formação continuada em Educação Inclusiva para professores da rede básica. A pouca quantidade de trabalhos relacionando Educação Inclusiva com Formação de Professores revela uma lacuna no meio acadêmico, o que ressalta a importância deste trabalho. Notamos que ainda há muito a se fazer quando o assunto é Inclusão, Educação e Formação Continuada.

#### **4.3 Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas na Região Sudeste do Brasil**

A escola brasileira tem sofrido enormes mudanças, principalmente, com o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. Nesse caso, o levantamento se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas.

O Censo escolar (INEP, 2020) revela que o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classe comum também aumenta gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020.

**Quadro 5. Número de Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino, segundo o ano 2016-2020**

Ano	Etapa de Ensino					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. Con/Sub	EJA
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	108.000	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Martins e Flach (2020) destacam que a educação inclusiva é resultado de um processo histórico que compreende lutas sociais em prol de mudanças de compreensão a respeito do outro, superação de padrões pré-estabelecidos e acima de tudo, respeito às diferenças. Nesse sentido, ela não depende, apenas, do professor em sala de aula, mas de uma série de fatores internos e externos à escola (ROCHA-OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Contudo, nesta etapa da pesquisa, optamos por lançar nosso olhar para a formação inicial de professores de Ciências, pois compreendemos que esse momento da construção do ser professor tem um forte reflexo em sua prática educativa.

A escola possui muitas barreiras e essas barreiras devem ser quebradas para que a inclusão aconteça. Uma dessas barreiras é o distanciamento entre professor-estudante, que deve ser quebrado, pois essa aproximação é importante para que o docente conheça o aluno, suas necessidades e, com isso, acabará conhecendo a si e se tornando um professor melhor e mais eficiente, que se importa com o desenvolvimento do estudante de forma geral sem excluí-lo (CONCEIÇÃO; SOUZA, 2020).

Bazon *et al.* (2018) destacam que, a partir dessas considerações, os cursos de licenciatura devem garantir discussões que permeiem a Educação Inclusiva e a diversidade do alunado, sendo necessário que os docentes universitários pensem e atuem para a formação inicial de futuros professores que estejam preparados para atender alunos com deficiência em sua futura atuação profissional.

Diante da relevância da discussão e sensibilização sobre inclusão ser iniciada na formação inicial, o objetivo desta etapa da pesquisa é conhecer como a Educação Inclusiva é abordada nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Públicas da região Sudeste do Brasil. O Quadro 06 mostra os Estados

do Sudeste com suas respectivas Universidades que possuem cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

**Quadro 6: Estados da região Sudeste e suas respectivas Universidades Públicas com curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**

<b>Estado</b>	<b>Universidade Pública</b>
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF Universidade Federal de Lavras - UFLA Fundação Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP Fundação Universidade Federal de Uberlândia - UFU Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense - UFF Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
São Paulo	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP Universidade de São Paulo - USP Fundação Universidade Federal de São Carlos - UFSCar Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Fonte: <https://cfbio.gov.br/universidades-publicas/>, com acesso em 11 de maio de 2021.

O primeiro passo foi investigar a presença de disciplinas que abordassem a temática educação inclusiva/inclusão em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Analisamos nesse estudo, vinte e cinco Universidades Públicas da região Sudeste, considerando que contribuem para a formação de professores de todo país.

Em seguida, identificamos quais desses cursos contemplavam, em sua grade curricular, disciplinas com a temática educação inclusiva/inclusão. Posteriormente, buscamos pelas ementas dessas disciplinas nos casos das universidades que as ofertam. Com base nesse material, iniciamos a tabulação e análise visando à construção dos dados que embasam essa pesquisa.

Das vinte e cinco (25) Universidades analisadas, apenas dez (10) apresentam disciplinas com a temática Educação Inclusiva, sendo elas: Educação e Inclusão (UFES); Educação para direitos humanos, diversidade e Inclusão (UEMG); Fundamentos da Educação Inclusiva I e II (UNIFAL); Diversidade e Inclusão I e II

(UNIFEI); Educação e Diversidade (UFSJ); Educação Inclusiva e Especial (UFVJM); Tópicos Educacionais para Inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (UFF); Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva (UERJ); Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (UNESP); Educação Inclusiva e Ensino de Ciências (USP).

Na disciplina Educação e Inclusão, ofertada pela UFES, são tratadas as diferentes abordagens sobre Educação e diversidade, suas perspectivas histórico-culturais e psicossociais, legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo, os sujeitos da educação, o cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva.

Em Educação para direitos humanos, diversidade e Inclusão, componente curricular da UEMG, são tratados temas como a diversidade como constituinte do humano, a educação para o respeito à diversidade, e as experiências de educação para a diversidade – na formação docente e na formação discente.

Em Fundamentos da Educação Inclusiva I e II, da UNIFAL, são abordados, na primeira: o Direito Humano e diversidade: gênero, geração, religião, raça, etnia e privação de liberdade; formação de preconceito, estigmas e estereótipos, e na segunda, a Educação Inclusiva, com seu histórico e legislação, as diferenças entre integração e inclusão, acessibilidade na escola e na sociedade e algumas dinâmicas pedagógicas inclusivas: recursos, processos e linguagens.

Diversidade e Inclusão I e II oferecida pela UNIFEI, possuem tópicos diversos. Na primeira, são abordados temas como Exclusão Social: As noções de discriminação, preconceito e estereótipos; Inclusão Social: valores, democracia e direitos humanos; a dialética inclusão/exclusão nas dimensões de raça-etnia, classe / condição social, gênero e aspecto físico. Na segunda, o foco é estudo das deficiências, desde a evolução do conceito, passando pelos diversos tipos de comprometimentos apresentados nos diferentes quadros de desenvolvimento; papel do professor junto às pessoas com deficiência, no que diz respeito à inclusão social e escolar.

A disciplina Educação e Diversidade da UFSJ tem como objetivos levar o estudante a compreender a diversidade como dimensão constitutiva da condição humana, de forma a questionar as desigualdades e os preconceitos no espaço escolar por classe, gênero, raça, etnia, geração ou supostas deficiências, e possui, em sua ementa, os seguintes tópicos: Diversidade como dimensão constitutiva da condição humana, alteridade e direitos humanos. A cultura como expressão do mundo da vida

dos diferentes grupos humanos. Desigualdades e diferenças no espaço escolar: classe, gênero, raça, etnia, geração, pessoas com deficiência. Fracasso escolar e combate aos preconceitos.

Em Educação Inclusiva e Especial ofertada pela UFVJM, os principais temas são: evolução histórica da Educação Especial, avanços, leis, políticas e conceitos na Educação Especial, prevenção e estimulação; família e escola no processo de inclusão. A escola como espaço inclusivo. Profissão docente; perspectivas modernas e pós-modernas. Cultura e cotidiano escolar. Sala de aula: desafios éticos, estéticos e comunicacionais.

Tópicos Educacionais para Inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais da UFF trabalha com: trajetória histórica das políticas públicas de Educação Inclusiva; diversidade humana e aprendizagem; projeto político pedagógico, adaptações curriculares e o plano individual de ensino; práticas pedagógicas e materiais didáticos singulares; avaliação escolar para inclusão; terminalidade específica e aceleração de estudos.

A UERJ, ao ter como componente curricular a disciplina Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva, traz em sua ementa um panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais; a trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão; busca valorizar as diversidades culturais e linguísticas na promoção da Educação Inclusiva; as Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atua; acessibilidade à escola e ao currículo; as adaptações curriculares necessárias e tecnologia assistiva.

A disciplina Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da UNESP, oferece discussão de aspectos éticos e históricos da educação especial reconhecendo as diferenças sociais que permeiam as relações humanas numa perspectiva educacional voltada aos estudantes público-alvo da educação especial e discussão dos principais documentos legais e diretrizes que garantem o atendimento e a inclusão do estudante público-alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Já a USP oferece duas disciplinas independentes. A primeira, denominada Educação Inclusiva e Ensino de Ciências traz, em sua ementa discussões sobre a Inclusão e Educação Inclusiva; Diagnósticos e Educação; Teorias de aprendizagem – elementos em diálogo com inclusão; Linguagem e língua – Braille e LIBRAS; Ações e estratégias de ensino; Inclusão social e cultural. A segunda, Políticas sociais e

peças com deficiência: transversalidade e intersectorialidade, visa apresentar o debate teórico acerca das situações de deficiência, as compreensões e implicações desse debate na formulação das políticas sociais e na legislação nacional das áreas de educação, cultura, esportes, saúde e assistência. Visa ainda circunstanciar tais complexidades no interior da polaridade entre a universalização e a focalização presentes na operacionalização do Estado de direito. Desse modo, objetiva apresentar as situações de deficiência como temática transversal às políticas sociais e que demandam práticas intersectoriais.

No Quadro 07, apresentamos a carga horária dos cursos, a presença da disciplina específica para Educação Inclusiva e correlatas com suas respectivas cargas horárias. Tais dados foram retirados dos Projetos Políticos dos Cursos (PPCs), presentes nos sites das instituições analisadas.

**Quadro 7 Relação das disciplinas nas temáticas Educação Inclusiva e correlatas identificadas nos PPCs analisados.**

<b>Instituições</b>	<b>Carga horária dos cursos</b>	<b>Disciplinas sobre Educação Inclusiva e temas correlatos</b>	<b>Caráter da disciplina</b>	<b>Soma das cargas horárias e percentual</b>
UFES	3.455h	Educação e Inclusão	Obrigatória	60h 1,74%
UEMG	3.888h	Educação para direitos humanos, diversidade e Inclusão	Optativa	66h 1,70%
UNIFAL	3.470h	Fundamentos da Educação Inclusiva I e II	Obrigatória	120h 3,46%
UNIFEI	3.208h	Diversidade e Inclusão I e II	Obrigatória	64h 1,99%
UFSJ	3.224h	Educação e Diversidade	Obrigatória	72h 2,23%
UFVJM	3.230h	Educação Inclusiva e Especial	Obrigatória	60h 1,86%
UFF	3.535h	Tópicos Educacionais para Inclusão de pessoas com Necessidades Especiais	Optativa	60h 1,70%
UERJ	3.680h	Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva	Obrigatória	45h 1,23%
UNESP	3.390h	Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Obrigatória	60h 1,77%
USP	3.810h	Educação Inclusiva e Ensino de Ciências; Políticas sociais e pessoas com deficiência: transversalidade e intersectorialidade.	Optativas	150h 3,94%

Fonte: dados da pesquisa

O quadro 7 revela a insuficiência de preparação na formação dos futuros professores quanto à questão da inclusão educacional nos cursos. Ainda são incipientes as práticas de adequações necessárias, de disseminação de métodos e de ferramentas pedagógicas promotoras da inclusão da pessoa com deficiência nas ações educacionais, de acordo com as referências citadas.

Cabe destacar que, ao analisarmos os 10 PPCs, nos detivemos a alguns aspectos gerais e buscamos verificar se havia ou não disciplinas nas matrizes curriculares que abordassem sobre Educação Inclusiva ou temas correlatos. Todavia, não nos detivemos em analisar a essência de concepção dos professores em Educação Inclusiva expressa, isso será objeto de outras investigações que propomos realizar em um outro momento.

Ao analisarmos a disciplina LIBRAS, percebemos que esta já foi incluída nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia desde a lei e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Por este motivo, foi encontrada na matriz curricular de todas as Universidades analisadas.

Souza (2017) esclareceu a pertinência do estabelecimento da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciaturas no Brasil, tanto para a desmistificação de conceitos equivocados a respeito da surdez, quanto para o favorecimento dos futuros professores no uso de uma prática pedagógica mais eficaz que beneficie pessoas com surdez na escola regular e a difusão da língua de sinais neste ambiente.

Ao pesquisar a opinião de discentes de cursos de Licenciatura sobre a inserção desta disciplina, Iachinski *et al.* (2019) destacaram a necessidade de mais estudos a esse respeito, visto que a carga horária e a organização da disciplina não tornam o discente fluente em língua de sinais, a ponto de garantir que esses futuros profissionais tenham condições de promover a inclusão dos alunos surdos em sala de aula.

Schinato e Strieder (2020) explicam que a formação de professores tanto de Ciências, quanto de outros conteúdos curriculares precisa estar baseada numa perspectiva de preparação tanto humana, quanto docente, que deve suprir os anseios de aprendizagem de todos os educandos presentes em sala de aula. A partir dos dados investigados, ousamos inferir que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, da região Sudeste, de um modo geral, não estão proporcionando uma formação inicial de professores com ênfase para a Educação Inclusiva (CARVALHO, 2014).

Uma formação adequada ao contexto atual, é aquela capaz de capacitar mediadores de conhecimentos, que saibam valorizar as singularidades de cada aluno e que atendam às mudanças que ocorrem na educação, oportunizando um ensino e aprendizagem com o máximo de qualidade (SCHINATO; STRIEDER, 2020).

De acordo com Sampaio *et al.* (2017) além do conhecimento teórico desenvolvido na formação de professores, é preciso um vasto repertório de possibilidades para tornar a aprendizagem na educação uma ferramenta promotora da inclusão, por meio de estratégias acessíveis baseadas no desenho universal, com uso de tecnologias assistivas, frisando as adaptações e as adequações necessárias. A partir destas contribuições, é possível corroborar para o desenvolvimento da Inclusão escolar na área de ensino de ciências.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

### 5.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa, com abordagem qualitativa, se realizou no âmbito da formação de professores, com foco na Educação Inclusiva. As pesquisas chamadas qualitativas se constituem em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2013). Ainda segundo as autoras, o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Esta pesquisa caracteriza-se, assim, como qualitativa, tendo em vista que para contribuir na formação de professores do Ensino Básico na perspectiva da Educação Inclusiva, a pesquisadora obteve dados descritivos e investigativos, a fim de procurar compreender os aspectos formadores dos docentes, a partir de um levantamento das concepções dos participantes acerca do tema. Também discutiu, durante o estudo, as temáticas relacionadas à Educação Inclusiva no contexto escolar, juntamente com realização de atividades e avaliações de caráter qualitativo.

Para a realização da pesquisa solicitamos autorização à direção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-IFRJ, Campus Mesquita (APÊNDICE A) e do grupo de estudo por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz protocolado com a identificação CAAE: 18148719.2.0000.5248, número do parecer: 3.827.546 (ANEXO 1).

O estudo foi estruturado em seis momentos. Antecedendo a intervenção propriamente dita, realizamos um levantamento referente à como a Educação Inclusiva é abordada nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas nas Universidades Públicas da região Sudeste do Brasil, bem como quais são as políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva. A partir deste levantamento, formulamos um curso de extensão em Educação Inclusiva (CEEI) para professores do Ensino Fundamental, através de uma parceria firmada entre a FIOCRUZ (RJ) e o IFRJ, *campus* Mesquita. O curso teve uma carga horária total de 110 horas, distribuídas por

componentes curriculares e núcleos de formação, conforme descrito no quadro 08. No primeiro contato que tivemos com os docentes cursistas, utilizamos um instrumento diagnóstico, para identificar as concepções dos participantes sobre o tema Educação Inclusiva através de um questionário (APÊNDICE D).

Após a apresentação dos temas selecionados para discussão visando a ampliação do conhecimento dos docentes quanto a importância de uma educação inclusiva, os participantes foram convidados, no último dia de aula, a avaliar o curso através de um segundo questionário (APÊNDICE E). Os participantes também desenvolveram um plano de aula (APÊNDICE F) voltado para a Educação Inclusiva, como tarefa final do curso. O último momento da pesquisa contempla a discussão de todos esses resultados com base nos referenciais teóricos que norteiam esse trabalho.

### **5.1.1 Elaboração do curso**

A construção do CEEI se deu a partir das lacunas observadas tanto nas pesquisas sobre o Ensino quanto nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas na região Sudeste do Brasil, observadas nos quadros 03, 04 e 07.

As disciplinas e suas ementas, em destaque no edital (APÊNDICE C), foram construídas através do estudo dos principais referenciais teóricos da área Educação Inclusiva, conforme explicitado no capítulo 3 desta tese.

Os professores das disciplinas do curso são alunos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Biociências e Saúde da FIOCRUZ (PPGEBS) ou professores do IFRJ, campus Mesquita. A escolha dos docentes ocorreu em função de seus trabalhos de pesquisa e experiência na área a ser lecionada.

O curso, inicialmente pensado de forma presencial, foi adaptado à forma remota devido a pandemia. Ele foi constituído, então, com um total de 110 horas, ocorrendo de setembro a dezembro de 2020.

## **5.2 Contexto da pesquisa**

O curso de Extensão em Educação Inclusiva (CEEI) foi implantado, no ano de 2020, no Centro de Ciência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-IFRJ, localizado no município de Mesquita, na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro (Figura 1). Importante destacar a criação de programas

formativos como este, pois a Baixada Fluminense é uma região carente de cursos voltados para a formação docente (PEREIRA, 2014).

**Figura 1 Localização do Município de Mesquita no estado do Rio de Janeiro e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Mesquita**



O curso de Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores do ensino básico vem ao encontro à necessidade de resposta a muitos questionamentos observados pelos professores sobre como agir diante de uma turma diversa, inclusiva. A Formação Continuada permite que o professor se atualize em relação as situações que emanam do contexto escolar, dentre elas há as estratégias de ensino, tipo de avaliação, manejo de turma, reuniões entre professores, entre outras.

A inscrição dos candidatos às vagas do “CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – MODALIDADE REMOTA” foi gratuita e recebida no período de 10 a 20 de agosto de 2020, conforme especificações do edital (APÊNDICE C). Foram recebidas apenas por meio do “Formulário de inscrição online”, que esteve disponível na página: <https://portal.ifrj.edu.br/mesquita/extensao>, nos dias 10 a 20 de agosto de 2020.

No ato da inscrição, o (a) candidato (a) teve que preencher o “Formulário de inscrição *online*”, que esteve disponível na página: <https://portal.ifrj.edu.br/mesquita/extensao>. O (a) candidato (a) também teve que enviar, por meio do “Formulário de inscrição online”, em campo próprio para tal: comprovação de atuação no Primeiro ou Segundo Segmento do Ensino Fundamental OU cópia do último contracheque OU ato de investidura; cópia de documento de

identidade com foto, válido em território nacional; cópia do CPF; cópia da certidão de nascimento ou casamento.

As aulas ocorreram virtualmente, configurando a modalidade remota da oferta do curso, e contemplaram atividades síncronas e assíncronas, ministradas por docentes do IFRJ, e alunos da pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/FIOCRUZ, RJ). A matriz curricular do curso pode ser observada no Quadro 08.

**Quadro 8. Matriz curricular do Curso de Extensão em Educação Inclusiva**

<b>Matriz Curricular do CEEI</b>		
<b>Núcleo de Formação</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Social	1. Políticas Públicas e Princípios metodológicos em Educação Inclusiva	6 horas
	2. Processos do Desenvolvimento e Educação	6 horas
	3. Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva	6 horas
	4. Interdisciplinaridade e inclusão escolar	6 horas
	5. Afetividade e aprendizagem	6 horas
<b>Carga horária parcial</b>		<b>30 horas</b>
Profissional	6. Deficiência Intelectual	6 horas
	7. Deficiência Visual	6 horas
	8. Cultura Surda e LIBRAS	6 horas
	9. Altas Habilidades/Superdotação	6 horas
	10. Transtorno do Espectro Autista e Processos Escolares	6 horas
	11. Transtornos Mentais (Psicóticos e de humor)	6 horas
	12. Deficiência Física	6 horas
	13. Atividades diversificadas na sala de aula	6 horas
	14. Trabalho de conclusão de curso (Plano de Aula)	32 horas
<b>Carga horária parcial</b>		<b>80 horas</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>		<b>110 horas</b>

Fonte: Dados da pesquisa

O curso não se configurou como Educação a Distância (EaD), sendo considerado Ensino Remoto, mantendo as características, estrutura e metodologia similares ao curso oferecido na modalidade de ensino presencial, sendo aplicado em plataformas digitais. Este teve a duração de 110 (cento e dez horas), distribuídas em atividades síncronas e assíncronas, com a previsão de 16 encontros virtuais, entre os meses de setembro e dezembro de 2020.

### **5.3 Sujeitos da pesquisa**

A intervenção ocorreu no segundo semestre de 2020. A turma era composta por 52 professores atuantes em sala de aula, no 1º e 2º Segmentos do Ensino do Fundamental, de diversas regiões do Brasil.

### **5.4 Instrumentos de coletas de dados**

#### **5.4.1 Questionário**

Para identificarmos o perfil e o conhecimento específico sobre o tema abordado em 2020, elaboramos um questionário com 12 perguntas fechadas e seis perguntas abertas. Validamos o instrumento com cinco professores do Ensino Fundamental, que não participaram do estudo. Nosso objetivo era verificar se o instrumento estava com as questões relacionadas à pergunta de investigação e aos objetivos, e se havia alguma dúvida em relação as perguntas. Todos os professores responderam que não havia dúvidas sobre as questões elaboradas.

Posteriormente, este instrumento foi aplicado aos participantes deste estudo, adaptado de forma a ser preenchido através da entrada do aluno na plataforma *Google Classroom*, tendo sido estruturado com o auxílio do *Google Forms*. O questionário (APÊNDICE D) foi destinado aos docentes que se propuseram a colaborar com a pesquisa, através da assinatura do TCLE (APÊNDICE B). A estrutura do questionário é precedida por uma breve apresentação da pesquisa, seguida por cinco perguntas voltadas ao perfil socioprofissional dos professores. O questionário foi composto por seis questões abertas que tinham como objetivo identificar o conhecimento específico sobre Educação Inclusiva, como eles desenvolviam suas aulas em turmas heterogêneas, suas motivações para o curso e como este poderia auxiliá-los em suas práticas pedagógicas.

### **5.5 Análise dos dados**

As questões fechadas foram tabuladas. Para análise e interpretação dos dados elegemos a metodologia da Tematização de Fontoura (2011) para as questões abertas. Por essa ótica de análise procura-se representar os sujeitos com as suas subjetividades e por isso torna-se imprescindível que o pesquisador “*relate os*

*procedimentos a seus leitores de forma clara, para que entendam os processos de escolha e de análise”* (FONTOURA, 2011, p. 67). Fontoura (2011, p. 71) descreve passo a passo o que utiliza como orientação na organização das informações coletadas:

1. Leitura atenta de todo o material;
2. Demarcação do que será considerado importante, delimitação do corpus de análise iniciando pelo recorte das unidades de registro, que podem ser palavras, frases, ideias;
3. Levantamento dos temas a partir do agrupamento das unidades de registro e do que se quer evidenciar na pesquisa;
4. Definição das unidades de contexto - trechos mais longos e apresentados conforme aparecem no texto, tendo como objetivo justificar a escolha do tema e auxiliar na compreensão deles;
5. Separação das unidades de contexto;
6. Interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos (FONTOURA, 2011, p. 71).

Tais etapas de análise foram aplicadas aos dados coletados nas questões abertas do questionário utilizado com os professores.

Para análise dos planos de aula elaborados pelos cursistas, foi feita uma leitura atenta de todo o material, com identificação das características propostas pelo modelo de plano de aula fornecido a eles (Apêndice F). Após esta etapa, selecionamos aqueles cujo desenvolvimento caracterizou-se por uma aula inclusiva, de acordo com os conteúdos trabalhados no decorrer do curso. Por fim, comparamos os planos elaborados com as disciplinas ministradas e verificamos se os professores utilizaram dos conteúdos ministrados no decorrer do curso. Toda esta análise foi qualitativa, com o objetivo de verificar o entendimento dos cursistas em relação à elaboração de um plano de aula inclusivo.

## **5.6 Delimitações do estudo**

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir na formação de professores do Ensino Fundamental I e II na perspectiva da Educação Inclusiva por meio de um curso de extensão.

O movimento da inclusão é recente, e prevê, de acordo com Oliveira e Fernandes (2020) a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações que ocorram em todos os campos comuns da coletividade, principalmente uma mudança na forma de pensar e agir das pessoas (com e sem deficiência), para que possam aprender a conviver umas com as diferenças que as

outras apresentam. Para tanto, a elaboração de um curso para docentes torna-se necessário, pois entendemos a formação de professores como um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada.

Visto de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011).

Em um primeiro momento, o presente estudo foi elaborado a fim de atender as demandas dos professores do Ensino Fundamental I e II da Baixada Fluminense, visto que eles solicitavam à coordenação do IFRJ (Campus Mesquita) a discussão de tal tema, com base na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Com o advento da pandemia de Covid-19, passamos por uma crise, que vai além de um problema de saúde, mas se amplia por uma questão socioeconômica. Com o decreto de distanciamento social, como forma fundamental para segurar o crescimento de casos e demandas por atendimentos nos hospitais, as atividades escolares assumiram a forma remota (LIBERALI *et al.*, 2020).

Nossa resposta na elaboração deste estudo para o momento atual, foi, então, a modalidade remota, com atividades síncronas e assíncronas, e uso de plataformas gratuitas de comunicação, disponibilizadas pela Instituição promotora do curso, como forma de compreendermos esse contexto e superarmos as dificuldades através do compartilhamento de experiências da prática docente com professores que passam por dificuldades ainda maiores de discussão e construção de atividades inclusivas no isolamento social.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 O Curso de Extensão em Educação Inclusiva

O “CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA” (CEEI) foi elaborado pela pesquisadora e promovido pelo Espaço Ciência InterAtiva do IFRJ/Campus Avançado Mesquita, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/RJ). Tendo seu público-alvo professores do Ensino Fundamental, foi elaborado a partir de um levantamento de temas pertinentes à Inclusão escolar analisados nas ementas de Universidades Públicas do Sudeste do Brasil, com o objetivo de auxiliar os docentes a reflexão e análise, de forma interdisciplinar, sobre a Educação Inclusiva, bem como o desenvolvimento de atividades diversificadas.

Com o objetivo de fazer com que os professores cursistas tivessem acesso à temas pertinentes sobre o tema Educação Inclusiva, com foco nos alunos com deficiência, e ao mesmo tempo eles pudessem refletir sobre a realidade escolar, as disciplinas disponíveis foram distribuídas conforme o quadro 9:

**Quadro 9. Módulos, disciplinas e ementas do CEEI**

<b>Módulo</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>
I: Fundamentos Filosóficos, Sociais, Culturais e Legais da Educação Inclusiva	Políticas Públicas e Princípios Metodológicos em Educação Inclusiva	A cidadania na legislação brasileira. A LDB e a inclusão. Os processos de inclusão. Os espaços de trabalho e de recreação nas políticas sociais. História da Educação Especial e o processo de Inclusão. Conceitos de inclusão na Educação Inclusiva. Adaptações curriculares para a escola inclusiva de ensino fundamental. Relação escola e família no processo de inclusão. Avaliação na Educação Inclusiva.
II: Aspectos Biopsicossociais do Desenvolvimento Humano	Processos do Desenvolvimento e Educação	Bases Neurocognitivas e Aprendizagem. Fases de desenvolvimento do indivíduo durante a escola. Cognição e afetividade.
	Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva	O Processo criativo na educação Inclusiva. A construção de conhecimentos através da Arte otimizando o processo de inclusão. A arte e sua ação no desenvolvimento de habilidades e capacidades no processo de Inclusão.
	Interdisciplinaridade e inclusão escolar	O conceito de Interdisciplinaridade. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. A construção de uma práxis interdisciplinar na educação inclusiva.

	Afetividade e aprendizagem	Como os aspectos afetivos influenciam os processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Conceito de afetividade e categorias teóricas elaboradas a partir dele. Resultados de pesquisas empíricas sobre o tema. Reflexões e possibilidades de atividades em que os aspectos afetivos podem ser explicitados no contexto da educação inclusiva.
III: Deficiências e os processos escolares	Deficiência Intelectual	Característica do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com deficiência intelectual. Avaliação e acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões do pensamento lógico, letramento e habilidades sociais.
	Deficiência Visual	Característica do desenvolvimento dos indivíduos com deficiência visual. Avaliação e acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões do letramento e habilidades sociais. Fundamentos do Sorobã, Braille, Orientação e mobilidade. Atividade da Vida Diária.
	Cultura Surda e LIBRAS	Característica do desenvolvimento dos indivíduos com deficiência auditiva/surdez. Avaliação e acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões do letramento. Conhecimento acerca da língua de sinais como língua natural da comunidade Surda. Relações existentes entre educação de Surdos, cultura, identidade e língua de sinais brasileira.
	Transtorno mentais (psicóticos e de humor)	Da loucura ao transtorno mental: Aspectos históricos. Estatuto da pessoa com deficiência: Noções gerais. Educação escolar e os transtornos mentais. Como enfrentar os diferentes transtornos mentais na educação inclusiva?
	Altas Habilidades/ Superdotação	Característica do desenvolvimento dos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação. Identificação e acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões do enriquecimento curricular. Serviços de atenção e atendimento à alunos com Altas Habilidades/Superdotação.
	Transtorno do Espectro Autista e Processos Escolares	Característica do desenvolvimento do indivíduo com TEA. Os indicadores do TEA. Acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões dos recursos pedagógicos e a comunicação alternativa. Serviços de atenção e atendimento interdisciplinar.
	Deficiência Física	Deficiência física: causas e características. Infraestrutura Escolar para Atender Alunos

		com Deficiência Física: Acessibilidades e Recursos Pedagógicos. Inclusão escolar do aluno com deficiência física.
IV: Atividades diversificadas	Atividades diversificadas em sala de aula	O que são atividades diversificadas. Elaboração de atividades diversificadas nas disciplinas do ensino fundamental com ênfase na educação inclusiva. Prática em sala de aula.
V: Trabalho final	Avaliação Final do curso	Produção de plano de aula para atividade diversificada a ser realizada com a turma do Ensino Fundamental. Elaboração de seminário para apresentação da atividade realizada. Apresentação da atividade e do plano de aula.

Fonte: Dados da pesquisa

No Módulo I, discutimos com os docentes cursistas a noção atual e emergente da inclusão buscando entendê-la como um processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos ao longo da história.

Para que tenhamos uma inovação no âmbito educacional, sobretudo na perspectiva da Educação Inclusiva, concordamos com Contreras (2002), ao afirmar que, durante a formação de professores é preciso analisar o contexto geral no qual as políticas educativas estão se desenvolvendo, seu conteúdo, as estruturas e interesses políticos em que se enquadram e as consequência reais (profissionais, institucionais e sociais) de sua aplicação e desenvolvimento.

Pimenta (2012) pontua que, para abordagem da prática crítico-reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em ele está inserido.

Sendo um dos objetivos do curso auxiliar na formação de professores crítico-reflexivos, entendemos que para fazer a virada de rumo da reflexão individual a compromissos emancipatórios, é necessário dispor aos envolvidos na ação os instrumentos de análise crítica do real (PIMENTA, 2005).

O Módulo II abordou questões relacionadas ao desenvolvimento humano e seus aspectos biopsicossociais. Concordamos com Cardoso e Queiroz (2019), ao afirmarem que os conhecimentos básicos da neurociência são essenciais para o trabalho do professor, haja vista a necessidade de métodos didáticos que criam condições para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem (SOUSA; ALVES, 2017).

Neste Módulo também foram abordadas questões relacionadas ao lúdico, à interdisciplinaridade e à afetividade, num contexto inclusivo. Percebemos que o

convívio dos alunos com a diversidade nas instituições educativas favorece a aprendizagem. Ao falar de arte e ludicidade para aqueles que têm dificuldades na aprendizagem, o convívio com outros alunos é enriquecedor por meio da participação dos outros alunos quando estão interagindo durante as atividades lúdicas (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019).

Ademais, a inclusão também é favorecida quando o professor consegue fazer um trabalho interdisciplinar, visto que este pode auxiliar a superação de currículos fragmentados e desarticulados, tornando o processo educativo uma prática inovadora, que possibilite o aluno ver além do disciplinar (SANTOS; JÚNIOR, 2018), um dos propósitos da Educação Inclusiva.

Tomas *et al.* (2020) destacam que a afetividade se mostra tão importante para o ambiente escolar quanto as intervenções psicopedagógicas, visto que, se ambas forem praticadas de maneira correta, trazem benefícios para a vida e convívio de todo o ambiente escolar. Assim, o afeto se torna um aliado para a construção de um ser pensante e reflexivo, como um dos caminhos para a solução de diversos problemas que podem surgir no ambiente escolar.

No Módulo III os assuntos abordados diziam respeito aos diversos tipos de deficiência, porém não voltados para a parte clínica, mas sim aos conteúdos relacionados aos processos de aprendizagem dos sujeitos, visto que concordamos com Vigotski (2012), que já havia dito, no final do século passado, que as práticas clínicas acabam selecionando os grupos com base em suas características negativas, e os diagnósticos chegam aos professores como marcas da impossibilidade mais do que como indícios de necessidades (PADILHA, 2011).

O objetivo deste módulo, portanto, foi fazer com que os docentes cursistas refletissem e percebessem, como Martins (2011) destaca, todos os alunos com suas diferenças e não apenas aqueles que apresentam deficiência em alguma área, evitando-se assim a supervalorização do que consideram “defeito”, buscando conhecer com profundidade as suas potencialidades.

O Módulo IV, por sua vez, trouxe aos professores cursistas exemplos de atividades diversificadas, que pudessem atingir todos os estudantes, de forma a conceber uma inclusão para benefício de todos.

Além de apresentar o conteúdo curricular de forma abrangente, o professor inclusivo terá de criar, selecionar e apresentar à sua turma uma gama de atividades diversificadas sobre esse conteúdo (MANTOAN, 2015). Isso porque a preparação de modelos didáticos se faz necessário quando o intuito é incentivar e aprimorar o

aprendizado dos alunos e facilitar o processo de ensino pelos docentes, sempre lembrando que reformulações destas ou produções de outras atividades para atender as singularidades da sala de aula são necessárias para um ensino realmente inclusivo (SODRÉ; SILVA; ALVES-OLIVEIRA, 2020).

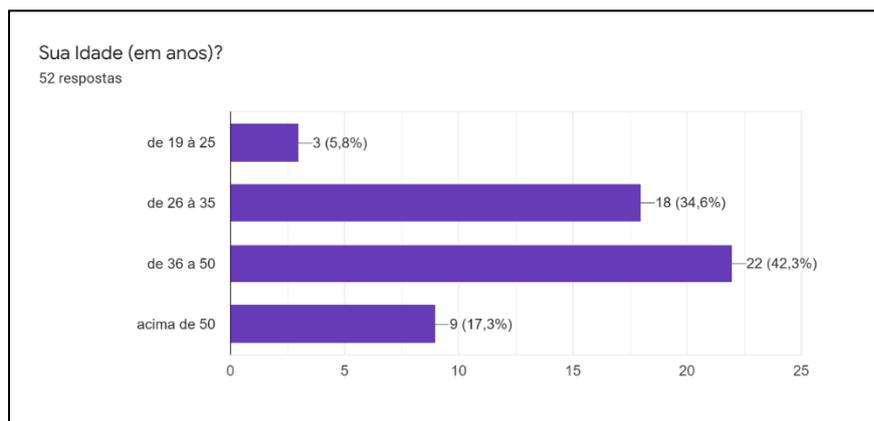
Concordamos aqui com Perrenoud (2001), que defende a diferenciação do ensino, com a definição de que diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele.

No Módulo V, incentivamos os professores cursistas a explorarem os conteúdos e reflexões construídos ao longo do curso na elaboração de uma aula a ser aplicada em suas turmas inclusivas. Tais resultados serão abordados e discutidos em capítulo posterior.

## 6.2 Perfil dos participantes

Todos os 52 participantes do curso responderam ao questionário. Os professores cursistas apresentaram idade entre 19 e 58 anos (figura 02).

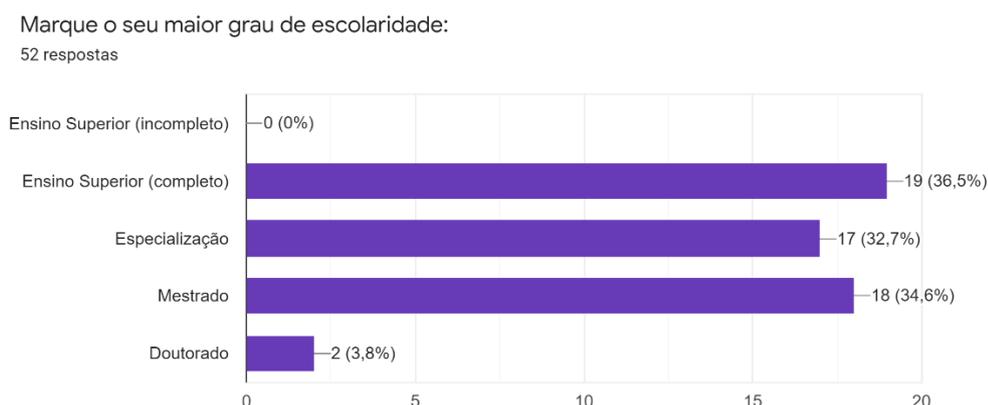
**Figura 2. Gráfico com a idade média dos cursistas**



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à formação acadêmica dos professores, 19 apresentam Ensino Superior Completo distribuídos nos cursos de Licenciatura diversos, e 37 têm pós-graduação (17 com especialização, 18 com mestrado e dois com doutorado) (Figura 03).

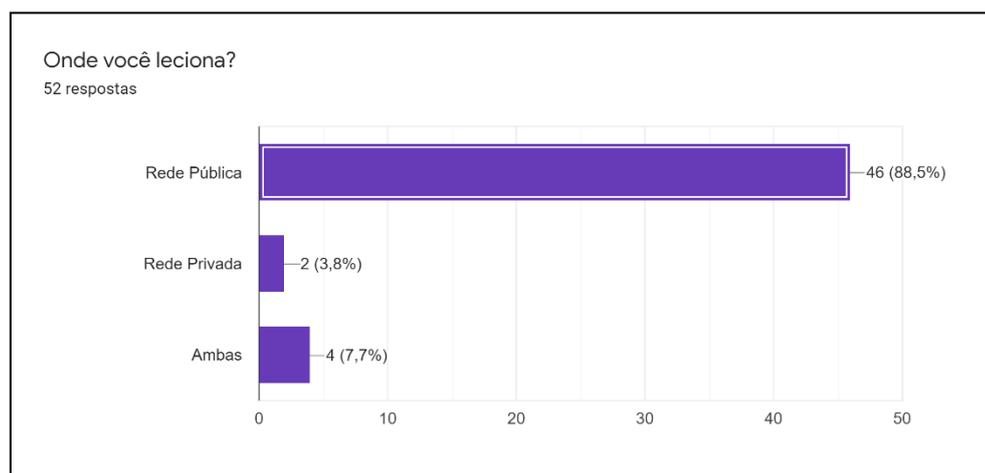
**Figura 3. Formação acadêmica dos professores cursistas**



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados sobre a rede de ensino onde lecionam, quarenta e seis professores responderam que dão aula apenas em escola pública, dois cursistas somente na rede particular, e quatro em ambas (pública e particular) (Figura 4).

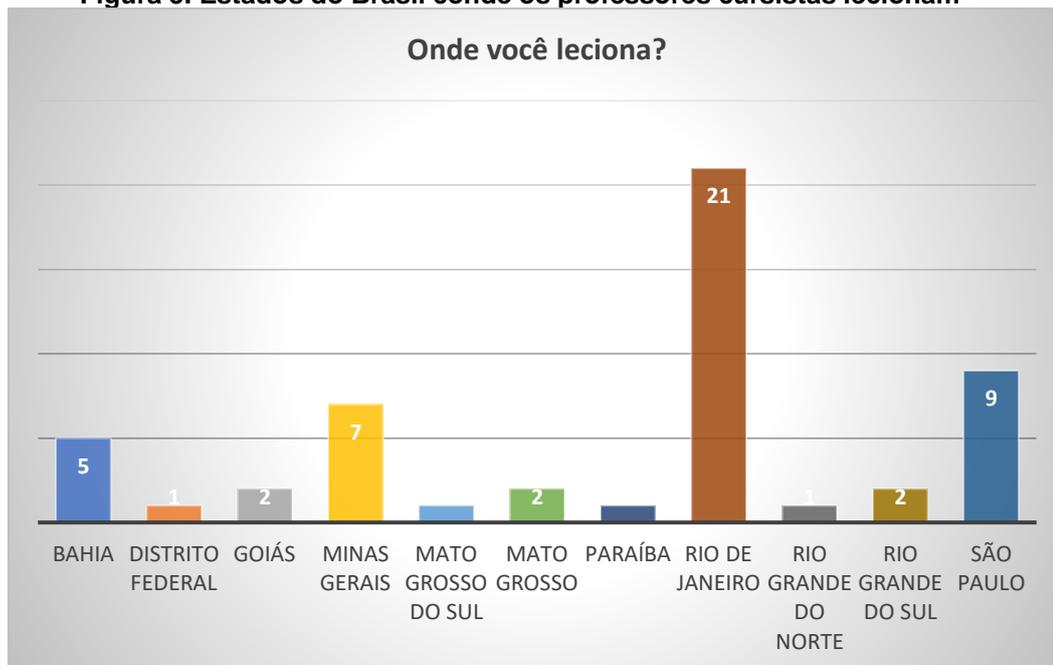
**Figura 4. Rede de ensino onde os professores cursistas estão inseridos**



Fonte: Dados da pesquisa

Ao serem perguntados sobre o local onde lecionam (Figura 15), observamos que cinco estão na Bahia, um no Distrito Federal, dois em Goiás, sete em Minas Gerais, um no Mato Grosso do Sul, dois no Mato Grosso, um na Paraíba, 21 no Rio de Janeiro, um no Rio Grande do Norte, dois no Rio Grande do Sul e nove em São Paulo.

**Figura 5. Estados do Brasil onde os professores cursistas lecionam**



Fonte: Dados da pesquisa

### **6.3 Análise e discussão das Concepções prévias dos docentes cursistas**

O material coletado passou por uma leitura atenta, utilizando a tematização de Fontoura (2011) e procedeu-se o levantamento dos temas e a seleção das unidades de contexto. A partir das análises surgiram quatro temas: 1. Concepções docentes sobre Educação Inclusiva (EI); 2. Educação Especial X Educação Inclusiva; 3. Diversidade e estratégias didáticas; 4. Expectativas quanto à Formação Continuada. Para os quadros de cada tema trouxemos algumas respostas dos professores que refletem a análise de todo material. Tratamos de identificar os professores como a letra P (Professor) seguido da ordem numérica (1,2,3...) ao reproduzir suas respostas.

#### **Tema 1: Concepções docentes sobre Educação Inclusiva**

A elaboração do primeiro tema da análise partiu das respostas da pergunta do questionário em relação à inclusão escolar, buscando levantar o que os Docentes entendiam sobre Educação Inclusiva, e a sua importância. As respostas foram divididas em duas categorias, conforme o quadro 10.

**Quadro 10.** Categorias elaboradas a partir do Tema “Concepções docentes sobre Educação Inclusiva” utilizando a Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: Você é a favor da Inclusão Escolar? Por quê?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Papel das leis na Inclusão Escolar</b>	<p>“Sim, porque a inclusão é um direito garantido aos estudantes pela Constituição Federal e por vários outros documentos nos quais o Brasil é signatário”. (P2)</p> <p>“Sim. Sempre! Porque todos são iguais! Porque todos têm o direito à escola, inclusive garantido por lei.” (P32)</p> <p>“Sim. Pois ninguém pede pra ser portador de nenhuma deficiência. E a lei deixa bem claro que todos tem direito a educação, saúde e lazer.” (P41)</p>
<b>Função Social da Escola</b>	<p>“Sim, acho importante a socialização de crianças e jovens. A colaboração entre discentes pode ser proporcionada pela escola, acredito que sirva de incentivo ao aluno com necessidade especial.” (P26)</p> <p>“Sim, pois a educação especial possibilita com que convivamos com as pessoas que possuem alguma deficiência e que estes estudantes tenham também uma convivência social, pois a inclusão torna estas relações mais ricas e todos tem direito a uma educação de qualidade”. (P38)</p> <p>“Sim, sou a favor da inclusão, pois acredito que todas as pessoas têm direitos a participar da sociedade e usufruir de tudo que nela existe. Com a inclusão, aquela criança/adulto pode conviver e aprender com os outros e também ensinar.” (P46)</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As unidades de contexto relacionadas à categoria “*Papel das Leis na Inclusão Escolar*” corroboram com Baptista (2019), ao afirmar que as Políticas Nacionais relacionadas à Educação Inclusiva são compreendidas como parte de um momento histórico que aproxima as iniciativas e as diretrizes brasileiras de proposições internacionais, que anunciam uma ressignificação do conceito de deficiência – afirmação da perspectiva social - assim como indicam um novo desenho institucional para a garantia do direito à educação.

Franco e Schutz (2019) verificaram, com base em pesquisa bibliográfica, por meio de livros, leis, decretos, artigos e convenções internacionais, que o ordenamento jurídico constitucional brasileiro adotou o paradigma educacional da inclusão, que

prevê a igualdade de condições para o acesso e para a permanência de todos os alunos no ensino regular.

Neste primeiro momento, notamos que os professores cursistas já possuíam algum conhecimento sobre as leis relacionadas à Inclusão. Diante desse fato, salientamos, como Santos (2016) esclarece, que o reconhecimento e a valorização da diferença torna-se um importante princípio, onde o desenvolvimento integral do ser humano pressupõe a garantia do direito à diferença, como fundamento principal do direito de todos à educação.

Além disso, os professores, ao se apropriarem desse saber, caminham para sua autonomia enquanto profissionais críticos, os quais, através do estudo da legislação vigente, podem perceber a importância da flexibilização curricular, como reconhecimento de que vivemos em uma sociedade plural, com características e necessidades diferentes, mas também com aspirações e interesses variados (CONTRERAS, 2002).

Percebemos, assim, a importância dos direitos garantidos em lei para uma efetiva inclusão escolar, sobretudo porque a legislação corresponde ao momento histórico em que vivemos, de mudança de paradigma, onde a sociedade e, sobretudo, a escola, precisa estar em sintonia com a atual conjuntura educacional e social.

Dentro desse contexto, elaboramos a disciplina “Políticas Públicas e Princípios Metodológicos em Educação Inclusiva”, pois entendemos que a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, conforme Pimenta (2012) destaca, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Em relação à categoria “*Função social da Escola*”, as unidades de contexto conversam com Vigotski (1998), quando este assume que o homem é um agregado de relações sociais. Com isso, o autor parte do pressuposto de que o homem age sobre o meio social e, através do convívio, novas formações psíquicas podem emergir, ampliando os modos de agir, de pensar, de participar da cultura (GÓES, 2000).

Em Vigotski (2021) percebemos o quanto a presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais é vantajosa para ela e para todos, visto que a convivência na pluralidade é condição fundamental ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Dainez e Smolka (2019) ainda argumentam que a função social da escola não se resume à socialização ou convivência, mas relaciona-se ao trabalho de ensino e à

apropriação do conhecimento valorizado, como condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade.

O papel da escola vai muito além da socialização, é um meio de desenvolvimento em todos os aspectos do indivíduo, com ou sem deficiência, todos ganham com a interação proporcionada por uma escola inclusiva.

## **Tema 2: Educação Especial versus Educação Inclusiva**

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) é veiculada tendo como eixo central a perspectiva de que as crianças com deficiência tivessem acesso à escola comum e não mais aos espaços considerados segregados, o que vem provocar questões e discussões em torno da definição do atendimento a esse público (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Nesse mesmo ano, houve a aprovação da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que reafirmava os princípios da designada integração, mantendo a proposta de uma ampla gama de serviços que reafirmavam a diferenciação de percursos e de manutenção dos espaços substitutivos do ensino comum – classes especiais e escolas especiais (BAPTISTA, 2019).

De acordo com Franco e Schutz (2019), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas (ONU), também conhecida como Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade.

Assim, desde seu advento, a educação especial passou a ser uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, não mais substitutiva à escola. Seu papel passou a ser, em essência, oferecer recursos, serviços e estratégias de acessibilidade para promover a inclusão escolar.

Sob essa perspectiva, surgiu o interesse em saber o que os professores entendem de Educação Especial e Educação Inclusiva, e após as análises do questionário, definimos o tema 2: Educação Especial X Educação Inclusiva e associado a ele, a primeira categoria “*Pessoas com deficiência, ensino especializado e integração*” (Quadro 11). As unidades de contexto correspondentes a essa categoria indicam que alguns professores cursistas já possuíam algum conhecimento do tema ao ingressarem no curso.

**Quadro 11.** Categorias elaboradas a partir do Tema “Educação Especial X Educação Inclusiva” utilizando a Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: Educação Especial e Educação Inclusiva possuem o mesmo significado? Justifique sua resposta.</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Pessoas com deficiência, ensino especializado e integração</b>	<p>“Não. A Educação Especial é destinada aos sujeitos para necessidades especiais e Educação inclusiva é pensar estratégias de ensino e aprendizagem que atendam a todos”. (P4)</p> <p>“Não, entendo que educação especial é a forma de ensinar um aluno com certa deficiência, a educação inclusiva é a forma de trazer esse aluno pro contexto escolar, fazendo com que ele se sinta incluído junto com as outras crianças.” (P12)</p> <p>“Não. pois na inclusão não maioria das vezes não há especialista com o incluído e o professor da classe muitas vezes não sabe como lidar com as especificidades” (P25).</p> <p>“Não. A Educação Especial é uma modalidade de ensino para alunos com alguma deficiência. Já a Educação Inclusiva é aquela onde o aluno se sente pertencente daquele local, independente das suas limitações, sejam elas físicas ou cognitivas” (P43)</p>
<b>Desconhecimento</b>	<p>“Não sei responder.” (P8)</p> <p>“Educação especial atende crianças com dificuldade ou comprometimento no campo da aprendizagem. Educação inclusiva engloba outras deficiências” (P11)</p> <p>“Eu acredito que não. Mas sinceramente não sei diferenciar.” (P26)</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As unidades de contexto correspondentes a categoria “Desconhecimento” apresentam a dificuldade que alguns professores têm ao indicar as diferenças entre tais modalidades de ensino. As respostas se aproximam com o estudo de Macena, Justino e Capellini (2018), ao concluírem que apesar de indicado e amplamente discutido no âmbito das legislações, o processo de educação inclusiva tem se dado de maneira intuitiva e que conta, ainda hoje, com a sensibilidade e dedicação dos professores, que muitas vezes caminham sozinhos na busca por melhores condições de inclusão dos alunos com deficiências.

Martins, Abreu e Rozek (2020) indagam a respeito do papel e da formação dos profissionais não somente da Educação Especial, mas também dos professores que atuam nas classes regulares. Os resultados desses autores indicam que os estudos que tratam da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva ainda são muito recentes no Brasil.

Além disso, a partir da análise destas categorias, observamos a relevância de se construir um módulo no CEEI referente às deficiências, para que os docentes possam desenvolver um novo olhar, no qual as limitações funcionais de cada indivíduo não determinam seu destino, senão requerem que o ambiente disponha dos recursos de acessibilidade necessários para possibilitar plena e efetiva participação de todos (FEMINELLA; LOPES, 2016).

### **Tema 3: Práticas pedagógicas em turmas Inclusivas**

A elaboração deste terceiro tema da análise partiu das respostas da pergunta do questionário em relação a quais estratégias os professores mais usam em suas turmas inclusivas, para que pudéssemos ter uma base ao desenvolver tal tema no decorrer do curso. As respostas foram divididas em três categorias, conforme o quadro 12.

**Quadro 12.** Categorias elaboradas a partir do Tema “Práticas Pedagógicas” utilizando a Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: Que estratégias você utiliza para trabalhar com esses alunos (com deficiência)?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Afetividade</b>	<p>“Não tenho preparo científico, procuro usar a empatia, afeto, paciência e práticas exitosas com outros professores”. (P6)</p> <p>“Empatia, afetividade, troca de experiências com colegas.” (P21)</p>
<b>Ludicidade</b>	<p>“Utilizo jogos, atividades lúdicas relacionada com o assunto que esteja ensinando no momento em sala de aula”. (P3)</p> <p>“Ensino lúdico e específico, tenho que sentir o aluno, cada um responde de uma maneira específica.” (P16)</p>
<b>Adaptação de Material</b>	<p>“Busco adaptar as atividades de um modo geral, visando trazê-las para a realidade do aluno e utilizando elementos que eles têm familiaridade e interesse, para que mantenham atenção e possamos desenvolver as atividades propostas”. (P5)</p>

	<p><i>“Adaptação de materiais, estímulos sonoros e visuais, utilização de materiais com volume”. (P19)</i></p> <p><i>“Atividades adaptadas de acordo com o nível de cada sala.” (P35)</i></p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

As unidades de contexto correspondentes à categoria *“Afetividade”* apresentam que o professor, muitas vezes, usa a afetividade como ferramenta para trabalhar em turmas inclusivas. Leite (2012) destaca que, na atualidade, a mediação pedagógica também é considerada de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. A gestão da afetividade positiva proporciona prazer e alegria, bem como predispõe a reagir, em diferentes situações, adequadamente (MATTOS, 2012).

Para Vigotski (2001), as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na e pela cultura. A dinâmica dos processos de pensamento e seu desenvolvimento não é, pois, de natureza meramente intelectual: sua fonte imediata é afetiva, que apresenta a relação vital da pessoa com seu meio (TOASSA, 2011).

Dentro de uma escola inclusiva, Mattos (2012) traz essa discussão:

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos contextos e comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar.

O professor ao utilizar estratégias de ensino nessa perspectiva, possibilita uma Educação Inclusiva, onde, alunos com ou sem deficiência percebem a importância de conviver com a diversidade, a partir do momento que todas as diferenças são acolhidas e todos são motivados a aprender.

A partir destas reflexões, elaboramos a disciplina *“Afetividade e aprendizagem”*, a fim de aprofundar o tema com os cursistas, trazendo discussões de como os aspectos afetivos influenciam os processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva.

Na categoria “Ludicidade”, as unidades de contexto revelam que, grande, parte dos professores cursistas buscam uma interatividade, com uso de jogos e outros instrumentos em suas aulas. Conforme Vigotski (2012) esclarece é importante estimular a criação, onde o novo é criado a partir de um processo complexo que não surge espontaneamente, sem quaisquer condições, mas pelo contrário, ergue-se das experiências anteriores, interesses, necessidades e ambiente no qual se encontra o indivíduo.

O professor, precisa, assim, estar atento e perceber a importância de estimular a criatividade dos alunos, para que o lúdico não seja apenas para o entretenimento, mas também possa ser usado como mediador do processo de aprendizagem e um importante instrumento de avaliação (FREITAS; BECKER, 2020). A partir destas observações, elaboramos a disciplina “Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva”.

Observamos na categoria “Adaptação de material”, de acordo com as unidades de contexto destacadas, que os docentes que atuam em turmas inclusivas, costumam, habitualmente, utilizar recursos adaptados e acessíveis.

Hott e Fraz (2019) destacam a necessidade de sensibilizar profissionais a estarem disponíveis para enfrentar inovações e se capacitar para atender às exigências da inclusão escolar, sobretudo as questões referentes à acessibilidade integral. É necessário salientar, porém, que não basta oferecer uma variedade de atividades que sejam desconexas entre si ou que não se interroguem sobre as intenções que as perpassam (DINIZ, 2012).

A partir destas reflexões, elaboramos a disciplina “Atividades diversificadas em sala de aula”, a fim de que os cursistas conheçam algumas metodologias para trabalhar com a diversidade, acolhendo as diferenças e criando espaços de trabalho que possam envolver todos os estudantes.

A relevância do desenvolvimento de um curso de Educação Inclusiva para professores da Educação Básica torna-se assim, em consonância com as categorias e unidades de contexto analisadas, fundamental para a efetivação do trabalho de qualidade dos docentes que responderam a este questionário.

#### **Tema 4: Expectativas quanto à Formação Continuada**

Rocha-Oliveira *et al.* (2017) afirmam que quando se pensa em educação inclusiva deve-se ater ao fato de que é necessário pensar na formação de professores, pois são eles os principais agentes de qualquer mudança educacional. Nesse sentido,

para o trato adequado do tema educação inclusiva e obtenção de resultados práticos satisfatórios, é importante que os professores recebam orientações sobre metodologias de ensino, para desenvolverem práticas pedagógicas alternativas.

Para maior compreensão das reais necessidades dos professores cursistas, elaboramos o quarto tema de análise, que partiu das respostas de duas perguntas do questionário em relação a motivação dos docentes quanto ao curso e como pode auxiliar em suas práticas pedagógicas. As respostas foram divididas em categorias, conforme o quadro 13.

**Quadro 13.** Categorias elaboradas a partir do Tema “Expectativas quanto à Formação Continuada” utilizando a Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: O que o motivou a procurar este curso de Extensão? Como você acha que este poderá auxiliá-lo em sua prática pedagógica?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Aperfeiçoamento da prática pedagógica</b>	<p><i>“Este curso poderá me ajudar, me dando suporte para um melhor entendimento e auxiliar de como proceder, agir diante de uma Inclusão de alunos especiais ou com alguma deficiência nas escolas em que trabalho”. (P3)</i></p> <p><i>“Penso que este curso contribuirá para aprimoramento tanto teórico como prático para as pesquisas que já desenvolvo na área. Além disso, como citado acima, preciso desenvolver práticas pedagógicas que venham aproximar a relação professor-aluno-escola que afastou um pouco neste período da pandemia”. (P38)</i></p>
<b>Atualização dos conhecimentos sobre Educação Inclusiva</b>	<p><i>“Construindo e ampliando conhecimentos sobre o tema da inclusão”. (P16)</i></p> <p><i>“Acredito que ele permitirá que eu conheça algumas das especificidades de cada de deficiência, dos transtornos e altas habilidades e isso permitirá que eu aprimore minha prática docente, pois vou levar essas especificidades e a potencialidade do aluno que é único em consideração no momento de elaboração de minha aula”. (P48)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A prática educativa é associada, por Tardif (2014), a três concepções diferentes: uma enquanto arte, na qual o professor age guiando-se por sua própria experiência, com seu fundamento na pessoa do educando; outra enquanto técnica guiada por valores, cujo professor deve conhecer as normas que orientam sua prática e as teorias científicas relacionadas à educação; e uma terceira enquanto interação.

Nesta, o ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos.

A categoria “Aperfeiçoamento da prática pedagógica” com suas respectivas unidades de contexto corroboram a necessidade da Formação Continuada dos professores, a fim de que haja um entendimento da amplitude da prática. Tem-se como pressuposto de que a formação permanente de professores é condição de possibilidade de reconhecimento dos docentes nas diferentes instâncias do saber, uma vez que carrega um sentido pedagógico, prático e transformador (JUNGUES *et al.*, 2018).

Já a categoria “Atualização dos conhecimentos sobre Educação Inclusiva” traz consigo a reflexão e o desafio destacada por Diniz (2012) ao elaborarmos o presente curso:

Considerar a diferença é consentir que esta necessariamente fará frutos no discurso mesmo da inclusão: a diferença altera os contornos já estabelecidos, transforma a cultura, destitui polaridades, move os sujeitos, constituindo-os em múltiplas e fragmentadas identidades, o que sem dúvida perturba e desorienta os discursos estabilizadores. Será que estamos dispostos a aceitar esse desafio? (DINIZ, 2012, p.104)

## **6.4 Avaliação final do curso**

O Curso de Extensão em Educação Inclusiva (CEEI) foi elaborado com aulas dialógicas desenvolvendo as interações discursivas com os professores cursistas. A fim de conhecermos as contribuições do curso para eles, os mesmos responderam um questionário de avaliação ao final do curso, a fim de obtermos um diagnóstico geral, sendo possível detectar fragilidades, potencialidades e pontos fortes.

Cada docente cursista também elaborou um plano de aula (Apêndice E) para uma turma inclusiva, utilizando os conhecimentos adquiridos e construídos ao longo do curso.

### **6.4.1 Análise dos Questionários de Avaliação**

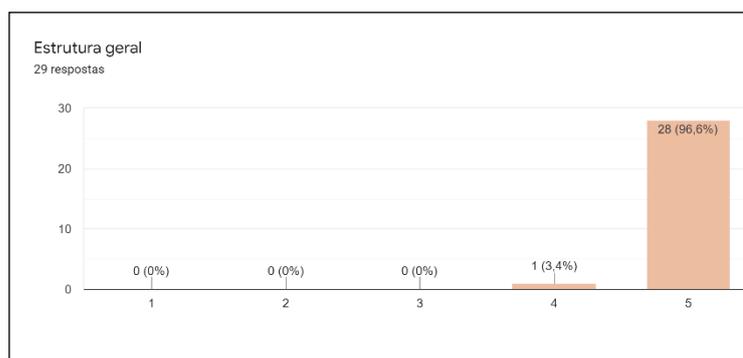
Ao final do curso, tivemos apenas a resposta de 29 professores cursistas, que responderam ao instrumento de forma anônima e individual na ausência da pesquisadora deste estudo. As respostas da primeira questão (Avaliação geral do curso) resultaram em gráficos elaborados a partir das similaridades das opções da questão de acordo com a escala de *Likert*. O uso desta escala informa não somente

o desempenho do objeto avaliado, mas também informa a intensidade deste desempenho.

A outras questões foram perguntas abertas, com análise feita de acordo com a Tematização (FONTOURA, 2011).

Em relação à estrutura geral do curso, os resultados indicaram que foi satisfatória (Figura 06).

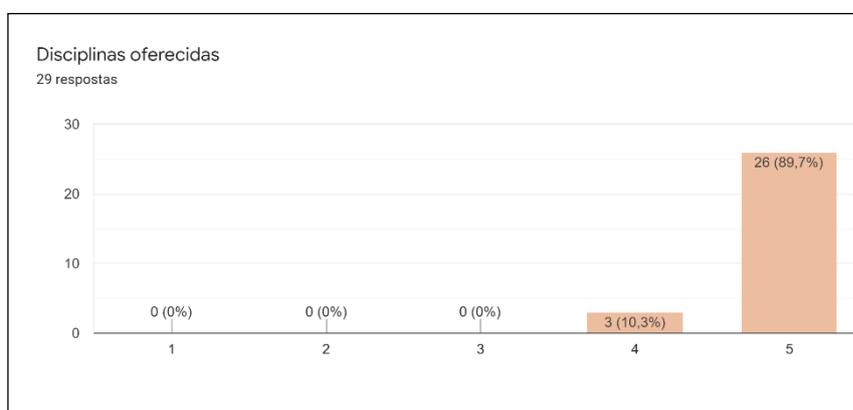
**Figura 6. Avaliação da estrutura geral do CEEI pelos professores cursistas**



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto às disciplinas oferecidas, observamos que os professores cursistas mostraram-se muito satisfeitos ou satisfeitos, conforme destacado na Figura 07.

**Figura 7. Avaliação dos professores cursistas quanto às disciplinas oferecidas**

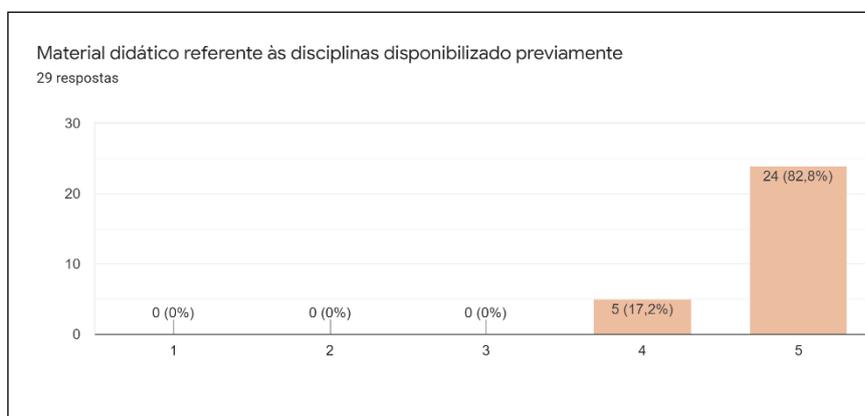


Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados sobre o material didático referente às disciplinas disponibilizados previamente (Figura 08), observamos que conseguiram analisar o

material dos professores do curso, possibilitando uma melhor compreensão dos temas abordados em cada aula ministrada.

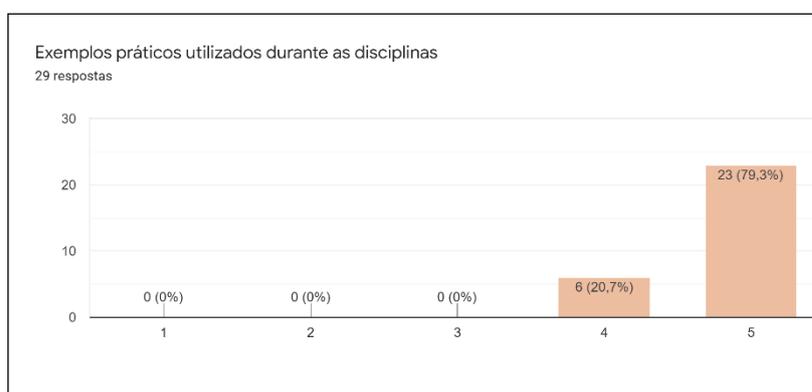
**Figura 8. Avaliação dos cursistas quanto ao material didático disponibilizado previamente**



Fonte: Dados da pesquisa

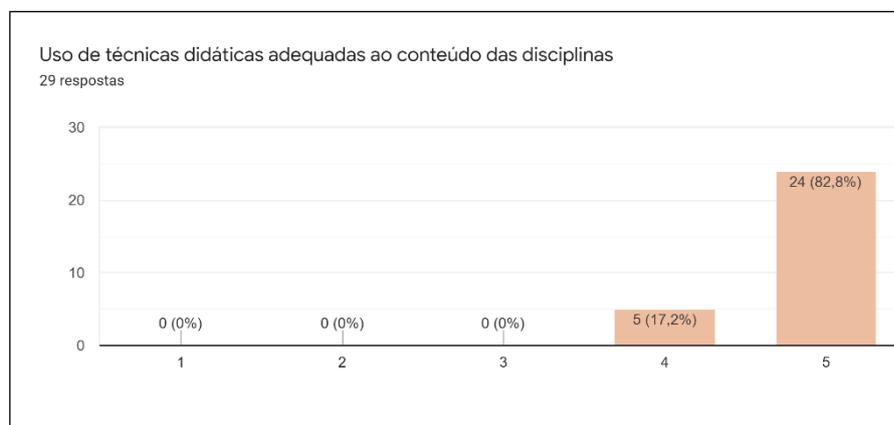
Em relação aos professores que ministraram aulas no curso, os cursistas avaliaram se eles utilizaram exemplos práticos em suas aulas, assim como o uso de estratégias didáticas adequadas ao conteúdo ministrado (Figuras 9 e 10). Observamos, em ambos os casos, uma satisfação dos docentes cursistas em relação às disciplinas oferecidas e aos professores que as ministraram.

**Figura 9. Avaliação dos docentes cursistas em relação ao uso de exemplos práticos durante as disciplinas**



Fonte: Dados da pesquisa

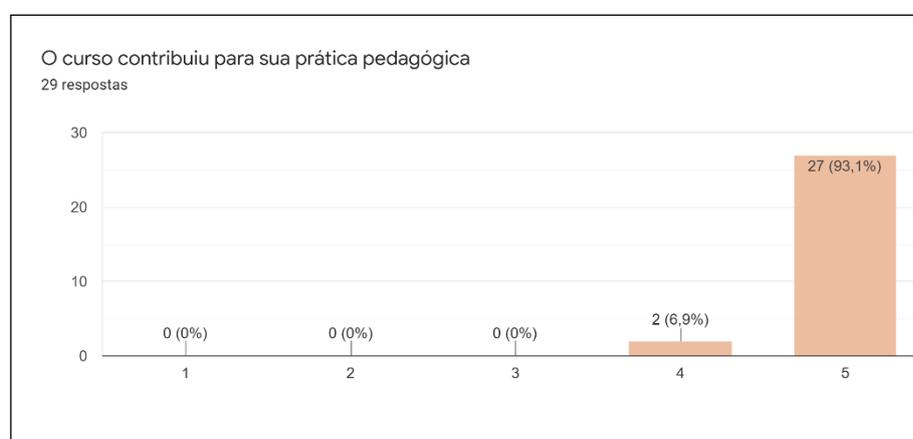
**Figura 10. Avaliação dos docentes cursistas quanto ao uso de estratégias didáticas adequadas ao conteúdo das disciplinas, sendo 1 Muito Insatisfeito e 5 Muito Satisfeito**



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados se o curso contribuiu para sua prática pedagógica, percebemos um resultado bastante satisfatório, no qual 27 cursistas assinalaram estarem muito satisfeitos e dois satisfeitos, demonstraram que o curso contribuiu com suas práticas (Figura 11).

**Figura 11. Avaliação dos docentes cursistas quanto à contribuição do curso para sua prática pedagógica**

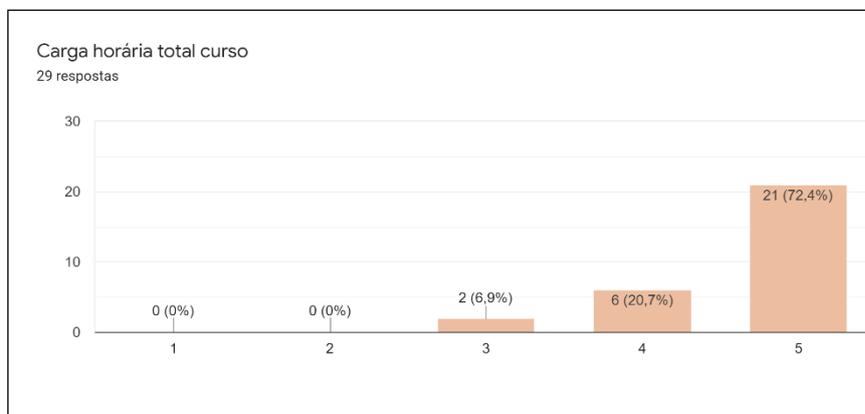


Fonte: Dados da pesquisa

Já com relação a carga horária total do curso, tivemos duas respostas em que os professores assinalaram indiferentes, ou seja, para eles o tempo de curso não foi

insatisfatório e nem satisfatório (Figura 12). Apesar de ter sido apenas dois docentes, este resultado nos fez refletir sobre a possibilidade de carga horária não ter sido plenamente aproveitada, podendo ser expandida em uma próxima edição do curso.

**Figura 12. Avaliação dos docentes cursistas quanto à carga horária total do curso**



Fonte: Dados da pesquisa

As questões seguintes do questionário foram abertas, visando não apenas a avaliação do curso, mas também sugestões dos cursistas. Dos participantes, 28 responderam a esta parte do questionário. O material coletado passou por uma leitura atenta, utilizando a tematização de Fontoura (2011) e procedeu-se o levantamento dos temas e a seleção das unidades de contexto. A partir das análises surgiram três temas: 1. Importância da Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores do ensino básico; 2. Consequências de uma educação não inclusiva; 3. Relevância e alterações necessárias no curso. Para os quadros de cada tema trouxemos algumas respostas dos professores que refletem a análise de todo material. Tratamos de identificar os professores como a letra P (Professor) seguido da ordem numérica (1,2,3...) ao reproduzir suas respostas.

### **Tema 1: Importância da Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores do ensino básico**

A elaboração deste primeiro tema de análise partiu das respostas da pergunta do questionário em relação à concepção dos docentes cursistas sobre a importância da Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores. As respostas foram divididas em duas categorias, conforme o quadro 14.

**Quadro 14.** Categorias elaboradas do Tema "Importância da Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores do ensino básico" a partir da Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: Qual a importância da Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores, na sua concepção?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de contexto</b>
<b>Atualização de conhecimentos</b>	<p><i>“Ampliar a pouca formação que tivemos durante a licenciatura.” (P2)</i></p> <p><i>“Fundamental, o profissional da educação necessita de uma oferta contínua de formação, condizente com a quantidade de deveres normalmente atribuídos, e da volumosa e intensa necessidade de informação exigida pela profissão”. (P5)</i></p> <p><i>“A formação continuada é muito importante, pois ela que garante a atualização do professor para as frequentes mudanças na sociedade, tornando seu trabalho relevante em todos os âmbitos.” (P20)</i></p>
<b>Desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas</b>	<p><i>“A Formação Continuada é essencial a nossa prática pedagógica, pois a nossa profissão é desafiadora! Não podemos parar de aprender. Só assim, podemos aprimorar a nossa prática profissional. E quanto à formação ser relacionada a educação inclusiva, a importância se faz maior ainda, pois a escola é heterogênea, assim precisamos atuar de forma a mediar a aprendizagem conforme a diversidade de nossos estudantes. Penso que toda a escola carece da educação inclusiva, pois cada estudante é único na sua forma de aprender, de se expressar e de ser”. (P6)</i></p> <p><i>“Não somos preparados, em geral, para compreender os princípios da Educação Inclusiva. Quando nos deparamos com a prática, achamos que é uma questão de técnicas, sem perceber a questão de perspectiva inclusiva que poderíamos adotar. O curso nos auxilia a compreender isso”. (P9)</i></p> <p><i>“Na minha concepção, acredito que a Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores fortalece a execução na prática da inclusão das pessoas com deficiências nas escolas, na sociedade, no seu ambiente onde vivem. É consentir a terem um bom relacionamento com os colegas de turma, com a gestão escolar, com a comunidade e a sociedade como um todo.” (P17)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) destacam que a preparação docente deverá estar sempre teoricamente fundamentada, associada a uma tarefa de pesquisa e inovação permanentes. Assim analisamos a categoria “*Atualização de conhecimentos*”, como a necessidade de um constante processo de formação para professores.

Em relação ao que os professores cursistas destacaram nesta categoria, concordamos com Jungues; Ketzer e Oliveira (2018). Tais autores afirmam que a função do professor mudou e, de repente, ele passa a assumir uma função que até então não lhe era destinada (deve agora saber ouvir os educandos, trabalhar com as diferenças individuais, formar para a sociedade, formar para a vida, ensinar valores e elaborar formas de ensino que prendam a atenção dos alunos para que a escola faça sentido para eles), necessitando de atualização sempre.

Esta categoria corrobora o que Nóvoa (1992) definiu, o qual afirma que os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente. Ou seja, mais que atualizar os professores, a formação continuada deve ser um espaço de reflexão, formação e inovação, permitindo a aprendizagem docente (IMBERNÓN, 2010). Foi esse nosso objetivo na elaboração do curso, que observamos durante a construção da próxima categoria.

Na categoria “*Desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas*”, destacamos que os docentes cursistas, em sua maioria, conseguiram construir suas próprias práticas inclusivas (como veremos adiante com a análise da construção de seus planos de aula), corroborando com Imbernón (2010), ao destacar que uma das linhas de atuação da formação continuada é

A reflexão prático teórica do docente sobre sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa (IMBERNÓN, 2010).

Os espaços de formação de professores são espaços-tempos propícios para problematizar as práticas pedagógicas e o uso de laudos médicos como elementos que podem induzir à rotulação dos discentes como sujeitos não propensos à aprendizagem, culminando na negação do direito à educação (VIEIRA *et al.*, 2020). Por isso, dentro do contexto da educação inclusiva, o que se pretende é, de acordo com Diniz (2012), acionar uma medida contra a estigmatização, contra os discursos estereotipados e os saberes rígidos, é estabelecer a possibilidade de novos olhares e

uma escuta da diferença, de modo que a prática pedagógica contemple a todos, independente da deficiência apresentada pelo sujeito.

## **Tema 2: Consequências de uma educação não inclusiva**

Para que as escolas exerçam a pedagogia da diferença, Mantoan (2015) destaca que elas precisam acolher a diferença de todos os alunos, o que impede o “poder docente” de decidir sobre o que os alunos têm ou não capacidade de aprender com os colegas de sua geração. Por isso, este segundo tema de análise trouxe uma reflexão aos docentes cursistas em relação às consequências de uma educação não inclusiva, tendo como pano de fundo o respeito às diferenças e à diversidade.

Com base nas respostas à pergunta “*Para você, quais as consequências de uma educação não inclusiva?*”, elaboramos 3 categorias de análise (Deixamos de aprender com as diferenças, Prejuízo social, Educação e Humanização), com suas respectivas unidades de contexto observadas no quadro 15.

**Quadro 15.** Categorias elaboradas do Tema “Consequências de uma educação não inclusiva”, a partir da Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: Para você, quais as consequências de uma educação não inclusiva?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Deixamos de aprender com as diferenças</b>	<p><i>“Só vejo vantagens na educação inclusiva: alunos neurotípicos aprendendo a conviver com as diferenças e os alunos atípicos cada vez mais parte da sociedade.” (P8)</i></p> <p><i>“A educação inclusiva faz as crianças compreenderem as dificuldades do outro, e isso tem um potencial de gerar empatia enorme. A educação inclusiva fornece um ambiente próprio para o desenvolver da empatia.” (P26)</i></p>
<b>Prejuízo social</b>	<p><i>“Uma cultura/sociedade intolerante, antipática e fadada aos intensos conflitos sociais que sofremos, exatamente porque vivemos em uma sociedade que sofre das consequências de uma educação não inclusiva.” (P5)</i></p> <p><i>“Para mim, uma educação não inclusiva é deixar muitas pessoas fora da sociedade, marginalizadas e sem assistência do poder público. Uma educação não inclusiva é desprezar, desqualificar, excluir pessoas sem dá a chance a estas ter uma vida digna, é impedir estes de terem a oportunidade de mostrar todo o</i></p>

	<i>seu potencial de inteligência e capacidade de desenvolver e poder ajudar a sociedade como um todo no seu país. É deixar muitas pessoas com deficiências que podem no futuro próximo trazer contribuições importantes para a sociedade do país.” (P17)</i>
<b>Educação e humanização</b>	<p><i>“Acho que quando não incluímos deixamos de ser humanos. Precisamos da diferença para nos tornar possível viver a diversidade e as transformações de seres humanos.” (P3)</i></p> <p><i>“As consequências de uma educação não inclusiva, é a desvalorização do estudante como pessoa. É a desvalorização da diversidade, trazendo a marginalização de grupos e uma educação elitista, na qual poucos têm oportunidades.” (P6)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Para análise da primeira categoria do quadro 15, definimos a pedagogia da diferença com base em Perrenoud (2001), o qual diz que diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele. Sendo assim, a Educação Inclusiva tende a favorecer a aprendizagem de todos.

Mantoan e Lima (2017) afirmam que somos todos diferentes e, se somos todos diferentes, não há como identificar aqueles diferentes que devem ser incluídos ou excluídos de um dado grupo. Nesse sentido Diniz (2012) salienta que o princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importando as dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

A categoria “prejuízo social” está de acordo com a teoria de base sociointeracionista de Vigotski. De acordo com Diniz (2012), o soviético teve como contribuição o resgate do papel da linguagem e da interação social na construção do pensamento e do conhecimento.

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2007, p.80).

Vigotski, segundo Dainez e Smolka (2019), elabora a ideia de que as funções psíquicas, denominadas à época como superiores, são relações sociais internalizadas e argumenta que o desenvolvimento de cada indivíduo se encontra intrinsecamente

entretido ao desenvolvimento histórico da humanidade. Logo, o convívio social é de extrema importância para o desenvolvimento dos indivíduos, independentemente de suas especificidades.

É preciso destacar, contudo, que a educação inclusiva não é, atualmente, simples nem fácil de ser implantada, pois pressupõe o desenvolvimento da compreensão da diversidade a partir das relações estabelecidas no contexto social em que o sujeito se insere (MAGNABOSCO; SOUZA, 2018).

Em meio ao contexto sócio histórico em que vivemos e compreendendo a educação como um ato político, mais do que nunca precisamos sonhar e construir um caminho para a humanização (SOUSA; PEREIRA, 2020), conforme a categoria “Educação e Humanização” e suas unidades de contexto (quadro 15) destacam.

O educador precisa atuar na formação de um mundo novo, que só pode ser construído de homens e mulheres “seres mais”, abrindo um espaço para que cada pessoa possa existir na sua singularidade, valorizando as diversidades (FREIRE, 2018).

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, se sentem restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2018).

No caso da Educação Inclusiva encontramos ainda os deficientes como os oprimidos destacados por Paulo Freire. Neste contexto, concordamos com Mantoan (2015), visto que a pedagogia que queremos chegar não seria jamais concebida como uma pedagogia que congela identidades, ao contrário, é aquela construída no entendimento pleno da inclusão e destinada a alunos que não se repetem e para os quais é impensável sugerir qualquer “customização” educativa.

### **Tema 3: Relevância do Curso de Extensão em Educação Inclusiva**

Neste momento do questionário, os docentes cursistas responderam à pergunta: *O que mais despertou sua atenção no curso?* Para análise das respostas dadas, organizamos as respostas em três categorias e suas respectivas unidades de contexto, conforme indicado no quadro 16.

**Quadro 16.** Categorias elaboradas do Tema: "Relevância do Curso de Extensão em Educação Inclusiva", a partir da Tematização de Fontoura (2011)

<b>Questão: O que mais despertou sua atenção no curso?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de contexto</b>
<b>Curso Remoto</b>	<p><i>"O curso normalmente ocorre em critério presencial, o que geograficamente impediria minha participação, então como ele foi realizado na modalidade remota, abriu a possibilidade de realizar um curso interessante e necessário na minha prática e em uma instituição renomada. Isso despertou minha atenção."</i> (P5)</p> <p><i>"As aulas foram maravilhosas, a organização do curso, realmente vivenciando a inclusão, me senti muito incluída, nas vezes que não foi possível eu participar de forma síncrona devido à falta de internet aqui no Assentamento onde moro, eu assisti as aulas gravadas, os/as docentes que participaram todas tinham uma bagagem de experiências e um aporte teórico excelente, demonstrando segurança e clareza em suas falas."</i> (P11)</p>
<b>Variedade de temas</b>	<p><i>"A variedade de temáticas sobre o assunto."</i> (P17)</p> <p><i>"Muitos temas abordados nas aulas eu não tinha conhecimento, especialmente sobre a deficiência visual. A formação na graduação não é suficiente para garantir a formação em todos os temas da educação inclusiva."</i> (P21)</p>
<b>Reflexão sobre a prática</b>	<p><i>"Certamente colocou boas provocações a minha prática, que modificava em forma de apresentação, mas que enfocava essencialmente certas formas de inteligência."</i> (P9)</p> <p><i>"Ver que eu já trabalhava um pouco na perspectiva inclusiva, mas sem saber de fato o que seria e como organizar. O curso ajudou bastante. Vocês nem imaginam. Eu penso em coisas que eu fazia, por falta de conhecimento, que hoje eu vejo que estava equivocado."</i> (P12)</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O Curso de Extensão em Educação Inclusiva (CEEI) foi pensado, inicialmente, para ser presencial. A pandemia do *Corona vírus* fez com que precisássemos, em caráter emergencial, mudá-lo para a modalidade remota. Interessante notar a

categoria “*Curso Remoto*”, como um dos itens relevantes destacados pelos professores cursistas.

Observamos, com este resultado, que os professores aprovaram esta forma de realização, na modalidade remota, apesar de alguns ainda terem enfrentado dificuldades em relação aos recursos tecnológicos. Seymour-Walsh; Weber e Bell (2020) salientaram em seu artigo que os cursos *online* são usados para promover aprendizagem em comunidades regionais, rurais e remotas, fato observado nos docentes cursistas do CEEI moradores de regiões distantes do Sudeste, que não teriam condições de fazê-lo caso fosse presencial.

Sunde; Júlio e Nhaguaga (2020), apontaram também que o ensino remoto acaba por se tornar uma estratégia que proporciona potencialidades aos alunos a aprenderem neste tempo de pandemia, com aulas ministradas de forma a abranger todos os discentes com as plataformas adequadas em qualquer lugar, bastando os participantes estarem conectados à internet.

Lima e Mota Neto (2021) ressaltam que a formação continuada do professor é de extrema importância nesse momento de crise. A formação é um lugar, segundo Gatti (2014), onde o professor pode manifestar suas incertezas e construir um caminho para a sua prática pedagógica, arquitetando um olhar coletivo de forma que se sintam autônomos, motivados e seguros diante de suas aulas.

No contexto da Educação Inclusiva, Sampaio e Sampaio (2009) sobressaem em seu livro o fato de que os professores sentem-se inseguros sobretudo por conta de diversos mitos que ainda existem acerca das deficiências, como: (1) as crianças com deficiência são dependentes e incapazes de fazer qualquer coisa sozinhas; (2) as crianças com deficiência necessitam de cuidados que só educadores especiais são capazes de lidar; (3) as crianças com deficiência têm inúmeros problemas de comportamento.

A diversidade temática visa assim, de acordo com Diniz (2012), fazer com que os professores cursistas saibam buscar referências teóricas e pedagógicas diversas, que possibilitem o acolhimento do sujeito, com o objetivo de trilhar e estabelecer qual seria a contribuição de um trabalho pedagógico para a melhoria da aprendizagem e qualidade de vida dos alunos que apresentam peculiaridades.

Concordamos com Mantoan (2015), a qual ressalta que um ensino inclusivo de qualidade é baseado em condições de trabalho pedagógico, implicando na formação de redes de saberes e de relações, com formação de espaços educativos de

construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas.

Para a efetivação desse tipo de formação, percebemos que alguns professores cursistas, ao início e no decorrer do curso ainda demonstravam insegurança em relação às práticas pedagógicas inclusivas que realizavam com suas turmas, e outros afirmavam que não se preocupavam muito com isso. Quando perguntados, no questionário inicial, sobre as estratégias utilizadas por ele para trabalhar com os alunos com deficiência, tivemos respostas como: *“Alguns não consigo trabalhar, pois são muito agitados e outros procuro estar sempre por perto trazendo o foco do aluno para a aula”* (P12), ou *“Na minha opinião nenhuma”* (P22) percebemos que esses professores precisavam refletir sobre suas práticas, e foi esse um dos objetivos do curso.

Neste último tema do questionário final, a categoria *“Reflexão sobre a prática”* como resposta à questão *“O que mais despertou sua atenção no curso?”* respalda nosso objetivo de auxiliar os cursistas a serem professores crítico-reflexivos que, de acordo com Neto e Fortunato (2017), teriam os requisitos necessários para realizar um diagnóstico sobre sua prática pedagógica e implementar as mudanças necessárias para a atuação docente de qualidade.

Cabe ressaltar que uma prática crítico-reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais crítico-reflexivos (PERRENOUD, 2002).

Nesse sentido, Pimenta (2012) ressalta a importância da teoria na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Além da reflexão, facilitar a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação do próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos requer, para Contreras (2002), a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica.

Assim, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga (PERRENOUD, 2002).

Dessa forma, a partir da análise destes questionários, observamos que o CEEI contribuiu para a elaboração do processo de reflexão crítica pelos docentes cursistas.

#### **6.4.2 Análise dos Trabalhos de Conclusão**

Conforme descrito na Metodologia, ao final do CEEI, os docentes cursistas elaboraram um plano de aula para uma turma, tendo por base as aulas ministradas durante o curso.

Planos de aula são registros realizados pelos professores referentes à preparação das aulas, nos quais identificam a data prevista para as aulas e um resumo do desenvolvimento das atividades (PINHEIRO, 2019). Silva e Silva (2020) salientam que o plano de aula se configura em um importante instrumento para o planejamento das situações didáticas que se sucederão em sala de aula, visto que a execução do processo de ensino se dá, de acordo com Ferreira e Filho (2019), pelo sequenciamento didático, com a organização das atividades em termos dos assuntos e procedimentos.

Quando o docente planeja sua aula, seleciona recursos, em seguida relaciona o que encontrou de novo com o que já existe em seu acervo (materiais, práticas), isto, por sua vez, já está na memória do seu fazer didático-pedagógico (ROCHA, 2021).

A educação escolar, segundo Neves e Queiroz (2020), pode e deve ser um campo de construção de uma abordagem positiva da diversidade, e o trabalho docente cabe ser um lugar fértil para o proativo, o criativo e o emancipatório.

A fim de validar a importância da formação continuada de professores para uma Educação Inclusiva, apresentamos, no quadro 17, os temas escolhidos pelos docentes cursistas para a elaboração de seus planos de aula, suas disciplinas ministradas e as disciplinas do CEEI utilizadas por eles. Identificamos os planos de aula pela letra P seguida de um número, conforme a ordem de apresentação (P1; P2, P3...). Também ressaltamos em qual etapa do Ensino Fundamental se aplica cada trabalho, sendo primeiro segmento do Ensino Fundamental identificado por EF I e o segundo segmento, por EF II.

**Quadro 17. Principais itens dos planos de aula elaborados pelos docentes cursistas**

<b>Tema</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Disciplina ministrada</b>	<b>Disciplinas do CEEI inspiradoras</b>
P1. Consciência negra	1º ano / EF I	Artes	Arte e Ludicidade na perspectiva inclusiva

			Interdisciplinaridade e inclusão escolar
P2. Nosso planeta Terra	6º ano / EF II	Ciências	Atividades diversificadas em sala de aula
P3. Cores neutras	1º ano / EF I	Artes	Arte e Ludicidade na perspectiva inclusiva Afetividade e aprendizagem
P4. Rumo à abolição da escravatura no Brasil	8º ano / EF II	História	Arte e Ludicidade na perspectiva inclusiva Políticas Públicas e Princípios metodológicos em Educação Inclusiva
P5. Identificando meus sentimentos	8º ano / EF II	Português	Afetividade e aprendizagem
P6. Estados físicos da água	5º ano / EF I	Ciências	Arte e Ludicidade na perspectiva inclusiva
P7. Falar, ouvir e escrever em inglês	4º ano / EF I	Inglês	Interdisciplinaridade e inclusão escolar
P8. O ponto na arte: Braille e deficiência visual	6º ano / EF II	Artes	Deficiência visual Afetividade e aprendizagem
P9. Os sentidos	3º ano / EF I	Ciências/ Educação Física	Deficiência visual Interdisciplinaridade e inclusão escolar
P10. Formas geométricas	6º ano / EF II	Matemática	Deficiência visual Atividades diversificadas em sala de aula com foco em deficiência física Atividades diversificadas em sala de aula Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Afetividade e aprendizagem
P11. Adjetivos	2º ano / EF I	Português	Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva
P12. Eu agora, eu futuro: as narrativas e projetos de vida na educação de jovens, adultos e idosos	5º e 6º ano de alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Português	Afetividade e aprendizagem Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula
P13. O encontro entre os povos	7º ano / EF II	Geografia	Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva

europeus e os povos originários			Atividades diversificadas em sala de aula
P14. Números inteiros	6º ano / EF II	Matemática	Afetividade e aprendizagem Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula
P15. Os verbos das emoções	4º ano / EF I	Português	Afetividade e aprendizagem Atividades diversificadas em sala de aula
P16. Os números	6º ano / EF II	Matemática	Cultura surda e LIBRAS
P17. O caminho do alimento no corpo humano	5º ano / EF I	Ciências	Atividades diversificadas em sala de aula
P18. Embalagens sustentáveis	5º ano / EF I	Educação Ambiental	Atividades diversificadas em sala de aula
P19. Trabalhando as emoções	4º ano / EF I	Ciências	Afetividade e aprendizagem Atividades diversificadas em sala de aula
P20. Direitos e deveres da criança e do adolescente	4º ano / EF I	Sala de recursos multifuncionais	Políticas Públicas e Princípios metodológicos em Educação Inclusiva Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula com foco em Deficiência Física Altas Habilidades/Superdotação Atividades diversificadas em sala de aula
P21. Verbo modal CAN	7º ano / EF II	Inglês	Processos do Desenvolvimento e Educação Atividades diversificadas em sala
P22. A importância da alimentação para o crescimento saudável	5º ano / EF I	Ciências	Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula
P23. LIBRAS – A segunda língua brasileira	8º ano / EF II	Português	Cultura Surda e LIBRAS
P24. Utilizando o Soroban	5º ano / EF I	Matemática	Deficiência visual Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula

P25. Comemoração pelo dia das crianças	3º ano / EF I	Educação Física	Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula
P26. O monstro das cores	1º ano / EF I	Artes	Interdisciplinaridade e inclusão escolar Transtornos mentais (psicóticos e de humor) Afetividade e aprendizagem Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula
P27. Alimentação saudável na escola	4º ano / EF I	Ciências	Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula
P28. A célula em várias dimensões	6º ano / EF II	Ciências	Deficiência visual Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva Atividades diversificadas em sala de aula
P29. Estados físicos da água	5º ano / EF I	Ciências	Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva
P30. Bactérias e a nossa saúde	4º ano / EF I	Ciências	Atividades diversificadas em sala de aula
P31. Porti Brinquedos: Brinquedos e brincadeiras através dos quadros de Portinari e Ivan Cruz	2º ano / EF I	Ciências Artes	Processos do Desenvolvimento e Educação Transtorno do Espectro Autista e Processos Escolares
P32. Paraolimpíada	5º ano / EF I	Educação Física	Deficiência Intelectual Atividades diversificadas em sala de aula com foco em Deficiência Física
P33. O sentido da visão	5º ano / EF I	Ciências	Deficiência Visual
P34. Formas geométricas planas	3º ano / EF I	Matemática	Atividades diversificadas em sala de aula com foco em Deficiência Física Atividades diversificadas em sala de aula

P35. Medidas de grandeza: Temperatura	6º ano / EF II	Matemática	Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva
--	-------------------	------------	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o intuito de despertar a curiosidade e a atenção dos estudantes para o estudo, bem como proporcionar a consolidação da aprendizagem dos mesmos, no planejamento da aula o professor pode se valer de diferentes estratégias pedagógicas (SILVA; SILVA, 2020). Assim observamos nos planos de aula analisados, com aulas práticas (experimentação como forma de obter informação e explorar o mundo microscópico), aulas de campo (observação de estruturas e fenômenos), aulas demonstrativas (maquetes, modelos entre outros) e recursos audiovisuais (slides, vídeos), estratégias que podem ajudar no processo ensino- aprendizagem como facilitadoras do entendimento de conceitos que envolvem o ensino das mais diversas áreas (ARAGÃO; ALVES-FILHO, 2017).

Na Educação Inclusiva, de acordo com Mantoan e Lima (2017), o papel do professor envolveria disponibilizar conhecimentos atualizados, atendendo às curiosidades, dúvidas e desejos do estudante. A este caberia criar a partir dessas e outras disponibilizações, a fim de melhor lidar e se posicionar frente ao mundo e a si mesmo.

Neste contexto, as atividades sugeridas nos planos de aula analisados, procuraram despertar nos estudantes reflexões acerca de seu corpo, de suas sensações e de suas vivências, e o professor, para ser coerente com os princípios inclusivos, avalia o desempenho dos alunos diante de situações-problema, em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas obter boas notas e ser promovido (MANTOAN, 2015).

Planejar e desenvolver atividades na perspectiva inclusiva se torna bastante complexo, pois requer que o professor se torne um questionador e mediador da construção das ideias pelos estudantes, exigindo a coordenação de uma multiplicidade de habilidades e processos por parte dos professores (SILVA; SILVA; SUART, 2020). Percebemos, então, muita dificuldade, na maioria dos trabalhos analisados, em planejar uma aula que incluía alunos com algum tipo de deficiência. Dentre os 35 apresentados, observamos apenas 12 com atividades que proporcionassem a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência. E destes, ainda

observamos que a maioria não abrangeu a todos os alunos, mas apenas aqueles com alguma deficiência.

Ao serem interrogados quanto ao porquê de não terem incluído alunos com deficiência em seus planos de aula, os professores cursistas responderam que não possuem tais alunos em suas classes regulares.

Mantoan (2015) destaca que ainda há muitas escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares e se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Almeida e Montinho (2021) ressaltam que existem também os colégios que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Além disso, o Brasil passa por uma crise, onde o atual (2022) Ministro da Educação, Milton Ribeiro<sup>6</sup>, tem se manifestado em audiências públicas apresentando sua defesa à “velha” Educação Especial, substitutiva ao ensino comum e, portanto, excludente (LANUTI; MANTOAN, 2021).

Em entrevista concedida ao canal TV Brasil, em 09 de agosto de 2021, Milton Ribeiro afirmou que a “universidade, na verdade, deveria ser para poucos” e disse, ainda, que “quando um aluno com deficiência é incluído em salas de aula comuns, ele não aprende e ainda atrapalha a aprendizagem dos colegas”.

Cabe destacar o retrocesso que o Brasil vivencia a partir de falas como essa. Sabemos que as barreiras para que todos/todas/todes, conforme Morcef; Silva e Alves (2021) ressaltam, sintam-se sujeitos plurais, críticos, reflexivos, criativos, legitimados e humanizados são inúmeras, como as arquitetônicas, da comunicação, as sociais, culturais, econômicas, mas, percebemos que uma das maiores é a barreira atitudinal, que almejamos derrubar através de algumas ações, como cursos para formação de professores.

No trabalho feito com alunos com deficiência não são determinados métodos específicos, mas cabe ao professor explorar o máximo da capacidade deles, o professor tem que conhecer cada um para que ele possa auxiliá-lo no máximo de seu

---

<sup>6</sup> Milton Ribeiro foi Ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro entre julho de 2020 e março de 2022.

próprio desenvolvimento, pois existem várias deficiências e cada pessoa tem um grau de dificuldade (ALMEIDA; MONTINHO, 2021).

Ao efetuarmos a análise dos 12 planos de aula que foram dirigidos para a inclusão das pessoas com deficiência, notamos que os trabalhos analisados trazem consigo práticas educativas inclusivas, importantes nos processos de socialização e apropriação cultural por parte dos alunos. Dentre estes, aqueles que abrangem apenas alunos com deficiência não se caracterizam como inclusivos, pois relacionam-se à Educação Especial, área do conhecimento que tem como objetivo avaliar, buscar estratégias e ofertar o atendimento educacional especializado complementar, voltado para os estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA); ou suplementar, destinado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação (OLIVEIRA; FEITOSA; MOTA, 2020).

A prática educativa não é, segundo Libâneo (2013), apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Os Planos de aula 8, 9, 24, 28 e 33 (ANEXOS 02, 03, 08, 09 e 12), ao abordarem a deficiência visual e a importância da leitura e escrita Braille, possibilitaram a experiência da identificação através do tato.

A aquisição de uma boa alfabetização Braille reflete no desempenho da formação acadêmica, da autonomia na aquisição do conhecimento científico e artístico e nas decisões que requeiram a compreensão e a interpretação de conceitos textuais por parte do aluno com deficiência visual (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2019).

Nos planos P8, P24 e P28, ao proporem atividades em grupo, as crianças com cegueira ou baixa visão poderão interagir com aquelas que enxergam, e todas podem experimentar os materiais produzidos em alto relevo ou em Braille. Nesse ponto de vista, concordamos com Vigotski (2021), o qual afirma que é do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas que a cercam e de sua experiência social que nascem as funções superiores da atividade intelectual.

Ao trazerem a experimentação do que é ter uma deficiência visual, os docentes estão assegurando, para seus alunos o desenvolvimento da empatia e, conseqüentemente, o respeito ao desenvolvimento humano em seus diversos aspectos (cultural, social, emocional, linguístico e espiritual), além da solidariedade,

assegurando crenças, costumes e valores que garantam dignidade e a construção da identidade (MATTOS, 2012).

Os planos de aula 16 e 23 (ANEXOS 05 e 07) foram elaborados como proposta de ensino em salas de aula com pessoas surdas presentes, destacando a importância da comunicação através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Diniz (2012) destaca que a escola precisa preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhes condições para aprender um código de comunicação que permita sua participação na sociedade, entretanto a mesma autora ressalta que a própria criança ou adolescente tem o direito de escolher qual tipo de comunicação prefere usar.

Os alunos surdos se sentem excluídos em alguns espaços no ambiente escolar, devido a comunicação que ainda é falha nesse contexto, porém, já houve um grande avanço nesse campo dos ouvintes, mostrando interesse em um aprendizado da LIBRAS (LOPES; JUNIOR, 2021). Ao abordarem o tema estudo da LIBRAS em seus planos de aula, os professores cursistas conseguem fazer essa aproximação entre alunos surdos e ouvintes.

Vigotski (2021) também ressalta que:

o estudo do coletivo de crianças surdas, as possibilidades da colaboração coletiva com crianças ouvintes e a utilização máxima de todos os tipos de fala acessíveis à criança surda são uma condição necessária para o melhoramento profundo de sua educação (VIGOTSKI, 2021, p. 234).

Os planos de aula 32 e 34 (ANEXOS 11 e 13) foram construídos pensando em uma sala de aula regular com crianças com algum tipo de deficiência física. Eles usaram os recursos apreendidos na aula sobre atividades diversificadas em sala de aula com foco em Deficiência Física, onde tiveram contato com os conceitos e trabalhos referentes à Tecnologia Assistiva (TA).

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Nesse sentido, é importante destacar que tão importante quanto a formação dos professores são os recursos, as metodologias, as estratégias, as práticas e os serviços capazes de promover a participação de uma pessoa com deficiência no meio social (BISOL *et al.*, 2018).

Os planos de aula 20 e 31 (ANEXOS 06 e 10) abordaram metodologias relacionadas à inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de aula regulares. Importante destacar que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na linguagem receptiva e expressiva e na interação social, com presença de comportamentos restritivos e repetitivos de atividades e interesses (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018).

É válido destacar que o autismo é um transtorno complexo, portanto não existe uma terapia ou método isolado que atenderá as demandas da pessoa com TEA. É preciso fortalecer os vínculos entre família, escola, cuidadores e terapeutas para que deste modo, juntos possam criar uma melhor estratégia de intervenção para o ensino de habilidades que vise melhorar o desenvolvimento da criança (REZENDE; SOUZA, 2021).

O Plano de aula 10 (ANEXO 04) foi elaborado para uma classe regular com alguns alunos com deficiência visual, outros surdos e outros ainda com deficiência motora. O cursista, neste caso, escolheu uma atividade lúdica, com jogo adaptado a todos.

A ludicidade é uma ferramenta importante no desenvolvimento das práticas pedagógicas, na qual a ação de brincar é essencial na formação do educando, pois permite a socialização e integração (SOUZA; CUNHA; ANDRADE, 2019). Essa maneira de ensino faz com que o aluno viva experiências na sala de aula, como a perda e o medo, conhecem conceitos e regras por meio das atividades lúdicas. Será mediante essas regras que o aluno criará uma estrutura interna, gerando uma confiança em si e nos colegas (FREITAS; BECKER, 2020).

Percebemos, a partir da análise dos planos de aula, que as aulas do CEEI auxiliaram no planejamento dos docentes cursistas. Estes se utilizaram da aprendizagem desenvolvida durante as disciplinas do curso para elaboração de práticas pedagógicas diversificadas, visando a inclusão de todos os estudantes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais deste estudo são apresentadas reflexões, sem a intenção de apresentar soluções, mas sim destacar determinados aspectos importantes ao tratar do tema Formação de Professores e Educação Inclusiva.

A análise da temática Educação Inclusiva deve ser uma constante, é um assunto que não se esgota, cada pessoa tem sua forma particular de ver e interagir com o mundo. Promover condições de igualdade não significa submeter todos os alunos ao traçado de um único caminho. Quando o professor se encontra em um ambiente no qual as diferenças precisam ser silenciadas com vistas a atender a um padrão, a inclusão torna-se inviável.

Desse modo, priorizamos desenvolver um curso com uma abordagem centrada na interação professor-aluno e em seu contexto sociocultural, considerando dois fatores relevantes: a importância do professor buscar cursos que aprimorem seu desenvolvimento profissional, e deste profissional ter a percepção que a sua formação inicial não dará conta de abordar todos os assuntos.

Partindo destes aspectos, o levantamento acerca da concepção dos professores cursistas sobre o tema Educação Inclusiva evidenciou que a maioria deles possuía dúvidas de como trabalhar em turmas inclusivas, principalmente quanto à realização de práticas pedagógicas mais adequadas, sobretudo pela falta de preparo evidenciado na análise dos cursos de licenciatura da região Sudeste. Este panorama corrobora com a colocação de Nóvoa (2019) sobre o distanciamento da universidade das escolas, ao mesmo tempo em que o autor destaca a importância da formação continuada para professores.

As discussões durante o curso nos possibilitaram constatar as dificuldades que os docentes têm para desenvolver aulas que abrangessem todos os alunos, independentemente de suas particularidades, necessitando de atualização e reflexão sobre suas práticas pedagógicas, conforme destacado por Libâneo (2012) ao tratar o tema “professor reflexivo”.

A elaboração de um plano de aula com viés inclusivo trouxe-nos a constatação de que, conforme Contreras (2002) destaca, o ensino é um trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio, por meio dos quais os docentes devem se desenvolver como intelectuais, comprometidos com a criação de possibilidades educativas no ensino e críticos às limitações que encontram no desenvolvimento de seu trabalho.

Os professores cursistas avaliaram o CEEI positivamente, destacando o fato de ter ocorrido de forma remota, bem como a relevância da variedade dos temas abordados, a possibilidade de refletirem sobre suas aulas e de como realizá-las de forma a incluir todos os alunos. Dessa forma, os docentes ressaltaram a importância da Inclusão no processo educativo, tendo em vista a escola como espaço para o desenvolvimento de práticas sociais, destacando o desenvolvimento de estratégias didáticas com práticas motivadoras ao dar mais autonomia ao aluno na construção do seu conhecimento.

A análise e a discussão das respostas das perguntas abertas dos questionários corroboram com nossos objetivos, ao percebermos professores cientes de sua importância como profissional crítico, embasados teoricamente para a construção de um ensino emancipatório, buscando o diálogo entre as diferenças e valorizando o contexto social da educação.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2018, p.116)

Diante do exposto, esperamos que os resultados desse trabalho possam contribuir para a reflexão do quanto é importante o professor ter compromisso com seu desenvolvimento profissional e pessoal, conforme Fontoura (2019) especifica, voltado para o contexto do professor, utilizando metodologias e estratégias de ensino que favoreçam uma aprendizagem com significado.

Ao abordarmos o tema Educação Inclusiva, esperamos que este trabalho possa contribuir para que os profissionais da educação consigam trabalhar com as diferenças naturalmente, sem excluir nenhuma pessoa do processo educacional, visando sempre a compreensão humana do outro, com empatia e solidariedade.

Logo, acreditamos o quanto programas formativos como este podem diminuir as lacunas na formação dos professores, contribuindo para a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, A. **A ciência da natureza humana**. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo)**, v. 22, n. 2, p. 11–42, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, A. G.; MONTINHO, M. A. Dificuldades encontradas pelas professoras no processo de inclusão de alunos e alunas com deficiência. **Revista Multidebates**, v. 5, n. 1, p. 177–193, 2021.

ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão E a Realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020.

ALVES, S.; MADANELO, O.; MARTINS, M. Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. **Gestão e Desenvolvimento**, v. 27, n. 27, p. 337–362, 2019.

ANGELICO, A. A. DE O. **Inclusão escolar na educação profissional técnica: reflexões sobre a perspectiva de professores e coordenação pedagógica**. [s.l.] Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2021.

ARAGÃO, P. DE T. T. D. DE; ALVES-FILHO, J. G. A importância das aulas práticas no ensino de Biologia, segundo avaliação de alunos de uma escola da cidade de Sobral/CE. **Essentia - Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA**, v. 17, n. 1, p. 53–60, 2017.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

ARRUDA, F. N. **A Formação de Professores de Ciências na perspectiva da Educação Inclusiva na Universidade Federal do Acre**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre, 2017.

ASSUNÇÃO, T. V. DE; SILVA, A. P. T. B. Dos PCNEM à nova BNCC para o ensino de ciências: um diálogo sob a ótica da alfabetização científica. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 235, 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 0–1, 2019.

BARBOSA, L. M. M.; SILVA, A. L. DA; SOUZA, M. A. DE. O Sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e a escrita por pessoas cegas. **InFor**,

**Revista NEaD-UNESP**, v. 5, n. 1, p. 49–71, 2019.

BAROLLI, E.; VILLANI, A. A formação de professores de Ciências no Brasil como campo de disputas. **Revista Exitus**, v. 5, n. 1, p. 72–90, 2015.

BAZON, F. V. M.; FURLAN, E.G.M.; FARIA, P.C.; LOZANO, D.; GOMES, C. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, p. 1–19, 2018.

BISOL, C. A. *et al.* Desafios Para a Inclusão De Estudantes Com Deficiências Físicas: Uma Revisão De Literatura. **Conjectura filosofia e educação**, v. 23, n. 3, p. 601–619, 2018.

BORGES, R. DE C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de interrelação na leitura-escrita. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares - Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002a**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n. 2.678 de 24 de setembro de 2002**. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2002b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE de 19 de fevereiro de 2002c**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000).

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2011. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm).

\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm).

\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão,** 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008.

CAMPOS, C. DE C.; SILVA, F. C. P.; CIASCA, S. M. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 3–13, 2018.

CARDOSO, M. A.; QUEIROZ, S. L. As contribuições da Neurociência para a educação e a formação de professores: um diálogo necessário. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 24, p. 30–47, 2019.

CARVALHO, A. M. P. O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In: **Formação Continuada de Professores: Uma releitura das áreas de conteúdo.** 2 ed. São Paulo: Cengage, 2017. p. 176.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. V. DE. Os Saberes Docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice

Tardif: Uma Contribuição. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. (Bogotá, Colombia)**, v. 9, n. 2, p. 34–43, 2014.

CAT. **Ata VII Reunião Do Comitê De Ajudas Técnicas** Brasília, DF: CORDE, 2007 Disponível em: <[https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reunião\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_Técnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.pdf)>

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In: Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 3.

CONCEIÇÃO, V. S. DA; SOUZA, J. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Conedu: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Anais, 2020.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Rev. Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 232–40, 2006.

CRUZ, G. D. C.; GLAT, R. Educação inclusiva : desafio , descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, p. 257–273, 2014.

CUNHA, L. F. F. DA; SILVA, A. DE S.; SILVA, A. P. DA. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo #22**, v. 7, p. 27–37, 2020.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. DE. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145–156, 2018.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: Desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educacao e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093–1108, 2014.

\_\_\_\_\_. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 0–2, 2019.

DAMIÃO, M. H.; ROCHA, C.; NASCIMENTO, M. A. a Importância Do Ensino : Contributos Da Teoria Histórico-Cultural - Escola De Vigotsky. **Egitania Ciencia**, n. 26, p. 123–132, 2020.

DINIZ, M. **Inclusão de Pessoas com Deficiência e ou Necessidades Específicas: Avanços e Desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FARIA, P. M. F. DE; CAMARGO, D. DE. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1–20, 2021.

FELICETTI, S. A. **Formação de professores de Biologia para a interdisciplinaridade educativa e a inclusão de estudantes surdos buscando a aprendizagem significativa**. [s.l.] Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2021.

FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, v. 34, n. 67, p. 215–232, 2018.

FEMINELLA, A. P.; LOPES, L. DE F. Disposições Gerais / Da Igualdade e da não Discriminação e Cadastro-Inclusão. *In*: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 9–32.

FERNANDES, A. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 254, p. 82–95, 2019.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FERREIRA, D.; COSME, A. Desafios da construção de uma escola inclusiva: a importância de flexibilizar a prática pedagógica. **PROFFORMA**, n. 26, 2021.

FERREIRA, M.; FILHO, O. L. S. Proposta de Plano de Aula para o Ensino de Física. **Physicae Organum**, v. 5, n. 1, p. 39–44, 2019.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta da análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. 3. ed. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61–82.

FONTOURA, H.A.; TAVARES, M.T.G. **Processos formativos em tempos de incertezas**. Intertexto, 2020.

FRANCO, A. M. DOS S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, n. spe4, p. 244–255, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. J. A Formação do professor como eixo inovador de inclusão no ensino fundamental dos alunos com deficiência em Limoeiro/Pernambuco. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 13, n. 2, p. 225–238, 2017.

FREITAS, S. DOS A.; BECKER, T. M. A importância do lúdico e o papel do professor na Educação Infantil: uma revisão bibliográfica em periódicos nacionais. **CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação**, 2020.

FURLAN, E. G. M.; FARIA, P.C.; LOZANO, D.; BAZON, F.V.M.; GOMES, C. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n. 2, p. 416–438, 2020.

- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, vol.31, n. 113, outubro-dezembro, 2010.
- GATTI, B.A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GATTI, B.A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v 17, n 53, p. 721-737, 2017.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da prática Evandro Ghedin. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GLAT, R.; BLANCO, L. DE M. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015.
- GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para Inclusão escolar. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, v 24. Edição Especial, p. 9-20, 2018.
- GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Especial**, v. 27, p. 157–170, 2021.
- GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n.01, out./ 2005.
- GÓES, M. C. R. DE. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 116–131, 2000.
- GUIMARÃES, L. P.; CASTRO, D. L. VISÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE BARRA MANSA, DIANTE DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) VISION. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 8, n. 15, p. 06–19, 2020.
- HAMBURGER, E. W. Apontamentos sobre o ensino de ciências nas séries escolares iniciais. **Estudos Avancados**, v. 21, n. 60, p. 93–104, 2007.
- HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. D. S. MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 1, 2016.
- HOTT, D. F. M.; FRAZ, J. N. Acessibilidade, tecnologia assistiva e unidades de informação: articulações à realidade da inclusão. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 4, p. 199–210, 2019.
- IACHINSKI, L. T.; BERBERIAN, A. P.; PEREIRA, A. S.; GUARINELLO, A. C. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, v. 24, p. 1–7, 2019.

IBIAPINA, I. M. L. DE M.; FERREIRA, M. S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 9, p. 73–80, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNON, R. A. L. *et al.* A formação de professores nos cursos de Ciências Naturais (LCN) no Brasil do século XXI: perspectiva de alunos e professores. **Terrae Didática**, v. 16, 2020.

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

JOYE, C. R. *et al.* Formação Continuada para o Ensino remoto em tempos de COVID-19: um estudo de caso com docentes do IFCE. *In: COVID-19, Pedagogia e o ambiente escolar*. 1 ed. Roraima: Editora da UFRR, 2020. p. 1–113.

JUNGUES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. DE. Formação Continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 88–101, 2018.

JUNIOR, O. P.; PEDROCHI, W. E.; ROSSETO, H. H. P. A avaliação formativa e a Zona de Desenvolvimento Proximal. **Research, Society and Development**, v. 8, 2019.

KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

LANUTI, J. E. DE O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@**, v. 2, n. 6, p. 57–67, 2021.

LEITE, S. A. DA S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355–368, 2012.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 03, n. 06, p. 236–259, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 361.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortes, 2013.

LIBERALI, F. C. *et al.* **Educação Em Tempos De Pandemia: Brincando Com Um Mundo Possível**. São Paulo: Pontes, 2020.

LIMA, H. A. DE B.; MOTA NETO, I. B. DA. Desafios Encontrados Pela Docência No Ensino Remoto Diante Da Pandemia: Uma Revisão Bibliográfica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 4, p. 15–28, 2021.

LIMA, S. R.; ROSSETTO, E.; CASTRO, S. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 25977–25992, 2020.

LIMA, T. DE; SOUZA, L. A. DE. O Fracasso Escolar À Luz Da Teoria Histórico-Cultural: Reflexões Acerca Da Culpabilização Do Aluno. **Colloquium Humanarum**, v. 17, n. 1, p. 137–150, 2020.

LOPES, M. A. C.; JUNIOR, J. T. A dificuldade de inclusão da pessoas com surdez no contexto escolar. **Rev. Episteme Transversalis**, v. 12, n. 3, p. 149–160, 2021.

LUCENA, J. E. E.; ANDRADE-BOCCATO, T. DO N.; TULESKI, S. C. “Estudar também se Aprende”: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural Para a Educação. **Psicol. estud.**, v. 23, p. 129–136, 2018.

MACEDO, P. A. A.; REIS, R. DE C. A preparação para a docência no Ensino Fundamental na visão de licenciandos em Ciências Naturais e Ciências Biológicas. **Revista Ensaio**, v. 22, p. 1–22, 2020.

MACENA, J. DE O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1283–1302, 2018.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem - Estudo e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 17–35, 2018.

MAGALHÃES, T.C.; DÍAZ-RODRIGUEZ, F.M.; FAGUNDES, D.D.A; SANTOS, M.O.F.; PRADO-NETTO, A.; XARÁ, G.M.S.; WALHBRING, E.R.; PORTO, R.S.O. Educação Inclusiva: autoconceito profissional de professores. **Research, Society and Development**, v. 10, n.11, 2021.

MAGNABOSCO, M. DE B.; SOUZA, L. L. DE. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 115–122, 2018.

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

MANTOAN, M. T. E.; LIMA, N. S. T. DE. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 824–832, 2017.

MARQUES, S. Neurociência e inclusão: implicações educacionais para um processo inclusivo mais eficaz. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.7, n.2, p.146-163, maio/ago. 2016.

MARQUES, E. DE S. A.; CARVALHO, M. V. C. DE. Prática educativa bem-sucedida

na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1–17, 2017.

MARTINS, E. B. DE A.; ANTUNES, K. C. V.; MONTEIRO, S. DA S. Formação continuada de professores e educação inclusiva: os saberes docentes em diálogo com a extensão universitária. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, p. 877–896, 2019.

MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S. DE; ROZEK, M. Conhecimentos e crenças de Professores sobre a Educação Inclusiva: Revisão Sistemática da Literatura Nacional. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–20, 2020.

MARTINS, J. G.; FLACH, S. F. Educação Inclusiva: Relações entre a Formação de professores e a atuação profissional. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1–20, 2020.

MARTINS, L. DE A. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Eds.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin editores, 2011.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345–358, 2011.

MATTOS, S. M. N. DE. Inclusão / exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em revista**, n. 44, p. 217–233, 2012.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, MARISA EUGÊNIA MELILLO. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, MARISA EUGÊNIO MELILLO; TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade Docente: Percepções De Professores De Biologia Iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 22, p. 1–22, 2020.

MENDES. E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MIRANDA, F.D. Aspectos históricos da Educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 3, jan./jun. 2019.

MORCEF, V. L. E.; SILVA, A. J. C. C.; ALVES, M. DO. F. Política educacional de atenção à pessoa com deficiência: um desafio brasileiro. **Revista Interações**, n. 58,

p. 213–228, 2021.

MOURA, C.; CAMEL, T.; GUERRA, A. A Natureza da Ciência pelas lentes do currículo: normatividade curricular, contextualização e os sentidos de ensinar sobre Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, p. 1–27, 2020.

NAKAYAMA, A. M. **Educação Inclusiva: Fundamentos e perspectivas**. 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2019.

NASCIMENTO, F. DO; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. DE. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 225, 2012.

NASCIMENTO, R. DE O. Atividade simbólica na perspectiva da abordagem histórico-cultural de Lev S. Vigotski. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 23, p. 54–71, 2020.

NASCIMENTO, R. M. DE L. L.; MÓL, G. DE S. A formação de professores de ciências: uma análise da sua atuação frente aos desafios e inovações do mundo moderno. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 15834–15845, 2020.

NETO, A. S.; FORTUNATO, I. **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

NEVES, F. H. G.; QUEIROZ, P. P. DE. O Ensino de Ciências e a Saúde: por uma Docência Intercultural e Crítico-Reflexiva na Escola Básica. **Ciência & Educação**, v. 26, p. 1–17, 2020.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. DA R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1–21, 2019.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K. É. G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Esudos Históricos**, v. 34, n. 73, p. 281–298, 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. .

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

\_\_\_\_\_. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1–15, 2019.

\_\_\_\_\_. A Universidade à procura de si mesma. **Revista Forges**, v. 10ºanivers, n. Ed. especial, 2020.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Os saberes docentes identificados na produção acadêmica no exercício da educação inclusiva. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2, p. 405–430, 2019.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307–316, 2008.

NUNES, S.S.; SAIA, A.L.; TAVARES, R.E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e profissão**. n 35. p. 1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, A. F. T. DE M.; ARAÚJO, C. M. DE. A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo C discurso médico. **Educacao e Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 829–846, 2017.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1–26, 2019.

OLIVEIRA, I.T.T.; FEITOSA, F.S.; MOTA, J.S. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: desafios da prática docente. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8, 2020.

OLIVEIRA, J.; FERNANDES, I. Políticas para pessoa com deficiência e as contribuições de Freire e Montessori. **Textos & Contextos**, v. 19, n. 1, p. 1–15, 2020.

OLIVEIRA, R. M. DE; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino Remoto Emergencial em Tempos de COVID-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais. **Revista. Internacioal. de Formação.de Professores (RIFP)**, v. 5, p. 1–18, 2020.

OLIVEIRA, S. DA S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. DE O. Educar Na Incerteza E Na Urgência: Implicações Do Ensino Remoto Ao Fazer Docente E a Reinvenção Da Sala De Aula. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020.

ONU; UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

PADILHA, A. M. L. Trabalho pedagógico: conhecimento, experiência e formação. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin editores, 2011.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PANIAGO, R. N.; NUNES, P.G.; CUNHA, F.S.R.; SALES, P.A.S.; SOUZA, C.J. Quando as Práticas da Formação Inicial se Aproximam na e pela Pesquisa do Contexto de Trabalho dos Futuros Professores. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. 1–17, 2020.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **A pratica reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521–539, 2005.

\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In: Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17–52.

PINHEIRO, A. P. L. DO P. **Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da avaliação diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula**. Dissertação (Mestrado). PUCSP, 2019.

PIVA, L. **Reflexão sobre a prática docente dos professores de Ciências e Matemática na perspectiva inclusiva**. [s.l.] Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 2021.

PORTA, D. S. C.; SOUZA, D. A. D.; SANTANA, M. L. S.; PAIM, R. P.; GONCALVES, J. O. N. Neuropsicoeducação e inclusão escolar: Interloquções iniciais. *In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*, Campina Grande, Paraíba, 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educacao e Pesquisa**, v. 46, n. Xii, p. 1–20, 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, R. D. C.; MORTIMER, E. F. Um Estudo Sobre Licenciaturas Em Ciências Da Natureza No Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–13, 2020.

REZENDE, L. F.; SOUZA, C. J. DE. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, 2021.

ROCHA, T.B. O plano de aula para Educação *On-line* na Pandemia de Covid-19. **EaD em foco**, v.11, n.2, 2021.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; DIAS, V. B.; SIQUEIRA, M. Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: Índícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 225–250, 2019.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. Formamos professores para a educação inclusiva?: análise de publicações sobre formação de professores de ciências/biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 1–23, 2017.

RODRIGUES, R. DOS S.; SOUZA, C. J. F. DE; FERREIRA, L. F. Educação Inclusiva, Transtornos Motores e Desempenho escolar: um estudo de revisão bibliográfica. **Research, Society and Desvelopment**, v. 9, n. 11, 2020.

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. DA S.; SILVA, C. C. B. DA. Concepções De

Professores Sobre a Política De Educação Inclusiva: Um Estudo De Caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1–8, 2020.

RUPPEL; C.; HANSEL, A.F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p.11-24, 2021.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In: Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAMPAIO, L. F.; MENDONÇA, G.O.; LAVORATO, S.U.; MARTINEZ, I.G.; MÓL, G.S. Formação inclusiva do professor nos cursos de Licenciatura em Química das Universidades Públicas Brasileiras. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–9, 2017.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULO FREIRE: UMA FILOSOFIA COMO JEITO DE SER-ESTAR E FAZER PEDAGÓGICOS. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, p. 19, 2011.

SANTOS, C. E. M. DOS; CAPELLINI, V. L. M. F. Inclusão Escolar E Infraestrutura Física De Escolas De Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

SANTOS, C. M.; JÚNIOR, P. D. C. Interdisciplinaridade E Educação: Desafios E Possibilidades Frente À Produção Do Conhecimento. **Revista Triângulo**, v. 11, n. 2, 2018.

SANTOS, K. S.; MENDES, E.G. A História da expansão da inclusão escolar e demandas veiculadas por um jornal. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.117-134, 2018.

SANTOS, J. O.C. Perspectiva crítico-reflexiva e colaboração na formação do professor. **Revista Internacional de formação de professores**, v. 4, n. 1, p. 85–99, 2019.

SANTOS, M. C. D. Do Direito à Educação. *In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Eds.). . Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada*. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 61–74.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V.L. Diretrizes curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n 1. P.15-36, jan./jun. 2013.

SCHINATO, L. C. S.; STRIEDER, D. M. Educação Inclusiva: uma perspectiva sobre Formação de Professores de Ciências. **Hipátia**, v. 5, n. 1, p. 186–192, 2020.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Ed.). . Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79–92.

SEYMOUR-WALSH, A. E.; WEBER, A.; BELL, A. Practical approaches to pedagogically rich online tutorials in health professions education. **Rural and Remote Health**, v. 20, n. 2, 2020.

SILVA, C. L. DA; ALTINO FILHO, H. V. Ensino Remoto E Formação De Professores: Um Estudo Com Os Licenciandos De Pedagogia. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 5, p. 909, 2020.

SILVA, C. R.; SILVA, M. P. DA. Formação De Professores: Uma Análise De Planos De Aula Divulgados Na Revista Nova Escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 112, p. 314–329, 2020.

SILVA, D.; BORGES, J. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais : uma análise de correlação. **Intercom - RBCC**, v. 43, n. 3, p. 99–114, 2020.

SILVA, J. R. DA; GILBERTO, I. J. L. Formação docente e tecnologia: uma sinergia necessária. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 28, p. 810–820, 2020.

SILVA, L. S.; SZYMANSKI, L. Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1–18, 2020.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: Uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educacao Especial**, v. 23, n. 2, p. 293–308, 2017.

SILVA, R.A.; SILVA, F.N.; SUART, R.C. Ações e Reflexões vivenciadas por uma professora em formação inicial por meio de elaboração de planos e regência de aulas: contribuições do processo de Reflexão Orientada. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.20: janeiro-dezembro, 2020.

SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia**. [s.l.] Ed. Anthorpos, 1993.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SODRÉ, M.; SILVA, G.; ALVES-OLIVEIRA, M. DE F. Atividades diversificadas em um curso de extensão para professores em educação inclusiva. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 28, p. 781–795, 2020.

SOUSA, A. C. B. DE; PEREIRA, A. S. M. Paulo Freire , o andarilho da utopia : contribuições para a transformação social através da educação. **Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1–18, 2020.

SOUSA, A. M. O. P. DE; ALVES, R. R. N. A Neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, p. 320–331, 2017.

SOUZA, A. A.; CUNHA, K. M. M. B.; ANDRADE, M. G. O lúdico na educação inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. **Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 28, p. 125–137, 2019.

SOUZA, R. DE A. A implantação da Libras nas Licenciaturas: desmistificando conceitos. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 73–98, 2017.

SOUZA, F.F.; DAINEZ, D. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade**, v.47, 2022.

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

SUNDE, R. M.; JÚLIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O Ensino Remoto em Tempos da Pandemia da Covid-19: Desafios e perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, v. 03, n. 03, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2014.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 59–83, 2006.

\_\_\_\_. **Emoções e Vivências em Vigotski**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011

TOMAS, N. DOS P. S. *et al.* Afetividade como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 5738–5749, 2020.

TUNES, E. A defectologia de Vigotski - Uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. *In: VERESK - Estudos sobre a Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski*. Brasília: Uniceub, 2017. v. 1p. 75–85.

TUNES, E.; PRESTES, Z. A defectologia de Lev Semionovitch Vigotski, fio condutor da teoria Histórico-Cultural. *In: Problemas da Defectologia*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VERDUM, C. P.; CUNHA, F. L. DA; LUSA, M. G. Educação Inclusiva: um desafio constante no sistema capitalista. **Textos & Contextos**, v. 20, n. 1, p. 1–14, 2021.

VIANNA, D. M.; BARBOSA-LIMA, M. DA C.; ARAÚJO, R. S. Mudaram minha sala de aula: e agora? **Revista Ciência em Foco**, v. 14, p. 1–17, 2021.

VIEIRA, A. B.; JESUS, D.M.; LIMA, J.C.; MARIANO, C.A.B.S. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 503–522, 2020.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à Inclusão: formação e mudança. **Revista de Educação Especial**, v. 27, p. 743–758, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. [s.l.] Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, 2011.

\_\_\_\_. **Obras Escogidas V - Fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.

\_\_\_\_. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia**. 1ª ed. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2012b.

\_\_\_\_. **Problemas da Defectologia – Volume 1**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535–554, 2008.

## 9 APÊNDICES

### 9.1 Apêndice A – Termo de autorização do IFRJ, campus Mesquita.



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio de Janeiro  
Campus Mesquita

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO - IFRJ  
CAMPUS MESQUITA/ESPAÇO CIÊNCIA INTERATIVA

#### DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que Maria de Fátima Alves de Oliveira (CPF 60977884791, RG 03047728-5, IFP) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/RJ) tem autorização desta direção para realizar neste Estabelecimento de Ensino a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.

Mesquita, 05 de junho de 2019.

**Maylta Brandão dos Anjos**  
Diretora Geral do campus Mesquita do IFRJ  
Espaço Ciência Interativa

MAYLTA BRANDÃO DOS ANJOS  
Diretora Geral  
Campus Mesquita/IFRJ  
SIAPE nº 143879

## 9.2 Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos do CEEI



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

*Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “Formação continuada de professores em educação inclusiva”, de responsabilidade da Pesquisadora Dra. Maria de Fátima Alves de Oliveira e desenvolvida por Mariza Sueli de Oliveira Sodré, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, stricto sensu, IOC, FIOCRUZ.*

*Esta pesquisa justifica-se devido ao número crescente de alunos com Necessidades Educativas Especiais sendo incluídos nas turmas regulares de ensino, portanto, a formação continuada do docente se faz muito importante para que o mesmo possa saber lidar com todos os tipos de aluno.*

*A sua participação na pesquisa será em responder a um questionário, cujo objetivo é levantar os seus conhecimentos sobre o tema.*

*Alguns riscos podem ser identificados, como cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as palestras ministradas; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sua atuação em sala de aula.*

*Se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, o(a) pesquisador(a) compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área psicológica.*

*Ao participar da pesquisa, também haverá alguns benefícios: Irá auxiliar na compreensão acerca de como os professores do ensino básico compreendem o tema inclusão escolar e no desenvolvimento de estratégias para o tema Educação Inclusiva, não sendo cobaia, mas coautor no processo de construção do conhecimento. Além disso, há possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social.*

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo, além de receber, caso manifeste interesse, uma cópia virtual da tese após a conclusão de todas as etapas de sua confecção e defesa.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento livre e esclarecido e seus dados da pesquisa.

Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido(a) e você não receberá pagamento pela sua participação no estudo da presente pesquisa, visto que sua participação é como voluntário.

As informações coletadas serão utilizadas unicamente para pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador-responsável por um período de cinco anos, após o qual serão destruídas.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese somente, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso não haja adesão à pesquisa não haverá prejuízo acadêmico / administrativo.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente da sua na participação na pesquisa, você poderá buscar indenização obedecendo as disposições legais vigentes no Brasil.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, você pode entrar em contato com o(a) pesquisador(a) Maria de Fátima Alves de Oliveira no telefone (21) 2562-1831, e caso se considera prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP que fica localizado na Fiocruz/IOC (Avenida Brasil, 4.036 - 7º andar, sala 705 - Expansão - Manginhos - Rio de Janeiro-RJ - CEP: 21.040-360 / e-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br e telefone: 21 3882-9011).

O CEP - Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto, de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque se nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e outra com o(a) pesquisador(a).

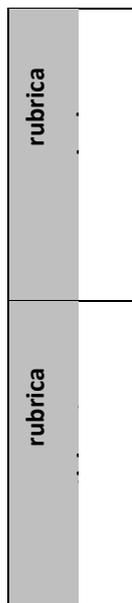
Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisador (a): Dra Maria de Fátima Alves de Oliveira

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dra Maria de Fátima Alves de Oliveira, Laboratório de Avaliação em Ensino e Filosofia das Biociências, Avenida Brasil, 4365, Rio de Janeiro – RJ, CEP: 21.045-900, Brasil, telefone: (21) 2562-1831, das 9 às 17h.



### 9.3 Apêndice C – Edital do CEEI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Campus Avançado Mesquita

#### EDITAL INTERNO DE EXTENSÃO Nº 02/2020 PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MODALIDADE REMOTA

A Direção Geral do Campus Avançado Mesquita do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições, torna público o presente Edital para o Processo Seletivo do “CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MODALIDADE REMOTA” oferecido pelo Espaço Ciência InterAtiva/Campus Avançado Mesquita do IFRJ.

#### 1. DO CURSO E SEUS OBJETIVOS

1.1. O “CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, promovido pelo Espaço Ciência InterAtiva do IFRJ/Campus Avançado Mesquita, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), se configura como um curso de atualização para professores do Primeiro e Segundo Segmento do Ensino Fundamental, cujo objetivo principal é propiciar saberes acerca da Educação Inclusiva, de forma interdisciplinar, auxiliando os docentes a desenvolverem atividades diversificadas em suas classes.

1.2. Cabe ressaltar que não há cobrança de taxas de inscrição ou quaisquer tipos de mensalidade aos participantes.

#### 2. DA OFERTA E DURAÇÃO DO CURSO

2.1. As aulas ocorrerão virtualmente, configurando a modalidade remota da oferta do curso, e contemplarão atividades síncronas e assíncronas, ministradas por docentes de diversas instituições de ensino e pesquisa do Rio de Janeiro, de acordo com o conteúdo programático do curso (ANEXO I).

2.2. Ressaltamos que o curso não se configura como Educação A Distância (EAD), sendo considerado Ensino Remoto, mantendo as características, estrutura e metodologia similares ao curso oferecido na modalidade de ensino presencial, sendo aplicado em plataformas digitais.

2.3. O curso terá a duração de 110 (cento e dez horas), distribuídas em atividades síncronas e assíncronas, com a previsão de 16 encontros virtuais, entre os meses de setembro e dezembro de 2020.

2.4. Os encontros virtuais, que consistem nas atividades síncronas, ocorrerão semanalmente, **às terças-feiras, das 14h às 16h**, utilizando a plataforma Google Meet, com início previsto para o dia **01 de setembro de 2020** e término previsto para o dia **15 de dezembro de 2020**.

2.4.1. Nos dias 08 e 15 de dezembro de 2020, o encontro virtual ocorrerá das 14h às 17h, excepcionalmente.

2.5. As atividades assíncronas serão compostas por três modalidades: estudos dirigidos (a serem solicitados pelos professores do curso, **previamente aos encontros virtuais**); avaliação semanal de aula (**a ser enviada após cada encontro virtual**) e avaliação final do curso (que deverá ser desenvolvida ao longo do curso e **apresentada virtualmente nos dias 08 e 15 de dezembro de 2020**).

2.6. Para a realização das atividades do curso, no ato da matrícula, o aluno deverá apresentar o TERMO DE RESPONSABILIDADE - Acesso a aulas remotas em ambiente virtual (ANEXO II deste Edital).

### **3. DAS VAGAS**

3.1. O presente curso é destinado ao seguinte perfil:

3.1.1. Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º segmento);

3.1.2. Professores dos anos finais do Ensino Fundamental (2º segmento).

3.2. O curso oferecerá 40 (quarenta) vagas.

### **4. DA INSCRIÇÃO**

4.1. Poderão inscrever-se: Professores do Ensino Fundamental (1º e/ou 2º segmento), tanto de escolas da rede pública quanto da rede privada.

4.2. A inscrição dos candidatos às vagas do “CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MODALIDADE REMOTA” é gratuita e será recebida no período de 10 a 20 de agosto de 2020, conforme especificações deste Edital.

4.3. As inscrições para o presente Edital serão recebidas apenas por meio do “**Formulário de inscrição online**”, que estará disponível na página: **<https://portal.ifrj.edu.br/mesquita/extensao>**, nos dias 10 a 20 de agosto de 2020.

4.4. No ato da inscrição, o (a) candidato (a) deverá preencher o seguinte documento, “Formulário de inscrição online”, que estará disponível na página: < **<https://portal.ifrj.edu.br/mesquita/extensao>** >, observando todas as etapas de preenchimento do mesmo, inclusive atentando para sua confirmação de envio.

4.5. O (a) candidato (a) também deverá enviar, por meio do “Formulário de inscrição online”, em campo próprio para tal, os seguintes documentos digitalizados:

4.5.1. Comprovação de atuação no Primeiro ou Segundo Segmento do Ensino Fundamental OU cópia do último contracheque OU ato de investidura; cópia de documento de identidade com foto, válido em território nacional; cópia do CPF; cópia da certidão de nascimento ou casamento.

## 5. DA SELEÇÃO DOS CANDIDATOS

5.1. O processo de seleção constará de:

5.1.1. Preenchimento da Ficha de Inscrição online, anexando ao formulário todos os documentos digitalizados contidos no item 4.5.1 deste Edital;

5.1.2. Estar enquadrado ao perfil do curso, descrito no item 4.1 deste Edital;

5.1.3. Análise da resposta à pergunta: “Quais são suas motivações para participar de um Curso de Extensão em Educação Inclusiva?” (Esta pergunta encontra-se no formulário online de inscrição, sendo a última pergunta).

5.1.4. Ordem cronológica de inscrição, considerando a data de abertura do formulário online, de acordo com o cronograma estabelecido neste Edital.

5.2. A seleção será realizada por uma Comissão de Seleção, composta pela Coordenação do Curso:

Membro da Comissão de Seleção	Titulação
Grazielle Rodrigues Pereira	Doutora em Ciências/UFRJ
Ludmila Nogueira da Silva	Mestre em Ciências/FIOCRUZ
Maria de Fátima Alves de Oliveira	Doutora em Ciências/FIOCRUZ
Mariza Sueli de Oliveira Sodré	Mestre em Ciências/UFRJ

## 6. DO RESULTADO

6.1. O resultado da seleção será divulgado em data específica, conforme cronograma do presente Edital, na página: <https://portal.ifrj.edu.br/mesquita/extensao>.

6.2. Os(as) selecionados(as) serão informados do resultado final através do endereço eletrônico cadastrado no “Formulário de Inscrição Online”.

## 7. DA CERTIFICAÇÃO

7.1 Exigências para a concessão do Certificado de Conclusão, a ser expedido pelo IFRJ:

7.1.1. Participação nas atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas pelo curso, sendo:

- mínimo de 75% de frequência nos encontros virtuais;
- entrega de, no mínimo 75% das atividades assíncronas solicitadas ao longo do curso (estudos dirigidos prévios e avaliação semanal de aula).

7.1.2. Entrega e apresentação da Avaliação final, em data a ser disponibilizada pela coordenação do curso.

#### **8. DO CRONOGRAMA**

Início das Inscrições: 10/08/2020

Término das Inscrições: 20/08/2020

Resultado parcial da Seleção: 25/08/2020

Resultado Final da Seleção: 27/08/2020

**Início das Aulas: 01/09/2020**

#### **9. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

9.1. Todas as etapas do processo seletivo serão divulgadas no site <<https://portal.ifrj.edu.br/mesquita/extensao>>.

9.2. O Espaço Ciência Interativa do IFRJ/Campus avançado Mesquita não se obriga a preencher o quantitativo de vagas.

9.3. Os casos omissos e as situações não previstas neste Edital serão julgados pela Comissão de Seleção.

**CRISTIANE HENRIQUES DE OLIVEIRA**

**DIRETORA GERAL DO CAMPUS AVANÇADO MESQUITA DO IFRJ**

**EDITAL INTERNO DE EXTENSÃO Nº 02/2020**  
**PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -**  
**MODALIDADE REMOTA**  
**ANEXO I - Conteúdo Programático**

**1. Políticas Públicas e Princípios metodológicos em Educação Inclusiva**

A cidadania na legislação brasileira. A LDB e a inclusão. Os processos de inclusão. Os espaços de trabalho e de recreação nas políticas sociais. História da Educação Especial e o processo de Inclusão. Conceitos de inclusão na Educação Inclusiva. Adaptações curriculares para a escola inclusiva de ensino fundamental. Relação escola e família no processo de inclusão. Avaliação na Educação Inclusiva.

**2. Processos do Desenvolvimento e Educação**

Bases Neurocognitivas e Aprendizagem. Fases de desenvolvimento do indivíduo durante a escola. Cognição e afetividade.

**3. Arte e ludicidade na perspectiva inclusiva**

O Processo criativo na educação Inclusiva. A construção de conhecimentos através da Arte otimizando o processo de inclusão. A arte e sua ação no desenvolvimento de habilidades e capacidades no processo de Inclusão.

**4. Interdisciplinaridade e inclusão escolar**

O conceito de Interdisciplinaridade. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. A construção de uma práxis interdisciplinar na educação inclusiva.

**5. Afetividade e aprendizagem**

Apresentar formas de se compreender como os aspectos afetivos influenciam os processos de ensino e aprendizagem e pensar como tais aspectos podem ser considerados no contexto da educação inclusiva. Serão trabalhados, na perspectiva vigostkiana, o conceito de afetividade e categorias teóricas elaboradas a partir dele. Serão relatados também resultados de pesquisas empíricas que foram realizadas com base em tais aspectos. Serão propostas reflexões e possibilidades de atividades em que os aspectos afetivos podem ser explicitados no contexto da educação inclusiva.

**6. Deficiência Intelectual**

Característica do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com deficiência intelectual. Avaliação e acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões do pensamento lógico, letramento e habilidades sociais.

**7. Deficiência Visual**

Característica do desenvolvimento dos indivíduos com deficiência visual. Avaliação e acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As

questões do letramento e habilidades sociais. Fundamentos do Sorobã, Braille, Orientação e mobilidade. Atividade da Vida Diária.

#### **8. Cultura Surda e LIBRAS**

Característica do desenvolvimento dos indivíduos com deficiência auditiva/surdez. Avaliação e acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões do letramento. Conhecimento acerca da língua de sinais como língua natural da comunidade Surda. Relações existentes entre educação de Surdos, cultura, identidade e língua de sinais brasileira.

#### **9. Altas Habilidades/Superdotação**

Característica do desenvolvimento dos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação. Identificação e acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões do enriquecimento curricular. Serviços de atenção e atendimento à alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

#### **10. Transtorno do Espectro Autista e Processos Escolares**

Característica do desenvolvimento do indivíduo com TEA. Os indicadores do TEA. Acompanhamento dos processos escolares. As necessidades educacionais no âmbito curricular. As questões dos recursos pedagógicos e a comunicação alternativa. Serviços de atenção e atendimento interdisciplinar.

#### **11. Transtorno mentais (psicóticos e de humor)**

Da loucura ao transtorno mental: Aspectos históricos. Estatuto da pessoa com deficiência: Noções gerais. Educação escolar e os transtornos mentais. Como enfrentar os diferentes transtornos mentais na educação inclusiva?

#### **12. Deficiência Física**

Deficiência física: causas e características. Infraestrutura Escolar para Atender Alunos com Deficiência Física: Acessibilidades e Recursos Pedagógicos. Inclusão escolar do aluno com deficiência física.

#### **13. Atividades diversificadas na sala de aula**

Conceito de atividades diversificadas. Exemplos e construção de modelos práticos de atividades pedagógicas alternativas inclusivas.

#### **14. Trabalho de Conclusão de curso**

Elaboração de um plano de aula com uma prática pedagógica inclusiva.

**EDITAL INTERNO DE EXTENSÃO Nº 02/2020**  
**PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -**  
**MODALIDADE REMOTA**  
**ANEXO II**

**TERMO DE RESPONSABILIDADE**

**Acesso a aulas remotas em ambiente virtual**

Eu, \_\_\_\_\_,

declaro, para os devidos fins, que terei acesso às aulas remotas em ambiente virtual oferecidas pelo Espaço Ciência InterAtiva - Campus Avançado Mesquita do IFRJ, e, nesse contexto, tenho ciência de que, sem autorização expressa do professor responsável pelo conteúdo, não é permitida a realização de downloads das aulas, gravação de imagens, conteúdos e voz, edição, reprodução do respectivo conteúdo a terceiros, por nenhum meio, bem como utilização do respectivo conteúdo para quaisquer finalidades estranhas ao estudo e aprendizado das disciplinas.

Comprometo-me a dispor de condições mínimas para o acompanhamento das atividades síncronas e assíncronas do curso, tais como: acesso à internet com boa velocidade, notebook ou computador e acessórios necessários para a participação das atividades (tais como câmera e microfone).

Declaro estar ciente de que as atividades síncronas realizadas pela plataforma Google Meet e/ou similares serão integralmente gravadas, para fins de avaliação pela coordenação e professores do curso, não sendo disponibilizada a gravação para uso externo à administração do curso.

Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da minha matrícula, em qualquer tempo ao longo da duração do curso.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do aluno)

**EDITAL INTERNO DE EXTENSÃO N° 02/2020**  
**PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -**  
**MODALIDADE REMOTA**  
**ANEXO III**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Neste ato, eu, \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade RG n°. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob n° \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em campanhas promocionais e institucional do CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MODALIDADE REMOTA, oferecido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro/Campus Mesquita, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz, destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, redes sociais, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do aluno)

## 9.4 Apêndice D – Questionário Inicial



Ministério da Saúde  
FIOCRUZ  
Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto Oswaldo Cruz  
Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde

Este instrumento faz parte da pesquisa de doutorado intitulada “**Formação Continuada para Professores em Educação Inclusiva**” em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde (IOC/Fiocruz). Sua contribuição é voluntária e importante para que possamos contribuir na formação docente. Os dados obtidos serão anônimos e divulgados em eventos e revistas científicas. Muito obrigada!

### Dados de identificação do participante

**Enquadramento:**  Aluno  Profissional da Educação  Público em geral

**Sexo:**  Masculino  Feminino

**Sua Idade (em anos)?**

de 15 à 18  de 19 à 25  de 26 à 35  acima de 35

**Marque o seu maior grau de escolaridade:**

1º até 6º (Ens. Fund.I)  7º até 9º (Ens. Fund.II)  1º até 3º (Ens. Médio)

Ensino Superior (incompleto)  Ensino Superior (completo)  Pós graduação

**Rede de ensino da educação básica onde você estuda (ou estudou)?**

Público  Privado  Parte na rede Privada e parte na rede Pública

**Rede de ensino superior onde você estuda (ou estudou)?**

Público  Privado  Parte na rede Privada e parte na rede Pública

**Onde você leciona?** ( ) Rede Pública ( ) Rede Privada ( ) Ambas

Série que você leciona: \_\_\_\_ ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio

Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

- De um modo geral quantos alunos há por turma, este ano, nas turmas que você leciona? \_\_\_\_\_

1. Há alunos portadores de necessidades educacionais especiais em sua turma regular?

( ) Não ( ) Sim Quantos? \_\_\_\_\_

A - Quais são as necessidades por eles apresentadas?

---

---

B - Que estratégias você utiliza para trabalhar com estes alunos?

---

---

---

**2. Você é a favor da Inclusão escolar?**

Sim Por que? \_\_\_\_\_

Não Por que? \_\_\_\_\_

**3. Educação Especial e Educação Inclusiva possuem o mesmo significado?**

Sim

Não

Justifique:

---

---

---

**4. O que o (a) motivou a procurar este Curso de Extensão?**

---

---

---

---

**5. Como você acha que este curso poderá auxiliá-lo em sua prática pedagógica?**

---

---

---

---

## 9.5 Apêndice E – Questionário Final



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

Instituto Oswaldo Cruz

Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde

Este instrumento faz parte da pesquisa de doutorado intitulada “**Formação Continuada para Professores em Educação Inclusiva**” em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde (IOC/Fiocruz). Sua contribuição é voluntária e importante para que possamos contribuir na formação docente. Os dados obtidos serão anônimos e divulgados em eventos e revistas científicas. Muito obrigada!

1. Numa escala de **1 a 5**, sendo 1 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito, qual a sua avaliação sobre o curso quanto ao:

<b>Desenvolvimento do curso</b>	<b>Nota</b>
Estrutura geral	
Disciplinas oferecidas	
Material didático referente às disciplinas disponibilizado previamente	
Exemplos práticos utilizados durante as disciplinas	
Uso de técnicas didáticas adequadas ao conteúdo das disciplinas	
O curso contribuiu para sua prática pedagógica	
Carga horária total curso	

2. Qual a importância da Formação Continuada em Educação Inclusiva para professores, na sua concepção?

3. O que mais despertou sua atenção no curso? Justifique.

4. Para você, quais as consequências de uma educação não inclusiva?

5. Você sugere alguma mudança nesse curso? Qual seria essa mudança?

## 9.6 Apêndice F – Modelo de Plano de Aula

1 – **TEMA DA AULA:** Qual tema será abordado? (o assunto, o conteúdo a ser trabalhado);

2 – **PÚBLICO ALVO:** Faixa etária, série escolar e quantidade de alunos previstos para a realização da atividade;

3 – **JUSTIFICATIVA:** Por que trabalhar esse assunto? (o motivo de se trabalhar determinado assunto);

4 – **OBJETIVO GERAL:** O que se espera que os alunos atinjam ao trabalharem esse tema? (O objetivo geral a ser alcançado: o que os alunos irão conseguir atingir com esse trabalho, com o estudo desse tema);



5 – **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** (relacionados a cada uma das etapas de desenvolvimento do trabalho);



6 – **DESENVOLVIMENTO:** Como o professor irá trabalhar e em quanto tempo. Quais as etapas que terão que ser desenvolvidas para se alcançar esse objetivo? (As etapas previstas: mais precisamente uma previsão de tempo, onde o professor organiza tudo que for trabalhado em pequenas etapas e a metodologia que o professor usará: a forma como irá trabalhar, os recursos didáticos que auxiliarão a promover o aprendizado e a circulação do conhecimento no plano da sala de aula);

**OBS: não esquecer que a atividade a ser desenvolvida deverá ser inclusiva!**

7 – **AVALIAÇÃO:** Como você avaliará essa atividade? (a forma como o professor irá avaliar, se em prova escrita, participação do aluno, trabalhos, pesquisas, tarefas de casa, etc.);

8 – **BIBLIOGRAFIA** (todo o material que o professor utilizou para fazer o seu planejamento. É importante tê-los em mãos, pois caso os alunos precisem ou apresentem interesse, terá como passar as informações).

**IMPORTANTE:** Não se esqueça de colocar o seu nome, a série do Ensino Fundamental e a disciplina que você vai trabalhar.

## 10 ANEXOS

### 10.1 Anexo 1 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (FIOCRUZ)

	<b>FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ/IOC</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> Formação de professores em Educação Inclusiva		
<b>Pesquisador:</b> Maria de Fátima Alves de Oliveira		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 3		
<b>CAAE:</b> 18148719.2.0000.5248		
<b>Instituição Proponente:</b> FUNDACAO OSWALDO CRUZ		
<b>Patrocinador Principal:</b> FUNDACAO OSWALDO CRUZ		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 3.827.546		
<b>Situação do Parecer:</b> Aprovado		
<b>Necessita Apreciação da CONEP:</b> Não		
RIO DE JANEIRO, 07 de Fevereiro de 2020		

## 10.2 Anexo 02 – Atividades propostas pelo Plano de Aula 08 (P8)

### Atividade 1:

Após a apresentação de todo o material da caixa e introdução dos conceitos sobre o ponto na arte com os alunos, solicitar que eles façam um trabalho utilizando areia colorida ou grãos de feijão, cola e suporte de papel ou papelão.

Pode ser uma criação individual ou uma releitura das imagens com a técnica do pontilhismo. Eles devem perceber as possibilidades de uso do material, como controlar a quantidade e a mistura dos grãos de areia para obter os efeitos de luz e sombra no trabalho, assim como a soma de cor para construção das nuances de coloração possíveis.

Além disso, perceber a textura final e a sensação tátil obtida com o alto relevo proporcionado pelo material.

**Atividade 2:** Propor uma vivência em que todos os alunos, sentados em forma de círculo e com os olhos vendados, devem descrever situações reais, como por exemplo, alguns dos espaços da escola ou do bairro.

Fazer também a leitura de uma frase em braille.

Depois realizar uma oficina de criação artística com a produção de células do alfabeto braille em tamanho maior, utilizando isopor e tampinhas de refrigerante. Atividade em grupo.



**Atividade 3:** Solicitar que os alunos façam um relato sobre a aula e as experiências e conhecimentos adquiridos.



**Com nossas atitudes podemos fazer a diferença!**

### 10.3 Anexo 03 – Recursos Materiais do Plano de aula 09

#### *Recursos Materiais:*

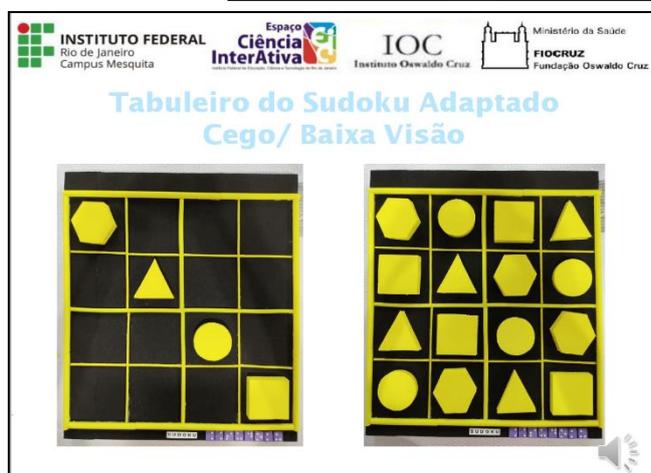
venda para olhos (óculos prismático); fita adesiva antiderrapante (tipo lixa); fita adesiva antiderrapante em alto relevo de tiras finas; fita antiderrapante em círculos; bola com guizo; rede para o gol; sino; EVA em formato de quadrado, e; EVA em formato de Triângulo.



## 10.4 Anexo 04 – Desenvolvimento do Plano de Aula 10 (P10)

### DESENVOLVIMENTO/METODOLOGIA

- O aluno cego e o aluno com baixa visão poderão formar uma dupla ou não, se assim desejarem. Cada um terá um tabuleiro adaptado para as suas especificidades, então depois de se apropriarem das regras do jogo poderão trocar de duplas como outros alunos também o farão.
- O aluno com deficiência neuromotora compartilhará o seu tabuleiro com outro aluno que queira formar a dupla com ele, exceto o aluno cego ou o aluno com baixa visão, pois o tabuleiro imantado não é acessível para esses alunos.
- Todos os alunos poderão jogar e trocar de duplas quando desejarem.



## 10.5 Anexo 05 – Atividades desenvolvidas no Plano de aula 16 (P16)

Plantão de Matemática 6º

ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ARRAES - EMMA

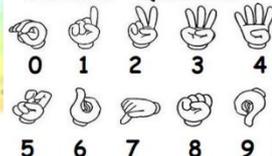
EMMA - ANO 2020. EDIÇÃO EXATURAIS

Observação: Libras é a primeira língua de sinais das pessoas surdas e a língua Portuguesa é a segunda língua.

**NÚMEROS**

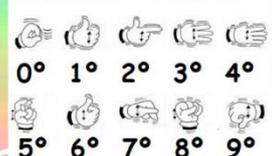
Observe os números em Libras em relação à quantidade e à ordem como se diferenciam:

**Cardinal = Quantidade**



0 1 2 3 4  
5 6 7 8 9

**Ordinal = Ordem**



0º 1º 2º 3º 4º  
5º 6º 7º 8º 9º

Plantão de Matemática 6º

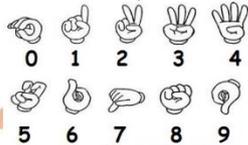
ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ARRAES - EMMA

EMMA - ANO 2020. EDIÇÃO EXATURAIS

**ATIVIDADE**

Agora que você já conhece os números, vamos responder os exercícios!!!

Q.01) Analise os símbolos dos números da tabela ao lado e escreva quais números faltam!! Siga o exemplo!!!



0 1 2 3 4  
5 6 7 8 9

	2					
						
						
						

Plantão de Matemática 6º

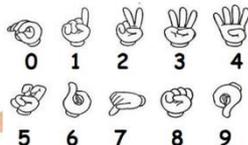
ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL ARRAES - EMMA

EMMA - ANO 2020. EDIÇÃO EXATURAIS

**ATIVIDADE**

Agora que você já conhece os números, vamos responder os exercícios!!!

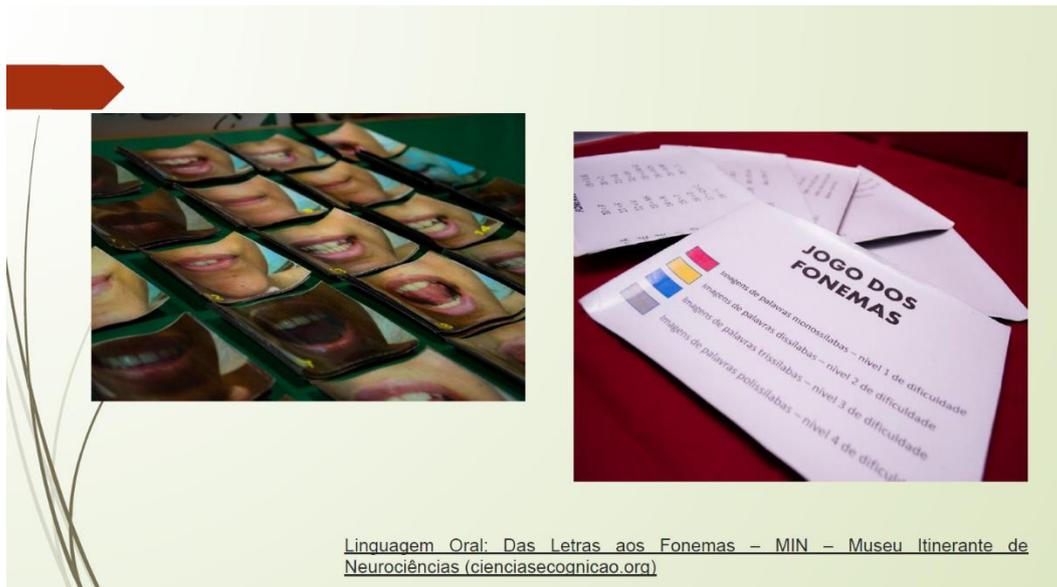
Q.01) Analise os símbolos dos números da tabela ao lado e escreva quais números faltam!! Siga o exemplo!!!



0 1 2 3 4  
5 6 7 8 9

		46			
				7	
					
					

## 10.6 Anexo 06 – Atividade desenvolvida no plano de aula 20 (P20)



## 10.7 Anexo 07 – Atividades desenvolvidas pelo plano de aula 23 (P23)

**Aula 1:** Exibição do filme " E O SEU NOME É JONAS"



- Duração: 1h30min
- Material: recursos multimídia.

**Aula 2:** Roda de conversa sobre o filme assistido:



<http://blog.edespaçoeducacional.com/educacao-infantil-a-hora-da-roda/>

Lançaremos perguntas: O que vocês acharam do filme?; O que mudou na vida do personagem após conhecer a língua de sinais?; Vocês conhecem alguém que seja surdo?; Conhecem algum sinal em libras?; Entre outras...

- Duração: aprox. 50 min.

**Aula 3:** Dividir a sala em 5 grupos com 5 alunos, cada grupo receberá um envelope com duas figuras (animais) e deverá apresentar em forma de mimica para os demais participantes adivinharem qual é.



<http://anglepp.g12.br/noticias/dinamica-com-mimica-dos-1o-ano/>

**Aula 4:** Conteúdo: Aspectos linguísticos da Libras: Saudações em libras e o alfabeto.

- Atividade: Atividades em dupla, os pares deverão saudar a turma, apresentar o nome do colega e a profissão que deseja ser, utilizando a língua de sinais.
- Duração: aprox. 50min
- Material: Alfabeto impresso.

### Alfabeto Manual - Libras

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

### Saudações



## 10.8 Anexo 08 – Atividades propostas pelo plano de aula 24 (P24)

**1º MOMENTO:** Será apresentado aos alunos o modelo do soroban, bem como uma explicação audiovisual para os alunos a fim de conhecerem sobre o soroban e sua utilização na matemática. Link disponível sobre a história e uso do soroban <https://www.youtube.com/watch?v=njuOOa8C-I>.



**2º MOMENTO:** Durante a explicação conceitual iremos apresentar o modelo do soroban, para que os alunos tenham contado com o material que será utilizado e para que eles possam idealizar e confeccionar um soroban similar ao apresentado. Para essa atividade os alunos serão divididos em grupos de 05 alunos, buscando organizar os grupos aleatoriamente, sem a organização de “panelinhas”, pois a intenção da atividade além do conhecimento, é a socialização, buscando a integração e o exercício da sensibilidade em cálculos e do raciocínio lógico matemático, promovendo também uma competição saudável entre as partes. Organizado os grupos, será realizada a leitura compartilhada do texto sobre a história do ábaco e narrativa sobre como se deram as adaptações até a chegada do soroban.

**3º MOMENTO:** Os alunos irão confeccionar o soroban, a todo momento terão o acompanhamento do professor, orientando e mediando situações de conflitos ou isolamento caso ocorra entre os grupos.

**4º MOMENTO:** Após confeccionado o Soroban, iremos trabalhar o significado e os valores atribuídos a cada peça do objeto, será entregue aos alunos uma folha com exercícios de adição para resolverem, a mesma folha será entregue em Braille para os estudantes com deficiência visual. Há todo momento o professor estará a disposição para auxiliar e sanar dúvidas em relação a resolução das atividades e o uso do material didático “soroban”. Após realizarem as atividades será realizado uma reflexão sobre o uso deste material durante a aula e a resolução comentada dos exercícios.

**5º MOMENTO:** Para finalizar iremos realizar um jogo “Incluindo todo mundo coopera”. Como a sala já está dividida em 6 grupos, a disputa será entre dois grupos. Cada participante deverá jogar uma vez. Para isso iremos precisar de um sorobã e 5 dados. Cada aluno joga os dois dados, soma os valores obtidos e deve coloca-las na haste do sorobã, ganha a equipe que ao final da atividade obtiver mais pontuação na somatória final.



## 10.10 Anexo 10 – Atividades propostas pelo plano de aula 31 (P31)

### de onde partir...



### representação do quadro de portinari - quadro de feltro



### paper squishy



## 10.11 Anexo 11 – Atividades propostas pelo plano de aula 32 (P32)

### Desenvolvimento:

A sequência do projeto consistirá em :

**1 etapa )** Roda de conversa sobre o esporte paralímpico , bem como suas implicações , posteriormente alongamento e aquecimento.

**2 etapa )** parte principal propriamente dita : com ênfase nas modalidades coletivas de invasão: handebol, basquete e voleibol.

**3 etapa )** Relaxamento/ volta à calma.

Sendo que em cada dia de aula de 50 minutos será abordada uma modalidade , em um total de 3 dias.



FUTSAL



BASQUETE



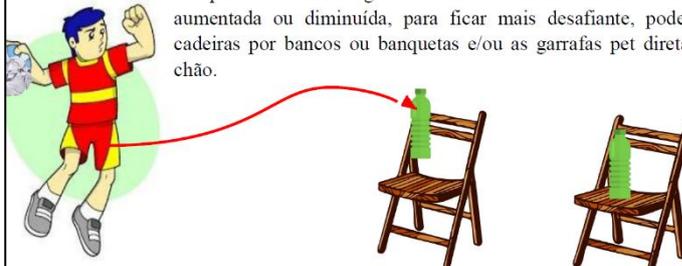
HANDEBOL

### ATIVIDADE 1 - BASQUETE

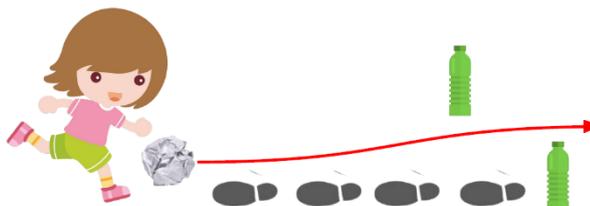
**NÍVEL 1 (BASQUETE):** faça uma linha reta no chão, ao final dela coloque um balde, a criança deverá levar a bola durante o percurso e ao fim dele arremessar a bola dentro do balde.



**NÍVEL 2 (HANDEBOL):** colocar duas cadeiras formando duas traves de gol. Colocar uma garrafa pet ou pote em cima de cada cadeira. A criança deverá se posicionar distante e acertar a bola na garrafa pet/pote. não precisa derrubar a garrafa. Essa distância entre as cadeiras pode ser aumentada ou diminuída, para ficar mais desafiante, pode-se trocar cadeiras por bancos ou banquetas e/ou as garrafas pet diretamente no chão.



**NÍVEL 3 (FUTSAL):** colocar duas garrafas pet, com uma distância uma da outra que passe a bola, a criança deverá ficar a uma distância de 4 passos longos e deverá chutar a bola, de forma que ela passe entre as garrafas, fazendo o “gol”.



## 10.12 Anexo 12 – Atividades propostas pelo plano de aula 33 (P33)

### 5. Desenvolvimento/ Metodologia

O professor deverá iniciar a aula com a brincadeira “cabra cega” um aluno terá os olhos vendados por uma faixa de tecido e tentará pegar outro colega, que por sua vez, deverão fugir dele, o colega que for pego se tornará a próxima “cabra cega” que será guiado pelo barulho dos outros colegas e pelo tato, a dinâmica terá duração de 50 minutos onde a maioria da turma participe. Os recursos usado na dinâmica foram faixa de tecido e um aluno. Após a dinâmica iniciará uma conversa informal com os alunos, perguntando inicialmente, se eles tiveram alguma dificuldade e quais? O professor ouvirá os alunos e continuará a conversa questionando a respeito das dificuldades verificadas em cada sujeito participante, e das estratégias utilizadas por eles para suprir a falta da visão.

O professor prosseguirá a conversa, dizendo aos alunos que a visão é um importante sentido que nós utilizamos para nos orientar no espaço e para nos relacionarmos com o outro, com os objetos e com o mundo de uma forma geral. Assim, na brincadeira realizada, eles puderam perceber como o uso da visão é importante e como faz falta.

O professor indagará ainda aos alunos que conhecem alguém deficiente visual, quais as dificuldades que esse deficiente enfrenta e se ele sofre algum tipo de preconceito.

Após os comentários dos alunos, o professor dividirá a turma em 3 grupos e entregará um texto com várias dificuldades encontradas por cada tipo de deficiente visual e em cada grupo ler e discutir. Essa discussão será realizada em cada grupo e socializada com a turma. O professor mostrará o seguinte vídeo para os alunos: <http://www.youtube.com/watch?v=cF186S-xL-q&feature=related>

A apresentação desse vídeo é para mostrar para os alunos a realidade dessa deficiência e ainda mostrar para eles que um deficiente visual tem uma vida normal: estudando, brincando, sonhando, etc.

O professor comentará com os alunos como Stela tem uma vida normal, com apenas algumas limitações. A atividade em si, é o cabra cega tradicional, com algumas adaptações para os alunos com deficiência visual. Tocar, sentir, ouvir a voz e tentar descobrir etc. e se durante a atividade o deficiente visual apresenta variações de humor referentes às suas limitações. E se a participação dos deficientes visuais em grupos sociais acontece de forma inclusiva.

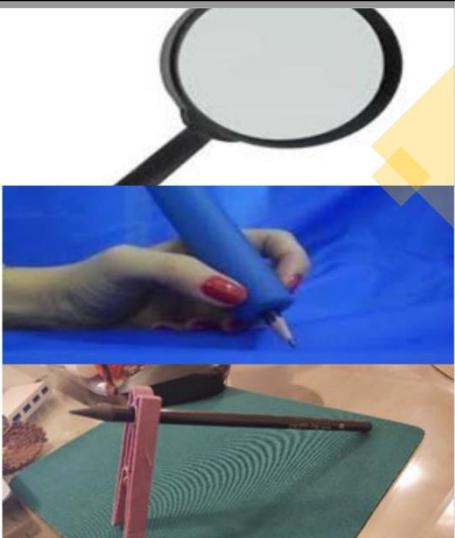
Esta atividade foi realizada na Escola Municipal Padre Hélio da Rocha Souza, em 2 aulas de 50 minutos cada com a dinâmica, (cabra-cega) com a participação de todos os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, da disciplina de Ciências, a turma tem 17 alunos com idade de 11 anos, e os recursos usados nesta aula foram: (celular) vídeo, papel ofício, lápis, borracha, caneta e texto em PDF. Foram utilizados como fonte de informações para a realização desta atividade livros, sites da internet, revista, entre outros. Essa dinâmica justifica a necessidade dos alunos deficientes visuais precisarem perder o medo de sua deficiência, identificar suas limitações e participar de diferentes modalidades de aulas práticas, e como alcançar a inclusão social dos mesmos.

### 10.13 Anexo 13 - Materiais utilizados no desenvolvimento do plano de aula 34 (P34)

Recursos para uso de alunos com deficiência:

- Lupa.
- Engrossador de lápis.
- Lápis com apoio adaptado.

• *Imagens 1 e 2 – Fonte: Google;*  
• *Imagem 3 – Fonte: Arquivo pessoal.*

The image block contains three photographs. The top photo shows a magnifying glass with a black handle and a grey lens. The middle photo shows a hand with red nail polish using a blue, cylindrical pencil thickener on a blue surface. The bottom photo shows a pencil with a pink, textured grip resting on a green mat.

Recurso para uso de alunos com deficiência física:  
Tesoura adaptada

Imagem: Fonte Google

The image shows a pair of blue-handled scissors on a light-colored wooden surface. A white, flexible loop is attached to the handles, providing additional support and stability for the user.

## 11 CONTRIBUIÇÕES PARA A ÁREA DE ENSINO

### Resultados gerados a partir da inserção da aluna no curso de Doutorado do Programa em Ensino em Biociências e Saúde

Ano 2018

**LASERA:** III Seminário da Associação Latino-americana de Investigação em Educação em Ciências, que ocorreu no Equador. Apresentamos o trabalho intitulado “Atividades didáticas como estratégia de ensino em um curso de formação continuada”, que também foi publicado na revista do evento, no formato de artigo.

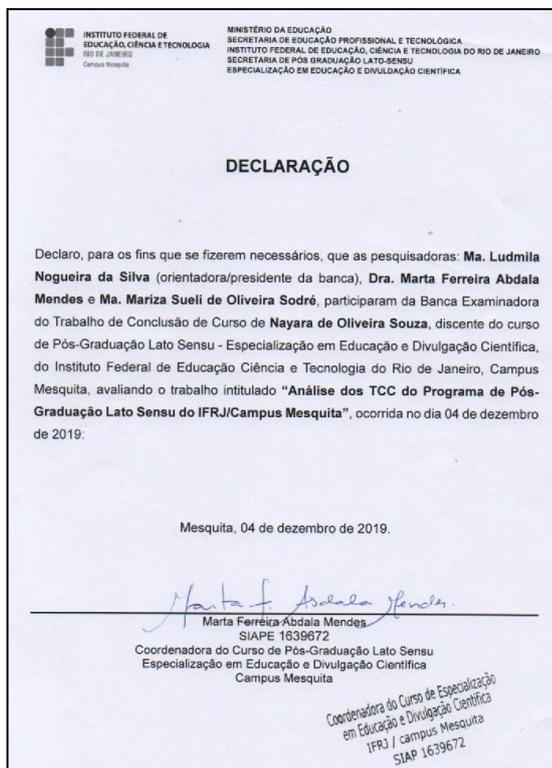


Ano 2019

**JORNADA JOVENS TALENTOS:** A edição 2019 da Semana da Pós-graduação Stricto sensu do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz) foi marcada pela defesa da relevância da ciência e da educação para a sociedade brasileira. Apresentamos os primeiros resultados da pesquisa, com o tema “Formação de professores em Educação Inclusiva”.



**Participação em banca:** A inserção no meio acadêmico através do doutorado, levou a um convite para a autora deste trabalho compor uma banca examinadora de um trabalho de conclusão de curso de uma aluna do IFRJ, com o tema “Análise dos TCC dos programas de pós graduação Lato Sensu do IFRJ/Campus Mesquita”.



## Ano 2020

**ENDIPE:** Ocorreu, pela primeira vez no formato virtual, o XX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), com o tema “FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: diálogos, insurgências e políticas”. Apresentamos um trabalho que levou à reflexão a respeito das práticas inclusivas de professores da rede básica.

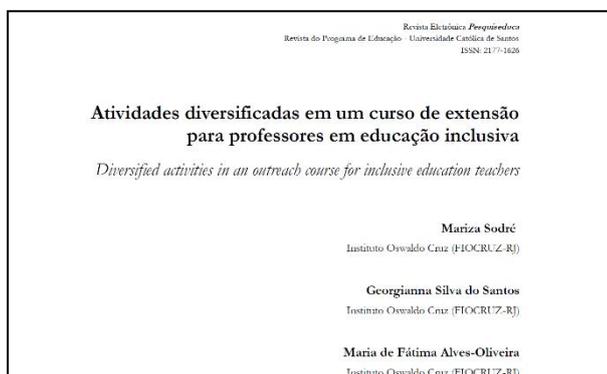


**Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFRJ:** Evento virtual, de 21 a 24 de outubro de 2020. Apresentamos os primeiros resultados do CEEI e sua contribuição para a formação de professores a nível nacional.



### **Trabalhos publicados:**

**Revista Pesquisaeduca:** Revista Eletrônica Pesquiseduca, do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, é um meio de publicação acadêmica na área da educação. Publicamos um artigo intitulado: “Atividades diversificadas em um curso de extensão para professores em Educação Inclusiva”.



### **Ano 2021**

**Inserção da autora no corpo docente da Pós-graduação Educação e Diversidade:** A partir da aprendizagem e experiência adquiridas durante o curso de doutorado, a autora deste trabalho pôde ingressar como docente do curso de pós-graduação em Educação e Diversidade do IFRJ, campus Paracambi sendo responsável pela disciplina “Educação Inclusiva”.



**Trabalho enviado para publicação: RECEM – Revista de Educação, Ciências e Matemática:** A Revista de Educação, Ciências e Matemática é um periódico do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica da UNIGRANRIO (Mestrado) e destina-se à divulgação de artigos inéditos na área de Ensino das Ciências e Matemática, dando visibilidade aos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores e professores do ensino fundamental e médio. Para esta revista, submetemos um artigo com o título: “Concepções Espontâneas dos Professores sobre o tema Educação Inclusiva a luz dos estudos de Vigotski”, onde analisamos as concepções prévias de professores do Ensino Fundamental sobre Educação Inclusiva, através da Atividade de Livre Associação (ALA).

**Palestra em Universidade:** A autora deste trabalho ministrou uma palestra na Universidade Federal do Piauí (UFPI), com o tema: “Educação Inclusiva no Ensino de Ciências e Biologia”, no dia 04 de novembro de 2021.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO Campus Universitário  
Petrônio Portela – Bairro Ininga  
CEP – 64.049-550 – Teresina - PI Fone (086) 3215-5813 – Fax (086) 3215 -5693

#### DECLARAÇÃO

A Chefia do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), declara, para os devidos fins, que a Profa. Me. Mariza Sueli de Oliveira Sodré participou da palestra intitulada “Educação Inclusiva no Ensino de Ciências e Biologia”, como palestrante, durante a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí no dia 04 de novembro de 2021 contabilizando o total de 3 horas.

Teresina, 22 de novembro de 2021.

*Gabriel Nunes Lopes Ferreira*  
Prof. Dr. Gabriel Nunes Lopes Ferreira  
Chefe DMTE/ CCE/ UFPI

**Comissão Organizadora de evento acadêmico:** A autora fez parte da comissão organizadora da I Jornada Fluminense sobre Educação em Direitos Humanos e Diversidade, realizado em 09/12/2021 a 10/12/2021.



**Mediação de palestra:** A autora participou como mediadora da palestra “Educação Matemática e Inclusão” na XV Semana Acadêmica de Matemática no IFRJ, *campus* Paracambi.

