



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL
(PROFEI)**

SONIA DE FÁTIMA CRISTINA SCHEITEL DOS PASSOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO COENSINO**

PONTA GROSSA

2022

SONIA DE FÁTIMA CRISTINA SCHEITEL DOS PASSOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO COENSINO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFEI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elenice Parise Foltran

**PONTA GROSSA
2022**

P289 Passos, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos
 Formação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino /
Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos. Ponta Grossa, 2022.
 117 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

 1. Ensino colaborativo. 2. Educação inclusiva. 3. Formação de professores. I.
Foltran, Elenice Parise. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação
Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92

TERMO DE APROVAÇÃO

Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos

“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO CONTINUADA NA RESPECTIVA DO COENSINO”

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

Ponta Grossa, 26 de outubro de 2022.

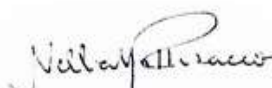
Membros da Banca:



Profa. Dra. Elenice Parise Foltran - (UEPG) – Presidente



Profa. Dra. Roseneide M. B. Cirino - (UNESPAR) – Membro Externo



Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco – (UEPG) – Membro Interno

Dedico este trabalho a todos estudantes, na esperança de um ensino de equidade e qualidade, que possa fazer a diferença em suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me dar a vida, minha família, meu trabalho e proporcionar o desenvolvimento de cada um destes.

Agradeço ao meu esposo, por me sustentar e colaborar em todo o processo. O seu companheirismo, amor e compreensão foram essenciais para a permanência e evolução.

Aos meus filhos, pais e demais familiares, que sempre me incentivaram a continuar com meus estudos. Principalmente, quero agradecer à minha mãe e aos meus meninos, que sempre colaboraram com minha vida pessoal, na organização da casa e outros afazeres da vida, deixando assim, mais tempo livre para a dedicação ao meu curso.

Às minhas amigas do coração, Andreia, Danieli, Raquely e outras tantas, que não mencionarei nomes, pois são muitas, que sempre me incentivaram a lutar pela causa da Educação Especial e da formação profissional.

À minha orientadora, Dra. Elenice Parise Foltran, por me auxiliar nas novas demandas da vida acadêmica, certamente suas palavras e conduções foram essenciais para compreender e executar todas as ações necessárias.

À CAPES por oportunizar o financiamento de minhas pesquisas.

Aos colegas do programa PROFEI, que sempre colaboraram e acalentaram nos momentos de maior aflição! Apesar de estarmos distante, foi no nosso grupo de *Whatsapp* que encontrei muitas pessoas maravilhosas e companheiras de luta e lida.

Fazer um mestrado sempre foi um grande sonho, pois considero que a formação continuada é o grande alicerce da escola, porque permite o desenvolvimento de consciências e ações pertinentes às necessidades surgidas a cada momento. Assim, agradeço imensamente ao programa PROFEI e seus professores, por me oportunizar essa maravilhosa experiência.

“Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que ‘viver significa tomar partido’. Não podem existir apenas homens estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes”. Antonio Gramsci.

RESUMO

PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos. **Educação Inclusiva: Formação continuada na perspectiva do coensino**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

A temática explorada nesta pesquisa perpassa pelo ensino colaborativo visto as demandas compreendidas em dificuldades pedagógicas e metodológicas para trabalhar com os alunos que são públicos da Educação Inclusiva. O objetivo deste estudo foi identificar as contribuições da filosofia do ensino colaborativo, como forma de apoio e formação continuada, no atendimento educacional especializado e nas salas regulares. A efetivação do trabalho foi realizada por meio de pesquisa de abordagem qualitativa e aplicada. Para a aplicação e análise dos dados foram utilizados como instrumentos dois questionários, aplicados junto aos docentes do Município de Marechal Cândido Rondon, Paraná. Este trabalho está fundamentado, principalmente, nas considerações teóricas de Vigotsky e Gramsci e autores que abordam a temática do ensino colaborativo e da Educação Inclusiva, como: Vilaronga, Mendes, Casal, Fragoso, Braun, Marin, Melo Hostins, entre outros. Após análise preliminar dos dados, foi construída e implementada, em colaboração com profissionais da área da Educação Inclusiva, uma formação continuada abordando as seguintes temáticas: Histórico da Educação Especial; Estudos sobre o autismo infantil: Autismo na escola; Transtorno da Deficiência Intelectual: Contribuições da psicologia; TDAH: Contribuições psicopedagógicas; A deficiência auditiva e Ensino Colaborativo. Posterior à formação continuada, foi produzido um produto educacional, materializado em um caderno formativo: "Formação Continuada em Ensino Colaborativo". A pesquisa possibilitou identificar a importância do uso da filosofia do ensino colaborativo, como uma alternativa prática no cotidiano escolar e ainda as dificuldades e necessidades relacionadas ao cotidiano escolar, sobretudo, ao trabalho com o público da educação inclusiva.

Palavras-Chave: Ensino Colaborativo. Formação de Professores. Educação Inclusiva

ABSTRACT

PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos. **Inclusive Education: Continuing Education from the Co-teaching Perspective.** 2022. 117 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

The explored theme in this research involves collaborative teaching, given the demands understood in pedagogical and methodological difficulties related to working with students who are the target public of Inclusive Education. The goal of this study was to identify the contributions of the philosophy of collaborative teaching, as a form of support and continuing education, in specialized educational care and in regular classrooms. The work was carried out through with a qualitative and applied approach. For the application and analysis of the data, two questionnaires were used as instruments, applied to teachers of the city of Marechal Cândido Rondon, Paraná. This work is based, mainly, on Vygotsky's and Gramsci's theoretical considerations and other authors who address the issue of collaborative teaching and Inclusive Education, such as Vilaronga, Mendes, Casal, Fragoso, Braun, Marin, Melo Hostins, among others. After preliminary analysis of the data, a continuing education program was built and implemented in collaboration with professionals in the field of Inclusive Education, covering the following topics: History of Special Education; Studies on childhood autism: Autism at school; Intellectual Disability Disorder: Psychological contributions; ADHD: Psychopedagogical contributions; Hearing impairment and Collaborative Teaching. Subsequently to continuing education, an educational product was produced, materialized in a training booklet: "Continuing Education in Collaborative Teaching". The research made it possible to identify the importance of using the philosophy of collaborative teaching as a practical alternative in everyday school life and also the difficulties and needs related to everyday school life, especially when working with inclusive education students.

Key-words: Collaborative Teaching. Teacher Education. Inclusive Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A união para a Educação Inclusiva na escola	54
Figura 2 - Capa do produto educacional- Caderno Formativo.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sobre as Redes/Mantenedoras em que atuam.....	76
Gráfico 2 - Perguntado se conheciam a filosofia do ensino colaborativo.....	78
Gráfico 3 - Pesquisa sobre contribuição pedagógica da formação continuada.....	82
Gráfico 4 - Deficiências e transtornos com mais solicitações formativas	83
Gráfico 5 - Satisfação quanto à metodologia da formação continuada	84
Gráfico 6 - Satisfação quanto a clareza nas exposições	84
Gráfico 7 - Porcentagens de professores que já realizaram o ensino colaborativo....	85
Gráfico 8 - Necessidades formativas futuras, em relação à Educação Inclusiva ...	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de trabalhos sobre o ensino colaborativo (2015-2021)	66
Quadro 2 - Cronograma da Formação Continuada em Educação Especial.....	80
Quadro 3 - Pesquisa sobre contribuições da formação continuada para os cursistas.	82

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DEE	Departamento de Educação Especial
INES	Instituto Nacional Educação de Surdos
LALUPE	Laboratório Lúdico Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado/ Público de Atendimentos Educacionais Especializados.
PEI	Plano Educacional Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
SAREH	Serviço de Atendimento À Rede de Escolarização Hospitalar
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESP	Secretaria de Estado da Segurança Pública do Paraná
SEESPE	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
URSS	União das Repúblicas das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E HEGEMÔNICA	21
1.1 A HEGEMONIA DE GRAMSCI NA POLÍTICA EDUCACIONAL	21
1.2 VIGOTSKI E SEUS ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA E A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR	25
1.3 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
1.4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	38
1.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ	44
2 ESTUDOS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO	50
2.1 O ENSINO COLABORATIVO OU COENSINO	50
2.2 O ENSINO COLABORATIVO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA	58
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	63
3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA	63
3.2 CAMPO	66
3.3 SUJEITOS	66
3.4 ASPECTOS ÉTICOS	66
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	67
3.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS	71
3.7 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	72
4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA “MOMENTOS DE REFLEXÃO”	74
ETAPA 1 - A REALIDADE.....	74
ETAPA 2 - O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	77
ETAPA 3 - AVALIAÇÃO DO CURSO	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	100
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA INICIAL COM OS DOCENTES	103
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)	108

APÊNDICE D - AVALIAÇÃO REALIZADA COM OS CURSISTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA “MOMENTOS DE REFLEXÃO”	111
ANEXO 1- OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DO VÍDEO “AUTISMO”, NA FORMAÇÃO CONTINUADA/ CADERNO FORMATIVO	117

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de toda pessoa e este direito pressupõe respeitar todas as diversidades para que ela realmente se efetive. Percebe-se a heterogeneidade de saberes e necessidades existentes nas escolas atuais, sendo que, cada vez mais, exige-se das escolas a efetivação de práticas condizentes com as grandes demandas existentes.

Dessa forma, esta pesquisa e seu objeto de estudo, estão atrelados às necessidades de novas metodologias, que auxiliem à docência em sala de aula, entre os professores das disciplinas regulares com a colaboração dos professores do AEE, objetivando o desenvolvimento pedagógico dos alunos que são públicos da Educação Inclusiva.

Essa inquietação foi provocada devido a vivências particulares, que evidenciaram lacunas e fragilidades envoltas no cotidiano escolar, trazendo inúmeras vezes sofrimentos aos docentes e aos alunos, que, por vezes, não abstraíam os conhecimentos repassados em sala de aula.

Esta pesquisadora, atuou por inúmeros momentos como professora de “Apoio Educacional Especializado” (PAEE), nos Colégios da Rede Estadual de Ensino do Paraná, presenciando muitas necessidades e angústias, por parte dos professores, alunos e seus familiares. Tais situações remetiam à falta de formações pedagógicas, insatisfação com o currículo, desenvolvimento pedagógico dos alunos, bem como, dificuldades para assimilação dos conteúdos.

Além disso, a pesquisadora também se encontra na função de assessora da Educação Especial, da rede Municipal de Ensino de Marechal Cândido Rondon, realizando suportes e averiguações aos andamentos da inclusão nas escolas do município.

A Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon (SMED) conta com Equipe Multidisciplinar, formada por fonoaudiólogo, psicólogas, psicopedagogas, assessora pedagógica especialista em Educação Especial e assistente social, que atuam em conjunto, dando o devido suporte aos professores da Rede Municipal, principalmente na realização de avaliações psicoeducacionais, formações continuadas, apoio aos docentes e incentivo às metodologias de ensino colaborativo, como nas adaptações pedagógicas.

Desde o ano de 2017 (período que esta pesquisadora esteve à frente da coordenação do setor da Educação Especial), até nos dias atuais, a SMED realizou diversas formações continuadas, seminários de Educação Especial, oficinas e outros encontros que possibilitaram reflexões e conduções pedagógicas e metodológicas para esse público.

Entretanto, muitos docentes do ensino regular, das disciplinas curriculares, relatam dificuldades para realizar um bom acompanhamento pedagógico com os alunos, mesmo existindo diversas legislações que determinam a inclusão e o suporte aos alunos da Educação Inclusiva.

A falta de formação inicial e continuada é um dos maiores problemas das defasagens pedagógicas, principalmente, quanto surgem as necessidades, sendo elas relacionadas à inclusão ou a outras situações que chegam à escola. Freitas, Santos e Tavares (2016), relatam sobre essas dificuldades descritas pelos professores.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/1996, notadamente em seu artigo 58, que trata sobre a educação especial, e, posteriormente, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), há garantias legais de uma educação de qualidade e equidade para as crianças com deficiência no Brasil. Entretanto, percebe-se que na área da educação ainda há várias lacunas que dificultam uma “qualidade” e efetividade na instalação deste direito.

No Brasil, a Lei nº 13.146/2015 ou lei da Inclusão determinou a obrigatoriedade da inclusão das pessoas com deficiência, que antes, muitas vezes marginalizadas pelo segregacionismo, não desfrutavam de seus direitos de cidadania. O documento estabelece que um dos principais objetivos da inclusão é o de estabelecer o “desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

O mesmo documento relata a importância da institucionalização de um projeto pedagógico para o atendimento especializado, que cumpra o papel de desenvolvimento integral dos alunos. Tanto nas pesquisas quanto nas práticas docentes, vários autores (BRIANT; OLIVER, 2012; PLETSCHE; ARAUJO; LIMA, 2017) já descrevem as lacunas formativas existentes na formação dos docentes brasileiros.

Tais anseios aparecem diariamente nos discursos dos professores, que buscam, de forma particular, a formação necessária para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, que auxilie a todos os seus alunos. As legislações sugerem o papel das instituições como grande responsáveis pela implementação das políticas públicas de adequação às necessidades educacionais, principalmente em se tratando da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Essas situações aparecem principalmente relacionadas às práticas pedagógicas dos docentes, que, em maioria, sentem-se ainda despreparados, apesar de muitos já terem recorrido a formações, quase sempre custeando os próprios cursos, pois reconhecem seu despreparo com o designado público da educação especial.

Como garantia legal, os estudantes com deficiência e com Transtornos Específicos de aprendizagem¹, possuem direitos constitucionais de inclusão escolar e de adaptações curriculares. Herdeiro (2010, p. 3) declara que com essas ações, voltadas para a inclusão, pretende-se garantir a universalidade e a equidade para todos os cidadãos na rede regular de ensino.

Outro fator fundamental no processo do entendimento da educação inclusiva, é o seu caráter político e histórico. Como em todos os segmentos da vida cotidiana, também é visto que nas políticas educacionais estão presentes significados ideológicos e hegemônicos. Gramsci já relatava que, “[...] um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica” (GRAMSCI, 1966, p. 31). Isso nos mostra que em todos os processos é preciso analisar antes de tudo, seus propósitos, mesmo que estes estejam “camuflados” em segundas intenções.

Os reflexos da política neoliberal estão em todos os espaços sociais, inclusive na educação. Os profissionais da educação necessitam estar com “olhos bem abertos”, para analisar todos os aspectos inseridos nas políticas educacionais do nosso país, inclusive aquelas voltadas à inclusão. “Quando realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemônico, caracterizado pela primazia absoluta da

¹ Segundo Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p. 10), os Transtornos Específicos de Aprendizagem podem se configurar “como dificuldades na aprendizagem e no uso das habilidades acadêmicas, as quais podem causar prejuízo na aquisição da leitura, ou na aprendizagem da matemática e/ou com prejuízo na expressão escrita. Ainda declaram que os principais transtornos observados são o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, transtorno desafiador opositor (TOD).

competitividade e lucratividade, reproduz e reforça a exclusão social” (BRASIL, 2006, p 3). Assim,

[...] a economia, a sociedade, o estado e as políticas sociais no Brasil são concebidas, imbricando os interesses internos e externos, sob o controle social das classes hegemônicas nacionais, consolidando-se a alternativa liberal no país e intensificando o processo de internacionalização da economia e do estado brasileiro (DEITOS, 2008, p. 21).

Não basta a exigência da inclusão legal, é necessário “cobrar” assistências e apoio para que esta política seja justa e coerente com as necessidades humanas e não somente mercadológicas. O termo “não somente mercadológico” (WITEZE, 2016) suscita a uma discussão mais abrangente, visto que, no âmbito econômico em que se encontra nossa realidade atual, é quase impossível de desarticulá-lo com qualquer realidade social, inclusive a educacional.

Sem o conhecimento crítico, a política de inclusão passa a ser uma “tábua rasa”, em que “[...] o termo ganha uma dimensão de slogan sedutor, sendo incorporado ao senso comum educacional como uma proposta progressista e até mesmo revolucionária, não obstante derivada do ideário neoliberal” (BEZERRA, 2016, p. 2).

A pressão contra o sistema político, sendo ele público ou privado, no sentido de formações, suportes e valorizações, pressupõe uma trajetória de lutas constantes. É certo que os docentes do nosso país já se encontram num alto grau de exaustão, visto o longo período de lutas e cada vez maiores desvalorizações de suas carreiras, porém a hegemonia se mantém justamente pelo silêncio daqueles que não exprimem seu descontentamento. Ou como diz Bezerra (2016, p. 5), “revolucionar essas circunstâncias e lutar por sua transformação, a menos que concordemos com sua continuidade”.

Sabendo de todas as fragilidades existentes nas políticas públicas em relação à Educação Especial, são necessárias formas que assegurem a aplicabilidade das leis e das necessidades pedagógicas e socioemocionais do público da educação especial em nosso país. Não é incomum o discurso de muitos professores que alegam que não estão preparados para trabalhar com os alunos com deficiência ou mesmo com transtornos de aprendizagens.

A partir das análises dos questionamentos, obtidos através do questionário de pesquisa disponibilizado aos docentes (frutos deste trabalho), dentre os principais

discursos em relação às dificuldades com o público da educação inclusiva, estão a falta da formação inicial, a dificuldade em adequação curricular, dificuldades nas relações com os professores especialistas, ou mesmo, falta destes profissionais nas escolas, entre outras situações.

Desta forma, esta pesquisa, vem auxiliar nessa compreensão, pois discute a formação continuada dos professores a partir de possibilidades de práticas pedagógicas que poderão ser auxiliares na abordagem metodológica da Educação Especial. Elencou-se o ensino colaborativo² como uma opção metodológica. O ensino colaborativo é entendido nesta pesquisa como

Uma possibilidade de trabalho entre os professores do ensino regular e especial, que necessita co-responsabilização no processo de ensino e de aprendizagem, compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, nos quais há alunos com deficiência (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 656).

A pesquisa sobre o ensino colaborativo em educação especial, ainda é pouco encontrada nos periódicos nacionais. No repositório de periódicos da CAPES, foi realizado um levantamento bibliográfico para identificar a quantidade de produções científicas abordando a filosofia do ensino colaborativo entre as disciplinas do Ensino Regular e da Educação Inclusiva.

A partir da consulta realizada, pode-se perceber a necessidade de pesquisas e, assim, material científico, relacionado ao ensino colaborativo com a Educação Inclusiva.

Dessa forma, esta pesquisa busca responder à seguinte indagação: Quais as contribuições de uma formação continuada aos professores da escola regular e do AEE pautada no ensino colaborativo?

Para responder tal questão, elencou-se como objetivo geral da pesquisa: discutir as contribuições de um curso de formação continuada pautado no ensino colaborativo, para professores das salas regulares e do AEE. Por sua vez, como objetivos específicos: 1) Refletir sobre a evolução histórica das políticas públicas educacionais relativas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; 2) Identificar as contribuições do ensino colaborativo como forma de formação continuada em serviço aos professores; 3) Propor um curso de formação continuada

² Também conhecido como Coensino, Bidocência, Trabalho Colaborativo.

embasado no ensino colaborativo; 4) Construir um material formativo, em forma de *Caderno Formativo*, com subsídios para construções e reflexões acerca de metodologias e saberes sobre a Educação Inclusiva.

As expectativas quanto a este estudo e com as práticas formativas são baseadas na possibilidade de novas reflexões quanto à importância do conhecimento sobre Educação Inclusiva, ensino colaborativo, bem como suscitar novas práticas metodológicas que possibilitem uma inclusão mais efetiva e coerente com as necessidades de cada estudante.

A metodologia utilizada nesta pesquisa se baseia na metodologia qualitativa, que, segundo Freitas e Prodanov (2013), possibilita a análise dos dados através do ambiente natural, onde o pesquisador se torna o instrumento-chave para a sua análise e elaboração de resultados.

Para tanto, após aprovação do comitê de ética, foi realizado junto aos docentes das redes de ensino municipal e estadual de uma cidade do Oeste do Paraná, a aplicação de um questionário com diversas indagações sobre a formação e seus conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, além de explorar quais eram as suas principais dificuldades no cotidiano escolar. Ao todo 48 professores responderam ao questionário.

A partir disso, foi elaborada uma formação continuada voltada principalmente aos docentes da rede estadual, que tinha como objetivo principal permitir o conhecimento do funcionamento da Educação Inclusiva, principalmente ligada à estrutura do Estado do Paraná, além de possibilitar reflexões, trocas de experiências e debates, que possam contribuir com novos olhares e construções metodológicas com os alunos.

Após a análise dos resultados obtidos, tanto do questionamento inicial como após a implementação das oficinas de formação continuada, onde houve disponibilizações de questionários de pesquisas durante todo o percurso do curso, pode-se perceber que a formação continuada permanece sendo um grande aliado para a produção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

Os docentes que responderam o questionário ao final da formação continuada, disseram que práticas de formações continuadas são essenciais para a construção de saberes e significados no cotidiano escolar. Destacaram ainda que o ensino colaborativo é uma filosofia que pode ser executada e que promove o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes, sendo eles com deficiência,

transtornos ou neurotípicos³. Porém, descreveram que muitas vezes há limitações da prática devido à estrutura das escolas, principalmente em se tratando das organizações das horas-atividades dos docentes, nas instituições.

Assim, esta dissertação é organizada em quatro capítulos. No capítulo um são apresentadas as referências teóricas da pesquisa, assentadas na teoria da hegemonia do Gramsci quanto às políticas educacionais para a Educação Inclusiva e as contribuições de Vigotsky para a aprendizagem das pessoas com deficiência. O capítulo conta ainda com um resgate histórico das políticas voltadas à Educação inclusiva no Brasil e no Paraná.

No segundo capítulo, apresenta-se a proposição do ensino colaborativo como alternativa metodológica para a aprendizagem além de formação continuada aos docentes do ensino regular e AEE.

No capítulo três procura-se esclarecer sobre os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo a proposição do Curso de Formação Continuada para os docentes e o produto aplicado junto aos professores da cidade de Marechal Cândido Rondon, na formação continuada.

O capítulo quatro, abordará os dados levantados e os resultados alcançados a partir da aplicação proposta do curso com a utilização do produto educacional.

³ Conforme o dicionário informal: 1. Diz-se daquele que aparentemente não é acometido por nenhuma psicopatologia, isto é, doença, síndrome ou qualquer prejuízo de ordem mental. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/neurot%C3%ADpico/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

1 A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E HEGEMÔNICA

Sem olhos vi o mal claro
 Que dos olhos se seguiu,
 Pois cara sem olhos viu
 Olhos que lhe custam caro
 De olhos não faço menção;
 Pois quereis que olhos não sejam:
 Vendo-vos, olhos sobejam;
 Não vos vendo, olhos não são
 (CAMÕES, 1963, p. 491).

A citação acima é um exemplo do sentimento de quem sofreu o preconceito ou capacitismo⁴, que não é algo comum somente aos tempos atuais. Segundo Silva (1987), Luiz de Camões relata em seus escritos que durante uma guerra contra os povos marroquinos, perdeu um dos seus olhos. Estando ele apaixonado por uma moça, sente o amargor do desprezo por sua nova aparência. Entretanto, utilizou deste sentimento para estampar seus escritos, que, depois, o tornam um dos maiores pilares da literatura portuguesa.

A partir de apontamentos teóricos como (PESSOTI, 1994; MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2012), afirmam ser evidente que a educação especial tem demonstrado uma trajetória histórica antiga, que interpõe variadas fases históricas. Ainda é sabido que na conjuntura do tempo, várias características se estabeleceram e outras modificaram-se. Porém, para tentar dar luz a alguns sentidos, este capítulo realiza recortes importantes desses contextos, além de destacar os posicionamentos teóricos de Gramsci, na condução da compreensão hegemônica sobre a implantação das políticas educacionais, principalmente no sentido da Educação Inclusiva e de Vigotsky, como precursor dos estudos sobre a deficiência e educação.

1.1 A HEGEMONIA DE GRAMSCI NA POLÍTICA EDUCACIONAL

O jovem Gramsci acredita que era suficiente fazer a soma do idealismo + política de massa para ter uma completa teoria e prática socialista revolucionária (FROSINI, 2016, p. 21).

Vivenciar o pensamento de Gramsci (2015; 2016; 2017), sobre o papel da hegemonia, é considerar as relações existentes entre a educação e sua conjuntura estrutural, pois “o ato político sempre é precedente a qualquer outro ato” (DALAROSA,

⁴ Segundo Mello (2016, p. 32) o termo “capacitismo” é uma forma de “discriminação por motivo de deficiência”: esta significa “deficientismo”;

2018, p. 692), e assim, a educação, como qualquer outro projeto ou estrutura social, é política. Nesse sentido, tratar os moldes, a estrutura da legislação educacional e as políticas públicas sobre a Educação Inclusiva, são elementos que não podem ser desvencilhados de pretensões hegemônicas.

Segundo Silva (2021, p. 233), “é inegável a importância das contribuições do marxista italiano Antonio Gramsci para o estudo do Estado moderno”, sendo que sua leitura ainda é uma grande incentivadora de reflexões sobre as construções ou desconstruções sociais. Em seu tempo atuava como um ativista político, jornalista e intelectual, que desempenhou uma luta contra o controle político, em todos os seus segmentos e aspectos.

Gramsci causou muita indignação às elites de sua época, ao mesmo tempo que deixou uma incalculável contribuição à cultura, à política, à filosofia, instrumentalizando assim, as lutas sociais e políticas daqueles que desejavam transformar a realidade pela lógica do capital (DALAROSA, 2018, p. 12).

Dessa forma, “pensar uma educação que contraponha a hegemonia, é fundamental para fortalecer os interesses daqueles que vêm tendo seu direito, de usufruir da vida em toda sua plenitude” (FLACH; SCHLESENER, 2018, p. 3). Este é um dos motivos para ser considerado como parte da construção deste trabalho.

Ainda jovem, Gramsci se aprofundou nos estudos de Marx e Engels, entretanto, buscou sua interpretação e análise de uma possível adaptação dessas filosofias à sua realidade, principalmente em se tratando de uma nova Itália, surgida pela “Unificação” ou “*Risorgimento*”⁵, como descrito, principalmente no Caderno número 5, sendo que “a maior contribuição de Antonio Gramsci ao marxismo é que ele sistematizou, a partir do que está implícito em Marx, uma ciência marxista da ação política” (CARNOY, 1988, p. 81). Gramsci renomeia o Marxismo como sendo a “filosofia das práxis” (GRAMSCI, 2017, p. 225).

A maioria da sua produção filosófica e analítica foi escrita durante seu período de reclusão, apoiado pela sua cunhada “*Tatiana Schucht*”, que disponibiliza obras e outros materiais para suas pesquisas e, assim, posterior escrita, que culmina em uma obra publicada postumamente.

⁵ Risorgimento é um termo utilizado para descrever o período da Unificação Italiana (1815 a 1870).

[...] pouco tempo depois de preso, numa carta à cunhada Tatiana Schucht, de 19 de março de 1927, Gramsci comunica-lhe um programa de trabalho intelectual a ser desenvolvido no cárcere, um trabalho que — diversamente de sua produção pré-carcerária, voltada para o “dia a dia” — ele pretendia que viesse a ser agora algo “desinteressado”, *für ewig*, ou seja, “para sempre”. Concebe esse trabalho sobretudo como um meio privilegiado para enfrentar e superar o desgaste material e moral a ser gerado pela vida carcerária, que ele já previa de longa duração (GRAMSCI, 2015, p. 8).

Nos seus escritos, Gramsci faz críticas às ideias do filósofo Benedetto Croce, descrevendo que esse reduz os pensamentos dos teóricos mais modernos, sendo que “essa resistência contra as tendências filosóficas contemporâneas teria conduzido Croce a uma cruzada contra o materialismo histórico” (BIANCHI, 2019, p. 6). Porém, ressalta que “segundo Einaudi, Croce faz ainda muitas concessões à filosofia das práxis, ao reconhecer a este movimento cultural determinados méritos científicos” (GRAMSCI, 2015, p. 230).

Em relação ao “*Risorgimento*”, Gramsci (2015, p. 12), já desconstrói o discurso hegemônico de que o surgimento dessa “nova Itália” se deu apenas em decorrência a motivações internas, desconstituídas de historicidade externas, destacando que suas origens se baseiam nos desdobramentos das revoluções anteriores, como a “francesa” e também do “Iluminismo”.

Dentre toda a obra, que é um grande conjunto de análises políticas, históricas e sociais, se encontram manifestações relacionadas ao grande papel do Estado em ser um dos principais objetos da manipulação burguesa, sendo “muito mais do que o aparelho repressivo da burguesia; o Estado incluía a hegemonia da burguesia na superestrutura” (CARNOY, 1988, p. 83), ou ainda, “o Estado é muito mais que dominação de classes, mas essencialmente à dominação de classes” (OSÓRIO, 2014, p. 2). Nesse sentido, Gramsci adentra nas discussões relacionadas com a educação e seu princípio de reformadora social, grande impulsionadora de transformações basilares, mas com profundo interesse do controle burguês.

Gramsci (2016), critica a pedagogia de seu tempo, ainda seriamente vinculada aos propósitos eclesiásticos, relatando que o clero servia aos propósitos e necessidades da burguesia. Entretanto, vislumbra uma educação inovadora, valorizando os conhecimentos historicamente repassados pelos antigos e explicitando as problemáticas atuais, repletas de “vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (GRAMSCI, 2015, p. 317).

Da mesma forma que Gramsci faz críticas ao sistema educacional de sua época, trazendo as vinculações ao interesse clérigo e burguês, é possível analisar na atualidade muitos outros vieses que servem aos propósitos burgueses através da máquina estatal, podendo estar atreladas às políticas educacionais atuais, como a própria inclusão, que mais se estancam em legislações e manuais, do que se colocam como práticas efetivas com a colaboração do Estado. Ou seja, é preciso que, além de se estabelecer leis e normas para a efetivação, haja investimentos e manutenções para que essas leis possam ser aplicadas de forma a ter qualidade e servir a todos.

Assim, a filosofia das práxis, seria aquela a provocar a “transformação da concepção do mundo dos sujeitos, [...] capaz de abalar as ‘fortificações’, de transformar as mentalidades e de permitir a elevação cultural” (BAPTISTA, 2010, p. 2). Dessa forma, a sociedade poderia enfrentar as faces hegemônicas e lutar pelos seus direitos.

Uma escola pensada na hegemonia “deixa de ser um bem coletivo e passa a não estar à disposição de todos” (BAPTISTA, 2010, p. 13). Nesse sentido, é possível respaldar esta reflexão aos propósitos das políticas inclusivas da atualidade. Para as efetivações das leis, sempre há grandes propósitos de interesses, lutas e resistências.

A promulgação de leis nem sempre são garantias de que elas sejam efetivadas ou mesmo efetivas. Presencia-se no Brasil, em relação à Educação Inclusiva, leis, instruções e outros aparatos legais, que determinam uma série de mudanças e orientações para o seu funcionamento, mas vale lembrar que o amparo legal deve partir da grande estrutura, ou seja, do Estado. Dessa forma, aplicar as legislações, exige muito mais que simplesmente burocracias a serem obedecidas verticalmente pelas instâncias educacionais, elas precisam estar carregadas de suportes e manutenções constantes, sendo que nesse quesito, a formação continuada dos professores é fator fundamental.

A educação para Gramsci parte da ideia que se caracteriza como o processo da formação humana, capaz de tornar a pessoa apta a compreender sua época como “processo que o faz ser o que é em todas as dimensões que o identificam (objetivas e subjetivas) e que estão sujeitas a ganhar determinado perfil de acordo com a correlação de forças sociais presente no contexto vivido” (MARTINS, 2021, p. 6).

Ainda, Martins destaca que “o indivíduo não nasce e age em um mundo completamente criado por ele, pois herda a realidade produzida por outros, que lhe apresentam limites e possibilidades” (MARTINS, 2021, p. 7). Dessa forma, as

necessidades de uma geração, nem sempre são as mesmas de outra que vem a seguir.

É nesse aspecto que se baseiam as lutas constantes pela qualidade da Educação, até mesmo pela Educação Inclusiva. A real efetivação da inclusão, precisa ser antes de tudo compreendida pela sociedade, pelas próprias pessoas que são públicos dessa modalidade que perpassa a todos os níveis escolares.

A hegemonia, por vezes, descentraliza o papel do Estado como mantenedor das suas políticas públicas, tira seu protagonismo, sua responsabilidade no funcionamento da estrutura. E, dessa forma, entende-se as diversas complexidades existentes nos cenários da educação brasileira, que destoa de região para região, mas que, em sua maioria, há grandes problemáticas de gerir com compromisso e qualidade.

1.2 VIGOTSKI E SEUS ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA E A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Em seu livro defectologia ou também chamado de pedagogia especial científica, de base marxista-leninista, Vigotski destaca a importância do conhecimento da aprendizagem da criança com deficiência. Ele relata que os caminhos para a aprendizagem podem mudar de uma pessoa sem deficiência para aquela com deficiência, necessitando, assim, de formas diferenciadas para poderem se desenvolver. Numa das citações constantes na obra, é destacado que

[...] precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco o pensamento abstrato concedido a si mesmo, a escola deve liberá-la do excesso de visualização que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos (VIGOTSKI, 2019, p. 67).

Assim, Vigotsky destaca a importância das adaptações pedagógicas, no sentido na diminuição dos excessos de informações visuais e concretas e assim, possibilitar à criança o desenvolvimento do pensamento abstrato o que possibilita o aprendizado. Ainda, um dos objetivos do ensino colaborativo na atualidade vem ao encontro com essa perspectiva já adotada no passado por Vigotsky, ou seja, de orientar os docentes nas adaptações curriculares, além de auxiliar no desenvolvimento de práticas relacionadas às necessidades dos alunos.

A partir dos seus estudos, Vigotski observou a existência de dois tipos de “defeitos”, que dificultam o aprendizado dos estudantes. O primeiro, chamado primário, é o de caráter biológico, a criança nasce com a deficiência, ou mesmo, adquire por algum inconveniente durante sua vida. O defeito secundário, “refere-se às consequências que, no desenvolvimento da criança, podem ser produzidas pelo defeito primário e pela falta de educação inadequada desde os primeiros momentos” (VIGOTSKY, 2019, p. 23).

Ainda, ao abordar sobre o defeito primário, Vigotski relata que

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKY, 2011, p. 869).

Parte das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências são produtos de uma educação mal estabelecida, concentrada apenas nas suas limitações. Vigotski credita grandes problemas a uma instrução desqualificada nas instituições que “abusam de uma teoria terapêutica” (Vigotsky, 2019). Ainda relata que “está claro que a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida fatos sociais, mas o educador tem de enfrentar não tanto esses fatos por si mesmos, quanto suas consequências sociais” (VIGOTSKY, 2019, p. 23).

Os estudos de Vigotski sobre a deficiência foram essenciais para o início das pesquisas científicas dessa temática, pois possibilitaram dar mais atenção para uma área que não era objeto de interesses da academia.

As leituras de alguns textos de Vigotski em relação à deficiência, ao contexto da atualidade, podem trazer alguns desconfortos aos leitores, pois utilizam termos inapropriados ao tempo contemporâneo, como o próprio uso do termo defectologia (ou estudo dos defeitos), uma das mais significativas obras do autor sobre o assunto, mas aqui, coloca-se com uma análise maior, antes de tudo, para abstrair as ideias inovadoras para aquele período.

Segundo Ivic (2010, p. 12) Lev Semionovich Vigotski nasceu no dia 17 de novembro de 1896, em Orsha, na Bielorrússia. Após a escola secundária, em 1912, Vigotski fez seus estudos universitários em direito, filosofia e história em Moscou.

Apesar de nunca ter realizado formação universitária em psicologia, é considerado por muitos, um dos maiores nomes nessa área acadêmica. Suas principais obras foram realizadas durante os primeiros anos da revolução bolchevique, na URSS.

Vigotski publicou diversas obras com a “temática histórico-cultural dos fenômenos psicológicos” (IVIC, 2010, p. 13), a partir de seus ideais marxistas, livremente possibilitados a serem estudados e divulgados na antiga União Soviética. Para ele, as informações culturais são bases para a compreensão do funcionamento social e histórico, assim, o desenvolvimento do indivíduo, seu conhecimento e aprendizagem, baseiam-se no modo por meio do qual em seu meio ele se relaciona.

Suas concepções sobre educação e desenvolvimento partem do princípio de que para haver a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é necessário compreender a maneira como o ser humano constrói a cultura e como isso pode ser mediado em uma sociedade (ZIESMANN, 2018, p. 62).

Conforme Ziesmann (2018), Vigotski inicia seu trabalho em clínicas neurológicas e psiquiátricas, onde pode ter contato com diversas pessoas com deficiências, incluindo muitas crianças. Entretanto, sua clínica realizava mais um trabalho de identificação da deficiência, do que realmente trabalhar com terapias que iriam conduzir o desenvolvimento do paciente.

Em seu artigo publicado, denominado “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, ele retrata uma crítica relacionada ao sistema burguês, ao discurso hegemônico, que seleciona somente os ditos capazes a poder usufruir das relações sociais, e claro, do sistema mercadológico. Descreve que é interesse da burguesia, “colocar uma barreira na entrada da escola normal e com sua ajuda selecionar as crianças incapazes de lá aprender e aquelas que não querem estudar” (VIGOTSKY, 2018, p. 3).

Entretanto, Vigotski destaca que a deficiência não impede o desenvolvimento da criança, pois ela vai se desenvolver ao seu modo. Assim, a escola não deve apenas observar as suas dificuldades, pois ela (a criança) “não é feita apenas de lacunas e defeitos, seu organismo como um todo se reconstrói. Toda a personalidade equilibra-se, é compensada por processos de desenvolvimento infantil” (VIGOTSKY, 2018, p. 5).

Costa (2006) afirma que o indivíduo possui plasticidade para se transformar e se adaptar aos impedimentos que encontra pelo caminho. Mas para que o

aprendizado ocorra, deve haver intervenções e adaptações a suas necessidades. Portanto, “o desenvolvimento da criança com deficiência apresenta estruturas e organização específicas e é possibilitado com meios diferentes” (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 14).

Nesse sentido, a escola necessita estar preparada para as necessidades e possibilidades de seus alunos, sendo esses públicos-alvo da educação inclusiva⁶ ou não. Esse caminho precisa estar amparado por uma gama de condições para que a inclusão realmente aconteça, tanto em estrutura física, quanto de formação dos seus profissionais. Tendo conhecimentos e uma estrutura adequada, o indivíduo poderá desenvolver-se à sua maneira, ultrapassando barreiras antes impeditivas.

Segundo Costa e Libâneo (2018, p. 8), a qualidade do desenvolvimento humano depende das mediações executadas, onde as interações em atividades socioculturalmente ricas, serão responsáveis pelo desenvolvimento de funções superiores. Nesse sentido, é interessante destacar a contribuição de Vigotski no sentido da mediação pedagógica, pois “Vigotski entende, dessa forma, que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada” (ANDRADE *et al.*, 2020, p. 4).

A prática da mediação, em relação ao ambiente escolar, perpassa os muros da sala de aula, envolve a participação de toda uma comunidade, que necessita estar preparada para interferir, compreender e auxiliar. A inclusão não ocorre somente em sala de aula, há necessidade de ter mediações em todos os setores. Porém é na sala de aula, que o aprendizado acadêmico mais sobressai, dessa forma, as mediações necessitam ser constantes, e a proposta do “Coensino” (RABELO, 2012, p. 54), é uma forma de mediação entre o professor especialista em Educação Especial e o das disciplinas regulares, que possibilitam o desenvolvimento dos alunos e a interferência nas dificuldades surgidas no cotidiano escolar.

No sentido de compreensão social e de adoção a políticas de assistência à inclusão, é crucial perceber que o trajeto histórico relativo à Educação Inclusiva é longo. Dessa forma, o próximo subcapítulo objetiva descrever, mesmo de forma breve, a contextualização de alguns momentos históricos envolvendo a Educação Inclusiva ao longo dos tempos.

⁶ Neste sentido, em relação ao objeto deste trabalho, destaca-se como público-alvo, as considerações de Garcia e Barcelos (2021), que definem o público como estudantes com deficiências (mental, visual, auditiva, física e múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação. Porém sabe-se que a educação inclusive perpassa às deficiências e transtornos, adentrando em outras diversidades sociais.

1.3 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Através da história percebe-se que a cada momento há modificações de pensamentos e atitudes para a pessoa com deficiência, em que, novamente, fatores hegemônicos se presenciam e, na maioria das vezes, são responsáveis pela sua manutenção ou inversão atitudinal.

Segundo Mazzota (2011), até o século XVIII as noções sobre a deficiência eram tratadas apenas sobre o caráter do ocultismo e misticismo, ou seja, tudo era explicado através da religiosidade, geralmente designados como frutos dos castigos ou “carmas” estabelecidos pela religião. Sendo assim, é observado que a sociedade, em muitos contextos históricos, que inclui a atualidade, tem dificuldades de lidar e aceitar as diferenças, de modo, a sempre procurar meios com o fim de se eximir de suas responsabilidades.

De acordo com Silva (1987), a maioria das sociedades clássicas da antiguidade, adotavam práticas de extermínio de pessoas com deficiências, pois acreditavam que eram frágeis e não teriam condições de sobrevivência, ou ainda, porque eram produto do castigo dos pecados da sociedade, ou mesmo, por uma “dominação demoníaca”.

Na Bíblia Sagrada, no antigo testamento, há relatos de exclusão de pessoas com deficiências. No livro de Levítico, há um relato em que Deus disse a Moisés que nenhum homem com deformidades corporais poderia servir pães ao senhor Deus ou mesmo estar ao seu ministério, sendo ele “cego, coxo, tiver nariz pequeno, ou grande, ou torcido, [...] for corcovado, remeloso, se tiver belide na vista, sarna pertinaz ou tiver herpes pelo corpo” (BÍBLIA, LEVÍTICO, 21:17-23). Dessa forma, posições de privilégio na sociedade hebraica eram excludentes àqueles que possuíssem tais diagnósticos.

No novo testamento bíblico, já há uma inversão na teoria do pecado na condição da deficiência. No livro de João, é solicitado a Jesus curar um homem cego e após o milagre, quando há o retorno da sua visão, Jesus é questionado se de fato a condição era remetida ao pecado do homem ou a de seus pais. Jesus explica que “nem ele nem seus pais pecaram, mas foi para se manifestarem nele as obras de Deus” (BÍBLIA, JOÃO, 9:2). Sendo assim, no novo testamento já há uma visão

diferente da deficiência, distanciando-se do pecado, porém ainda designando uma visão de estigma religioso.

Na Roma antiga, não diferente das demais civilizações desse período, o genocídio à pessoa com deficiência era comum. Sêneca, filósofo romano que viveu entre 4 a.C a 65 d.C. já relatava em suas escrituras a prática do extermínio como uma condição normal da vida cotidiana, dizia que matavam os recém-nascidos se eles “nascessem defeituosos e monstruosos, afogando-os; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis” (SILVA, 1987, p.128-129). É interessante destacar que o genocídio de pessoas com deficiência ocorria logo após o nascimento, e se a deficiência não fosse percebida, ou seja, não era algo perceptível fisicamente logo depois do nascimento, essa criança seria colocada à margem da sociedade, geralmente tornava-se um mendigo, vindo a viver de esmolas nas ruas das cidades romanas ou mesmo, ligados a setores do entretenimento, como atividades ligadas ao circo ao aos bordéis.

[...] cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade (SILVA, 1987, p. 130).

Da mesma forma que em Roma, a prática de genocídios também era verificada durante a Grécia Antiga, onde as crianças eram lançadas de abismos denominados “*Apothetai*”, nas cadeias de montanhas *Taygetos*, situadas perto de Esparta. Segundo Silva (1987), essa atitude era uma forma de legitimar a superioridade dos cidadãos gregos, principalmente os Espartanos, que eram considerados homens completos e voltados para a guerra, imagem da perfeição dos deuses. Sendo assim, não se admitia um ser com deficiência estar vagando pelas cidades gregas, pois isso simbolizava fragilidade e imperfeições, fatores inadmissíveis aos gregos.

Rossetto *et al.* (2006) relata que com o advento da Idade Média e a ascensão do cristianismo, a visão do pecado pelo assassinato é criticada pela igreja, “mas ainda o deficiente, nesse período era considerado um indivíduo, por natureza, possesso por entidades malignas” (PLATT, 1999, p. 72). O clero impede o extermínio dos nascituros com deficiências, porém estes são postos à mercê da sociedade, são abandonados

em hospitais-asilos, onde a pessoa com deficiência é tratada pela sua “doença”. Assim,

[...] O deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambiguidade proteção-segregação ou, em nível dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o castigo, transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão, as paredes da sócio-cultura medieval cristã, o castigo é caridade, pois o meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente (PESSOTTI, 1984, p. 7).

Segundo Silva (1987), logo após a decadência da Idade Média e início da Idade Moderna, percebem-se lentas mudanças em relação à visão da pessoa com deficiência física, ainda se mantendo uma visão de exclusão, continuando com posturas preconceituosas, elencando que as situações que levaram à deficiência ainda são obras do pecado e maleficências do espírito. Naquele momento, começaram a surgir hospitais e casas de enfermos, onde eram colocadas as pessoas com deficiências,

Apesar da existência dos hospitais e asilos, eles não eram em número suficiente para atender a todos, por isso muitos ficavam perambulando pelas ruas ou eram aceitos por algumas famílias por motivos supersticiosos ou ainda serviam como bobos da corte (ROSSETTO *et al.*, 2006, p. 105).

Ainda nesse sentido, o ato de exclusão e mesmo de extermínio ainda se baseava no pensamento de muitos da época. O próprio relato de Martin Luther, ícone de revolução do pensamento religioso e moderno para seu tempo, em um de seus relatos proclamou sobre uma experiência que manteve com uma pessoa com deficiência.

Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então, eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano (LUTERO *apud* PESSOTTI, 1984, p. 12-14).

Por outro lado, no mesmo período, presencia-se o progresso da ciência, principalmente a partir do século XVII, com o Iluminismo, iniciando estudos sobre os mais variados aspectos do corpo humano, suas patologias e desordens que os cientistas da época presenciavam, defendendo assim, “à valorização da razão, pois se utilizavam da razão e da ciência para explicar praticamente todos os acontecimentos do homem” (LOPES, 2011, p. 142).

Nesse sentido ainda, Silva (1987) relata que alguns pensadores, como Diderot, iniciam estudos sobre as deficiências, no caso dele a visual, inspirando outros pesquisadores e pensadores, como Valentin Haüy. Além de criador da enciclopédia, Diderot produziu “sua famosa e discutida *Carta sobre os Cegos* que foi muito importante, devido à sua proposição para o ensino do cego a ler pelo uso do tato” (SILVA, 1987, p. 183).

É percebido a grande influência das teorias iluministas no avanço da ciência, principalmente na França. Grande parte das pesquisas, produções bibliográficas, métodos e criação de institutos aconteceram na França durante o florescer das ideias do enciclopedismo⁷. Dessa forma, o iluminismo foi um movimento de revalorização da atividade intelectual por meio da razão e da difusão do conhecimento científico (SILVA, 2018, p. 5).

Em 1620, na França, Jean-Paul Bonet escreveu o livro “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”. Já em 1770, o abade Charles M. Eppée funda em Paris a primeira instituição especializada em linguagem dos sinais e escreve o livro “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” (MAZZOTA, 2011). Valentin Haüy, em 1784, inspirado nas obras de (SILVA, 1987), funda em Paris o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), porém foi só em 1829 que um jovem estudante do Instituto de Haüy, que era cego, chamado Luis Braille adapta um código militar de comunicação noturna e cria o código Braille, atualmente um dos únicos códigos que são utilizados pela comunidade cega no mundo (MAZZOTA, 2011, p. 18-20).

A partir do século XVII, na Europa, é percebido um “despertar” das pesquisas sobre as deficiências, surgindo uma gama de teóricos e pesquisadores sobre a temática, porém na atuação da pedagogia é fundamental destacar em primeiro

⁷ O Iluminismo, foi uma corrente filosófica, também denominada enciclopedismo ou esclarecimento.

momento a contribuição da educadora italiana Maria Montessori (1870-1956). Ela desenvolve um programa de treinamento para as chamadas “*crianças retardadas*” dos internatos de Roma, enfatizando a “autoeducação” pelo uso de variados materiais didáticos concretos, tais como blocos, encaixe, recortes, objetos coloridos e letras em relevo (MAZZOTTA, 2011, p. 23).

Ainda segundo Mazzota (2011), Montessori adotava dez regras para a educação das crianças consideradas “normais” e as “treináveis”

1. As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
2. A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
3. As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.
4. As crianças amam a ordem.
5. As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exijam.
6. As crianças amam o silêncio.
7. As crianças preferem trabalhar a brincar.
8. As crianças amam a repetição.
9. As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
10. As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio. (MAZZOTA, 2011, p. 23-24).

Montessori é uma das primeiras pesquisadoras que aborda uma política educativa ao lidar com a escolarização da pessoa com deficiência. Seu método, através das dez regras, apesar de ser feito ao uso coletivo, ou seja, de uso para todas crianças da época, trazia benefícios às condições da pessoa com deficiência.

Outro teórico que amplia seus estudos no ramo da Educação Especial⁸, cuja contribuição é fundamental para os avanços do atendimento da pessoa com deficiência e, assim, para o início de uma inclusão escolar, é Vigotski, principalmente em sua obra “*Obras Completas- Tomo V- Fundamentos de Defectologia*”. Em sua obra, ele busca analisar as dificuldades da educação de sua época, no sentido da aprendizagem da pessoa com deficiência. Assim, “criticou os conceitos negativos e métodos coercitivos, aos quais muitos deles eram submetidos anteriormente, provocando, assim, mudanças nas formas de pensar, tratar e educar esta criança com deficiência na escola” (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 11).

⁸ Cita-se o termo “Educação Especial” já no viés da contemporaneidade, visto que esse termo não era empregado antes do século XX.

A obra Defectologia apesar de ter sido produzida nos anos que antecedem a Segunda Guerra mundial, ainda possui uma grande contribuição com a educação atual, pois permite reflexões sobre a potencialidade que cada pessoa pode ter, “sobretudo as possibilidades de desenvolvimento através de caminhos alternativos” (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 21).

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945), trouxe, novamente à tona, a prática do genocídio e esterilização compulsória das pessoas com deficiência (ALBUQUERQUE, 2008). Esse fator foi alarmado por duas vertentes, a primeira relacionada à ideologia do *arianismo*, que classificava uma fantasiosa hegemonia do povo alemão, saudável e forte, frente aos demais povos mundiais. Aquele que não fosse considerado o “puro alemão” seria rejeitado pela sociedade. O segundo motivo, estava relacionado à própria ordem econômica, justificado pelas consequências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), saldando milhões a invalidez e variadas deficiências de ordem física e mental.

Dessa forma, era necessário custear o sofrimento daqueles que se puseram a lutar pelo país, e, ao adotar essa linha de raciocínio, auxiliar no extermínio das pessoas com deficiência física e mentais, pois eram improdutivos ao sistema naquele contexto. Assim, “os deficientes que não pudessem trabalhar deveriam ser exterminados para reduzir custos, e os deficientes que sofressem, por compaixão” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 2).

Segundo Neves (2018), não foram dizimados na Alemanha nazista apenas as pessoas com deficiência, pois outros povos também sofreram o genocídio, principalmente os povos judeus. Sheffer (2019), relata perseguições e assassinatos daqueles que não eram considerados arianos saudáveis como homossexuais, criminosos, desempregados, oponentes políticos, ciganos, comunistas, testemunhas de Jeová, entre outros.

No caso da Alemanha nazista, para poder legitimar a eliminação das pessoas com deficiência, tanto pelo assassinato em si, ocorridos principalmente em “centros de reabilitação”, como pela esterilização, criaram em janeiro de 1933, a Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias, votada em 14 de julho de 1933, entrando em vigor em 1º de janeiro de 1934 (ALBUQUERQUE, 2008, p. 3). No artigo primeiro da Lei, considera-se com deficiência:

§ 1º Quem sofre de uma doença hereditária poderá ser esterilizado cirurgicamente, se, conforme o julgamento da ciência médica, possa ser esperado com grande probabilidade que seus descendentes sofrerão de sérios defeitos mentais ou físicos hereditários.

§ 2º Quem sofre de uma das seguintes doenças deve ser considerado como doente hereditário de acordo com esta lei:

I - Debilidade mental congênita;

II - Esquizofrenia;

III - Desordem circular (maníaco-depressiva);

IV - Perda dos sentidos hereditária (epilepsia);

V - Coréia hereditária (Coréia de Huntington);

VI - Cegueira hereditária;

VII - Surdez hereditária;

VIII - Deformação corporal hereditária significativa.

§ 3º Adicionalmente, quem sofre de alcoolismo crônico pode ser esterilizado.

[...]

Art. 3º Também podem solicitar a esterilização:

§ 1º O médico público.

§ 2º Para os internos num hospital, sanatório, asilo ou prisão, o diretor da instituição [...] (ALBUQUERQUE, 2008, p. 8).

A partir da legislação instaurada, todas as pessoas com deficiências deveriam ser dispostas à esterilização. Não havia nenhuma prerrogativa que possibilitasse a recusa do processo. Ainda, Albuquerque (2008) relata que todos os cidadãos alemães eram obrigados a notificar as autoridades se houvesse vizinhos, parentes, filhos ou amigos que sofressem de alguma deficiência ou doença hereditária, havendo penalidades severas se assim não o fizessem, alguns ainda, se valendo de interesses pessoais como forma de se beneficiar. Ademais, havia familiares que realizavam a notificação para vingança ou mesmo para herdar bens e acabar com a linha sucessória.

Dessa forma, a Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias, tornou-se mais uma ferramenta genocida da política nazista, amparada pela sociedade alemã da época, assim, com uso hegemônico para o controle da vida, pois “a lei é um artifício para obtenção do poder pela classe dominante, como é o caso das leis do nacional-socialismo” (ANDRIGHETTO; ADAMATTI, 2006 p. 72).

Nesse mesmo sentido, Gramsci já relatava que a força da hegemonia perpassa aos muros das instituições de poder, sendo “sempre motivadora de ações políticas” (DALAROSA, 2018, p. 693). Assim, o ato da exclusão de pessoas, como percebe-se desde antiguidade, foi autodeterminada pelas instituições de controle, perante suas visões de mundo e, certamente, atrelada aos seus próprios desejos, sendo eles religiosos ou econômicos. Perpassa-se assim, suas determinações de cultura e tradições aos demais entes sociais (principalmente às classes dominadas), tornando-se algo espontâneo e sem distorções àqueles que a praticam.

Após o final da Segunda Guerra, e a instituição da Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, houve a aclamação mundial pela segurança das nações e contra os genocídios, como a exemplo daqueles executados pelo nazismo. A partir disso, foi elaborada, em 10 de dezembro de 1948, a “Declaração Universal de Direitos Humanos”, um documento que estabelece o direito de todos os seres humanos.

Em uma das considerações de seu preâmbulo, há o destaque da afirmação que legitima o desprezo aos atos bárbaros contra a humanidade.

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum (ONU, 1948).

A partir da instauração da Declaração pela ONU, várias ações coletivas contra os crimes praticados em desfavor da humanidade foram efetivadas. Algumas, infelizmente, não se concretizaram, pois ainda existem variados conflitos que dizimam centenas de cidadãos, como o terrorismo, guerrilhas e perseguições de ordem política, religiosa, de gênero, além de outras questões. A exemplo disso, pode ser citado o conflito de Ruanda (1994), após a morte do presidente Habyarimana, em 06 de abril de 1994, quando

Iniciou-se então uma caçada humana, na qual tutsis, twa e hutus moderados eram mortos por armas de fogo, armas brancas como facões, queimadas vivas ou dizimadas por doenças, fome e sede. Na primeira semana chegou-se a 10.000 mortes por dia. Também se verificou intensa violência sexual com o estupro das mulheres. O Ocidente pouco fez para deter o massacre e a ONU teve uma atuação tímida. O representante de Ruanda no Conselho de Segurança da ONU em 1994 defendia a tese de que as mortes eram fruto da guerra civil. Os signatários da Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio ignoraram o seu dever legal de prevenir e punir aquele crime (LARA; KAHWAGE, 2015, p. 65).

Ainda, durante Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, parte da sociedade americana antes marginalizada, a exemplo das mulheres afrodescendentes e com deficiência, precisaram auxiliar na economia, trabalhando principalmente, em fábricas bélicas. Esse fator culminou na instauração de uma ideologia favorável ao valor destes que até então eram praticamente excluídos do mundo do trabalho. Segundo Alves e Pacheco (2007, p. 242), o próprio presidente dos

Estados Unidos, Franklyn Delano Roosevelt (1882-1945), um paraplégico por poliomielite, administrou com sucesso a vitória americana nas batalhas da guerra, demonstrando a capacidade e o potencial das pessoas com deficiência. Dessa forma, os Estados Unidos iniciam novos olhares para a possibilidade da intervenção educacional das pessoas com deficiência, mesmo estando atrelado às necessidades capitalistas, ou seja, novamente baseada nas necessidades hegemônicas.

Foi nos Estados Unidos que surgiu uma das primeiras legislações relacionadas à inclusão, mesmo que de caráter integrativo, das pessoas com deficiência nas escolas regulares. “A proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, que abriu possibilidades para entrada de alunos com deficiência na escola comum” (MRECH, 1998 apud BRASIL, 2006, p. 6).

É fundamental destacar a simbologia da palavra “integração” em contrapartida ao termo “inclusão”. Ela remete às políticas públicas configuradas na maioria dos casos, ainda vigorando na atualidade, onde integram o aluno ao ensino regular, não adotando medidas inclusivas de adaptações e mudanças nos paradigmas educacionais. Apesar de todo um movimento de inclusão social, ainda se verifica que muito mais se integra do que se inclui.

Já adentrando um pouco mais no tempo, em 1990, aconteceu a “Conferência de Jomtien”⁹, encontro realizado por diversas organizações, em que se discutiram as discrepâncias e problemáticas envolvendo a educação das crianças e jovens ao redor do mundo. Nesse encontro foram estabelecidas as normas e as metas que deviam ser seguidas para a educação. Em relação à Educação Inclusiva, discorreu-se sobre a importância das necessidades básicas da educação das pessoas com deficiência, principalmente no seu terceiro artigo.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

⁹ Segundo Menezes (2001), esta conferência denominou-se de “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, organizados por diversas ONGS e pela UNESCO e UNICEF. A partir do evento, criou-se um documento que definia abordagens sobre as necessidades básicas da aprendizagem no mundo, incluindo das pessoas com deficiência.

Já no ano de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a ONU organiza um encontro mundial em prol de estruturar políticas públicas e diretrizes para a educação inclusiva. A partir do encontro elaborou-se um documento, norteando o que seria necessário para a melhoria da vida das pessoas com deficiências. Segundo Sanchez (2005, p. 9), o documento é explícito no que remete à inclusão nas escolas regulares, sendo que “as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras”.

Ademais, é fundamental destacar que a base da discussão, além das políticas da inclusão, pautou-se nas necessidades de intervenções precoce, assistência em terapias e cuidados médicos, valorização das pesquisas e formações nessa área, além de promover formas de apoio ao trabalho, dignidade e cuidado da pessoa com deficiência durante toda sua vida. Um ponto fundamental, está na formação de professores. O documento estabelece a importância da

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas; [...] Como forma prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apoiar e treinar pessoal menos experiente; [...] Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementaridade e a mobilidade sejam asseguradas; [...] O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência (ONU, 1994).

A partir da Declaração de Salamanca há um novo alerta mundial da necessidade de estabelecer políticas e estratégias para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, na escola e no mundo do trabalho. No Brasil, algumas propostas já foram iniciadas, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, dessa forma, o próximo conteúdo a ser retratado seguirá com a dinâmica histórica para a compreensão da Educação Inclusiva no Brasil.

1.4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a trajetória da Educação Especial conquista implementações mais eficientes após a instalação das políticas públicas inclusivas atuais, porém a “assistência” à pessoa com deficiência está demarcada há um tempo mais remoto.

Certamente desde os primórdios dos povos tradicionais brasileiros, há uma grande possibilidade de analisar estruturalmente as condições de vida (ou de não vida) das pessoas com deficiência, porém centrar-se-á nesta discussão uma conjuntura temporal a partir do século XVI, após as instalações das primeiras cidades no Brasil, ainda sob domínio da colonização portuguesa.

Uma das primeiras instituições a oferecer atendimento às pessoas com deficiências no Brasil foi a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (JANNUZZI, 2012), em 1717, uma instituição privada que ainda oferece atendimento hospitalar. Segundo Kassar e Rebelo (2018), não há nenhum registro oficial que possibilite compreender se naquele local havia uma preocupação com a escolaridade das pessoas então lá internadas. Acredita-se que era uma instituição de saúde que apenas oferecia atendimentos de suporte médico, tratamentos paliativos e terapêuticos, principalmente envolvendo os cidadãos mais abastados e que tinham condições de instalar seus entes naquele espaço.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 07), as Santas Casas de Misericórdias surgem inicialmente como “casas de expostos e asilo para desvalidos”. Dessa forma, já se percebe a situação de marginalidade que havia, no Brasil, para as pessoas com deficiência, tal qual acontecia em outras partes do mundo e em outros momentos. Era comum, principalmente, entre famílias menos abastadas, deixarem seus entes viverem nessas instituições de caridade.

Em 1854, a partir do Decreto Imperial n. 1428, assinado por Dom Pedro II, criou-se o Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente, em 1889, denominado Benjamin Constant (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011; MENDES, 2010a). Segundo Mazzotta (2011), o instituto foi idealizado para suprir as necessidades das crianças cegas, principalmente filhos das elites imperiais. Ainda segundo o autor, José Álvares de Azevedo, um jovem cego que foi estudar em Paris, no Instituto de Haüy, educou com sucesso Adélia Sigaud, filha de um médico da família real. Esta experiência se mostrou satisfatória e foi a motivação para a abertura do Instituto no Brasil, que ainda se mostra como grande referência no atendimento com as pessoas cegas.

A necessidade da abertura de um instituto para sanar as necessidades de uma elite, cujos filhos eram pessoas com deficiências, novamente demonstra como era estruturada a maioria das questões existentes na sociedade. Na época, o governo buscou uma qualidade antes nunca vista para instalação estrutural do instituto, abriu-se inclusive, recursos para a implementação de técnicas terapêuticas internacionais. É possível refletir e afirmar, que se caso essa necessidade não partisse dos poderes hegemônicos, provavelmente não haveria essa instalação naquele momento, nem com aquela qualidade, pois “a cultura é um privilégio [...] a escola é um privilégio. E não queremos que sejam assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura” (MONASTA, 2010, p. 65).

Três anos após a abertura do Instituto dos meninos cegos, Dom Pedro II assina a criação do Instituto dos meninos surdos no Brasil, depois denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Segundo Mazzotta (2012, p. 29), desde a sua criação, o instituto foi voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade entre 7 e 14 anos”.

Mendes (2010a, p. 2) relata que em 1874 é criado, na Bahia, o Hospital Juliano Moreira, para pessoas com deficiência intelectual e em 1887 inaugura-se, no Rio de Janeiro, a Escola México, que atenderia pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Nesse último local, além do trabalho médico, estariam sendo desenvolvidas ações pedagógicas, “inspiradas pela influência francesa” (JANNUZZI, 2012, p. 15), provavelmente por atenderem muitos filhos de pessoas da elite da época.

Com o advento da república, novos conceitos pedagógicos se inseriram no cenário, como o movimento escolanovista, trazendo principalmente as contribuições da psicologia da educação. Nesse sentido, iniciou-se, no Brasil, a implementação do uso de testes de QI, para determinar as condições intelectuais das pessoas. Segundo Mendes (2010a, p. 4), em 1913 foi realizado um estudo com cerca de 150 crianças de escolas públicas brasileiras, sendo aplicada a escala Binet-Simon. A partir da aplicação concluiu-se que 13% delas eram “anormais da inteligência”. Esse paradigma incentivou a adoção de novas pesquisas sobre o tema, porém em vez de adotarem uma nova postura de incentivo a práticas pedagógicas inclusivas, incentivou-se ainda mais a desintegração do público da educação especial do ensino regular, pois

[...] a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam às exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (MENDES, 2010a, p. 5).

Tal cenário incentivou, posteriormente, a implementação de instituições particulares, familiares e classes especiais, para promoverem a educação desses que não se encaixavam na padronização educacional exigente no contexto.

Com o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), principalmente a partir do período do Estado Novo, aumentou a exaltação dos simbolismos nacionalistas e a propagação do ensino primário gratuito.

O Estado Novo teve na educação um grande pretexto de implementação do que seria a prioridade daquele momento histórico nacional. A dimensão político-ideológica constituiu-se em âncora de sustentação do regime autoritário que se consolidava sob a liderança de Getúlio Vargas (BOMENY, 1999, p. 141).

Porém, não havia políticas públicas que considerassem a inclusão ou integração escolar como parte dos projetos governamentais. É de se considerar nesse momento, a abertura de várias associações como a sociedade Pestalozzi em Minas Gerais (1935), Lar-Escola São Francisco (1943), em São Paulo. Mazzota (2011) ainda declara que posteriormente ao governo de Vargas, instalou-se nas grandes capitais novas instituições Pestalozzi e em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Entre o período da Ditadura Militar (1964-1985) e a instauração da Constituição de 1988, novas associações privadas foram criadas, mas em relação às políticas públicas e gerência governamental da Educação Especial no Brasil, foi só no ano de 1971, com a aprovação da Lei n. 5692/71, a qual tratava das novas diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º Graus, que há preocupação de institucionalizar medidas para o “equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais” (MAZZOTTA, 2011, p. 58). Assim, gerenciado pelo INEP, MEC e Conselho Federal de Educação, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, “que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial” (MENDES, 2010a, p. 8).

Em 1985, com o fim da Ditadura Militar no Brasil, o CENESP se transforma na Secretaria de Educação Especial (SESP), ainda vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), atrelando a formação de um comitê nacional para “traçar políticas de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados” (MENDES, 2010a, p. 9). Essa secretaria mantém-se até 1990, quando suas funções são submetidas à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Já em 1992, houve novamente uma “reestruturação dos Ministérios, sendo instituída a Secretaria de Educação Especial (SEESPE) como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto” (MIRANDA, 2008, p. 7).

No ano de 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, descrevendo em seu capítulo V, as normativas para a Educação Especial na educação brasileira (BRASIL, 1996). Essa lei regulamenta o acesso das crianças com deficiência, transtornos e superdotação ao ensino comum desde a educação infantil, a capacitação dos professores, a flexibilização curricular, amparo e estimulação precoce, além de ampliar a preferência de inclusão na rede pública de ensino, conforme artigo 60,

Parágrafo único: O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

A instauração da LDB pode ser considerada um marco para a idealização de um avanço da inclusão no Brasil, porém ainda não favorece uma inclusão real, pois sugere nas suas entrelinhas, a possibilidade de não atendimento às pessoas com deficiências. Essa problemática pode fortalecer a exclusão de crianças do ensino, baseada nessa legislação.

Na LDB, em seu artigo 58, institui-se que a educação especial é entendida como uma modalidade de educação escolar, sendo oferecida na rede regular de ensino para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Essa legitimação legal gera implicações fundamentais para uma possível estrutura de apoio educacional a esse novo público, que por muitas vezes eram alunos apenas escolas de modalidade especial. Entretanto, é importante salientar que muitos utilizavam e ainda utilizam da

lei para justificar a exclusão de pessoas, pois a lei permite essa interpretação a partir do termo “preferencialmente”.

No entanto, a inclusão no Brasil, só inicia um debate mais sistemático a partir do ano de 2008, com a “Política de educação especial na perspectiva inclusiva”, documento este conduzido pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC e implantada através do decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. [...] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O documento abre precedentes para novos atos regulatórios, como a resolução nº 04/2009, instituindo as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica¹⁰ (BRASIL, 2009). Nos seus primeiros artigos já direciona a inclusão dos alunos em sala regular utilizando uma complementaridade nas salas de recursos multifuncionais.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que

¹⁰ O atendimento educacional especializado é o conjunto de ações que possibilitem a inclusão do estudante ao espaço escolar e ao currículo, de forma com que possa desenvolver suas habilidades e trabalhar suas dificuldades.

eliminam as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Nesse sentido ainda, são publicados o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010 e o Decreto n. 7.611/2011 que dispõe sobre atendimento educacional especializado na Educação Básica (BRASIL, 2011), estes também atrelando ao repasse de recursos do FUNDEB para o AEE. Dessa forma,

Evidenciam-se nestes documentos a definição da Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, a delimitação do atendimento educacional especializado como um serviço que disponibiliza os recursos e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem no ensino regular e a diferenciação do seu papel como complementar/suplementar em relação à escolarização dos alunos (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p. 04).

Em 2015, com diversas manifestações da sociedade civil, estudos e propostas legais, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, sob n. 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015). Essa Lei certificou de vez a questão da política da inclusão no Brasil, especialmente no capítulo IV, que relata sobre a inclusão escolar.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Entretanto, será que realmente existe equidade na educação inclusiva? Todas as políticas públicas para a inclusão conseguem garantir um ensino de qualidade? No Paraná, as políticas da Educação Inclusiva, passam por períodos históricos, mas sempre atrelados às legislações nacionais. Dessa forma, o próximo capítulo vem evidenciar os contextos que sustentam a política da inclusão neste Estado.

1.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ

A trajetória da Educação Especial no Paraná não está descontextualizada da instância nacional. Segundo Barroco e Matos (2017) no Paraná, uma das primeiras manifestações legais da presença da Educação Especial ocorreu a partir de 1963,

através do Decreto n. 10.527, criando, assim, os Serviços de Educação de Excepcionais por meio da Secretaria do Estado da Educação e da Cultura do Paraná (SEED), posteriormente renomeado de Departamento de Educação Especial - DEE/SEED, em 1975.

No ano de 1974, o decreto de estruturação da SEED, descreve as incumbências do departamento de Educação Especial, sendo que a este “Cabe promover, aperfeiçoar, prestar assistência e fiscalizar o ensino oferecido aos superdotados, infradotados, criando-lhes condições de convivência social, inclusive a sua orientação para o trabalho” (PARANÁ, 1974).

Nesse sentido, vários documentos possibilitaram a integração (em primeira instância) dos alunos público da Educação Especial nas escolas regulares, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996). É fundamental nesse sentido, pontuar um documento elaborado pela SEED no ano de 1994, denominado “Fundamentos Teóricos- Metodológicos para a Educação Especial”, que descreve as características dos atendimentos praticados na rede, teorias e legislações seguidas pelo Paraná até aquele momento. Na obra são descritos os principais objetivos quanto a este atendimento, esclarecendo que

Atualmente, a política da secretaria, no que se refere à Educação Especial, visa a continuidade e expansão do ensino especial, ao aperfeiçoamento dos critérios de avaliação diagnóstica, a integração do aluno portador de necessidades educacionais especiais no âmbito da escola comum, a inserção do aluno em programas especiais, a garantia do acesso, permanência e terminalidade escolar, visando a profissionalização e o encaminhamento para o mercado de trabalho, ao desenvolvimento da política de capacitação de recursos humanos, a revisão da legislação e a redação de um documento que contemple as adaptações curriculares para a educação especial (PARANÁ, 1994).

Apesar de possibilitar um documento que designaria uma preferência ao ensino regular, é visto que a maior parte dos atendimentos educacionais aconteciam em instituições privadas de Educação Especial, como por exemplo as APAES, apoiadas financeiramente pelo governo ou mesmo em Classes Especiais, inseridas dentro das escolas regulares, no atendimento dos “alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência mental ou múltipla, que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos” (PARANÁ, 2004) . Estas duas modalidades de atendimento ainda existem no Estado, entretanto a legislação

de funcionamento das Classes Especiais no Paraná não se atualiza desde o ano de 2004.

No ano de 2006 foram produzidas as “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos”, documento que norteia o atendimento da Educação Especial no Paraná, principalmente para designar e demonstrar os objetivos do trabalho com a inclusão no Estado do Paraná, já que a partir do ano de 2002, houve os primeiros concursos nesta modalidade no Estado. Ainda segundo o documento,

As diretrizes traçam estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública [...] apresentam-se os fundamentos filosóficos, teóricos e legais da Educação Especial no Paraná, contextualizados na complexa dinâmica dos movimentos sociais que inspiraram suas ações em nível nacional e internacional, os quais lhe imprimem um novo sentido na atualidade (PARANÁ, 2006, p. 5).

Em 2010, o Conselho Estadual de Educação emitiu o Parecer 108, solicitado pela APAE, para alteração da denominação da sua instituição escolar,

Como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. nº 21 da LDB 9394/96 (PARANÁ, CEE, 2010).

Assim, as APAES tornam-se escolas de educação básica, não contrariando os decretos ora já criados, que exigem a inclusão em escolas regulares (básicas) e podem continuar a receber matrículas e recursos financeiros do governo.

Ainda, em 2014, o parecer 07 do Conselho Estadual de Educação, altera a organização das escolas da APAE que funcionavam em seriação para ciclos de ensino fundamental, pois seria uma forma de abrir precedências a um tempo maior de aprendizagem do aluno, sem necessitar de reprovações, já que como educação básica e utilizando-se dos parâmetros avaliativos e de sistema do governo do Estado do Paraná, necessitava seguir uma estrutura de avaliações contínuas, trimestrais e de aprovação ou não. Analisando a realidade dos alunos ali matriculados, buscou-se então, junto ao Conselho Estadual de Educação, essa permissão legal, pois

Ressalta-se que esses educandos, em razão de sua deficiência ou transtornos, necessitam de atenção individualizada, pois se apresentam em

situações diferentes de aprendizagem, de rendimentos acadêmicos e defasagens entre idade e série. Eles necessitam, portanto, de maior tempo de permanência em cada etapa ou ciclo, comparado a outros educandos de sua idade, para aprender, principalmente as convenções de leitura, escrita e cálculos matemáticos (PARANÁ, 2014).

Atualmente, o atendimento educacional especializado no Sistema Estadual de Ensino, acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais dos tipos: Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências, Surdez, Deficiência Visual e Altas Habilidades. Além disso, há a disposição, quando necessário, do Professor de Apoio Especializado (PAEE) e Intérprete de Libras, atuando diretamente no apoio em sala de aula, concomitante aos docentes das disciplinas regulares.

A Sala de Recursos Multifuncionais, conforme a Deliberação n, 02/2016 – CEE/PR e Instrução Normativa 09/2018 – SUED/SEED “é o espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica objetivando a oferta do atendimento educacional especializado na Educação Básica” (PARANÁ, 2018). Nesse atendimento pedagógico, que ocorre em contraturno escolar, os alunos desenvolvem suas habilidades e praticam atividades que auxiliam a ultrapassar suas dificuldades acadêmicas e cognitivas. A Sala de Recursos também pode ser na modalidade da Deficiência Visual ou Surdez, porém nessas duas últimas são desenvolvidas mais ações terapêuticas e estimulatórias.

Ainda sobre a Sala de Recursos do Paraná, ela contempla no seu atendimento os Transtornos Funcionais Específicos, geralmente não atendidos em outras regiões do Brasil.

A Sala de Recursos Multifuncionais atenderá estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes (PARANÁ, 2018).

Essa situação é muito importante, pois alguns alunos que possuem esses transtornos, muitas vezes, apresentam dificuldades de aprendizagem, dado os problemas de concentração, autorregulação e outras defasagens que, eventualmente, o professor da sala regular não consegue trabalhar concomitante ao planejamento curricular. Assim, na SRM, o professor consegue trabalhar nas individualidades de cada estudante, contribuindo para o seu avanço pedagógico e social.

Do mesmo modo, no Estado do Paraná há a disponibilidade da Sala de Recursos de Altas Habilidades, sob Instrução Normativa n. 010/2011 (PARANÁ, 2011), SRM de deficiência visual, de Instrução Normativa 06/2006, SRM tipo Surdez, de Instrução Normativa 08/2006, além de atendimentos realizados em Centros de Educação Especial. Ainda, no ano de 2018, instituíram a Instrução Normativa 015/2018, que trata da abertura das SRM de Educação Infantil, um trabalho destinado principalmente aos municípios do Estado, como forma de estimulação precoce, intervenções e apoio colaborativo pelo AEE.

Sob a ótica do ensino colaborativo, em grande maioria dos casos, o profissional que executa o apoio especializado é aquele profissional da SRM, porém há casos onde já existe em sala de aula o professor de apoio especializado, que está a todo momento acompanhando os alunos com deficiência, principalmente, no caso do Paraná, os alunos com autismo. Assim, o atendimento do professor de apoio especializado (PAEE) no Paraná, é determinado pela instrução normativa n. 001/2016, cuja atribuição se baseia como

[...] um profissional com habilitação comprovada para atuar nas instituições de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, para atender os estudantes com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista, com comprovada necessidade relacionada à sua condição de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência, sendo agente de mediação do aprendizado e escolarização (PARANÁ, 2016).

Entretanto, apesar das quantidades de Instruções Normativas, Leis, Decretos e pelo crescente aumento dos alunos públicos da Educação Inclusiva no Paraná, é fato que desde o ano de 2013 não há efetivação de vagas de Educação Especial nos concursos públicos do Estado, havendo discrepância entre as possibilidades descritas nas legislações externas, que afirmam a necessidade de contratação de profissionais habilitados para o atendimento dos alunos públicos da educação especial. Sendo assim, é imprescindível que sejam realizados concursos públicos de professores, que possam assumir as funções pedagógicas com este público e ter a motivação da segurança e estabilidade profissional.

Além de tudo, uma das grandes problemáticas existentes na inclusão dos alunos do Estado do Paraná está na formação dos professores do ensino regular. Eles recebem os alunos com deficiências e transtornos e, muitas vezes, não tiveram em sua graduação o conhecimento sobre a inclusão. Ademais, as formações continuadas

são relativamente poucas, gerando inseguranças e frustrações em relação ao seu trabalho pedagógico. O suporte formativo deve ser garantido, pois há uma gama de legislações nacionais e estaduais que norteiam o trabalho e estas também devem garantir o preparo e manutenção da prática pedagógica.

Sendo assim, “as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008).

Ainda, Herdeiro (2010) declara que a partir dos seus estudos sobre a temática da inclusão e adaptações curriculares, os princípios da escola inclusiva, de acordo com a maioria dos autores, seriam

A inclusão é um direito; A educação deve discriminar positivamente; Importância do aluno e sua singularidade; Trabalho para conseguir uma nova escola: conceito, alunato, pais, comunidade; Utilização de metodologias que usem a interdisciplinaridade; Procura de uma escola de qualidade; Melhora do clima institucional; Trabalho e ensino em equipe (HERDEIRO, 2010, p. 3).

Flexibilizar o currículo é necessário para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar. “As adaptações são concebidas, então, como instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” (HERDEIRO, 2010, p. 7). Mas, além de demonstrar essa necessidade, é preciso, sobretudo, ensinar os docentes como flexibilizar, como adaptar.

Dessa forma, não basta apenas incluir as pessoas com deficiências e com transtornos nos espaços escolares (no sentido institucional), deve haver uma construção pedagógica para a inclusão, preparando os profissionais da educação para isso. Para tanto, existem algumas propostas metodológicas ou mesmo filosóficas que possibilitam desenvolver essa inclusão. Uma delas é o ensino colaborativo, que possibilita o desenvolvimento de novas práticas docentes para a inclusão, além de ser uma forma de formação continuada em serviço. Assim, o próximo capítulo procura contribuir para o esclarecimento sobre esta prática.

2 ESTUDOS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

2.1 O ENSINO COLABORATIVO OU COENSINO

A prática do “ensino colaborativo” ou “coensino”, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1950, no auge da teoria do desenvolvimento organizacional (PAZ; VICTOR, 2020, p. 4).

O pós-guerra fez surgir novas modalidades e dinâmicas que estimulam a cooperação entre as pessoas, principalmente devido ao aumento da demanda industrial, visto que a Europa estava se reerguendo estruturalmente e economicamente da destruição ocasionada pela Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, os Estados Unidos estariam fomentando as necessidades industriais mundiais, ocasionando, assim, aumento da demanda e da necessidade de mão de obra.

Paz e Victor (2020, p. 8) descrevem que os primeiros relatos do que depois seria denominado “ensino colaborativo”, deram-se a partir de 1957, com a nomenclatura de “ensino em equipe”. Segundo as autoras,

A expressão “ensino em equipe” surgiu pela primeira vez em 1957, na revista científica *Education Digest*, em decorrência de um estudo realizado sobre a utilização da equipe escolar pela Associação Nacional de Diretores das Escolas Secundárias (Nassp, sigla em inglês), financiado pelo Fundo para o Avanço da Educação dos Estados Unidos. Como resultado da variedade de projetos empreendidos, em 1957, a escola de ensino fundamental Franklin, em cooperação com a Universidade Howard, desenvolveu o primeiro programa de ensino em equipe, que repercutiu em todas as escolas estadunidenses (PAZ; VICTOR, 2020. p. 8 - 9).

Capellini (2004), em sua tese de doutorado, explora o tema da colaboração e destaca em seu trabalho, que a maioria das abordagens teóricas sobre o assunto naquele momento, eram norte-americanas. Evidencia relatos de experiências escolares naquele território, que exaltam a utilização da metodologia e sua contribuição com o aprendizado escolar além de serem “promissoras no processo da inclusão escolar” (CAPELLINI, 2004, p. 87).

No Brasil, percebe-se que as análises e pesquisas com a temática do coensino, partem das discussões das literaturas internacionais, principalmente a norte-americana. Desse modo, as experiências antes já mencionadas externamente, são colocadas nas práticas pedagógicas brasileiras. É visto que a partir do século XX,

iniciam-se pesquisas no Brasil, sugerindo a utilização da metodologia do ensino colaborativo, ou trabalho colaborativo, como aparecem em algumas publicações¹¹.

Segundo Rabelo (2012), o ensino colaborativo é mais uma filosofia de trabalho, do que uma metodologia de ensino, em que a parceria entre colegas pode contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, sendo esses alunos com deficiências, transtornos ou não.

Vilaronga e Mendes (2014), em seu texto “ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores”, destacam que a política da formação continuada deve estar em consonância entre os especialistas das escolas e os professores das salas regulares, pois esses últimos não saem da graduação com uma formação específica na educação especial. Relatam ainda sobre a questão da obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica, pois

O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

O ensino colaborativo entre professor da sala regular e o especialista em educação inclusiva deve ser amparado pela escola. O gestor e a equipe pedagógica precisam proporcionar momentos em que essa troca pedagógica seja realmente efetivada, onde possam discutir estratégias para benefício do aluno, sempre atrelados ao seu plano de ação individual. Para isso, são necessárias formas de organizar os horários de aulas dos professores, para que esses encontros sejam realizados. Além disso, é preciso realizar momentos formativos com todos os servidores da escola, para que possam conhecer os alunos, suas particularidades e saber como atendê-los.

A seguir, a Figura 1, procura exemplificar o significado da colaboração, no sentido de apoio mútuo entre todos aqueles que estão em prol do desenvolvimento dos alunos, principalmente relacionado ao trabalho da Educação Inclusiva e o ensino regular.

¹¹ Da mesma forma que o termo “ensino colaborativo, ou coensino”, o termo utilizando, denominado trabalho colaborativo pode ser compreendida como um “estilo de interação entre, no mínimo, dois sujeitos equivalentes, reunidos por uma parceria, num processo conjunto de tomada de decisão, com vistas a um objetivo comum” (COSTA; KIRAKOSYAN; JUNIOR, 2016, p. 152).

Figura 1 - A união para a Educação Inclusiva na escola



Fonte: A autora (2022).¹²

Lakatos e Marconi (1987) apud Casal e Fragoso (2019), definem a cooperação como um tipo particular de processo social em que dois ou mais indivíduos ou grupos, atuam em conjunto para a realização de um objetivo comum. Dessa forma, essa prática possibilita traçar caminhos e métodos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com transtornos e deficiência.

A dinâmica do ensino colaborativo está presente quando

[...] o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (BRAUN; MARIN, 2013, p. 54).

Entretanto, o ensino colaborativo muitas vezes não é colocado em prática, ora pelo desconhecimento dos professores, ora pelo desinteresse de sua aplicabilidade, pois exige um grau de segurança por parte dos professores. Além disso, há a compreensão errada da filosofia, desvirtuando o fundamento da prática. A seguir, algumas colocações sobre o que não é o ensino colaborativo:

Professores que se alternam para ministrar as disciplinas; Um professor ensina, enquanto o outro faz somente adaptação de materiais ou simplifica a atividade do aluno; Um professor ensina a lição, enquanto o outro permanece

¹² Disponível através do aplicativo Canva, por compra de direito de uso.
https://www.canva.com/design/DAFGfop-nvc/DHM9nZzDiEp1gsD7LBj_8w/edit

sentado, observando, sem função ou tarefa específica; Quando as ideias de um professor prevalecem ou determinam o que ou como algo deve ser ensinado; Um professor agir como um tutor, auxiliar, ajudante ou voluntário; Um professor ensinar e o outro ter o papel de cuidador; Quando se tem dois professores habilitados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea, e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma; Remoção dos alunos para receber instruções em salas separadas ou para realizar atividades paralelas no canto da própria sala de aula (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 38).

Ainda, para haver a aplicabilidade dessa atuação, são necessárias as desconstruções de paradigmas historicamente construídos, para que, a partir das formações iniciais e continuadas, os profissionais se sensibilizam e tomem conhecimento da grande diversidade de seus alunos.

Para uma melhor organização da prática do ensino colaborativo, podem ser criados mecanismos de sondagem, planejamentos e acompanhamentos do processo da implementação.

Um planejamento eficaz requer que os professores apreciem a necessidade de modificações do currículo, bem como aceitar as responsabilidades de ensinar todos os alunos na sala de aula. Planejamento comum e tempo para sua elaboração e execução, é essencial para que os professores se tornem verdadeiramente colaborativos (GATELY; GATELY, 2001, p. 5).

Nesse sentido, a produção de fichas de sondagens, implementações e acompanhamentos, podem ser úteis ao desenvolvimento da aplicação da colaboração. Ademais, há o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), ou como aparece em outras nomenclaturas, Plano Educacional Individualizado (PEI), documento este elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com os demais professores do ensino regular. Ainda, nesse documento são legitimadas as necessidades pedagógicas e socioemocionais dos alunos públicos da educação especial em consonância com o currículo, pois o aluno incluso “requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto.” (BRAUN; MARIN, 2013, p. 55).

Dessa forma, a construção de um plano educacional ou mesmo fichas de acompanhamento, que permitem o conhecimento do aluno, assim como proporcionem momentos de reflexões, assimilações do seu processo, intervenções e avaliações, são fatores importantes como suportes ao ensino colaborativo.

É fundamental destacar ainda, que novas tendências pedagógicas estão surgindo na prática do ensino colaborativo, como é o caso “da presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades, sendo [...] essa estratégia chamada de coensino ou bidocência” (BRAUN; MARIN, 2013, p. 55 BEYER, 2005; FONTES, 2009).

Um segundo professor em sala é algo que contribui com o desenvolvimento de todos os discentes, pois colabora com todos. Porém, apesar do discurso e de pesquisas que apontam seu benefício, percebe-se que, tradicionalmente, esse profissional somente é inserido em momentos bastante pontuais.

[..] embora alguma estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira [...] ele (o ensino colaborativo), ainda prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos (BRAUN; MARIN, 2013, p. 56; 64).

De acordo com Gately e Gately (2001) após a implementação do ensino colaborativo, geralmente os profissionais passam por três estágio diferentes, dependendo do seu grau de interação, sendo eles,

Estágio inicial (grifo dos autores): No nível inicial do coensino, os professores comunicam-se superficialmente, à medida que desenvolvem um senso de limites e tentam estabelecer uma relação de trabalho profissional. Mudar de uma relação social para uma relação profissional com um colega pode ser difícil para alguns pares de professores. Alguns educadores gerais podem ter sentimentos de invadidos. Educadores especiais podem se sentir desconfortáveis e excluídos. No estágio inicial, os professores podem andar mais devagar enquanto trabalham para determinar as expectativas do papel. A comunicação pode ser educada, cautelosa e pouco frequente. A menos que haja um senso claro do processo de desenvolvimento e o objetivo da colaboração seja mútuo, os professores podem ficar “presos” nesse nível.

Estágio de comprometimento: Os professores que têm relações de trabalho adequadas exibem uma comunicação mais aberta e interativa. Um aumento na comunicação profissional é evidente. Embora os alunos se beneficiem desse aumento na comunicação, um senso de “dar e receber” e de compromisso permeia esse nível. O professor de educação especial pode estar desempenhando um papel mais ativo no ensino em sala de aula, mas, ao fazer isso, pode ter que “desistir” de algo em troca. Os compromissos nesta fase ajudam os co-professores a construir um nível de confiança necessário para que passem para uma parceria mais colaborativa. O “dar e receber” aberto e honesto é a essência do terceiro estágio.

Estágio colaborativo: No nível colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente. Comunicação, humor e um alto grau de conforto pontuam a aula de coensino e colaboração. Este alto nível de conforto é experimentado por professores, alunos e até visitantes. Os dois professores trabalham juntos e se complementam. Nesta fase, muitas vezes é difícil para

quem está de fora discernir qual professor é o educador especial e qual é o educador geral (GATELY; GATELY, 2001, p. 3).

Sendo assim, a prática do ensino colaborativo dependerá da sintonia dos profissionais que atuam na sala de aula e dependendo do grau de interação, será mais fácil proporcionar o desenvolvimento de ações coletivas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, principalmente os alunos da Educação Especial. Essa interação poderá ser melhor acessada e trabalhada com as intervenções e auxílio da equipe pedagógica e diretiva das escolas, bem como dos familiares.

No Estado do Paraná, a possibilidade de um segundo professor é disponibilizada apenas aos alunos com Transtornos do Espectro Autista, surdos ou com deficiência física, não havendo nessa rede de ensino, a priori, outra forma de ter um atendimento bidocente em sala de aula. Ainda sobre os alunos com autismo, a disponibilidade de um professor PAEE depende de estudo de caso, onde havendo realmente a necessidade, disponibiliza-se o professor especialista. A Instrução Normativa 001/2016 já esclarece que

A necessidade do Professor de Apoio Educacional Especializado se efetivará após comprovação, por estudo de caso, conforme a situação escolar do estudante. A medida visa avaliar, com outros profissionais envolvidos, se a melhor opção para o estudante é o trabalho desse profissional ou a adoção de outros procedimentos, tais como: sala de recursos multifuncional, flexibilização curricular que atenda às necessidades educacionais especiais, ou, ainda, atendimentos intersecretariais envolvendo a participação da família, saúde e assistência social (PARANÁ, 2006).

A necessidade de estudo de caso, baseia-se, principalmente pela busca de autonomia que o aluno com autismo necessita ter em sua vida social e acadêmica. Por vezes, é contratado o profissional PAEE sem a devida necessidade, pois há situações em que o aluno não possui dificuldades sociais e nem pedagógicas. No caso de adolescentes, o PAEE pode gerar até desconforto ao aluno, que se sente estar sob olhar de um cuidador, pois se percebe que este professor especialista geralmente está próximo ao aluno ao qual foi contratado para dar suporte. Nesse sentido, novamente é declarada a importância do ensino colaborativo, que o foco não é somente dar apoio social, mas sim pedagógico. Seria alguém que em sala de aula, atuaria nas diversas situações, auxiliando de maneira geral, porém, destinando o foco para as dificuldades individuais dos alunos inclusos ali presentes. Possivelmente não haveria desconfortos por parte dos estudantes.

O coensino necessita ser compreendido especialmente pela gestão, isso inclui colocá-lo como referência nos currículos e no Projeto Político das Instituições.

O ensino colaborativo exige uma gestão escolar que também saiba ouvir e que esteja aberta para atuar nos momentos de superação de obstáculos. Uma nova proposta de trabalho normalmente gera medos, resistência e insegurança, por isso, o papel da administração escolar em apoiar e auxiliar nos momentos de erros e acertos, principalmente nos momentos dos erros, é fundamental. Um sistema educacional não pode se autoproclamar inclusivo, porque um ou alguns professores buscam implementar princípios inclusivos dentro de suas salas de aula. O papel da gestão escolar é muito importante, para efetivar e possibilitar condições favoráveis à inclusão de estudantes PAEE, por exemplo, a luta por contratação de profissionais especializados e de acordo com as necessidades dos estudantes, a disponibilização de recursos materiais, a construção de currículos acessíveis garantidos no Projeto Político Pedagógico da Escola, a fomentação de formação continuada para e seus profissionais e investimento na acessibilidade dos ambientes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 59).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio em que esta autora atua como docente, aborda as seguintes questões sobre inclusão e flexibilizações curriculares em seu documento norteador. O documento destaca que,

Uma vez definidas as adaptações curriculares, o professor deverá buscar estratégias bem como instrumentos e critérios de avaliação, que lhe permitam pô-las em prática, sem que isto implique deixar de atender os demais alunos, pelo contrário, ele deve garantir que tais ações conduzam ao enriquecimento da própria prática pedagógica e das experiências de aprendizagem de todo o grupo. No decorrer do processo ensino aprendizagem, o professor deverá verificar se as adaptações estabelecidas para o aluno, com necessidades educativas especiais, estão sendo eficazes, ou seja, se facilitam a aprendizagem, caso contrário será necessário revisá-las, com vistas a mudanças pertinentes. Estas adaptações se referem aos ajustes que o professor pode fazer nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino (PROJETO, 2017, p. 60).

Neste sentido, o PPP já caminha de modo a salientar a importância da flexibilização e adaptações, mas não menciona o trabalho colaborativo. Ainda no mesmo documento, há a referência de que nos últimos anos houve um considerável aumento no percentual de matrículas da população com deficiência em classes comuns. Esse significativo aumento de demanda caracteriza a incidência das leis e regulamentações sobre a Educação Especial no Ensino Regular. Percebe-se que a cada momento as demandas estão aumentando, legitimando a necessidade de uma formação para a comunidade escolar, principalmente ao corpo docente.

De fato, cabe às mantenedoras proporcionarem a efetivação de uma formação continuada sistêmica, pois a cada dia novos desafios se configuram, além

de contemplar na base do documento o ensino colaborativo, já que ele se configura como estratégia na própria Instrução Normativa do AEE.

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (PARANÁ, 2018).

Além disso, o professor especialista e do ensino regular, ao fazer uso de ações colaborativas, podem nortear ações pedagógicas no sentido de adaptações e construções de materiais que, além de auxiliar aos estudantes público da Educação Inclusiva, contribuem com os demais alunos da sala de aula.

Em outra perspectiva, a maioria dos recursos e flexibilizações curriculares podem ser úteis aos demais agentes da comunidade escolar, pois todos podem usufruir de experiências e metodologias que venham a auxiliar no desenvolvimento pedagógico ou mesmo estrutural do espaço de ensino.

Ainda, Saviani (2009) em seu texto “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, produz um relato histórico das formações de professores no Brasil. Em relação à educação especial, discorre sobre as limitações formativas nessa área, relatando a necessidade de instituir espaços específicos de formação para professores, pois [...] do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Dessa forma, há de ser considerado que algumas situações não favorecem a prática do ensino colaborativo nas escolas. As principais situações percebidas, são relacionadas à resistência dos professores em aceitar a colaboração, pois podem se sentir inseguros e vigiados com outro professor em sala de aula. Frente a isso, é fundamental o papel do suporte do pedagogo, que será um elo de confiança entre os docentes, para que o trabalho possa ser colocado em prática.

É importante também destacar que, muitas vezes, a carga horária e a dinâmica do trabalho do professor especialista, dificultam as ações do ensino colaborativo, pois a grande maioria não tem horários disponíveis para essa colaboração, ora pela questão do horário de atendimento no AEE que coincidem com

aqueles da sala regular, ora pela inexistência desses especialistas nas escolas brasileiras.

Porém, apesar das dificuldades, a luta para a superação dos desafios e mudanças de paradigmas faz parte da trajetória dos professores brasileiros. Se um empecilho surge, a determinação pela luta de sua superação é instigada. Dessa forma, a prática da filosofia do ensino colaborativo (RABELO, 2012), ou ainda, trabalho colaborativo, deve ser amplamente divulgada e estimulada.

2.2 O ENSINO COLABORATIVO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

O atendimento e acesso da pessoa com deficiência nas escolas brasileiras, é algo já regulamentado há muito tempo, principalmente com maior respaldo pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Entretanto, é com a LDB - Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), que se institucionaliza a legalidade da educação no país, passando a ter uma legislação específica que norteia toda a nação. Porém, no capítulo V desta lei, que descreve como deve ser organizada a Educação Especial no Brasil, não há nenhuma menção que descreva a necessidade de formação destes profissionais que irão atender os alunos público da Educação Inclusiva, somente há menção de formações continuada relacionadas à educação como um todo, desprendida do foco da Educação Inclusiva, “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Após a instauração da LDB, houve outros documentos relacionados à Educação Inclusiva, que felizmente já trouxeram a necessidade de formação continuada com ênfase na inclusão. Um destes é o Documento Orientador Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Nesse documento, que foi enviado aos dirigentes de educação dos Estados e Municípios da federação, orientando os aspectos da Educação Inclusiva no Brasil, há um capítulo específico sobre a formação dos educadores e gestores, onde se afirma

a) A formação dos gestores e educadores dos municípios-pólo, que integram o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, se realiza a partir dos Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores e da sua

disseminação nos municípios-pólo e nas respectivas áreas de abrangência. b) Em 2005, o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade contará com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação. c) O II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa terá duração de 40h e certificado emitido pela SEESP/MEC. d) Os projetos dos Cursos de Formação de Gestores e Educadores deverão ser elaborados conforme orientações previstas no questionário (anexo II). e) Os projetos dos Cursos de Formação de Gestores e Educadores deverão ser enviados para o MEC/SEESP, conforme cronograma de execução (anexo III) e sua realização deverá acontecer após o parecer técnico da SEESP. f) O Curso de Formação de Gestores e Educadores dos municípios-pólo e da área de abrangência deverá acontecer em uma única ação. g) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão destinados aos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular, educadores que atuam no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação. h) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores do município pólo com os municípios da abrangência terão carga horária de 40 (quarenta) horas e a certificação aos cursistas deverá ser emitida pela secretaria de educação do município-pólo. i) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão coordenados pelos profissionais dos municípios-pólo designados pelos Secretários de Educação. j) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores deverão ser ministrados por profissionais com currículos que comprovem trabalhos desenvolvidos na área. k) Os professores instrutores dos cursos deverão abordar as temáticas a partir da concepção do Programa, que se fundamenta nas bases filosóficas da educação inclusiva (BRASIL, 2005).

Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva descreve a importância da “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008), desenvolvendo

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre os anos 2014-2024, através da Meta IV, que trata do ensino inclusivo, descreve a necessidade de fomentar a criação de salas de recursos multifuncionais, assim como formação continuada aos docentes

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

O PNE já descreve a Educação como inclusiva, oferecendo também o atendimento aos indígenas, comunidades do campo e quilombolas. Além do mais, todas as metas do PNE deverão ser monitoradas pelos sistemas de ensino para que as políticas sejam efetivadas.

Já a Lei da Inclusão, Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015) garante o acesso da pessoa com deficiência nas escolas regulares, além de instituir oficialmente a formação continuada como uma política em vigor, pois a pesar de existirem decretos e regulamentações, ainda não se caracterizavam como leis instauradas, sendo prevista “X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;” (BRASIL, 2015).

Segundo Ostetto e Reis (2014, p. 4), a formação é um conjunto de experiências adquiridas pelo professor, sendo conquistadas no seu período inicial (Licenciatura) e continuamente. Em relação à formação continuada, geralmente ela ocorre devido às demandas emergentes no cotidiano escolar. No momento das formações, há um novo conhecimento que se materializa através de *insights*, daquilo já vivenciado em sala de aula, e assim “construir uma ‘epistemologia da prática’, centrada no saber e na ‘reflexão’ produzida pelo professor ao se defrontar com situações de incerteza e conflito vividas”(FREITAS, 2007, p. 21).

A dinâmica da formação continuada está presente quando o conhecimento é compartilhado e construído em equipe, criando assim “possibilidades claras e fecundas para um contexto interdisciplinar ressignificador a partir dos princípios de uma sociedade democrática” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 90). As experiências individuais somam-se e vão dar sentido a novos conceitos e assimilações. Dessa forma, a formação se torna “um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Freire (2001), já relatava uma educação permanente, baseada em conhecimentos adquiridos ao redor de todo um percurso profissional, descrevendo que o conhecimento não é imutável, novas situações geram novas necessidades de “saber mais”. Para ele,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p. 12).

Assim, a educação é um meio abrangente de provocar novas reflexões, novos significados, inclusive “a ideia de professor reflexivo tem, de algum modo, sua origem em uma prática de formação” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 89). Dessa forma, a participação dos profissionais das escolas, nos grupos de estudos e outras modalidades formativas, permite ampliar seus conhecimentos e possibilidades críticas frente ao sistema.

A formação continuada deve ser oferecida além dos muros escolares. Deve englobar toda uma comunidade escolar, desde os profissionais da cozinha, limpeza, secretaria, como os familiares dos alunos. É nos momentos formativos, que ideias, debates, compreensões e ansiedades emergem. Aprende-se a conhecer o trabalho e as necessidades do outro através das exposições de opiniões. Dessa forma, as práticas de formações continuadas, além do ensino colaborativo, devem ser constantes no cotidiano escolar.

O ensino colaborativo, pode, ainda, ser considerado como uma modalidade de formação continuada. Segundo Rabelo (2012, p. 52), “o ensino colaborativo se torna uma alternativa de serviço da Educação Especial”, auxiliando na compreensão das necessidades pedagógicas dos alunos, assim, tornando-se uma formação continuada.

Nesse sentido, formação continuada, na perspectiva do ensino colaborativo, permite uma interferência mais pontual e dinâmica com os docentes das disciplinas regulares, fazendo com que o atendimento especializado seja concomitante com o regular. Assim, além de produzir efeitos pedagógicos e inclusivos nos alunos, já que todos os alunos poderão se aproveitar dos benefícios do ensino colaborativo, permite que os docentes compreendam as características da Educação Inclusiva.

No próximo capítulo, apresentam-se as discussões e detalhamentos de como se deu a metodologia de aplicação da pesquisa, além das oficinas de formação continuada aos docentes. Serão abordadas também, considerações relacionadas ao

levantamento bibliográfico realizado, para verificação de material existente sobre a temática do ensino colaborativo.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

A abordagem adotada nesta pesquisa, configura-se como qualitativa, gerando as implicações fundamentais nessa dissertação, pois

O pesquisador detém-se em suas peculiaridades, nas nuances que aí se expressam, do mesmo modo que nas relações entre as unidades de sentido assim construídas. Seu postulado subjacente é que a especificidade dos elementos do conteúdo e as relações entre esses elementos são portadoras da significação da mensagem analisada e que é possível alcançá-la sem mergulhar na subjetividade (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 225).

Ainda, segundo Godoy (1995, p. 21), “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”, ou seja, o pesquisador que se utiliza deste método, vai à campo e participa da pesquisa, “considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21).

Quanto à natureza do trabalho, pode ser considerada uma pesquisa participante, pois a partir da inter-relação entre pesquisador e participantes, pretende-se realizar intervenções práticas, que poderão auxiliar o desenvolvimento de novas práticas de ensino dos professores com os alunos da Educação Inclusiva, porém, possibilitando também, auxiliar os demais estudantes das classes regulares.

A pesquisa participante é uma metodologia “direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69).

As temáticas abordadas nas oficinas de formação, partiram das necessidades levantadas através de uma pesquisa aplicada junto aos docentes da rede pública de ensino municipal e estadual, num município de médio porte, no interior do Paraná.

Quanto à questão do caráter de pesquisa bibliográfica, a partir das consultas realizadas pode-se perceber um déficit de publicações relacionadas à temática do Ensino Colaborativo, em relação à Educação Inclusiva. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando como filtragem temporal os anos de 2015, a partir da sanção da Lei da Inclusão - Lei n. 13.146/ 2015, (BRASIL, 2015) até o ano de

2021¹³, utilizando como pesquisa os descritores “*Ensino Colaborativo, Educação Especial, Coensino, Formação Continuada*”.

O Quadro 1 apresenta as publicações encontradas com a temática do ensino colaborativo. No total, foram encontrados 496 resultados, sendo que desses somente 12 estão relacionados à pesquisa do ensino colaborativo em relação à Educação Especial, conforme o título de cada artigo.

Quadro 1 - Relação de trabalhos sobre o ensino colaborativo (2015-2021)

(Continua)

Autores	Título E Revista	Ano De Publicação	Revista
Vanessa Cabral da Silva Pinheiro e Cristina Angelica de Aquino Carvalho Mascaro	A bidocência como uma proposta inclusiva	2016	Journal of Research in Special Educational Needs.
Carla Ariela Rios Vilaronga; Eniceia Gonçalves Mendes; Ana Paula Zerbato	O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.	2016	Revista Interfaces da Educação.
Camila Rodrigues Costa; Lyusyena Kirakosyan; Manoel Osmar Seabra Junior	Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado.	2016	Revista Educação Online.
Grace Cristina Ferreira Donati; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista.	2018	Revista Ibero- Americana de Estudos. em Educação.
Alessandra De Fatima Giacomet Mello; Regina Célia Linhares Hostins	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva.	2018	Revista Educação Especial.
Raquel Souza Silva; Rosana Carla Nascimento Givigi	Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo/formação no ensino fundamental.	2018	Revista Educação e Cultura Contemporânea.
Paula De Sousa e Castro Noya Pinto ;Renata Andrea Fernandes Fantacini.	Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão.	2018	Research, Society and Developmen.
Josemaris Aparecida Martinelli e Célia Regina Vitaliano	Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação Especial e professores da classe comum.	2019	Revista Perspectiva.

¹³ A pesquisa no site “Periódicos CAPES” se deu em outubro de 2021.

Quadro 2 - Relação de trabalhos sobre o ensino colaborativo (2015-2021)

(Continuação)

Autores	Título E Revista	Ano De Publicação	Revista
Beatriz Buss e Graziela Fatima Giacomazzo	As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina.	2019	Revista brasileira em Educação Especial.
Danúsia Cardoso Lago ; Dulcéria Tartuci	Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual.	2020	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.
Alejandra Cesarina Rodriguez Paz e Sonia Lopes Victor	Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial.	2020	Revista Educação em Questão.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em relação aos artigos mencionados no quadro, a grande maioria se destaca como uma produção teórica e prática, baseada nas metodologias de pesquisa-ação-colaborativa ou pesquisa colaborativa. Trazem relatos de como aconteceram as implementações da filosofia do ensino colaborativo, principalmente com alunos do ensino fundamental e médio.

O destaque de todos os artigos foram os resultados das práticas realizadas, sendo que na maioria dos relatos percebeu-se um grande avanço no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes, tanto público da Educação Especial, como os que não são.

Ainda, a partir do levantamento realizado observou-se que a temática “ensino colaborativo” estava presente em um número considerável de publicações, porém, as pesquisas estavam relacionadas à colaboração entre duas ou mais disciplinas, principalmente voltadas ao campo da saúde, educação regular (matrizes regulares). Especificamente em relação ao ensino colaborativo na com a Educação Especial, as publicações são quase inexistentes. Dessa forma, é evidente a carência de materiais científicos sobre o assunto, impactando na sua prática efetiva na docência, além das formações continuadas sobre o assunto.

3.2 CAMPO

A pesquisa e a aplicação do produto, foram realizadas na cidade de Marechal Cândido Rondon, junto a professores do Ensino Fundamental e Médio, que possuem alunos que são público da Educação Inclusiva.

3.3 SUJEITOS

Os sujeitos participantes na pesquisa e no curso de formação continuada são professores da rede pública de ensino do Município de Marechal Cândido Rondon. Dentre eles, cerca de cinquenta por cento (50%) são da Rede Estadual e os demais são da Rede Municipal de ensino.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Para iniciar a pesquisa, o projeto foi elaborado e apresentando ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo aprovado sob parecer 5.017.972.¹⁴

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao processo de análise junto à Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná, para permissão de sua aplicabilidade, junto ao protocolo de número 18.312.327-0, com autorização via e-mail institucional para a sua aplicação junto aos docentes.

Os documentos relacionados ao processo do Comitê de Ética, questionários de pesquisa, Termo de Consentimento Livre Esclarecido, além da autorização de imagem para uso do vídeo sobre autismo, estão inseridos nos apêndices e também anexo deste trabalho.

Houve ainda, a preocupação de esclarecimento sobre a preservação do anonimato das informações, já garantidas pela lei de Proteção de Registros aos Dados Pessoais e às Comunicações (BRASIL, 2014), além de disponibilizar, através de autorização no próprio questionário, a participação ou não, no processo. Também

¹⁴ Apêndice 1- Autorização de pesquisa- Comitê de ética.

houve a disposição de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)¹⁵ ao público participante das oficinas.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, houve a aplicação de um questionário aos professores, para identificar as características das suas formações, informações sobre os seus conhecimentos acerca da Educação Inclusiva e também do Ensino Colaborativo.

Posteriormente, utilizando-se dos relatos dos docentes participantes da pesquisa preliminar, houve a construção de um curso de formação continuada, realizado entre os meses de abril e maio de 2022. Ao final do curso, houve uma avaliação, que possibilitou diagnosticar muitas informações sobre o aproveitamento da formação, além das dificuldades ainda existentes em relação à docência. Os dados levantados e avaliados, estão descritos no capítulo 4 deste trabalho.

1 ETAPA:

Esta pesquisa qualitativa e aplicada, teve início utilizando um questionário aplicado, por meio do *Google Forms*, como instrumento de coleta de dados junto aos docentes da cidade de Marechal Cândido Rondon, a partir de questões abertas e fechadas, objetivando identificar quais as dificuldades dos docentes em relação à Educação Inclusiva e quais as características das suas formações neste tema. Ainda, após o encaminhamento das respostas dos docentes, foram averiguadas as necessidades formativas sobre a inclusão, pois muitos docentes relataram que não tiveram disciplinas ou cursos sobre a Educação Inclusiva.

O questionário foi enviado através dos e-mails de colégios e escolas da cidade, com autorização do Núcleo Estadual de Educação e da Secretaria Municipal de Educação. Também foi disponibilizado através de grupos de “*WhatsApp*”, dos professores locais. Não há dados de quantos profissionais receberam a pesquisa, visto que muitos e-mails retornaram e, possivelmente, houve pessoas que não tiveram interesse, ou mesmo que, por outra situação, não puderam responder a pesquisa.

¹⁵ A cópia do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) está em anexo nos apêndices.

A pesquisa foi composta por um questionário com 17 questões¹⁶ sobre a caracterização profissional dos professores e seus conhecimentos e experiências sobre a Educação Inclusiva. Durante o período de aplicação, 48 professores responderam ao questionário de pesquisa.

2 ETAPA:

A segunda etapa de coleta de dados foi materializada a partir da oferta de um curso de formação continuada para os professores. O curso de formação continuada foi baseado pelo princípio do ensino colaborativo, que segundo Mendes e Vilaronga (2017), são momentos que permitem práticas e reflexões entre os participantes, assim, possibilitando novos encaminhamentos pedagógicos.

2.1 O CURSO

O curso iniciou com a aula inaugural, às 19h do dia 08 de abril de 2022, com um total de 48 professores presentes via vídeo conferência. Inicialmente, foi apresentada a estrutura e objetivos da formação, destacando que foi atrelado ao PROFEI e que terão direito a certificado de participação aos docentes que obtiverem no mínimo 75 % de participação no evento.

Para o curso, foram convidados profissionais da Rede Municipal, que já desenvolvem um trabalho colaborativo junto às escolas da cidade. Desta forma, a formação foi organizada em 6 encontros, da seguinte forma:

A- Primeiro encontro de formação: Acolhimento; Proposta da formação continuada; Histórico da Educação Especial.

Neste encontro formativo, ocorrido no dia 08/04/2022, foi esclarecido o objetivo da formação e detalhado aos participantes o cronograma das oficinas. Posteriormente, passou-se para a descrição de um breve detalhamento sobre os marcos históricos da Educação Especial. Os professores puderam apontar também, quais foram suas principais experiências com a Educação Especial, bem como, suas reais necessidades metodológicas no cotidiano escolar.

¹⁶ Apêndice 2- Questionário de pesquisa, realizado junto aos docentes de Marechal Cândido Rondon.

B- Segundo encontro: Estudos sobre o autismo infantil: Autismo na escola.

Neste encontro o foco foi na temática do autismo, SENDO destacadas questões relacionadas à descrição e caracterização científica da deficiência, utilizando dados de revistas e publicações científicas, além dos manuais internacionais (DSM-V e CID-11).

Como estudo de caso, utilizou-se de um vídeo disponibilizado na plataforma *Youtube*, através do endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=eEum2VycRGI>, o qual teve sua utilização permitida através de ofício da página autora da publicação. O vídeo descreve alguns fatos cotidianos de um menino, filmado por sua mãe, que recebe o diagnóstico de autismo. Ela demonstra como houve evoluções a partir das terapias e conduções familiares com o diagnóstico do menino.

Após a aplicação do vídeo foram abertas discussões e debates sobre a exposição, pelos participantes. Muitos deles desconhecendo as características da deficiência apresentada pelo vídeo.

Posteriormente, foi aberta discussão com os cursistas, para troca de informações e experiências sobre este público. Destacou-se a pluralidade de características relacionadas ao público do transtorno do espectro autista e a insegurança ainda existente entre os docentes. A partir das experiências, estes conseguiram observar que quanto mais conhecerem o diagnóstico, trabalhar colaborativamente com os especialistas das escolas e com os familiares, poderão ter um ótimo resultado pedagógico.

C- Terceiro encontro: Deficiência Intelectual: Contribuições da psicologia

O transtorno do desenvolvimento intelectual é uma das deficiências que mais está presente nas escolas. Dessa forma, este encontro formativo, caracterizou-se em contribuir com o seu conhecimento, principalmente no sentido de apresentar como se desenvolve o cérebro da criança.

A psicóloga que abordou a temática, demonstrou como é o funcionamento de uma avaliação psicológica, que diagnostica se a criança apresenta ou não o transtorno. Além disso, descreveu que a partir da avaliação realizada para o diagnóstico, é possível conhecer quais são as principais dificuldades cognitivas da criança, além daquilo que ela possui mais facilidade de compreensão.

Os docentes trouxeram variados relatos, sobre seus cotidianos escolares, demonstrando desafios e possibilidades, além disso, compartilharam experiências metodológicas. Os professores especialistas que estavam presentes na formação, alertaram da importância das avaliações adaptadas para estes alunos, além de sugerir propostas de atividades que são benéficas aos estudantes. Percebeu-se que a prática do ensino colaborativo esteve presente durante todo o processo formativo.

D- Quarto Encontro: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH: Contribuições psicopedagógicas

Neste encontro, apresentado por duas psicopedagogas, houve o estudo sobre o TDAH. Apresentou-se as características do transtorno, suas manifestações clínicas e comportamentais sobre as crianças. Além disso, as palestrantes trouxeram alguns estudos científicos e bibliografias que abordam a temática.

As formadoras também apresentaram alguns instrumentos e escalas que utilizam para diagnosticar o possível transtorno, mas declararam que o diagnóstico é somente fechado e laudado por um médico, de preferência, um neurologista.

Sobre o TDAH na escola, trouxeram contribuições de como lidar e desenvolver metodologias que incentivem a criatividade dos alunos, além de reconhecer suas limitações.

E- Quinto encontro: A Deficiência Auditiva.

No quinto encontro de formação continuada, a professora Selma M. Kunzler, intérprete de libras e professora do ensino fundamental, demonstrou o histórico da educação para surdos no Brasil, relatando o processo para a instalação das primeiras escolas, ou institutos, ocorrido ainda durante o período imperial.

Explicou que a comunidade surda luta por seus espaços, inclusive destacando a aplicação legal da língua de sinais nas escolas regulares, como segunda língua, obrigatória aos estudantes.

Houve ainda, a exposição de metodologias e possibilidades de auxílio na alfabetização e acompanhamento pedagógico dos estudantes, alertando sobre a importância do ensino colaborativo entre os profissionais, neste caso em especial, do professor intérprete e também da Sala de Recurso Multifuncional, modalidade surdez.

Os cursistas interagiram em todos os momentos, destacando principalmente a vontade de realizarem um curso específico de libras. A professora formadora, indicou alguns locais onde há a possibilidade de realizar as formações solicitadas.

F- Sexto encontro: O que é o ensino colaborativo? Como realizar adaptações escolares. Avaliação do curso

No último encontro de formação continuada, houve o diálogo sobre a importância do ensino colaborativo, como uma prática efetiva escolar. Demonstrou-se o significado desta filosofia pedagógica, abordando as contribuições de variados pesquisadores sobre o assunto. Muitos docentes relataram que já realizavam esta prática em seus cotidianos, outros, porém, demonstraram que ainda não conheciam.

Sobre o ensino colaborativo ainda, surgiram vários relatos das dificuldades para a sua realização, pois em muitos locais, as horas-atividades dos docentes não são concentradas, sendo este o principal elo de troca de conhecimentos e planejamento.

3 ETAPA:

Na terceira etapa, houve a disposição de um link para a avaliação do curso, por meio do qual os participantes poderiam realizar suas descrições e sentimentos sobre a formação. Este link ficou disponível por duas semanas, pois o objetivo era que realizassem após o término de todas as formações continuadas.

O questionário de avaliação foi dividido em 2 seções que abordaram:

- 1- Dados pessoais do cursista;
- 2- Informações sobre a participação no curso de formação continuada;

3.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi baseada pela análise de dados qualitativa com natureza participante. Considerando o eixo da pesquisa, para análise dos dados, foram adotados os seguintes procedimentos: a- organização do material, b- classificação e seleção dos dados, c- definição dos eixos de análise e análise, interpretação e registro. Os eixos de análise foram:

- 1- Perfil dos participantes;
- 2- Formação continuada na área da educação inclusiva;
- 3- Dificuldades para trabalhar com alunos público da educação inclusiva;
- 4- Conhecimento sobre ensino colaborativo.

3.7 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da realização da pesquisa e como subsídios para novas formações continuadas sobre o ensino colaborativo foi desenvolvido um produto educacional, em formato de caderno formativo denominado de Formação Básica em Educação Inclusiva: “Momentos de Reflexão”.

O caderno está organizado em seis unidades, sendo que cada unidade corresponde a um encontro de formação. Os cursos foram denominados de Histórico da Educação Especial; Estudos sobre o autismo infantil: Autismo na escola; Deficiência Intelectual: Contribuições da psicologia; TDAH: Contribuições psicopedagógicas; A Deficiência Auditiva; O que é o ensino colaborativo? Como realizar adaptações escolares- Estudos de casos.

Figura 2- Capa do produto educacional: Caderno Formativo



Fonte: A autora (2022)

Seu objetivo principal é desenvolver a sensibilização da inclusão escolar e do ensino colaborativo. Dessa forma, na estrutura DAS UNIDADES são apresentadas algumas considerações sobre as políticas da Educação Especial, características das deficiências e a abordagem do ensino colaborativo.

Destaca-se ainda, que todos os materiais utilizados na formação continuada podem ser acessados para posterior uso pedagógico.

Espera-se que este produto possa auxiliar os docentes a realizarem o ensino colaborativo e compreender suas implicações metodológicas sobre o público da Educação Especial e a importância da formação continuada para sanar lacunas não desenvolvidas durante a formação inicial.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA “MOMENTOS DE REFLEXÃO”

A pesquisa preliminar, demonstrou as necessidades formativas dos docentes, inclusive suas dificuldades relativas as práticas pedagógicas com os alunos que são público da Educação Inclusiva. Também se destacou a fragilidade relacionada as formações, que ainda são insuficientes para compreensão e apoio no cotidiano escolar.

Vilaronga e Mendes (2014), destacam que a política da formação continuada deve estar em consonância entre os especialistas das escolas e os professores das salas regulares, pois estes últimos não saem da graduação com uma formação específica na educação especial. Desta forma, evidencia-se a importância de ações formativas de acordo com as demandas levantadas pelos docentes.

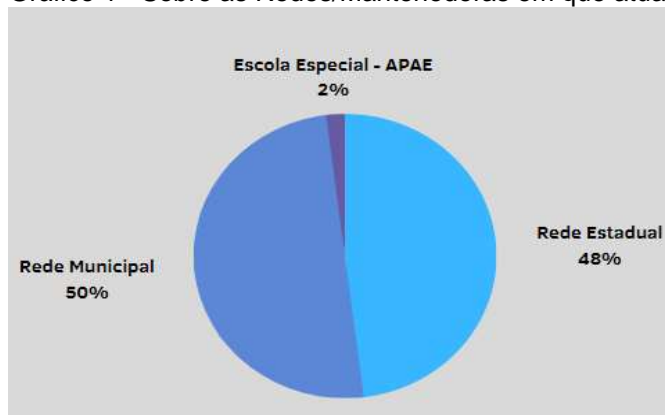
ETAPA 1 - A REALIDADE

EIXO 1 - PERFIL

Objetivo desse eixo é identificar quem são os professores atuantes no município de Marechal Cândido Rondon, que possuem alunos públicos da educação inclusiva.

Sobre as redes que atuam, identificou-se que a presença dos docentes na rede municipal e estadual são similares, conforme apresentado pelo Gráfico 1:

Gráfico 1 - Sobre as Redes/Mantenedoras em que atuam



Fonte: A autora (2022).

Com relação aos docentes que responderam ao questionário, um pouco mais de cinquenta por cento (50%), afirmou já ter realizado alguma disciplina ou curso sobre

a educação inclusiva na sua formação inicial, porém essa porcentagem está em desacordo com as propostas do perfil formativo contido na LDB, descrevendo como fator fundamental que,

“A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos (...) a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. (BRASIL, 1994).

Portanto, em desacordo com as legislações educacionais, ainda é percebido uma dificuldade formativa inicial, principalmente no que tange a Educação Inclusiva, nas universidades de licenciatura brasileiras.

EIXO 2 FORMAÇÃO

As demandas formativas que não foram apresentadas durante as formações iniciais e que são necessárias para o cotidiano escolar, devem ser preenchidas pelas formações continuadas, sejam elas ofertadas por instituições mantenedoras do profissional, ou mesmo, pela busca pessoal em outras instituições que oferecem programas de aperfeiçoamento.

Desta forma, todo trabalho pedagógico “requer profissionais, principalmente professores com formação adequada, o que inclui competência técnica e acesso a estratégias pedagógicas assertivas” (Cruz e Menezes, 2013, p.133).

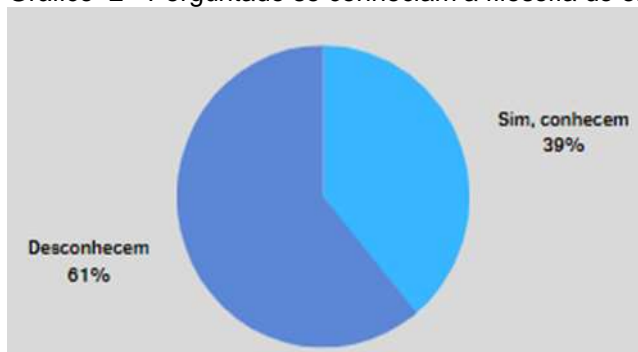
Em relação a formações continuadas, ofertadas pelas mantenedoras, os participantes em sua maioria, relataram que não haviam realizado na área da educação inclusiva, justificando que a grande maioria das formações que já haviam feito, foram custeadas com recursos próprios.

Ainda, os dados demonstraram que cerca de trinta e cinco por cento (35%) dos docentes, nunca havia realizado nenhuma formação sobre a Educação Inclusiva, oferecida pela mantenedora de ensino. Conforme Pletsch, Araujo e Lima (2017), essa defasagem compromete o desenvolvimento educacional dos alunos.

O Gráfico dois (2) apresenta o questionamento sobre o conhecimento pelos docentes do ensino colaborativo, sendo que responderam que sessenta e um por cento (61%), não conheciam essa filosofia, justificando assim, a necessidade deste

trabalho de pesquisa, no sentido de contribuir com um novo conhecimento filosófico, que poderá ser utilizado para o fortalecimento de práticas de ensino.

Gráfico 2 - Perguntado se conheciam a filosofia do ensino colaborativo



Fonte: A autora (2022).

EIXO 3- DIFICULDADES

Dentre as dificuldades em trabalhar com os alunos que são público da Educação Inclusiva, foram descritas várias situações. Para tanto, os relatos dos professores serão identificados através da letra P e um número (P1, P2, além de outros). Os docentes descreveram:

- P1 “Falta de tempo”;
- P5 “Falta de suporte como: pedagógico, AEE, formações continuadas, entre outros”;
- P23 “Conhecer melhor os alunos, suas dificuldades e suas potencialidades”;
- P15 “Inseguranças”;
- P25 “Dificuldades em ensiná-los e realizar as adaptações necessárias”;
- P18 “Desconhecimento sobre a inclusão”;
- P10 “Dificuldades nas relações com a família dos estudantes”, entre outros.

Portanto, as dificuldades levantadas pelos docentes vão desde questões relativas ao relacionamento entre escola e os familiares, falta de formações na área da Educação Inclusiva, dificuldades na estruturação curricular e também da insegurança pessoal do professor.

Nesse sentido, as formações continuadas podem auxiliar nessas demandas, pois possibilitarão estudos e reflexões que levam a novas intervenções pedagógicas com os estudantes e familiares. Além disso, o trabalho colaborativo, como forma de formação continuada, se torna um aliado na construção do conhecimento, além de proporcionar uma maior segurança para os docentes, pois “o trabalho colaborativo é

um processo articulado, que permite melhorar os resultados” (Casal e Fragoso, 2019, p.5).

EIXO 4- ENSINO COLABORATIVO

Neste trabalho, o ensino colaborativo se demonstra como uma filosofia, que permite estratégias e comportamentos favoráveis à efetiva inclusão educacional. A partir da colaboração entre o professor especialista e o regente das disciplinas curriculares, há o desenvolvimento do aprendizado do estudante público da Educação Inclusiva. Além disso, os demais estudantes das salas onde é realizado o ensino colaborativo, podem se beneficiar das novas metodologias adotadas pelos profissionais. Assim,

O coensino é um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula. Conhecido também como ensino colaborativo, este tipo de serviço faz parte da proposta de alguns países para favorecer a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) na classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada como uma estratégia bastante promissora. (VILARONGA, MENDES E ZERBATO, 2016, p. 67).

Com os resultados obtidos no questionário foi possível planejar um curso de formação continuada para os professores, no que tange à Educação Inclusiva, propiciando reflexões sobre as principais dificuldades que os docentes presenciam ao lidar com a inclusão em sala de aula e sobre a prática do ensino colaborativo.

ETAPA 2 - O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir dos dados coletados no questionário preliminar, foi desenvolvido um projeto de formação continuada junto ao laboratório lúdico pedagógico- LALUPE, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e suportes de outros profissionais externos ao programa de mestrado em educação inclusiva (PROFEI), convidados pela pesquisadora. A estrutura do curso de formação, foi baseado nas necessidades apresentadas pelos professores e pela disponibilidade dos profissionais das áreas específicas. O curso organizado em seis encontros, teve o seguinte cronograma:

Quadro 2 - Cronograma da Formação Continuada em Educação Especial

DATA	TEMA DO ENCONTRO
11/04/2022	Acolhimento; Proposta da formação continuada; Histórico da Educação Especial.
18/04/2022	Estudos sobre o autismo infantil: Autismo na escola.
25/04/2022	Deficiência Intelectual: Contribuições da psicologia
02/05/2022	TDAH: Contribuições psicopedagógicas.
09/05/2022	A Deficiência Auditiva.
16/05/2022	O que é o ensino colaborativo? Como realizar adaptações escolares- Estudos de casos. Avaliação do curso a ser realizado através de questionário do <i>Google Forms</i> .

Fonte: A autora (2022).

Devido às questões relacionadas ao distanciamento social, ocasionadas pela pandemia do COVID-19, tanto o levantamento inicial como o curso de formação continuada, foram realizados através do *Google Meet*.

Pretendeu-se com o Curso de formação, analisar e responder às seguintes indagações:

- Os docentes da cidade de Marechal Cândido Rondon, tiveram conhecimentos sobre a Educação Especial na sua formação acadêmica inicial?
- Quais são os suportes oferecidos pela mantenedora (SEED), em relação à Educação Especial?
- Como a Lei da Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) é afirmada no Estado?
- Os docentes da rede se sentem seguros e preparados para atuar com os alunos públicos da educação inclusiva? Quais as principais dificuldades surgidas?
- Qual o papel do ensino colaborativo para afirmação das práticas pedagógicas inclusivas?
- Quais são as políticas de formação continuada em Educação Especial na Rede Pública Estadual, principalmente aquelas voltadas ao município de Marechal Cândido Rondon?

Após a realização do curso foi implementada uma terceira etapa correspondente a avaliação da formação continuada recebida.

ETAPA 3 - AVALIAÇÃO DO CURSO

Durante todo processo da formação continuada oferecida aos docentes, percebeu-se grandes reflexões e interações suscitadas pelos conteúdos trabalhados. Intencionalmente, houve o levantamento de questões por parte dos formadores, que

propiciaram debates sobre as realidades escolares vividas pelos profissionais participantes das oficinas.

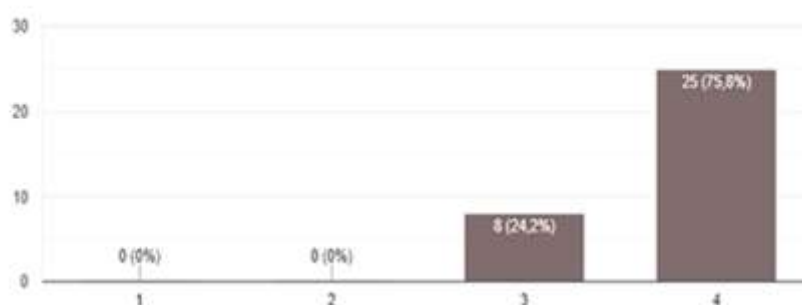
A percepção levantada através da análise dos discursos docentes, permitiu conhecer suas dificuldades e necessidades relacionadas ao cotidiano escolar. Além disso, as trocas de conhecimentos também possibilitaram novos olhares e propostas de metodologias, desempenhando assim, uma alternativa de prática do ensino colaborativo. Percebeu-se através dos diálogos que o professor se situa como “sujeito que, junto com a formação, irá contribuir para as mudanças necessárias na sociedade, na medida em que uma prática singular poderá ser determinante para a transformação da qualidade de ensino” (JUNGES et al., 2018, p. 4).

Ao final do curso, houve uma avaliação diagnóstica, que permitiu identificar muitos elementos sobre a formação. Ao total, 33 professores responderam essa avaliação, os quais também serão identificados com a letra P e um número (P1, P2, além de outros). Os dados da avaliação foram analisados a luz de alguns eixos: a) Contribuição do curso para a formação continuada; b) O ensino colaborativo; c) Avaliação.

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA:

Perguntado sobre a contribuição que a formação continuada trouxe para o cotidiano escolar, principalmente no que tange ao conhecimento sobre os transtornos, deficiências e sobre ações metodológicas e colaborativas entre os professores e alunos, os docentes responderam conforme dados indicados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Pesquisa sobre contribuição pedagógica da formação continuada
1: Pouco Aproveitamento 2: Médio Aproveitamento 3: Bom Aproveitamento 4: Ótimo Aproveitamento



Fonte: A autora (2022).

Cerca de 75% dos profissionais que responderam ao questionamento, relataram que obtiveram um ótimo aproveitamento das oficinas, ou seja, houve aproveitamento dos conhecimentos trabalhados durante o processo.

No Quadro 3 apresenta-se as respostas geradas através de uma questão aberta, perguntando se os contextos e discussões suscitados nas oficinas, se relacionaram às necessidades das suas práticas pedagógicas.

Quadro 3 - Pesquisa sobre contribuições da formação continuada para os cursistas

<i>P1: "A formação contribuiu com minha didática no ambiente escolar".</i>
<i>P2: "Percebi muitos conceitos que vivencio no meu ambiente escolar, que discutimos na formação".</i>
<i>P3: "Obtive conhecimentos sobre o TDAH, agora me sinto mais segura".</i>
<i>P4: "O conhecimento da teoria possibilita o processo de ensino-aprendizagem".</i>
<i>P5: "Sim, no dia a dia com os alunos observa-se suas características, e é necessário buscar alternativas do que é possível realizar, a formação colaborou nesse sentido".</i>
<i>P6: "Com certeza, tenho alunos com deficiência intelectual e as informações e conteúdo contribuíram para o meu trabalho com eles".</i>
<i>P7: "Interação entre profissionais".</i>
<i>P8: "Sim. Ao mesmo tempo que cada aluno possui sua especificidade, as situações de dificuldade na adaptação são comuns. Exemplo disso são os alunos que não são realmente incluídos, pois não conseguem fazer amigos; a dificuldade de comunicação com alunos surdos; não conseguir conhecer as características individuais desses alunos, dentro dos 50 minutos de aula".</i>
<i>P9: "Vários aspectos que envolvem alunos com deficiência, abordados na formação são observados no cotidiano da escola. Dentre os quais, um olhar carinhoso e zeloso para com os portadores de necessidades especiais. Ações colaborativas que visam o atendimento pedagógico apropriado a cada aluno individualmente".</i>
<i>P10: "Muitos dos relatos de professores, me via na mesma situação";</i>
<i>P11: "Sim, os desafios em trabalhar com crianças que apresentam certas dificuldades e as dicas de como lidar com as mesmas. Como professora nas aulas de apoio é mais difícil trabalhar com alunos que apresentam deficiência, sendo esses de sala de recurso, no entanto, a formação auxiliou também para sabermos um pouco mais sobre como lidar com os alunos que frequentam a sala de aula regular".</i>

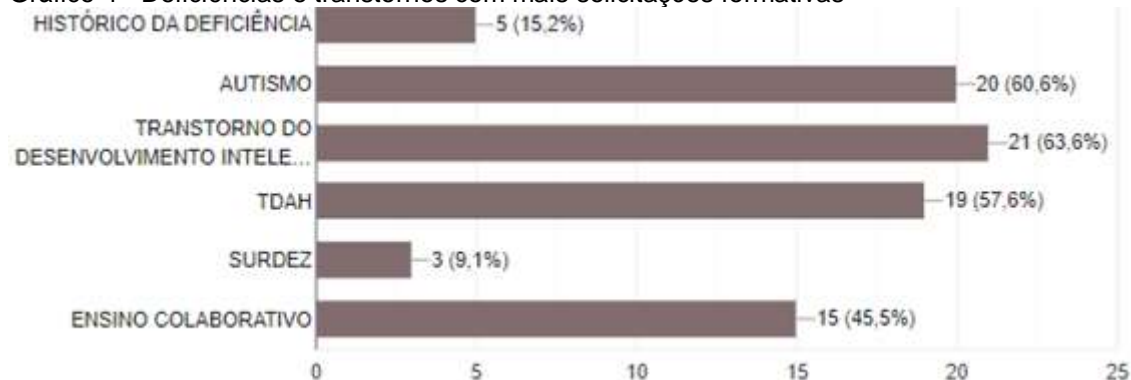
Fonte: A autora (2022).

Os relatos demonstram que a maioria dos profissionais foram beneficiados pelos assuntos trabalhados nas oficinas, além disso, a participação dos profissionais especialistas, promoveu o ensino colaborativo, auxiliando a compreensão do desenvolvimento dos alunos inclusos, pois, de acordo com Buss e Giacomazzo

(2019), para que a educação de crianças com deficiência seja eficaz, ela deve envolver a colaboração entre educadores, profissionais, alunos, familiares e comunidades.

Em relação às temáticas que mais contribuíram com as necessidades do cotidiano escolar, os relatos dos professores estão expostos no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Deficiências e transtornos com mais solicitações formativas

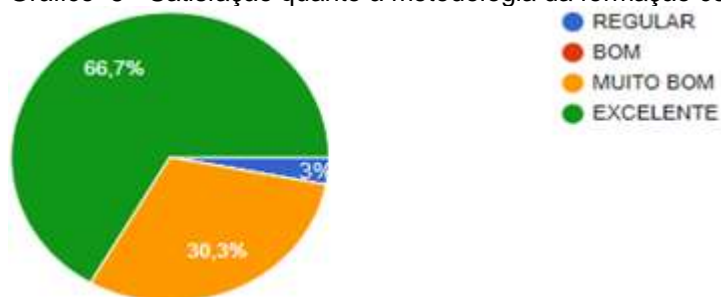


Fonte: A autora (2022).

Observando as respostas apontadas no gráfico, pode-se perceber que as abordagens que mais contribuíram para os conhecimentos dos docentes, foram sobre as temáticas do autismo, transtorno do desenvolvimento intelectual e também sobre o ensino colaborativo. Analisando as questões juntamente com os apontamentos realizados durante o processo da aplicação das oficinas, percebeu-se que estas também são as principais dificuldades de trabalho pedagógico em sala de aula.

O Gráfico 5 demonstra quantitativamente o nível de satisfação dos cursistas em relação à metodologia executada na formação continuada.

Gráfico 5 - Satisfação quanto à metodologia da formação continuada



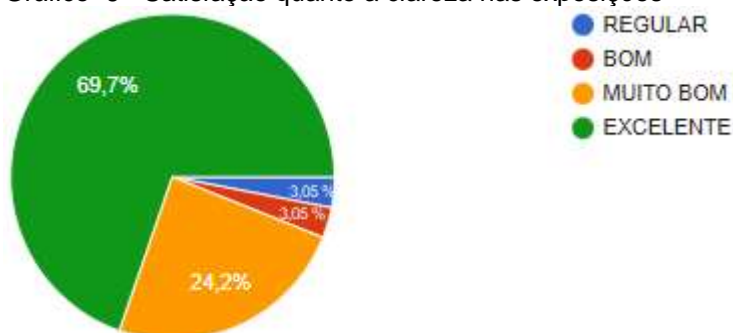
Fonte: A autora (2022)

A análise permite verificar que houve uma avaliação positiva da formação, visto que sessenta e seis por cento (66%) dos professores, acreditam que a metodologia

utilizada foi considerada de nível excelente na condução da formação. Ainda, cerca de trinta por cento (30%), considera a metodologia muito boa e três por cento (3%) a consideraram regular.

Finalizando a avaliação dos docentes, ainda se levantou um questionamento sobre a clareza das exposições realizadas durante o processo da formação continuada, cujos resultados são apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Satisfação quanto a clareza nas exposições



Fonte: A autora (2022).

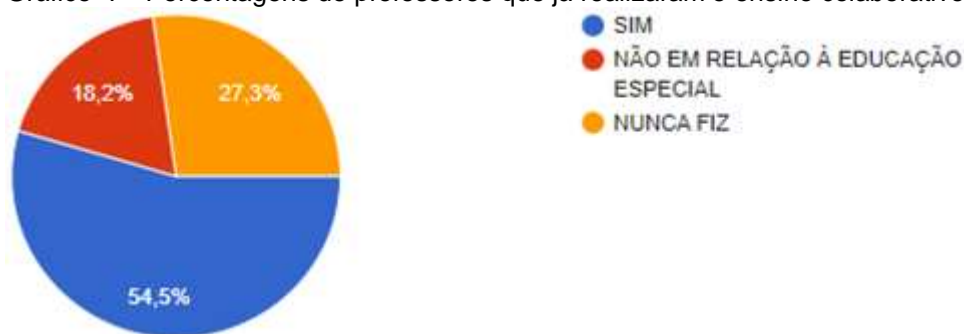
Conforme observado, mais de sessenta e nove por cento (69%) dos cursistas, julgaram excelente a clareza nas exposições das oficinas formativas. Cerca de vinte e quatro por cento (24%) dos cursistas, relataram ser de nível muito bom. Entre os que julgaram ser bom e regular, a porcentagem foi de cerca de três por cento (3%) em cada uma das modalidades.

O ENSINO COLABORATIVO

A segunda categoria analisada teve por objetivo verificar o que os professores conhecem e usam sobre o ensino colaborativo.

Questionados se já utilizaram da filosofia do ensino colaborativo, filosofia essa “que acontece quando dois professores – o segundo professor e o professor titular – trabalham juntos, almejando o mesmo objetivo, a aprendizagem dos alunos” (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 658), os professores responderam conforme exposto no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Porcentagens de professores que já realizaram o ensino colaborativo



Fonte: A autora (2022).

Mais da metade dos professores (54%), disseram que já realizaram a prática, porém, vinte e sete por cento (27%) dos docentes, relataram que nunca utilizaram a filosofia. Ainda, dezoito por cento (18%), já se utilizaram da colaboração com outra disciplina, porém não em relação à educação inclusiva. Assim, pode-se concluir que a prática do ensino colaborativo não era uma constante para um pouco da metade dos professores.

Sobre a possibilidade da aplicação do ensino colaborativo nas suas escolas, a análise da avaliação apontou que 97% dos respondentes afirmaram que o ensino colaborativo é uma prática que pode ser implementada no cotidiano escola, inclusive durante as formações evidenciaram a importância da participação do professor especialista, que já acompanhava o aluno AEE, na sala de aula regular.

O CURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A seguir, estão alguns depoimentos que destacam a possibilidade da utilização da filosofia durante sua prática pedagógica, descrevendo os motivos.

Em relação a importância do trabalho colaborativo, destacaram:

P11: "O trabalho colaborativo normalmente é realizado com os professores do turno, quem faz a mediação com os professores do contraturno que o aluno frequenta acaba sendo a equipe pedagógica, munidos do Plano de atendimento Individual, que se torna uma ferramenta para consulta e discussão entre a equipe escolar".

P5: "As contribuições são inúmeras, pois quanto mais conhecimento tivermos e pudermos auxiliar uns aos outros melhores".

P3: "O compartilhamento de conhecimento faz com que possamos melhorar a nossa prática".

P15: "Acredito que o ensino colaborativo é uma forma de ajudar o estudante para uma aprendizagem mais qualitativa".

P13: "O ensino colaborativo é essencial para o atendimento eficiente ao aluno portador de deficiência. É a partir dele, que professores podem planejar,

adaptar ele aplicar conteúdos de forma que o aluno possa obter a aprendizagem necessária”.

P17: “Uma maior integração e interação entre os profissionais no contexto escolar, ou seja, um trabalho em conjunto proporcionando a integração do educador especial. O ensino colaborativo entre os professores ajuda no sentido de conhecer, e dar a conhecer as potencialidades e dificuldades dos alunos, e com isso favorecer o ensino aprendizagem”.

P9: “Acredito que o ensino colaborativo favorece a inclusão escolar e o maior desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, sendo necessário a capacitação dos Professores”.

P12: “Diálogo entre os profissionais na elaboração de atingir os objetivos com o aluno, as necessidades primárias e dali por diante, principalmente nos infinitos benefícios que os alunos inclusos se beneficiam”.

P10: “É preciso conhecer as características do aluno para que haja a melhor adaptação curricular... e esse conhecer é facilitado, agilizado nesse processo!!! Exemplo: tenho um aluno que é cadeirante (decorrente de acidente aos 8 anos), tendo o cognitivo também sido afetado. Ao elaborar a avaliação, conversei com a professora que o acompanha e ela sugeriu algumas adaptações. Ele foi super bem! ”.

P6: “Eu acredito que em conjunto com a equipe pedagógica seja possível desenvolver um trabalho excelente nesse sentido, pois temos vários alunos com necessidade especiais”.

P1: “Trocas de didáticas decorrentes do ensino individual e coletivo no espaço escolar”.

Sobre as dificuldades ainda encontradas, em relação ao trabalho com a Educação Inclusiva:

P2: “O alerta aos professores e alunos para o desenvolvimento da criança, como palestras, que beneficiará todos os envolvidos, por meio de adaptações das avaliações como mostrado na formação”.

P7: “A inclusão de mais pessoas com algum tipo de dificuldade, a falta de adaptação das escolas atrapalha muito nesse quesito. Auxilia na forma de compreensão do conteúdo e a melhor forma de expor conhecimento adquirido por parte do aluno”.

P8: “Na verdade, já acontece nas escolas em que atuo. Mas as vezes a preocupação é mais voltada ao espaço físico e nas burocracias, faltando na parte psicológica ...da empatia”.

P18: “Uma padronização e uniformização do ensino pedagógico, bem como ainda favorecer condições iguais de trabalho entre todos os professores. Oportuniza também uma maior interação de um trabalho multidisciplinar envolvendo todas as disciplinas”.

P20: “Eu acredito que, quanto mais pessoas envolvidas no aprendizado do aluno, todas tentando falar a mesma língua, só contribui para o crescimento e aprendizado do mesmo”.

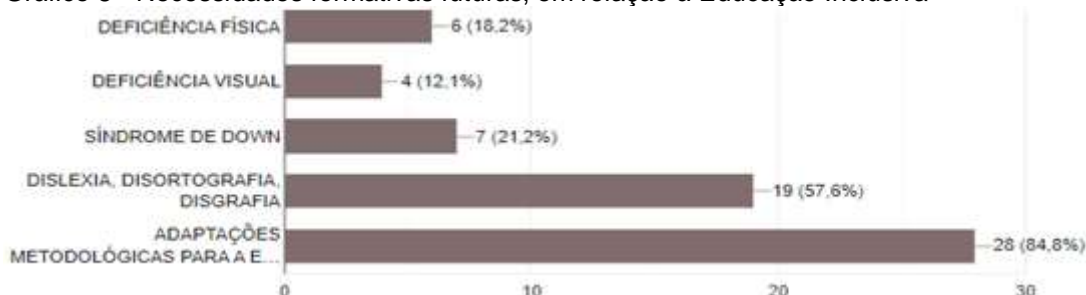
P16: “Acredito que muitas vezes, por ser uma sala com menos alunos, com menos conteúdos teóricos, o aluno que frequenta a sala de recurso, ou até mesmo sala de reforço, tenha com esse professor uma afinidade maior, assim como o professor PAEE, etc. Dessa forma, um diálogo entre professor de turma (sala de aula regular) e os outros professores podem auxiliar na busca de uma melhor forma de trabalho com esse aluno, facilitando assim para que o mesmo tenha interesse e consiga aprender os conteúdos. Do mesmo modo, acredito que os professores das salas de recurso e apoio possam ser grande valia na hora da elaboração de atividades adaptadas, uma vez que acabam conhecendo melhor esse aluno”.

A partir das respostas, pode ser identificado que houve a compreensão da importância do ensino colaborativo, além de que, alguns profissionais já iniciaram o seu processo de aplicação.

Ainda, os docentes relataram o desejo de poder continuar com novas formações continuadas sobre o assunto da inclusão escolar, pois sentiram a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre algumas demandas que ainda não foram abordadas durante esses encontros. Dessa forma, sinalizaram que ainda precisam se aprofundar em estudos relacionados aos transtornos de aprendizagem, além das adaptações metodológicas para a Educação Inclusiva.

O Gráfico 8 fez menção às necessidades formativas dos docentes para uma próxima formação continuada, levando em consideração o conhecimento sobre algumas deficiências e transtornos mais comuns, encontrados no cotidiano escolar.

Gráfico 8 - Necessidades formativas futuras, em relação à Educação Inclusiva



Fonte: A autora (2022).

Conforme observado, cerca de oitenta e quatro por cento (84%) do total dos cursistas desejam ter formações relacionadas às adaptações curriculares, cinquenta e sete por cento (57%) desejam ter formações em dislexia, disortografia e disgrafia, vinte e um por cento (21%) em Síndrome de Down, doze por cento (12%) em deficiência visual e dezoito por cento (18%) em deficiência intelectual.

A análise dos dados permite concluir, que a maioria dos profissionais gostariam de ter mais formações relacionadas às adaptações metodológicas, assim, demonstrando ainda uma insegurança em relação ao trabalho com os alunos que são públicos da educação inclusiva. Essa problemática poderia ser trabalhada através do ensino colaborativo, entre o docente da disciplina regular e o especialista em educação inclusiva, tornando assim, uma formação continuada em serviço.

Diante do exposto, os propósitos de aplicação da pesquisa, cuja proposta era identificar as possibilidades e contribuições de uma formação continuada aos

professores da escola regular e do AEE, pautada no ensino colaborativo, demonstraram ser pertinentes, pois a partir dos relatos dos docentes, tanto em relação ao cotidiano da participação das oficinas de formações, como também apresentados pela avaliação final do curso, possibilitaram perceber a viabilidade do ensino colaborativo, ao compreender e despertar novas ações didáticas, a serem trabalhadas com o público da educação inclusiva nas escolas.

Nesse sentido, a partir das contribuições dos cursistas, foi possível, também, realizar um diagnóstico de como se encontra a preparação dos docentes em relação à sua formação pedagógica com a inclusão escolar. Percebeu-se que muitos ainda saem despreparados dos cursos de formações iniciais, destacando que há poucos cursos de formação continuada pelas suas mantenedoras.

Assim, é fundamental que haja mais políticas relacionadas à formação continuada dos profissionais da educação, no sentido de subsidiar as lacunas formativas, além daquelas que vão sendo inseridas nas necessidades do cotidiano escolar, pois somente assim haverá “integração, o acolhimento e a inclusão dos estudantes de forma igualitária, com as mesmas regras e atendimento” (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 2).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos desafios ainda relacionados à política da inclusão, principalmente no Brasil. Para que ela seja efetivada nas escolas, é primordial que o docente reconheça a inclusão, saiba da sua importância como agente transformador e incentivador do conhecimento para todos os alunos e não somente de uma parcela.

Dessa forma, a inclusão acontecerá no ambiente escolar quando todos os profissionais se percebem como agentes da educação inclusiva, possibilitando a integração e inclusão de todos os seus estudantes.

O trabalho com a inclusão é algo que deve ser repensado a cada situação, a cada necessidade surgida. Além disso, deve estabelecer relações multidinâmicas, ou seja, que envolva todos os agentes responsáveis pela construção do conhecimento do estudante.

Entretanto, é evidente destacar que existem falhas no sistema que dificultam as ações pedagógicas, ora por parte dos profissionais da educação (incluindo aqueles que exercem o controle das normativas, políticas educacionais e que estão à frente dos sistemas), ora pelos familiares. As problemáticas são inúmeras, sendo que um grande problema é o despreparo e desconhecimento das reais necessidades pedagógicas dos alunos.

O despreparo e desconhecimento em relação à inclusão escolar pelos docentes é, de fato, uma das grandes problemáticas da escola atual. Nesse sentido, torna-se interessante ressaltar que as políticas de formações iniciais nos cursos de licenciatura, que abordam a educação especial, são excepcionalmente novas no Brasil.

As legislações abordam a obrigatoriedade da inclusão, descrevem quais são seus objetivos, mas na verdade, deve haver meios para que elas realmente sejam efetivadas. É visto que há grandes necessidades formativas em todos os aspectos no cenário educacional brasileiro, porém um dos grandes anseios está relacionado ao manejo pedagógico com os alunos públicos da Educação Especial.

Apesar de, atualmente, os cursos de licenciatura e formação docente já possuírem em suas grades curriculares disciplinas voltadas à Educação Especial, é importante salientar que muitos professores com uma habilitação mais antiga, não tiveram em seus currículos esta formação. Percebe-se, assim, uma grande

disparidade em relação àqueles que já possuem esta instrução, mesmo que não seja tão completa.

Observou-se ao longo da desta pesquisa que alguns professores sem formação buscam com seus próprios recursos, formação continuada, como forma de sanar as necessidades da sua docência. Outros, já não buscam. Em relação à área da Educação Especial, principalmente no que tange à Rede Estadual de Educação do Paraná, percebeu-se poucas formações continuadas voltadas aos professores do ensino regular.

As leis e decretos preveem as formações continuadas, porém há um grande distanciamento entre a teoria e a aplicabilidade. A complementação de conhecimentos deve ser constante na vida dos docentes. Ele deve buscar além dos muros escolares sua profissionalização, porém a maior parte do incentivo e da disponibilidade deve partir da mantenedora ao qual o professor está atrelado.

Desse modo, para que as mudanças ocorram, o docente necessita estar em constante aprendizado e experiências. Logo, é crucial que haja por parte das mantenedoras, principalmente aquelas do setor público, políticas que envolvam um maior acolhimento para as necessidades da docência em Educação Especial/Inclusiva.

Nesse sentido, o ensino colaborativo, pode contribuir como uma possibilidade de formação continuada, executada, principalmente, em serviço, pois permite a troca de conhecimentos e responsabilidades com os alunos que são públicos da Educação Inclusiva. Os docentes especialistas em Educação Inclusiva, juntamente com os demais professores das disciplinas fundamentais, através da colaboração e partilha de conhecimentos, traçam metas e ações para desenvolver seus alunos.

Ainda, além de auxiliar os alunos que são públicos da Educação Inclusiva, há a possibilidade de, também, estender contribuições de aprendizados àqueles que são considerados neurotípicos, pois com a partilha há o despertar de novas metodologias que podem facilitar a compreensão e conhecimento.

Diante do exposto, é importante destacar ainda, que novas pesquisas devem surgir para complementar e adentrar nos assuntos sobre as metodologias inclusivas em sala de aula, inclusive sobre a filosofia do ensino colaborativo. Espera-se que este trabalho possa acrescentar ideias e métodos práticos na dinâmica da docência escolar, bem como estimular o interesse para novas possibilidades acadêmicas.

Em relação às limitações, ao final da pesquisa, foi possível observar que houve algumas dificuldades relacionadas ao processo do ensino colaborativo, especificamente em relação aos comentários surgidos durante o processo da formação continuada, realizada com os docentes.

Em alguns momentos da formação, comentários surgiram no sentido de que muitas vezes a prática não é incentivada, devido aos horários de trabalho dos docentes, pois a demanda das escolas frequentemente dificulta os arranjos dos horários de hora-atividade entre o AEE e ensino regular. Também, há situações em que os professores especialistas possuem somente 20h de carga horária nos estabelecimentos de ensino, assim, dificultado o ensino colaborativo em contraturno escolar.

Além disso, houve solicitações por parte dos participantes das oficinas formativas, para que as futuras formações sejam de forma presencial, pois, segundo os professores, estas se tornam mais pessoais, podendo haver mais trocas de experiências entre os profissionais.

Como proposta de pesquisas e trabalhos futuros, sugere-se um estudo de caso da aplicabilidade do ensino colaborativo, como metodologia de trabalho de campo, isso porque, os dados bibliográficos e formativos aos profissionais, demonstraram a possibilidade e a importância desta filosofia. Assim, a aplicabilidade e o acompanhamento in loco deste processo, suscitará novas informações que possibilitarão diferentes abordagens de enriquecimento pedagógico aos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Chacon de. **A Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias e o programa de eutanásia durante a Segunda Guerra Mundial.** *Revista CEJ*, Brasília, Ano XII, n. 40, p. 43-51, jan./mar. 2008

PACHECO Kátia Monteiro D. B, ALVES, Vera Lúcia R. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma.** *Acta Fisiátr.* [Internet]. 9 de dezembro de 2007.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>. Acesso em: janeiro mês 2022.

ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura Andrade. *et al.* Produção textual no ambiente escolar: a aplicação da Teoria da Mediação de Vigotsky. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8. 2020.

Disponível em: [file:///C:/Users/SONIA/Downloads/6685-Article-101757-1-10-20200803%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SONIA/Downloads/6685-Article-101757-1-10-20200803%20(1).pdf). Acesso em 20/05/2021.

ANDRIGHETTO, Aline; ADAMATTI, Bianka. A lei como instrumento de poder do nazismo: uma análise a partir da crítica de Franz Neumann. **Revista Brasileira de História do Direito.** Curitiba. 2006. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/historiadireito/article/view/1632>. Acesso em 15/02/2020.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e educação em Gramsci. *Filosofia e Educação (Online)*, ISSN 1984-9605 – **Revista Digital do Paideia**. v. 2, n. 1, Abril-Setembro de 2010.

BARROCO, Sonia Mari Shima; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. A política de Educação Especial no Paraná: Marcos Históricos da sua constituição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas. 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651228>. Acesso em 10/02/2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Neoliberalismo e formulações pedagógicas recentes: o ideário inclusivista em educação. **Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72027>. Acesso em 17/03/2022

BIANCHI, Álvaro. Gramsci, Croce e a História Política dos Intelectuais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Unicamp. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/ZVNJHpPKvKPvQCCmX5FcQxR/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18/03/2022.

BÍBLIA, Sagrada: Ave Maria. Edição Claretiana. São Paulo, 2018.

BOMENY. Helena, M. B. **Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo.** In: REPENSANDO o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1**. Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Documento norteador - Educação Inclusiva: direito à diversidade**. MEC. 2005.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 maio 2021.

BRASIL. **Decreto sobre a Educação Especial. n. 7.611/2011. 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 20/02/2020

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília. 2014.

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

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA**. Brasília. 2006.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação. PNE**. Brasília. 2014

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAD, Rosana e PLETCH, Márcia Denise. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ. 2013.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/abstract/?lang=pt>.

Acesso em 13/02/2021.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtqbFkKF5MKKYND8w4NZK/abstract/?lang=pt>.

Acesso em 16/03/2021.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. UFSCAR. São Paulo. 2004

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?**. Edicon. São Paulo. 2019.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CASAL, João Carlos Vieira; FRAGOSO, Francisca Maria Rochas Almas. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**. Volume 2. Santa Maria. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em 01/03/2022.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: A contribuição de Vigotsky para a Educação Especial. **Revista Psicopedagogia**. 2006. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/378/superando-limites--a-contribuicao-de-vygotsky-para-a-educacao-especial>. Acesso em 15/05/2022.

COSTA, Renata Luiza; LIBÂNEO, José Carlos. Educação Profissional Técnica a distância: A mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista** - Belo Horizonte- n. 34. 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/fvzpyXbbRJQjgdfXGK7R8Mb/abstract/?lang=pt>.

Acesso em 29/05/2021.

COSTA, Camila Rodrigues; KIRAKOSYAN, Lyusyena; JUNIOR, Manoel Osmar Seabra. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. **Revista Educação Online**. 2016, p. 151-185. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/210>. Acesso em 17/09/2022.

CRUZ, Gilmar de Carvalho Cruz; MENEZES, Adriana. **Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo**. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais. UERJ. RJ. 2013

DALAROSA, Adair Angelo. Contribuição da teoria de Antonio Gramsci ao pensamento educacional brasileiro. **Revista de Educação UNIVAS**. Pouso Alegre, volume 3. Dezembro de 2018. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/422>. Acesso em 13/02/2020.

DEITOS, Roberto Antonio. Economia e Estado no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.29, p.20-34. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5042/art02_29.pdf. Acesso em 18/07/2020.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade**. IN: Formação Continuada de professores: questões para reflexão. MEC. 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/19.pdf>. Acesso em: 2/03/2022.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cristiano Cesar. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Segunda Edição. RS. 2013.

FREITAS, Maria N. Carvalho; SANTOS, Larissa Marinho dos; TAVARES, Lídia Mara F. Lopes. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?lang=pt>. Acesso em 17/02/2022.

FROSINI, Fábio. **Benedetto Croce**. In: ARECO, Sabrina; PASSOS, Rodrigo Duarte Fernandes dos. Gramsci e seus Contemporâneos. Marília : Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimaraes de. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wM3sNT4FRMqRdqcYTR8YX4M/>. Acesso em 02/05/2022.

GATELY, Susan; GATELY, Frank Jr. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**. v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Volume 5**. Editora Civilização Brasileira. 4ª Edição. 2015.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 1. **Introdução ao Estudo da Filosofia, A Filosofia de Benedetto Croce**. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 2. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 8ª Edição. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2016.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1966.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 07/08/2020.

HERDEIRO, Rosalinda. **Trabalho docente e desenvolvimento profissional: narrativas de professores**. Lisboa: Chiado, 2010

HOSTINS, Regina Celia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. **Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial**. AAPE EPAA. Arizona State University. 2014.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vigotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI**. Editora Autores e Associados. 3ª Edição. 2012.

JOMTIEN, Conferência de. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 12 jan. 2021.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9. Set./Dez. 2018. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/1608>. Acesso em 05/07/2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, v. 24, n. spe, pp. 51-68. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>. Acesso em: 15 out. 2021

LARA, Mariana Alves; KAHWAGE, Yasmin. A abrangência do conceito de genocídio à luz do direito internacional. **Ciência e Humanidades**, v. 6, p. 47-76, 2015. Disponível em: <https://facnopar.com.br/conteudo-arquivos/arquivo-2019-08-28-15670112430029.pdf>. Acesso em: 15/06/2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre. Artmed. Editora UFMG. 1999.

LOPES, Flávio Renato de Aguiar. Iluminismo ou Iluminismos. **Revista Vernáculo**, n. 27, 1º sem./2011.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/31092/21011>. Acesso em 02/11/2021.

MARTINS. Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Revista Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 47. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/>. Acesso em 02/02/2022.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. 6ª Edição. São Paulo. Editora Cortez. 2011.

MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em 15/08/2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Conferência de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 5 jan 2022.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7 – jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em 18/05/2020.

MONASTA. Attílio. **Homens ou Máquinas?** In: Antonio Gramsci. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NEVES, Priscilla Piccolo. **O Holocausto judaico**. São Luís, 2018. Disponível em: <https://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/12/Holocausto-Judaico.pdf>
Acesso em: 10 maio 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em 14/03/2021.

OLIVEIRA, Patrícia de; ZUTIÃO, Patrícia; MAHL, Eliane. **Transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem: como atender na sala de aula comum**. In: **SEABRA, Magno Alexon Bezerra. Distúrbios e transtornos de aprendizagem: Aspectos teóricos, metodológicos e educacionais**. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020. Recurso digital. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584716/2/Editora%20BAGAI%20-%20Dist%C3%BArbios%20e%20Transtornos%20de%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em 15/02/2021.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Conferência Mundial sobre Educação Especial: Declaração de Salamanca**. Salamanca. Espanha, 1994.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no Centro da Mundialização: a sociedade civil eo tema do poder**. Outras Expressões. São Paulo. 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04/05/2021,

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação (CEE). **Parecer 108/2010**. Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba. 2010

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. SEED. Curitiba. 2006 Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrhv1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/79e811512898b94303256adf0075b629?OpenDocument> Acesso em 26/01/2022.

PARANÁ. **Regulamento e estrutura da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura**. Decreto nº 205/1974. Curitiba, 1974

PARANÁ. **Fundamentos Teóricos-Metodológicos para a Educação Especial**. Curitiba. 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa 03/04**. Estabelece critérios para o funcionamento da CLASSE ESPECIAL de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental. Curitiba. 2004.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução normativa nº 010/2011**: estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. SEED. Curitiba. 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução normativa 01/2016**: critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. SEED. Curitiba. 2016.

PARANÁ. **PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial**. 2014

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução normativa 09/2018**: Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física

neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. SEED. 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução normativa 06/2016**: Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental–anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. SEED. 2016.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-22, e-18936, jan./mar. 2020. Disponível em : <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18936/12491>. Acesso em 17/03/2021.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP / Queiroz, 1984.

PLATT, Adreana Dulcina. Uma contribuição histórico-filosófica para a análise do conceito de deficiência. **Revista Ponto de Vista**. Dezembro. 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/3831284/Uma_Contribui%C3%A7%C3%A3o_Hist%C3%B3rica_Filos%C3%B3fica_para_a_an%C3%A1lise_do. Acesso em 17/03/2021.

PLETSCH, Márcia Denise Pletsch; ARAUJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia**, v. 9. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29187>. Acesso em 14/04/2021.

PROJETO, **Político Pedagógico. Colégio Estadual Antonio Maximiliano Ceretta**. Secretaria de Estado da Educação. SEED. Paraná. 2017. Disponível em: <http://www.mrhantonioceretta.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

PRODANOV. Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Edição. Universidade Feevale. Rio Grande do Sul – Brasil. 2013.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Collaborative teaching as a strategy continued formation of teachers to promote school inclusion**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROSSETTO, Elisabeth *et al.* Aspectos históricos da pessoa com deficiência. **Revista Educere et Educare**. Volume 1. 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1013>. Acesso em 15/05/2020.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flavia; RIBEIRO, Lucimare. **Vigotsky 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, Jan.-Jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em 03/05/2022.

SÁNCHEZ, Pilar. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI. in: **Revista Inclusão**. MEC. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 04/09/2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. IN: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 12 de fevereiro de 2022.

SHEFFER, Edith. **Crianças de Asperger: As origens do autismo na Viena nazista**. 1ª Edição. Rio de Janeiro. 2019.

SILVA, Odair Vieira . **As grandes revoluções do século XVIII e o Iluminismo**. Anais do XIX Simpósio de Ciências Aplicadas da FAE. v. 06, p. 35-44, 2016.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Ed. CEDAS, 1987.

SILVA, Salyanna de Souza. O pensamento de Gramsci e o Estado brasileiro: contribuições ao Serviço Social. **Revista O Social em Questão**. - Ano XXIV - nº 51 - Set a Dez/2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/54050/54050.PDF>. Acesso em 13/02/2022.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. In: **Obras completas. Tomo V**. EDUNIOESTE. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel. PR. 2019.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

WITEZE, Erika Marinho. **Processos de inclusão/exclusão escolar: Análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público alvo da educação especial**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2016. Disponível em:

https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/05/dissertacao_erika-witeze_final.pdf.

Acesso em: 10 jun. 2022.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Inclusão, Experiências e Práticas Pedagógicas: O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Perspectiva de Vigotsky**. Tese de doutorado. PUC. Porto Alegre. 2018.

Disponível em:

<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14781/1/000493733-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10/02/2021.

APÊNDICE A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO COENSINO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Pesquisador: SONIA DE FATIMA CRISTINA SCHEITEL DOS PASSOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51518221.5.0000.0105

Instituição Proponente: NUCLEO DE ESTUDOS DE SAUDE PUBLICA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.017.972

Apresentação do Projeto:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO COENSINO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON. As hipóteses iniciais direcionam que os professores da rede Estadual do Paraná, ainda possuem dificuldades em trabalhar com os alunos públicos da Educação Especial. Este fator é condicionado principalmente pela falta de formação específica na área.

Acredita-se que com a abordagem de uma formação continuada, disponibilizando conhecimentos sobre a temática, com fundamentações teóricas explicando a inclusão, características das deficiências, transtornos e o coensino, possa haver um melhor desempenho nestas relações didáticaspedagógicas, contribuindo assim, para o desenvolvimento acadêmico dos alunos públicos da Educação Especial

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar quais são as políticas de formação continuada em Educação Especial na rede pública estadual, principalmente aquelas voltadas ao

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.017.072

município de Marechal Cândido Rondon e região. Propor um diálogo junto aos docentes da rede a fim de entender suas dificuldades e propor um

programa de formação continuada, levantando a possibilidade da aplicabilidade do ensino colaborativo.

Objetivo Secundário:

- Analisar as políticas públicas estaduais sobre a educação inclusiva (formações iniciais, continuadas e programas de apoio);
- Verificar junto aos docentes do município suas principais dificuldades em relação a inclusão escolar;
- Criar um programa de formação continuada, de acordo com as necessidades dos docentes locais, principalmente voltada às adaptações curriculares e também produção de materiais inclusivos;
- Possibilitar um diálogo e participação das necessidades elencadas, junto aos demais órgãos do município (Saúde, Equipe multidisciplinar, etc.);
- Introduzir discussões e conhecimentos acerca do ensino colaborativo, entre o professor regente e o especialista em Educação Especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os formulários não serão identificados, mantendo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados da pesquisa. Durante o curso

qualquer resultados/respostas dos professores, serão tratadas de forma anônima.

Também, poderá ser incluída como algum risco, a possibilidade do docente ficar indisposta a responder aos formulários de pesquisa, porém será exposto a ele a importância da ação e o sigilo das informações.

Benefícios:

Os benefícios serão relacionados a compreensão e aplicabilidade da formação realizada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O seguinte projeto se propõe analisar as problemáticas existentes nas práticas metodológica e didática do ensino da história, na rede estadual do

Paraná, no que tange à Inclusão Escolar, principalmente com os alunos público da Educação Especial. A efetivação do trabalho será realizada

através de pesquisa qualitativa, utilizando formulários de pesquisa (plataforma google forms), junto aos docentes de História e Educação Especial,

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 E-mail: proespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.017.972

da rede estadual de ensino da cidade de Marechal Cândido Rondon e região. O questionário deverá identificar os aspectos das formações continuadas realizadas pelos professores, no que tange à Educação Especial, propostas pelo governo do Estado do Paraná. Também será analisado as principais dificuldades que os docentes presenciaram ao lido cotidiano com a inclusão em sala de aula e sobre a prática do ensino colaborativo. A partir disso, será construído um projeto de formação continuada junto aos docentes das disciplinas de História, Educação Especial e Pedagogia, a fim de contribuir com suas necessidades pedagógicas, principalmente no que se tange as adaptações curriculares, ensino colaborativo e produção de materiais adaptáveis ao público da Educação Especial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1797007.pdf	03/10/2021 14:20:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Sonia.docx	03/10/2021 14:19:16	SONIA DE FATIMA CRISTINA SCHEITEL DOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/10/2021	SONIA DE FATIMA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propesosecretaria@uepg.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA INICIAL COM OS DOCENTES

Entrevistas com os Professores do município de Marechal Cândido Rondon.

Olá! Eu sou a Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos, mestranda do Programa de mestrado Profissional em Educação inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A minha pesquisa tem por objetivo analisar algumas questões sobre o processo de formação em Educação Especial e o Ensino Regular, principalmente voltada aos professores da disciplina de História, Educação Especial e Pedagogia. Desta forma, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de elucidar algumas questões pertinentes ao seu cotidiano escolar. O seu relato será importante para a elaboração de um projeto de formação continuada, por meio de oficinas sobre a temática da Educação Especial! A intenção é que seja algo inovador na Rede Estadual do nosso município e ainda certificado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Conto com você. Participe!



sonia.scheitel@escola.pr.gov.br (não compartilhado)

[Alternar conta](#)



Próxima

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em SEED. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

Entrevistas com os Professores do município de Marechal Cândido Rondon.

 sonia.scheitel@escola.pr.gov.br (não compartilhado)

[Alternar conta](#)



*Obrigatório

Destacamos que as respostas do questionário serão completamente anônimas. As informações recolhidas serão tratadas de forma agregada, de modo que em nenhum caso serão associadas respostas a pessoas específicas. O remetente do questionário garante a privacidade da informação pessoal, segundo as leis vigentes que regulam o uso da mesma (Brasil: Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, Cap. III – Da Proteção aos Registros, aos Dados Pessoais e às Comunicações Privadas)

Antes de iniciar a pesquisa é importante que você se manifeste em relação a sua participação na pesquisa: *

CONCORDO


DISCORDO

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Entrevistas com os Professores do município de Marechal Cândido Rondon.

 sonia.scheitel@escola.pr.gov.br (não compartilhado)

[Alternar conta](#)



*Obrigatório

1- NOME: *

Sua resposta

2- COLÉGIO(S) QUE ATUA: *

Sua resposta

3- QUAL SUA GRADUAÇÃO? *

Sua resposta _____

4- QUAL A UNIVERSIDADE/FACULDADE DE SUA GRADUAÇÃO? *

Sua resposta _____

5- EM QUE ANO SE FORMOU? *

Sua resposta _____

PERGUNTAS DIRECIONADAS AO ENSINO INCLUSIVO- EDUCAÇÃO ESPECIAL

6- NA SUA GRADUAÇÃO, VOCÊ TEVE ALGUMA DISCIPLINA OU CURSO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL? *

- SIM
 NÃO

7- VOCÊ JÁ FEZ ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERTADA PELA SEED?

- SIM
 NÃO

8- VOCÊ JÁ FEZ ALGUM CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FORA DA REDE?

- SIM
 NÃO

9- SE CASO VOCÊ JÁ FEZ O CURSO FORA DA REDE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL (FORMAÇÃO CONTINUADA, PÓS-GRADUAÇÃO, ETC), QUAL FOI A TEMÁTICA?

Sua resposta

10- OS CURSOS QUE VOCÊ REALIZOU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TE AUXILIARAM NO SEU COTIDIANO PEDAGÓGICO?

Sua resposta

11- QUAIS SUAS MAIORES DIFICULDADES EM TRABALHAR COM OS ALUNOS PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS, ETC):

Sua resposta

12- VOCÊ SE SENTE SEGURO EM REALIZAR AS ATIVIDADES, ADAPTAÇÕES CURRICULARES AOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? *

SIM

NÃO

13- JUSTIFIQUE A RESPOSTA ANTERIOR

Sua resposta

14- VOCÊ RECORRE A QUEM/ONDE QUANDO PRECISA DE AUXÍLIO COM OS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Sua resposta

15- VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM ENSINO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA? *

- SIM
- NÃO

16- SE CASO A RESPOSTA DA PERGUNTA ACIMA FOI SIM, PODE DESCREVER O QUE VOCÊ ENTENDE POR ENSINO COLABORATIVO?

Sua resposta

17- NESTA FORMAÇÃO, O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE MAIS FOSSE ABORDADO? *

- a- CONHECER AS DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS
- b- COMO SÃO REALIZADAS OS PROTOCOLOS DE AVALIAÇÕES PSICOPEDAGÓGICOS – FONOAUDIOLÓGICOS- PSICOLÓGICOS.
- c- TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSOR AEE E PROFESSOR DE SALA REGULAR.
- d- ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR.

Voltar

Próxima

Limpar formulário

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!!

Logo que estivermos com nossa oficina pronta, avisaremos das inscrições!

Professora Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos

Bacharela e Licenciada em História

Professora SEED

Especialista em Educação Especial

Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI- UEPG

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)
PESQUISAS COM SERES HUMANOS**

Nome do projeto.: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO COENSINO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON**

Nome do pesquisador responsável: **Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos**

Nome do participante: _____

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa cujo objetivos e justificativas seguem abaixo:

JUSTIFICATIVA

A inclusão escolar é algo bastante recente, porém de longo trajeto de luta. No Brasil foi a partir da década de 70 que iniciam os debates e políticas públicas para a educação especial, principalmente com a criação da Lei 5.692/71, instituindo o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. (Brasil, 2008).

A LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), principalmente em seu artigo 58, que trata sobre a educação especial e posteriormente a Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015 (que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), vem garantir a educação de qualidade e equidade para as crianças com deficiência no Brasil. Variadas políticas públicas foram efetivadas para fazer valer os direitos

legais da pessoa com deficiência, porém percebe-se que na área da educação ainda há variadas lacunas que dificultam uma “qualidade” e efetividade na instalação deste direito.

Estas situações aparecem principalmente relacionadas às práticas pedagógicas dos docentes, que em maioria se sentem ainda despreparados, apesar de muitos já terem recorrido a formações, na maioria custeando os próprios cursos, pois reconhecem seu despreparo com o designado público da educação especial.

Espera-se que com este trabalho, possa haver uma análise mais profunda das dificuldades e falhas surgidas nas formações dos professores, e assim, criar condições para que tais lacunas sejam aperfeiçoadas, através de um programa de formação continuada.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Identificar quais são as políticas de formação continuada em Educação Especial na rede pública estadual, principalmente aquelas voltadas ao município de Marechal Cândido Rondon. Propor um diálogo junto aos docentes da rede a fim de entender suas dificuldades e propor um programa de formação continuada, como forma de capacitação efetiva.

INFORMAÇÕES E GARANTIAS

O participante tem garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimento a qualquer dúvida acerca de assuntos relacionados com a pesquisa. Terá plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço.

Garantimos ao participante a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Marechal Cândido Rondon, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE D - AVALIAÇÃO REALIZADA COM OS CURSISTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA "MOMENTOS DE REFLEXÃO".



Avaliação da Formação Continuada em Educação Inclusiva "Momentos de Reflexão".

 sonia.passos@smed.mcr.pr.gov.br (não compartilhado) 

[Alternar conta](#)

Próxima Limpar formulário

Dados pessoais

Nome completo: *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

E-mail *		
Sua resposta		
CPF *		
Sua resposta		
RG *		
Sua resposta		
Voltar	Próxima	Limpar formulário

Sobre a formação continuada:

1- A formação continuada trouxe novos conhecimentos para seu cotidiano pedagógico? Escolha uma escala sendo: 1: Pouco Aproveitamento 2: Médio Aproveitamento 3: Bom Aproveitamento 4: Ótimo Aproveitamento *

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2- Quais das temáticas a seguir, mais auxiliaram no seu conhecimento/necessidade pedagógica? SELECIONE ATÉ 3 *

- HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA
- AUTISMO
- TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL
- TDAH
- SURDEZ
- ENSINO COLABORATIVO

3- VOCÊ CONSEGUIU OBSERVAR ALGUM CONTEXTO RELACIONADO AO ESTUDO *
REALIZADO EM SEU COTIDIANO ESCOLAR? QUAIS?

Sua resposta

4- VOCÊ JÁ REALIZOU ALGUMA PRÁTICA DE ENSINO COLABORATIVO NO SEU *
COTIDIANO ESCOLAR?

- SIM
- NÃO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
- NUNCA FIZ

4- VOCÊ JÁ REALIZOU ALGUMA PRÁTICA DE ENSINO COLABORATIVO NO SEU COTIDIANO ESCOLAR? *

- SIM
- NÃO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
- NUNCA FIZ

5- SOBRE O CONTEÚDO "ENSINO COLABORATIVO", VOCÊ ACREDITA QUE SEJA UMA PRÁTICA QUE PODERIA SER APLICADA EM SUA ESCOLA? *

- SIM
- NÃO

6- SE VOCÊ RESPONDEU SIM NA QUESTÃO ANTERIOR, DESCREVA QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES QUE VOCÊ ACREDITA QUE O ENSINO COLABORATIVO POSSA AUXILIAR NO SEU COTIDIANO ESCOLAR. SE SELECIONOU O ÍTEM NÃO, DESCREVA O MOTIVO. *

Sua resposta

7- Qual a maior necessidade que você ainda tem em trabalhar com o público da Educação Especial? *

Sua resposta

8- Cite outra formação que gostaria de fazer sobre a temática da Educação Especial: *

- DEFICIÊNCIA FÍSICA
- DEFICIÊNCIA VISUAL
- SÍNDROME DE DOWN
- DISLEXIA, DISORTOGRAFIA, DISGRAFIA
- ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Sobre os cursistas:

9- Quanta a metodologia: Você considerou adequada? Diga o nível de satisfação. *

- REGULAR
- BOM
- MUITO BOM
- EXCELENTE

10- Sobre o tempo de exposição: Você considerou adequado? Diga o nível de satisfação. *

- REGULAR
- BOM
- MUITO BOM
- EXCELENTE

11- Sobre a clareza da exposição: Você considerou adequada? Diga o nível de satisfação. *

- REGULAR
- BOM
- MUITO BOM
- EXCELENTE

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Muito Obrigada pela sua participação!!

Tão logo a certificação ficar pronta, será disponibilizada através do seu e-mail registrado!

"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades". Paulo Freire



Voltar

Enviar

Limpar formulário

ANEXO 1- OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DO VÍDEO “AUTISMO”, NA FORMAÇÃO CONTINUADA/ CADERNO FORMATIVO



ASSOCIAÇÃO DE PRAÇAS POLICIAIS E BOMBEIROS MILITARES
 – ASPRA-RS –
 “Clube de Praças João Adauto Do Rosário”
 Fundada em 15/06/1951
 Sede: Rua Dom Pedro II n° 1059 - Centro - Pelotas/RS - CEP 96010-300
 Fone: 53-32275418 - e-mail: presidencia.asprars@outlook.com - CNPJ 89.875.017/0001-04

Pelotas, RS, em 10 de março de 2022.

Ofício 006/Sec/2022

Do: Tiago Rommel Leite

A: Srª. Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos

Assunto: Autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, Tiago Rommel Leite, portador do CPF 977.913.180-91, representante legal da Associação de Praças Policiais e Bombeiros Militares - ASPRA-RS, autorizo a Srª. SONIA DE FÁTIMA CRISTINA SCHEITEL DOS PASSOS, CPF 036.031.479-10, a utilizar o vídeo “Autismo”, que encontra-se no endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=eEum2VycRGI>,

O referido vídeo encontra-se no canal desta instituição, 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:

Formação Continuada com professores e publicação em E-Book, com vínculo no programa de Mestrado em Educação Inclusiva- PROFEI- UEPG.

DECLARO, portanto, que estou de acordo com o uso deste recurso, presente no site Youtube, que será utilizado como finalidade formativa, sem fins lucrativos.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e apreço.

Respeitosamente!

Tiago Rommel Leite

Presidente

ASPRA-RS

77

Gestão 2021 - 2024
 Presidente Sd Rommel - Vice Sd Beltrame
 “Em defesa dos praças do RS”