

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE - PROFEI

ADRIANA GARCIA

FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PONTA GROSSA
2024

ADRIANA GARCIA

FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial do Mestrado em Educação Inclusiva, pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares

PONTA GROSSA
2024

G216 Garcia, Adriana
Formação continuada: educação inclusiva na educação infantil / Adriana Garcia. Ponta Grossa, 2024.
82 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação continuada. 3. Estratégias - Pedagógicas inclusivas. 4. Diversidade. 5. Desenho Universal - Aprendizagem. I. Tavares, Carolina Paioli. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA GARCIA

"FORMAÇÃO CONTINUADA: Educação Inclusiva Na Educação Infantil"

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

Ponta Grossa 24 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Profª. Dra. Carolina Paioli Tavares – UEPG
Presidente

Profª. Dra. Milene Zanoni da Silva - UFPR
Titular Externo

Prof. Dr. José Fabiano Costa Justus - UEPG
Titular Interno

Profª. Dra. Elenice Parise Foltran - UEPG
Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Paioli Tavares, Professor(a)**, em 25/10/2024, às 08:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Fabiano Costa Justus, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 25/10/2024, às 09:02, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 25/10/2024, às 17:05, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Milene Zanoni da Silva, Professor(a)**, em 25/10/2024, às 19:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2255278** e o código CRC **6BEF5BFF**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por permitir que eu ingressasse no mestrado e assim realizasse o estudo e a pesquisa.

A minha família pelo incentivo e motivação.

A professora Dra. Carolina Paioli Tavares, por seus conhecimentos e contribuição com orientações para desta dissertação.

Aos colegas de mestrado que agregaram conhecimentos aprimorando minha prática pedagógica.

Aos meus professores de todos os níveis de ensino que contribuíram para eu chegar até aqui.

As professoras da educação infantil de rede municipal da cidade de Prudentópolis - PR pela contribuição na pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização do trabalho.

“Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem”.

(Claudia Werneck)

RESUMO

GARCIA, A. **Formação continuada: Educação Inclusiva na educação infantil.** Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares. Ponta Grossa, 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Este trabalho buscou refletir e debater a Educação Inclusiva na educação infantil, com ênfase na formação continuada de professores que trabalham com a diversidade, visando efetivar a proposta de educação para todos. Sobre o direito de todos à educação, é importante contextualizar essa discussão a partir da inclusão educacional e do papel dos educadores nesse processo enquanto direito assegurado pela Constituição Federal. Baseado nessas informações, o objetivo dessa pesquisa foi o de investigar os desafios da inclusão na escola regular através da realização de uma pesquisa qualitativa com observação direta, pesquisa documental e pesquisa de campo. Assim, esse estudo buscou compreender o nível de conhecimento das professoras do ensino infantil sobre a educação inclusiva, bem como, encontrar possíveis soluções didático-pedagógicas que pudessem auxiliar as professoras durante sua atuação. Os resultados do estudo revelaram que os educadores que atuam nas classes regulares sentem-se constantemente desafiados a melhorar suas capacidades profissionais e também a buscarem capacitação e conhecimento para tornar a sala de aula inclusiva um local livre de preconceito e com condições para que todos aprendam. Porém, conforme relatado os dados obtidos em nossa pesquisa, nem sempre as docentes tem acesso a uma formação apropriada para atuar no contexto da educação inclusiva. Além disso, como parte integrante da pesquisa, foi elaborado um caderno educacional, no formato *e-book*, com sugestões de atividades pedagógicas, visando proporcionar um auxílio educacional no processo de inclusão dentro das salas de aula.

Palavras-chaves: Inclusão, educação infantil, formação continuada, diversidade.

ABSTRACT

GARCIA, A. **Continuing Training: Inclusive Education in Early Childhood Education.** Advisor: Prof. Dr. Carolina Paioli Tavares. Ponta Grossa, 2024. Dissertation (Master's in Inclusive Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

This study aimed to reflect on and discuss Inclusive Education in early childhood education, with an emphasis on the ongoing training of teachers who work with diversity, aiming to implement the proposal of education for all. Regarding the right of all to education, it is important to contextualize this discussion from the perspective of educational inclusion and the role of educators in this process as a right guaranteed by the Federal Constitution. Based on this information, the objective of this research was to investigate the challenges of inclusion in regular schools by conducting qualitative research with direct observation, documentary research, and field research. Thus, this study sought to understand the level of knowledge of early childhood education teachers about inclusive education, as well as to find possible didactic-pedagogical solutions that could assist teachers during their work. The results of the study revealed that educators who work in regular classes feel constantly challenged to improve their professional skills and to seek training and knowledge to make the inclusive classroom a place free from prejudice and with conditions for everyone to learn. However, according to the data obtained in our research, teachers do not always have access to appropriate training to work in the context of inclusive education. Furthermore, as an integral part of the research, an educational notebook was prepared in e-book format, with suggestions for pedagogical activities, aiming to provide educational assistance in the process of inclusion within the classroom.

Keywords: Inclusion, early childhood education, continuing education, diversity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público alvo da Educação Especial
PDI	Plano de desenvolvimento Individualizado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição da amostra da pesquisa.....	56
Quadro 2 - Respostas referentes à Questão 7 do questionário respondido pelos participantes (ausência de resposta da participante 12)	63
Quadro 3 - Respostas referentes à Questão 8 do questionário pelos participantes...	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1	INCLUSÃO: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO.....	12
2.2	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
2.3	FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	33
2.4	INCLUSÃO ESCOLAR: CADA UMA APRENDE DO SEU JEITO = FLEXIBILIZAÇÃO / ADEQUAÇÃO CURRICULAR.....	38
2.5	A INCLUSÃO ACONTECE COM O DUA.....	44
2.6	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): ESTRUTURA E BENEFÍCIOS.....	47
2.7	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DA CIDADE DE PRUDENTÓPOLIS.....	52
3	OBJETIVOS.....	54
3.1	OBJETIVO GERAL.....	54
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	54
4	METODOLOGIA.....	55
4.1	SUJEITOS DA PESQUISA	56
4.2	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	57
4.3	PROCEDIMENTO DA PESQUISA.....	57
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	70
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO.....	76
	ANEXO B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	77
	ANEXO C- DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	78

1 INTRODUÇÃO

Falar de educação é algo que enche os olhos de todo educador. Apesar dos avanços tecnológicos, das mídias interativas ou do trabalho em *home-office* em tempos de pandemia, o professor continua provando o seu valor e importância na formação de pessoas.

Acaba ano, inicia ano letivo e o professor continua persistindo, tentando se adaptar à todas as mudanças propostas para cumprir com louvor o currículo educacional. Atualmente, o assunto mais causador de debate entre docentes é a educação inclusiva. Essa preocupação com a atuação didática e pedagógica fez a procura pelo aprofundamento dos conhecimentos nessa área aumentar e vem ganhando cada vez mais destaque após a legislação sobre o tema ser atualizada.

Vale ressaltar que, mesmo com inúmeras leis, nem todas são colocadas em prática. E quando checamos o que as leis deveriam proporcionar para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, percebemos que ainda existe uma distância com a realidade enfrentada pelos educadores (Beyer, 2003).

Por exemplo, algumas dessas leis são executadas apenas por via judicial, ou seja, somente quando os familiares tem conhecimento e buscam pelo cumprimento do direito das pessoas com deficiência, exigindo o acesso à educação de qualidade. De acordo com Mantoan (2003, p.29):

Mas como não há mal que sempre dure, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre “ature”, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos aqueles que colocam exclusivamente nos ombros dos alunos a incapacidade de aprender. (Mantoan, 2003, p.29).

Percebe-se que, mesmo com o avanço da inclusão no cenário educacional brasileiro, as principais queixas dos professores continuam sendo a falta de conhecimento, o excesso de carga horária a ser cumprida no trabalho e a falta de tempo para aperfeiçoar as práticas didáticas e pedagógicas. “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (Mantoan, 2003, p. 78).

Nesse contexto é importante conhecer o que os professores sabem sobre a educação inclusiva, levantar os resultados e assim poder apresentar os fatos para que

possam ser aprimorados quando necessário. Até porque, o processo de inclusão também pode ser permeado de desconhecimento e de situações de preconceito.

Assim, essa pesquisa consiste em investigar a questão da formação continuada dos professores e professoras da educação infantil com o intuito de compreender se esses profissionais conhecem estratégias didático-pedagógicas, como o trabalho colaborativo, por exemplo, bem como quais temáticas são abordadas nas formações.

Visto que os docentes que não estão sozinhos e também precisam ser respeitados e acolhidos para amenizar suas dúvidas e ansiedades, através de uma formação de qualidade, os desafios encontrados na sala de aula podem ser mais facilmente resolvidos.

Sendo assim, esse estudo está organizado da seguinte maneira: a pesquisa bibliográfica inicia-se com informações sobre legislação, brasileira e internacional, e histórico da educação inclusiva, para então compreender aonde chegamos e os passos percorridos. Na sequência, debatemos a inclusão na educação infantil através da formação do professor e da professora e a relação com a educação inclusiva. Ainda, abordamos os aspectos da flexibilização / adequação curricular, visando compreender as melhores estratégias do processo de ensino-aprendizagem. E, finalmente, destacamos o conhecimento das metodologias ativas, em especial, o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

As informações obtidas nessa pesquisa servirão também para apontar estratégias didáticas através da elaboração de um caderno educacional, no formato de *e-book*, com o intuito de auxiliar o trabalho dos professores e professoras da educação infantil. Esse material busca atender o principal objetivo na educação inclusiva que é a permanência e o acesso dos alunos nas escolas regulares, independente da condição que eles apresentem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INCLUSÃO: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Devido à grande diversidade social, o cenário escolar vem se modificando nas últimas décadas. Essas mudanças contribuíram para importantes transformações e, entre elas, a educação inclusiva. Esse novo contexto educacional pode ser comparado a um grande quebra-cabeças, onde cada peça tem seu lugar e juntas são importantes para completar o todo.

Para compreendermos melhor o fenômeno da inclusão, é importante fazermos uma análise inicial do processo histórico sobre sua trajetória e também para qual direção estamos caminhando.

No processo de socialização humana são encontradas muitas referências sobre como as pessoas com deficiência eram tratadas em suas comunidades e civilizações. Tais referências históricas traçam uma linha evolutiva no que se refere ao modelo de exclusão e rejeição social vivenciadas pelas pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência (Coelho; Soares; Viçosa, 2022, p.4).

As pessoas com deficiência sempre existiram e continuarão existindo. O que ocorreu socialmente foi uma significativa diferença na forma de tratamento destinado a esses indivíduos em cada época da história.

Vale lembrar que antigamente, muito antes de se cogitar a ideia da inclusão, as pessoas que nasciam com alguma deficiência carregavam o fardo do sofrimento e, muitas vezes, eram destinados à morte. Nessa época, a sociedade tinha a concepção de que essas pessoas não poderiam desempenhar as mesmas funções das demais. Então, estes eram perseguidos e até mesmo executados.

Silva (1998), ao citar as falas de Sêneca (4 a.C. - 65 d.C.), apresenta descrições de como era o tratamento dado para os indivíduos que nasciam com “defeito”. Segundo a Lei da XII Tábuas, os romanos tomavam posições drásticas:

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis. (Silva 1998, p.38).

Na Grécia Antiga, os povos valorizavam e buscavam o “corpo perfeito” a partir de uma ideia de que isso os aproximava dos deuses. Essa concepção inadequada

sobre a “perfeição” ajudou a proliferar as perseguições e mortes daqueles considerados “imperfeitos”.

Durante o Império Romano, por exemplo, o direito à vida era dado somente às crianças que nasciam “normais”. Aquelas que apresentava alguma deficiência eram consideradas um fardo para a sociedade. Assim, cruelmente, a incumbência do assassinato dessas crianças era delegado à própria família (Anatalino, 2017). Muitos filósofos fizeram importantes registros destacando relatos sobre as “pessoas deficientes” que não podiam conviver em sociedade e como estas eram “eliminadas” (Pereira, 2017).

Como mencionam Brandenburg e Lückmeier (2013), alguns pais não tinham coragem de matar os seus filhos e acabavam abandonando-os em cestos no rio Tigre. Essas crianças eram salvas e criadas por pessoas que viviam de esmolas, porém, outras eram vendidas para atividade de circo ou para a prostituição.

Com a expansão do Cristianismo através da influência da igreja católica, os clérigos interromperam tamanha crueldade. Porém, embora não fossem mais assassinadas, essas crianças foram condenadas à segregação, sendo abandonadas à própria sorte.

Durante o Cristianismo, as ideias da eliminação dos bebês ou das crianças foram condenadas, pois os cristãos passaram a valorizar a vida. Todas as pessoas que eram consideradas como diferentes passaram a ser considerados como filhos de Deus. Mesmo com essas mudanças, ainda eram considerados expiadores de uma culpa alheia, pois os deficientes físicos e mentais, ou seja, doentes mentais considerados loucos eram acusados de estarem possuídos pelos demônios sendo assim excluídas do convívio da sociedade (Brandenburg; Lückmeier, 2014, p.176).

É importante salientar também que houve um aumento significativo das pessoas com deficiência pós Idade Média, uma vez que muitas delas não tinham só a origem genética como causa. Com o início das grandes guerras, também houveram muitos soldados que sofreram dilacerações e voltaram mutilados dos campos de batalha. Além disso, as péssimas condições de trabalho da época também contribuíram para um crescimento de pessoas mutiladas.

Contudo, as primeiras especulações em relação à como reestabelecer uma rotina para essa parte da população foram necessárias. As tentativas iniciais de debater o assunto não passaram de contextos isolados de integração sem o discernimento necessário sobre as necessidades que uma sociedade efetivamente inclusiva exige. Brandenburg e Lückmeier (2013, p.3), afirmam que:

Já na cultura grega, a qual era conhecida como uma cultura de deuses, também havia vestígios de que existiam deficiências, inclusive os próprios deuses da Fortuna, do Amor e da Justiça são representados como pessoas

cegas. Nesta cultura também eram considerados como deficiências físicas os ferimentos e mutilações causadas pelas guerras e acidentes provocados nas construções civis pela falta de equipamentos.

Com os avanços de áreas da saúde, como a medicina, por exemplo, a educação para essas pessoas passa a ser considerada, como salienta Souza (2011, p.26):

No século XVII, com os avanços da medicina, as deficiências passam a ser compreendidas e tratadas a partir de uma visão orgânica. Concomitante, surgem as primeiras ações de ensino, com base nas teorias de estimulação, que ganham mais força a partir do século XVIII.

No início do séc. XIX, a deficiência passou a ser tratada como uma doença. Assim, essas pessoas eram isoladas em lugares especializados para atendimentos considerados médicos. Junto com esse movimento originou-se também a suposta educação especializada. Porém, esses espaços não se tratavam centros especializados, mas sim, as famosas instituições psiquiátricas também conhecidas como “manicômios”. Nota-se assim um retrocesso na questão educacional ofertada no século anterior, de acordo com Menicucci (2006, p.9):

Os estudos da Psicologia ganham cientificidade e proliferam-se os testes padronizados para medir e classificar as pessoas, rotulando-as e categorizando-as em grupos iguais e diferentes ao padrão esperado pela sociedade. Inicia-se o modelo clínico-terapêutico no trato da deficiência. Às pessoas com deficiência é conferido o status de pacientes e a elas é proporcionado o atendimento clínico-terapêutico.

Dessa forma, os “pacientes” passaram a ficar segregados de seus familiares, apenas recebendo tratamento clínico. Com o passar do tempo, essas instituições foram aprimoradas e passaram a atender cada especificidade existente. Por volta da década de 1960, os especialistas perceberam que as pessoas deficientes poderiam desfrutar da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, manter os atendimentos.

No que se refere à educação no Brasil propriamente dita, as primeiras ações pautadas na educação especial iniciaram-se na época do Império. Como salienta Netto (2021, p.192), a educação de surdos no Brasil inicia-se a partir da fundação do Instituto dos Surdos-Mudos no país, o que remete a figura do professor surdo francês E. Huet que, em 1855, apresentou um relatório a D. Pedro II em que revelava a intenção de criar uma escola para surdos-mudos no Brasil.

Também no decorrer da história chama a atenção as mudanças de nomenclatura, com diversas alterações, sempre visando o bem estar da pessoa com deficiência. Compreender o percurso histórico das terminologias, permite valorizar e respeitar o lugar desses indivíduos.

Com a primeira Constituição brasileira no ano de 1824, o país teve o primeiro documento oficial o qual manifestou interesse na educação de todos os cidadãos, tornando gratuita, por exemplo, a educação primária. Vale salientar que esse termo “todos” nunca conseguiu abranger a totalidade de crianças uma vez que o atendimento ficou restrito à classe mais favorecida economicamente.

Mais de 100 anos depois da primeira constituição brasileira, no ano de 1948, ocorreu a publicação do primeiro, e mais importante marco legal no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência: a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento firmou pela primeira vez que as pessoas com deficiência teriam os mesmos direitos educacionais que aqueles sem deficiência. Esse importante documento contribuiu para o início das mudanças visando ações de igualdade e favorecendo a mudança da perspectiva sobre esses indivíduos.

Ainda na década de 1950, houve um momento em que o Estado brasileiro manifestou o novamente o interesse em promover o atendimento específico para as pessoas com deficiência. Essas ações foram uma espécie de sensibilização a partir da criação de órgãos responsáveis de atendimento à essa população. Assim, “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido a nível nacional pelo governo federal com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim.” (Mazzotta, 1999, p.49).

Posteriormente, no ano de 1957, foram elaboradas campanhas sobre o tema, porém em caráter rápido e passageiro. Essas propagandas pregavam a educação de surdos e mudos, reabilitação de cegos e deficientes mentais. Selau e Hammes (2009, p.29) conceituam a integração:

A integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. Isto se deu principalmente a partir do final de 1950, sendo que este movimento começou a tentar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho e o lazer, tentando fazer com que tivessem uma vida “mais normal possível”

Em meados de 1961, surgiram no Brasil os primeiros textos que envolviam a educação das pessoas com deficiência como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 4.024/61). O historiador Aranha (2005, p.8), enfatiza:

De maneira geral, os dispositivos legais se referem à educação desse segmento populacional como um direito a ser usufruído, quando possível, no sistema regular de ensino. Apesar desses dizeres, entretanto, manteve-se sempre uma tentativa de conciliação entre as forças antagônicas que têm caracterizado o debate social sobre esse assunto ao garantir apoio financeiro também às entidades privadas, incentivando o encaminhamento e a

permanência de pessoas com deficiência em escolas e classes especiais, segregadas, sob o argumento do benefício da especialidade.

Porém, em 1971, essa LDB sofreu consideráveis alterações. Ficou assegurado que o atendimento precisava ser adequado às necessidades dos educandos com deficiência, na época mencionado como necessidades educativas especiais.

Além do Brasil, as transformações sobre as questões educacionais para alunos com deficiência continuaram ocorrendo mundo afora, como salientam Selau e Hommes (2009, p.30):

A terminologia chamada educação inclusiva foi empregada inicialmente nos Estados Unidos, em 1975, com a Lei nº 94.142, definida como meio de se reivindicar do Estado a compensação para déficits funcionais, independente de suas causas, buscando dar um direcionamento para a formação de uma sociedade justa e igualitária.

O Ministério da Educação (MEC), no ano de 1977, defendia a criação de classes especiais e escolas especiais, tendo respaldo na Política de Educação Especial desenvolvida nessa época (grifos da autora). O ano de 1978 foi assim elencado por Souto (2014, p.1):

Em 1978, pela primeira vez, uma emenda da constituição brasileira trata do direito da pessoa deficiente, nos seguintes termos: “é assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita”.

Na década de 1980, no Brasil, surgem as primeiras APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) voltadas exclusivamente para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, na época classificada como deficiência mental. No ano de 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e o Brasil, enquanto país membro da ONU, pode unir forças para trabalhar em prol dessa causa.

No final da década de 1980, em meio a publicação de documentos e legislações sobre direitos civis, o Brasil firmou a primeira carta magna após a redemocratização. E esse documento também atendeu aos direitos das pessoas com deficiência.

“A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece, explicitamente, algumas garantias aos portadores de deficiência.” (Mazzotta, 1999, p.133). No Art. 205, o documento refere-se ao direito de educação para todos: “esse direito deve visar

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Mantoan, 2003, p.22).

Com a proclamação do novo documento constitucional, surgiu então uma esperança para aqueles que durante anos foram segregados em instituições educacionais especializadas. Nesse período, os alunos com deficiência ainda não tinham sua matrícula aceita nas escolas regulares em virtude do “padrão de normalidade” estabelecidos por uma sociedade que julgava como “errado e anormal” tudo que não se assemelhava com a maioria.

A Declaração de Salamanca, fruto da “Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade”, foi publicada no ano de 1994. Essa Conferência ocorreu na Espanha e contou com a presença de 92 países e mais 25 organizações internacionais. A meta desse evento foi reforçar o pensamento da “educação para todos” com o envolvimento de governantes em prol do atendimento a demanda de educandos, conforme descrito em seu Art. 8º:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (Declaração de Salamanca, 1994, Art.8).

Assim, ficou evidente nesse documento que algumas especificidades ainda demandavam de atenção especializada diversificada de atendimento a qual a escola do ensino regular não contemplava.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, assim como a Declaração de Salamanca de 1994, foram documentos escritos com um direcionamento amplamente favorável à inclusão educacional. A partir desses apontamentos, muitos países ao redor do mundo tiveram que reorganizar suas estruturas escolares para o atendimento à diversidade.

No Brasil, em atendimento às diretrizes desses documentos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu art. 58, inseriu a parte mais importante sobre a educação inclusiva: “a educação especial, consiste a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2014, p.33).

Assim, em meados do séc. XX, o movimento da integração surgiu com o intuito de inserir todos os alunos na rede regular de ensino, sem fazer as alterações necessárias no sistema de ensino, ou seja, os alunos com deficiência teriam que se adaptar ao que já estava pronto. “Não se conformando com reformas paliativas, tampouco com as aparências sedutoras do discurso dominante. Sem negar a importância de garantir aos alunos com deficiência o direito inalienável à educação em uma escola regular” (Bezerra, 2013).

A permanência na escola foi, dessa forma, considerada contraditória, afinal, de um lado pregava-se a educação para todos sem exceções, porém, devido a uma natureza capitalista excludente e concentradora, a competitividade mais uma vez imperou e nem todos os alunos tinham os recursos e ferramentas que precisavam para se desenvolver.

Com o respaldo de documentos nacionais e internacionais, a sociedade educacional passou a enfatizar a necessidade de criação de uma política da educação inclusiva. Assim, a palavra inclusão passou a fazer parte dos planejamentos de melhoria para atender a todos os alunos, como destaca Souto (2014, p.22):

A política de “educação inclusiva” vai materializando-se, também com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atende a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância. “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos, “Programa de Implementação da sala de Recursos Multifuncionais”, “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica nas escolas. “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país.

No ano de 2008 foi elaborado um importante documento legislativo, com o intuito de traçar diretrizes sobre a educação especial, com a seguinte nomenclatura: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva é o documento legislativo mais “completo” em uma perspectiva escolar para o aluno com deficiência, seu texto, de fato propõe estratégias inclusivas, o que representa uma das grandes evoluções em termos de políticas públicas no contexto de educação especial. (Coelho, Soares e Viçosa, 2022, p.11).

O principal objetivo do PNEEPEI foi:

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 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, p.14)

Em 06 de julho de 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Essa Lei foi elaborada através de um conjunto de normas que assegura e promove, em igualdade de condições, o direito da pessoa com deficiência à inclusão social e à cidadania.

Essa lei também veio para amenizar as barreiras que ainda impedem a plena inclusão, sejam elas, arquitetônicas, urbanísticas, comunicacional, transporte, informação, tecnológica, atitudinais, entre outras. (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015).

Atualmente, observamos que no Brasil os profissionais vem se aperfeiçoando cada vez mais para atender todos os alunos nas escolas regulares. Embora ainda existam relatos de exclusões, essa situação vem diminuindo gradativamente. Falhas pedagógicas ainda existem, mas observa-se que, aos poucos, as mudanças vão acontecendo. O trabalho a ser feito é árduo e necessita de inúmeros investimentos em formações contínuas.

No entanto, Campbell (2009, p.143) enfatiza que “as leis que asseguram a inclusão total são claras e não se pode admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência sob qualquer pretexto ou alegação”. Em contrapartida Mantoan (2005, p.13) afirma que “mesmo sob a garantia do direito de todos à educação, a diferença pode ser lançada na vala comum dos preconceitos, da discriminação e da exclusão. Inúmeras propostas educacionais que defendem e recomendam a inclusão continuam a diferenciar alunos pela deficiência”.

Vale ressaltar que utilizar termos técnicos corretos não é uma questão de capricho ou simplesmente questão de semântica, porém, diz respeito ao empoderamento e lugar de fala desses indivíduos, conforme destaca Mazzotta (2005, p.17)

O uso correto da terminologia é essencial, principalmente quando pensamos na diminuição de atitudes discriminatórias. Revendo todos os conceitos utilizados historicamente, há o discernimento que para cada época as nomenclaturas eram consideradas corretas, porém, como bem observamos, tivemos grandes avanços e mudanças.

Inicialmente esses indivíduos eram chamados, popularmente, de “débeis”, “retardados”, “aleijados”, “defeituosos”, “doidos”, “excepcionais”, “deficientes”, “pessoas com necessidades especiais”, “portador de deficiência”.

A utilização do termo “pessoas portadoras de deficiência” permite compreender a deficiência como algo que a pessoa pudesse às vezes “portar” e outras vezes não (como um documento ou um guarda-chuva). Não se pode dizer, por exemplo, que alguém “porta” olhos castanhos. Depois disso, surge, por volta de 1990, o termo “pessoas com necessidades especiais/pessoas portadoras de necessidades especiais” (Bueno, Bueno e Portilho, 2023, p.9)

A terminologia foi submetida a mudanças desde o período em que o modelo médico era referência e classificava a deficiência a partir do viés biológico, ou seja, a característica física como causadora. Depois desse período, o modelo social delegou para a sociedade, fruto de barreiras sociais, o debate. Arruda, Matos e Raiol (2022, p.7) afirmam sobre o modelo médico:

Notadamente, não parece ser a melhor ideia romper definitivamente com o modelo médico, ignorando o avanço obtido na técnica biomédica para o tratamento ou melhoria do bem-estar corporal das pessoas com deficiência. Busca-se, no entanto, enxergar essas pessoas como sujeitas de direitos tais quais as pessoas sem deficiência, reconhecendo as suas diferenças, sem que isso se torne algo que “precisa ser curado”, ou mesmo “medicado”, como no amplo processo de medicalização sofrido pelas pessoas com deficiência.

Como destaca Fuzetto, nas palavras de Bublitz, (2012, p.357):

Além do mais, as demais nomenclaturas que eram utilizadas não traduziam devidamente o grupo em estudo, possuindo, por vezes, sentidos ambíguos e/ou imprecisos. Exemplifica-se com a terminologia *pessoa portadora de deficiência*, a qual está incorreta pela razão de que, ainda que enfatize preambularmente a pessoa, destaca como característica que esta porta, isto é, carrega/possui uma deficiência, o que dá a falsa sensação de consistir em mero objeto que pode ser retirado e guardado a qualquer momento.

Recentemente, optou-se então por fazer a abordagem referindo-se à “pessoa deficiente”, que soou com mais naturalidade. Adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006 e no Brasil ratificado pela Emenda Constitucional em 2008/10, conforme cita Fuzetto (2022, np.):

A nomenclatura escolhida, qual seja *pessoa com deficiência*, apresenta-se como a ideal por exaltar a *pessoa* e colocar a *deficiência* como mera qualificadora, ou seja, como atributo inerente do sujeito, sem que deixe subentendido quaisquer mensagens inapropriadas ou estereotipadas. Dados

o estado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ordenamento jurídico brasileiro e o próprio advento da Lei nº 13.146/15 que ratificou diversos pontos do tratado retromencionado, todos os ambientes devem adotar a expressão passada alhures, sob a pena de incorrer em imprecisão e estar corroborando atitude capacitista.

Contudo, no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Fuzetto (2022, np.) menciona “a *deficiência* é identificada, portanto, a interação da limitação – física, mental, intelectual ou sensorial – presente no indivíduo com as barreiras existentes na sociedade, dificultam a sua participação social plena”.

Essa afirmação ressalta os obstáculos encontrados na sociedade e os entraves que estes causam no processo de inclusão. Não necessariamente somente no que se refere a edificação, porém no sentido amplo da aceitação de diversidade.

Ao refletirmos sobre a educação inclusiva, observa-se que a escola precisa se modificar para poder atender toda a heterogeneidade presente no seu dia a dia. Assim, surge a preocupação em ofertar cursos e formação para capacitar os docentes para que estes possam desenvolver um trabalho de qualidade.

Para Matos e Mendes (2014), foram grandes os avanços na consolidação da escola regular inclusiva no Brasil, porém esses avanços não foram suficientes para eliminar as práticas discriminatórias e preconceituosas que as escolas ainda possuem. Somando-as a falta de preparo dos educadores para atender diferentes tipos de deficiências, esse comportamento compromete a inclusão de alunos que são o público alvo da educação especial (PAEE).

O processo de inclusão, que inicialmente foi voltado exclusivamente para as pessoas com deficiência, nos dias atuais leva em consideração a diversidade existente entre os educandos reconhecendo que cada um tem suas particularidades e singularidades as quais devem ser consideradas no sistema educacional.

Mas é preciso ponderar que os profissionais da escola regular estavam alheios às necessidades pedagógicas da educação especial, como todo processo histórico relata. Conforme mencionado anteriormente, as políticas educacionais eram de segregação, e, assim, um distanciamento natural das formações específicas. Ainda é preciso desmistificar a ideia de que o atendimento especializado substitui o ensino comum.

Sobre esse tema, Bertolde e Martins (2006) e Rodrigues (2006) afirmam que:

A educação inclusiva é um movimento que busca repensar as práticas tradicionais de ensino para que deixem de ser escolas homogêneas e passem a ser heterogêneas e, para que isso aconteça, só a matrícula do aluno com deficiência não é o suficiente. São imprescindíveis a adoção e

efetivação de políticas inclusivas, a busca efetiva de mudança nas escolas, tornando-as receptivas a todos os alunos, o auxílio na formação de professores que os ajude na reflexão de sua prática, buscando a participação de toda a comunidade escolar.

Nesse caso, o aluno deve ser o protagonista e ter o direito a uma educação que atenda às suas necessidades e especificidades. Para que isso ocorra, são necessárias diferentes estratégias que vão desde metodologias ativas, tecnologia assistiva e demais adaptações necessárias mediadas sempre pelo respeito, valorização e empatia ao diferente. Porém, na realidade, professores acabam optando pelo caminho mais fácil, o da exclusão, conforme afirma Mantoan (2004, p.15):

Em vez de resistir a inclusão, declarando-se despreparada para atender a todos os alunos, amparada na pseudonecessidade de adaptar e individualizar / diferenciar o ensino e alguns, a escola comum deveria estar recriando suas práticas, mudando suas concepções, revendo seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças. Pelo direito de ser sendo diferente, o aluno com e sem deficiência já deveria estar vivendo a liberdade de aprender, tendo o reconhecimento e a valorização de seus mestres pelo que conseguisse constituir no domínio intelectual, segundo suas possibilidades.

Segundo Magalhães (2003, p.41), na perspectiva da inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se molda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa com necessidades específicas, mas nas interações que esta estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita.

Engana-se aquele que acredita que a eficiência da educação inclusiva depende somente do professor especializado. É necessário que toda a equipe escolar esteja envolvida no processo e dê suporte para que o trabalho aconteça de forma efetiva. A teoria sobre o tema inclusão é vasta, mas nem todos conseguem colocá-la em prática no ambiente escolar. Incluir é muito mais que simplesmente aceitar a criança com deficiência nas escolas regulares.

Mantoan (2003) ressalta que a ação pedagógica na escola regular inclusiva envolve um trabalho de adaptação curricular, inserção de novas ferramentas de aprendizado que possam contribuir com os alunos PAEE focando no desenvolvimento e no aprendizado de todos os alunos em classes regulares.

É importante salientar que quando a pessoa escolhe ser professor, ela não vai trabalhar somente com alunos considerados “modelos” ou “padronizados”. Portanto, os princípios básicos da inclusão deveriam fazer parte do repertório da formação de qualquer profissional e, especialmente, para as licenciaturas, ela é de extrema relevância.

Carvalho (2005) afirma que pensar na inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares sem lhes oferecer a ajuda e o apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas é o mesmo que numerá-los apenas, seja como um número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula.

A realidade dos educadores que atuam no ensino regular voltado para a inclusão está centrada no fato de que muitos estão há tempos em sala de aula e não tiveram acesso à formação para trabalhar com a inclusão durante a graduação. Por outro lado, outros docentes sequer tiveram a formação complementar para atuar na inclusão o que compromete sensivelmente a sua atuação junto ao aluno deficiente (Veltrone; Mendes, 2007).

É importante salientar que o processo de inclusão também alcance os grupos de funcionários da escola com a sua devida capacitação, pois pior que as barreiras arquitetônicas são as barreiras atitudinais.

A partir dos desafios apontados acima, que incluem a limitação metodológica e a necessidade de compreender o tema para respeitar a diferença, a orientação é para que a formação do educador que atuará em sala de aula contemple os princípios da escola inclusiva cujo foco é atender a todos os alunos (Silva, 2004).

Passada a etapa da eliminação das barreiras atitudinais, é evidente a necessidade de busca pelo aperfeiçoamento através da formação continuada para compreender de fato a educação inclusiva. Isso envolve, por exemplo, saber a diferença de conceito entre inclusão e integração, o que para muitos educadores ainda é sinônimo de prática pedagógica.

A inclusão vai além de apenas receber o aluno com deficiência na escola regular. É essencial transformar o espaço em um ambiente inclusivo reconhecendo a necessidade de aplicação de diferentes estilos de ensino-aprendizagem, transtornos, dificuldades de aprendizagem e deficiências em geral.

Atualmente encontramos um leque de opções de cursos, grande parte na modalidade online, o que facilitaria a realização dos mesmos pelos professores. Logo, a falta de tempo não pode ser considerada um empecilho para que os educadores não possam se aperfeiçoar. A procura maior são por cursos de formações práticas, pois, muitos tem ansiedade por receitas ou fórmulas prontas que auxiliem no trabalho diário.

Na realidade, a troca de experiências entre colegas nas instituições escolares vem ganhando destaque por permitir momentos de experiências significativas envolvendo muita aprendizagem, fortalecimento das práticas e agregando conhecimentos necessários para desempenhar melhor o trabalho. Essas trocas ajudam a amenizar as angústias e inseguranças. Assim teoria e prática devem estar aliadas para favorecer o domínio de habilidades importantes no dia a dia em sala de aula.

A série “Saberes e práticas da inclusão” (Brasil, 2003, p.24) publicado pelo Ministério da Educação afirma:

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente.

Tendo a formação docente como meta principal, o percurso da educação inclusiva vai sendo traçado de forma lenta, porém efetiva. Por mais que exista resistência por parte de alguns professores, seja por falta de busca de informação, seja por medo do “novo”, é visível a heterogeneidade e diversidade existente no âmbito escolar atualmente, como por exemplo, existe a questão da deficiência, cor, raça, classe social e orientação sexual. Portanto, é importante que cada professor tenha acesso ao conhecimento sobre as deficiências que encontra em sua sala de aula.

Vale salientar que o acesso a uma formação continuada bem definida, juntamente com o comprometimento dos profissionais, fará toda a diferença no processo de atuação junto à educação inclusiva. Assim, as reflexões estarão presentes e estabelecendo a conexão necessária entre teoria e prática, e oportunizando ao educador rever seus conceitos de processo de ensino-aprendizagem, bem como as metodologias utilizadas. É necessário romper com falsas ideias de que fazer uma graduação e especialização são suficientes para dominar todos os conhecimentos que se fazem necessários dentro de uma sala de aula.

É através de formações continuadas de educadores e educadoras que teremos, com uma educação de qualidade, uma sociedade mais justa e igualitária, com profissionais atualizados sobre as melhores práticas e estratégias pedagógicas visando lidar com as diferenças, garantindo os mesmos direitos e oportunidades.

Assim como alunos tem suas singularidades, os profissionais de ensino também têm. Em relação à inclusão, é necessário que todos os atores desse contexto estejam em constante mudança, sempre trazendo reflexões sobre as suas ações, o que justifica a proposta da nossa pesquisa. Trabalhar com a inclusão nos remete a reflexão de que não existem pessoas piores ou melhores, ao contrário, significa respeitar saberes e ritmos de aprendizagens diferenciados.

No contexto atual, acompanhamos inúmeras evoluções em diferentes esferas da sociedade, seja no trabalho, em casa, nos ambientes de lazer, comércio, igrejas e escolas. Conviver em sociedade nem sempre é uma realidade fácil, são inúmeras as diferenças no modo de pensar e agir das pessoas. Na correria do dia a dia, nem sempre são respeitados os passos dos que caminham de forma mais lenta.

“As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos” (Mantoan, 2003, p.11).

Embora, exista uma trajetória marcada por grandes mudanças, ainda existem muitos aspectos que precisam ser lapidados. A escola é o primeiro ambiente social que a pessoa com deficiência irá encontrar. Falar em educação inclusiva ainda gera desespero e angústia em muitos profissionais. Por mais que existam iniciativas de formação continuada programados, cursos livres, nem sempre ocorre adesão de todos os envolvidos.

A inclusão não deve ficar restrita somente ao espaço da sala de aula, pelo contrário, precisa ultrapassar esses limites, avançando para todas as escalas do ambiente escolar e social. Portanto, toda comunidade escolar precisa participar de processo como forma de ampliar o seu olhar para a inclusão.

Dessa forma, a escola precisa se tornar acolhedora, que propicie o desenvolvimento de todos os educandos independentemente de suas especificidades. O uso de nomenclaturas corretas por parte de toda equipe escolar, é uma grande ferramenta para eliminar preconceitos. Muitas vezes uma forma comum de exclusão é delegar toda a responsabilidade no próprio aluno, tornando-o único responsável pela sua aprendizagem.

As atitudes preconceituosas, geralmente acompanhadas de justificativas como, “eu não sabia”, “estou começando agora”, “esqueci” não podem ter mais espaço na escola. É fato que ainda não estamos preparados para esse novo contexto

escolar inclusivo, até porque os professores também estão em processo de transformação e são passíveis de erros.

Morais e Ricetti (*apud* Rodrigues, Capellini e Santos, 2014, np.):

A exclusão ainda não acabou, é necessário aprimorar os conhecimentos e a busca pela inclusão de maneira igualitária e com qualidade. Sendo assim, a ação de ensinar sempre esteve presente desde a Antiguidade, pois já havia a consciência de organização entre os povos, cada um possuía suas funções na sociedade, mas os deficientes eram considerados “inúteis”, ou seja, incapazes de fazer qualquer coisa.

Mateus Costa e Pedro Spíndola Bezerra (2013, p.15) expressam:

A diversidade humana não pode ser ignorada. A ideia de um padrão, modelo humano, em detrimento às suas ilimitadas possibilidades, engessa o avanço de uma mentalidade coletiva que pretende incluir a diversidade como regra, jamais como exceção. O novo conceito de pessoa com deficiência redimensiona a relação da pessoa com o ambiente e inverte o ônus da diferença; retira, pois, da pessoa, deslocando ao ambiente, resguardando o direito à diferença. Este entrelaçamento é inescapável e precisa repercutir em todas as esferas sociais para que a redefinição de um conceito que nos é tão elementar possa realmente provocar um vórtice nas relações interpessoais preconceitos vislumbrados pela Constituição.

De fato, observa-se que é imprescindível uma reeducação das pessoas para que possam agir com naturalidade no processo de inclusão, de modo que proporcionem igualdade ao desfrutar dos direitos, pois elas estão lutando por um direito, que foi travado após anos de luta.

2.2 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola é um importante, senão, único cenário de aprendizagem e socialização para um grande número de crianças. Com o passar dos anos esse ingresso sofreu alterações em relação a idade e obrigatoriedade. Ao fazer uma breve retrospectiva da trajetória da educação infantil, observa-se um grande avanço no que se refere a educação das crianças. Conforme destacado por Perea e Ramos (2020, p.2):

Todavia, antes de ser incluída na pasta da educação pública, a educação infantil percorreu uma trajetória demasiadamente complexa no Brasil decorrente do flagrante descompromisso do Estado para com ela. Nesse caminho, o atendimento das crianças pequenas ficou à mercê de experiências e iniciativas familiares, particulares, comunitárias, religiosas e caritativas, guardadas as devidas peculiaridades e ênfases de cada período e contexto. O interesse estatal pela educação infantil foi progressivamente se modificando, fundamentalmente a partir da década de 1940, com a própria modificação da sociedade no sentido da industrialização e da urbanização, ao promover alterações no papel da mulher no mercado de trabalho, alterando também os espaços da educação da criança. A isso aliou-se a forte

pressão exercida por diversos movimentos sociais, sobretudo pelos movimentos feministas, e por algumas agências internacionais, como a ONU, que atuaram na melhor compreensão da criança como sujeito de direitos e dos espaços de sua educação. Desse modo, ainda que por pressão interna e externa, o Estado brasileiro, ao se colocar de forma mais clara nessa história, possibilitou a construção de importantes mecanismos para a efetivação da educação infantil do país, tendo como marcos fundamentais desse processo a aprovação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. (Perea e Ramos, 2020, p.2).

Sendo assim, embora a primeira etapa da educação de um indivíduo ocorresse através da educação infantil, fase das muitas descobertas e aprendizagens. Isso nem sempre foi a realidade de todas as crianças. Portanto, com a Lei nº 12796/2013 ocorreram mudanças:

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR)

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Compreende-se que a educação infantil se destina a crianças de zero a cinco anos, tendo como obrigatoriedade a partir de quatro anos. Portanto, ela é o primeiro contato com a aprendizagem formal, visto que desde seu nascimento no seu meio familiar inicia seus aprendizados, mas, que precisam ser lapidados.

Na educação infantil, reside o primeiro momento em que existe o convívio com realidades diferentes, novas descobertas com colegas oriundos de diversas famílias cada uma com suas especificidades. Isso é fundamental para formação da autonomia e personalidade das crianças.

Inúmeros são os aspectos a serem desenvolvidos, onde destacam-se o cognitivo, motor, emocional, social e físico. Nem sempre as crianças chegam até as escolas ou Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com encaminhamentos ou diagnósticos, na maioria das vezes é nessa época que são detectados transtornos ou

limitações, lembrando que as deficiências e transtornos também estão presentes no meio infantil.

Diversos anos atrás a educação infantil foi encarada pelos familiares como um ambiente somente de brincar, uma opção para deixarem os filhos e poderem trabalhar, sem um pensar pedagógico. Ou seja, como se fosse um depósito de crianças somente para brincarem.

Ao contrário, o trabalho na educação infantil exige muito conhecimento, as professoras necessitam de constantes formações para se aperfeiçoarem e estarem preparadas para atender a toda a diversidade existente.

Beyer (2006, p.81) afirma que:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

Sendo assim, a inclusão na educação infantil é extremamente importante, devendo ser de qualidade, tendo antes de mais nada, o respaldo legal e a formação continuada adequada para atender inicialmente os anseios dos professores, como destaca, Drago (2014, p.96):

Pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, a cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história. (Drago, 2014, p.96)

Com essa análise de Drago, fica nítida que o direito a educação infantil é uma luta constante, ao abordar a inclusão, essa luta continua, porém com um novo enfoque, respeitando o direito da crianças que apresenta deficiência ao direito de desenvolver suas potencialidades. Uma vez que seus anseios, necessidades de criança são os mesmos como das demais. E isso, exige uma nova postura no trabalho pedagógico.

De acordo com a questão legal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê para a educação infantil:

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Pois compete a escola realizar um trabalho de acolhimento de todos e assim, favorecer a aprendizagem, como destaca Mantoan:

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (Mantoan, 2007, p. 45)

Como mencionado, a escola necessita atender seus alunos integralmente, de acordo com as necessidades de cada um, com seriedade e responsabilidade. Modificando, realizando a flexibilização e adaptação do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo todos da escola ou CMEI, para que as crianças possam permanecer no sistema escolar. Pois, tudo que é oferecido pela escola ou CMEI irá impactar na vida das crianças, seja de forma positiva ou negativa.

O uso de metodologias ativas e trabalho colaborativo, complementam o trabalho desenvolvido na educação especial, quando existe o encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncional ou atendimento na escola especial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta claramente sobre o processo educativo na educação infantil, sendo assim, a BNCC orienta o rumo a ser seguido para o desenvolvimento integral dos alunos.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC, 2018, p.36)

Para melhor atender as crianças em todos os aspectos, existe essa organização:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BNCC, 2017, p.40)

Portanto para atender todas as necessidades a BNCC (2017) define 5 eixos para desenvolver o trabalho sendo eles:

- O eu, o outro e o nós.
- Corpo, gestos e movimentos.
- Traços, sons, cores e formas.
- Escuta, fala pensamento e imaginação.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Com isso, fica evidente o quão importante é iniciar a inclusão nesse período, sendo a educação infantil como a porta de entrada para a inclusão, visto, que ela contempla inúmeras habilidades da criança, quando necessário realizar adaptações, um fator relevante é personalizar o ensino, para que o trabalho pedagógico possa ampliar o iniciado no meio familiar. Podendo assim, atender a toda diversidade.

Por esse espaço que todos têm direito de frequentar e tão propenso às novas experiências, à aquisição de novos conhecimentos e lugar de desenvolvimento da criança como um todo, é imprescindível um trabalho adequado nessa primeira etapa a fim de sanar todo e qualquer comportamento considerado preconceituoso e/ou discriminatório de forma que se reconheça que todos são seres únicos, individuais. Através da organização do currículo escolar, da preparação dos professores e da integração de toda a equipe e familiares, o trabalho escolar na perspectiva da inclusão deve ser abraçado por todos. (Silva; Dias, 2022, p.24)

Isso, evidencia como é necessário um trabalho de conscientização desde a educação infantil, contribuindo com a formação de pessoas empáticas e críticas. Que respeitem e saibam conviver com as diferenças de forma natural e espontânea.

Então, é primordial que o professor tenha habilidade em fazer as adaptações necessárias sem enfatizar a deficiência ou transtorno, de modo que seja tudo de forma natural e discreta, para não gerar o preconceito. Como afirma Barreto:

Devemos quebrar a barreira na crença que o aluno com necessidades especiais não tem condições de aprender. A escola deve se estruturar para oferecer a aprendizagem desses alunos através de um currículo flexível, rede de apoio, sala de recursos, avaliações diferenciadas e principalmente acreditar no potencial do aluno com necessidades especiais (Barreto, 2021, p. 52).

Isso conduz a reflexão sobre o estigma de que o aluno com algum transtorno ou deficiência não aprende, está presente em todos os níveis de escolaridade. Como a educação é um direito de toda pessoa, é o ambiente escolar que deve ser preparado para a permanência dos alunos. Assim deve ser iniciado na educação infantil, época em que o estímulo será tão importante para o desenvolvimento da criança.

Embora a inclusão ainda seja desafiadora, vale salientar que a inclusão conduz os alunos a um protagonismo no processo ensino-aprendizagem, colocando os alunos como protagonistas, em uma educação real, reconhecendo a equidade entre as crianças. Onde cada um encontra seu lugar independente de suas limitações e condições. Como enfatiza Mantoan:

Os ambientes humanos de convivência são plurais por natureza. Assim, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno- segundo suas capacidades e seus talentos – e de ensino participativo, solidário, acolhedor (Mantoan, 2003, p.3).

Essa consideração, vem ao encontro da escola da atualidade que demonstra maior preocupação em forma de tentativas de um processo ensino-aprendizagem voltado para a pluralidade.

2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo busca realizar algumas reflexões sobre a importância da formação do professor no contexto da educação inclusiva, uma vez que é notório pensar que a profissão professor está em constante formação. Raramente alguém vai afirmar que esta função esteja completa sem que nada pudesse agregar à sua formação mais capacitação.

Ao pensar em formação do professor a primeira ideia que vem à cabeça é a formação continuada, nome este, bem sugestivo, visto que o docente nunca conclui seus estudos e está sempre em busca de aperfeiçoamento e aprimorando os conhecimentos. Continuar estudando é um direito que deve ser gradativo, pois a aprendizagem exige tempo, disponibilidade e dedicação.

O perfil do aluno também passou por transformações, motivo mais do que justificado para investirmos na atualização do nosso conhecimento. Embora professores tenham uma extensa jornada de trabalho, é fundamental reservar um espaço na agenda para os preciosos momentos de capacitação.

É notável que a escola passou por profundas mudanças ao longo da história. Com o isso as atribuições dos professores também foram alteradas. De acordo com Scaramuzza (2015, p.49):

Na escola, a atuação na docência incide em lidar com as problemáticas impostas por um sistema capitalista que transformou toda a estrutura social. Verifica-se que se passou para a escola uma carga de responsabilidade muito maior do que anteriormente, pois no passado a escola detinha todo o processo de construção do conhecimento e cultura. Neste contexto, cabia aos professores a transmissão desses conhecimentos universais de forma oral e escrita e, a família, a formação de conceitos como cidadania, incluindo hábitos e valores morais aceitáveis pelo consenso social.

Engana-se quem está nessa profissão e acredita que a graduação e, eventualmente, uma especialização são suficientes para enfrentar com maestria os desafios que ensinar exige. É notório que a formação básica dos professores ainda é carente de disciplinas que envolvam a diversidade que se encontra nos bancos escolares, o que justifica a busca constante pela continuidade da formação.

A formação continuada para professoras e professores não é algo novo. Dito isso, o acesso à continuidade da formação deveria ser uma prioridade nas políticas públicas educacionais, visto que é uma estratégia eficaz para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência e garantir a sua inclusão na escola, enquanto um processo de permanente formação significativa e que não deve ser encarada como uma obrigação.

Não há como pensar em aprimoramento profissional sem conceber o fato de que o professor possa buscar a formação continuada enquanto um pré-requisito para a sua função, reconhecendo que é através do estudo constante que ocorrem as mudanças.

Entretanto, atualmente entende-se por formação continuada todo tipo de formação que o profissional participe, sejam estas palestras, oficinas, simpósios, cursos livres, cursos em parcerias com Universidades, encontros pedagógicos e demais eventos que gerem aprendizagem.

A forma como as consideradas capacitações são ministradas também se modificou com o tempo, bem como a concepção de aluno que ainda vem se

transformando a cada dia. Nessa incansável busca por informações, os professores recorrem a diversos formatos de capacitação.

No entanto, ao pensar na educação inclusiva, observa-se que a escola ainda necessita de adequações para conseguir, de forma inclusiva, atender toda a heterogeneidade presente no seu dia a dia. Assim, justifica-se a preocupação em capacitar os docentes para que estes possam desenvolver um trabalho de qualidade.

Para Arruda e Coelho (2023, np):

Fomentar a criação e a consolidação de uma viés inclusivo na cultura das instituições escolares requer um esforço coletivo, cuja figura indispensável é a do professor. O papel que esse profissional exerce neste engrenagem é fundamental uma vez que sua atuação pode erguer pontes que levam ao caminho da inclusão. Com esse argumento, não existe a intenção de colocar sob seus ombros uma parcela maior de responsabilidade em relação ao processo de inclusão escolar, tendo em vista que o tema abrange múltiplos fatores, mas chamara a atenção para a necessidade de refletirmos sobre o processo de formação desses profissionais.

A formação continuada é um recurso importante e necessário para ampliar horizontes, contribuindo para a reflexão acerca da educação inclusiva com uma visão crítica. Primeiramente, é necessário reconhecer que nunca existiu uma homogeneidade em sala de aula. Assim, as diferenças que sempre estiveram presentes, mais do que nunca, devem ser aceitas e respeitadas.

Por isso, ao tratarmos da formação continuada de professores não é suficiente a preocupação com o preparo para lidar com as diferenças biológicas dos alunos, de forma específica as deficiências, mas uma formação que desestabilize a pedagogia tradicional baseada num suposto padrão de normalidade. (Rigo, 2021, p.4).

Não existe como ficar preso aos comportamentos e atitudes da época da Antiguidade por exemplo, período em que as pessoas com deficiências eram abandonadas e banidas do convívio social. Por isso a formação continuada é de extrema importância para o aprimoramento do educador primeiramente enquanto pessoa, e posterior como profissional. Quando submetidos à capacitação, os professores podem ser preparados para uma reflexão sobre a diferenciação em sua prática pedagógica.

Nos dias atuais não se pode mais conceber a ideia de oferecer um ensino tradicional, sem as modificações necessárias. Assim, a clássica imagem do professor e o quadro-negro sem o uso de outro recurso, vai saindo de cena.

O fato de atualmente termos a concepção de que toda pessoa tem direito a estudar no ensino comum, independente das suas especificidades, conduz a uma

reorganização de pensamentos, mudança de paradigmas e estruturas, com novas tendências pedagógicas, principalmente no momento de adaptar as atividades para que todos possam aprender e, principalmente, pertencer ao grupo.

Aprender a conviver com as diferenças é um grande desafio. Para isso, poderíamos apontar dois aspectos cruciais na organização de um processo de formação continuada para a educação inclusiva: o primeiro seria focá-la na problematização do seu conteúdo, propondo revisar os conceitos com os quais se trabalha, e desenvolver um olhar mais atento para superar os binarismos que localizam aquele que aprende/aquele que não aprende, o normal/anormal, o capaz/incapaz, tão presentes em nossas realidades escolares (Rigo, 2021, p.4).

Porém, nada na prática pedagógica pode ser modificada sem que se busque novas respostas, teorias e conhecimentos. Dificilmente, para o professor, o conhecimento chega pronto e acabado. Assim, com o tempo, estes precisam ser lapidados e organizados. Conseqüentemente, cada docente vai adquirindo mais informações e também ampliando sua bagagem profissional.

Ao analisarmos como originaram os primeiros formatos de formação continuada, constatamos que sempre existiu uma preocupação em buscar conhecimentos. Ramos e Silva (2022, p.4) afirmam que “entre as décadas de 1970 a 1980, a formação continuada brasileira perpassou pela racionalidade técnica, ou seja, uma subordinação do aprendizado com técnicas metodológicas muito próximas do treinamento entre a reciclagem, treinamento em serviço e o praticismo (saber-fazer).”

Por volta de 1985, o período foi marcado pela organização das Conferências Nacionais da Educação e pelos Congressos Nacionais da Educação. Finalmente com a Constituição Federal de 1988, houve um considerável destaque para as inovações e compromissos educacionais, especialmente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A LDB 9394/96 em seu Art. 13 prevê:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O documento de Educação Inclusiva do MEC, publicado em 2055, ressalta que:

“É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão, e escrita sistemática entre grupos interdisciplinares, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente” (MEC, 2005, p.22).

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, no seu Art. 28 também contempla:

- 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;
- XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

No decorrer dos anos, as Universidades também passaram por mudanças em seus cursos de licenciaturas com o objetivo de contemplar a formação com assuntos da educação inclusiva e voltar o olhar aos questionamentos inerentes a educação no contexto geral.

A Resolução nº 1 de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC - Formação Continuada) destaca que:

- Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.
- Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.
- Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.
- Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

Embora a lei contemple a formação, a falta de reconhecimento social da profissão desestimula a busca por aperfeiçoamento, isso aliado a baixa remuneração

e demanda exaustiva de trabalho desmotivam as professoras e professores. Sendo assim, de acordo com Mendes (2002, p.65) existe a necessidade de “reestruturação do sistema educacional, em todos os seus níveis: político-administrativo, escolar e na própria sala de aula.”

Nesse contexto, a formação tem papel fundamental para poder desmistificar conceitos ultrapassados. Porém, se os profissionais forem muito passivos e não tiverem a ousadia de mudar, dificilmente a inclusão ocorrerá de fato. Mantoan (2015, p.79) afirma sobre o que os professores buscam encontrar em uma formação:

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escolar.

Diante da afirmação acima, podemos inferir que não são somente os alunos que saem perdendo, o ambiente formador deveria conduzir para o amadurecimento da visão inclusiva.

Atualmente encontramos um leque de opções de cursos de capacitação. Grande parte desses cursos são ofertados na modalidade online, o que facilita a realização dos mesmos. A procura maior são por formações práticas, porque nem todos querem estudar a teoria e muitos buscam nesses cursos receitas ou fórmulas prontas que auxiliem no trabalho diário.

Quando trabalham de forma conjunta, os docentes conseguem elencar a trajetória de seus alunos, observando e compartilhando as evoluções. Os docentes também conseguem analisar e reformular atividades de acordo com cada realidade.

Além do que foi anteriormente relatado aqui, outro fator que pode contribuir na formação são os cursos realizados no horário de trabalho. Uma vez que muitos docentes tem uma jornada exaustiva de trabalho, poder se capacitar durante os momentos de pausa na escola parece ser uma alternativa mais produtiva.

Vale salientar que o acesso a uma formação contínua, bem definida, juntamente com o comprometimento dos profissionais, pode contribuir no processo de

educação inclusiva. Assim, as reflexões estarão presentes, estabelecendo conexão entre teoria e prática e visando a gradativa eliminação de barreiras.

O meio educacional exige do docente ir além, transformar-se a cada dia, ter consciência que está sempre inacabado e que pode aprender sempre. Dessa forma, serão mais exitosos em perceber as dificuldades de seus educandos, além de adquirirem a habilidade de encontrar soluções a partir do problema apresentado. Sobre esse tema, Oliveira (2017, np.) ressalta que:

Pois na educação inclusiva é a escola que precisa adaptar-se as necessidades certamente esse educador não será capaz de modificar metodologias, de adaptar métodos e buscar materiais concretos de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. E nesse processo da acomodação, ou dá má formação do educador, certamente, perde-se a capacidade de desenvolver habilidades de reabilitação principalmente nos educandos com necessidade educacional especial. A formação docente continuada é essencial e deve ser obrigatória no contexto educacional inclusivo, pois a mesma oferece a compreensão da prática pedagógica de maneira inclusiva e eficiente, onde as dificuldades, as singularidades, a diversidade do alunado, a cultura e as limitações específicas dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), passam a ser compreendidas de forma mais humana e democrática.

Embora a educação inclusiva tenha sido pauta de inúmeras discussões, para muitos educadores ela ainda é vista como algo desafiador e causadora de espanto. Isso se dá ao fato destes docentes não estarem preparados para o contexto inclusivo

Também é importante ter uma conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, compreender como ocorre a elaboração de currículos adaptados, o que é a tecnologia assistiva. Para então poder pensar nas estratégias que promovam a aprendizagem incluindo todos os alunos. Lembrando que os alunos permanecem mais tempo no ensino comum do que no especializado.

Estamos imersos em um mundo de constantes mudanças e a área da educação está nesse campo de mutação, assim deve ser a pioneira a encarar cada inovação de forma positiva. Sob essa ótica, fica a responsabilidade ao professor para preparar-se para tal. Lembrando que a formação por si só, não causará o impacto esperado na educação inclusiva.

2.4 INCLUSÃO ESCOLAR: CADA UMA APRENDE DO SEU JEITO

Esse capítulo tem o intuito de conduzir uma reflexão sobre abordagens de mudanças nas estratégias didático-pedagógicas em sala de aula.

Diante das diversas transformações que a educação vem passando ao longo da história, a adaptação curricular talvez seja a que tenha mais destaque. A cada dia que passa, as pessoas estão adotando a consciência de que os alunos não são iguais e que isso não os impedem de frequentarem as escolas.

Diante desse recente cenário, a escola é desafiada a acolher toda essa diversidade. A partir dessa concepção, as diferenças estão enraizadas na espécie humana. Ao valorizar todas as singularidades, as diferenças devem ser destacadas e valorizadas, pois em qualquer momento um ou outro aluno, em alguma etapa de sua vida acadêmica, pode apresentar alguma dificuldade.

Apesar de algumas evoluções apontadas ao longo da história nos capítulos anteriores, todo o processo de ensino-aprendizagem continua sendo um desafio e, atualmente, com uma nova visão para o currículo. E na educação infantil por si só é desafiadora, ao pensar na inclusão, então aumentam os desafios. Isso torna-se um combustível para que, todo o docente tenha conhecimento sobre a realidade vivenciada.

Pensando nesse contexto, Ciríaco (2020) expressa:

Muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional; elas enfatizam um olhar para as diferenças, a diversidade e a inclusão. Assim, com a análise das leis e de estudo mais aprofundado, pudemos perceber que a legislação pode estar voltada para o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais as a inclusão real está longe de acontecer, uma vez que ela não se restringe às pessoas com deficiência e sim a todos os sujeitos que não têm possibilidade de estar de uma forma ou de outra inseridos no âmbito educacional. Não adianta apenas existirem leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país, apesar de se falar em educação para todos, temos que analisar como essa educação se, acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho para a diversidade. (Ciríaco, 2020, p.2)

Na maioria das vezes, a barreira não é imposta apenas pela deficiência e/ou transtorno, mas também, pelas oportunidades que são oferecidas. Erroneamente, alguns professores acreditam que somente o fato de o aluno estar inserido na classe a inclusão está acontecendo. Assim, novas fórmulas, novos métodos com supostas tentativas de amenizar toda a problemática da exclusão são constantemente apresentadas. Agora, pensar tudo isso na educação infantil, que é uma porta aberta para novas descobertas, sendo o primeiro espaço pedagógico.

Por esse espaço que todos têm direito de frequentar e tão propenso às novas experiências, à aquisição de novos conhecimentos e lugar de desenvolvimento da criança como um todo, é imprescindível um trabalho adequado nessa primeira etapa a fim de sanar todo e qualquer comportamento, considerado preconceituoso e/ou discriminatório, de forma

que se reconheça que todos são seres únicos, individuais. Através da organização do currículo escolar, da preparação dos professores e da integração de toda a equipe e familiares, o trabalho escolar na perspectiva da inclusão deve ser abraçado por todos. (Silva, Dias, 2022)

Incluir não é fazer da sala de aula um espaço com aglomerado de alunos ou um lugar que somente coloca em evidência o aluno “diferente”, mas sim um espaço que ofereça oportunidades e estratégias pedagógicas mais eficientes para o processo de ensino-aprendizagem.

Desconstruir o tradicional, abolir a padronização estática e proporcionar uma maior maleabilidade a estrutura de planejamento e currículo. Dessa forma, a flexibilização curricular pode contribuir de forma ativa para que o maior número de alunos, atinjam a aprendizagem. Não se trata de uma fórmula pronta, mas de uma busca de objetivos a serem atingidos com o intuito de promover uma aprendizagem significativa para todos.

Inúmeras políticas públicas, como leis e decretos, contribuíram para a construção da educação para todos, conforme apresentado anteriormente nesse trabalho. Embora, a inclusão tenha acontecido anteriormente a preparação dos profissionais, ainda é necessário identificar as barreiras que impedem ou reduzem a participação desses alunos, favorecendo a equidade dentro do ambiente escolar.

Sobre o tema, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 encontramos a seguinte orientação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Amaral (1988, p.17) destaca que as barreiras atitudinais “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação a outra por esta ser significativamente diferente, em especial, quanto às condições preconizadas como ideais”.

As atitudes que os docentes tem com seus alunos são aspectos de relevância, uma vez que podem ser marcantes para seu sucesso ou fracasso acadêmico. Visto que existem inúmeras peculiaridades presentes na sala de aula, Metz (2020, p. 57) afirma que:

O tratamento dispensado não pode ser igualitário para que o objetivo seja atingido adequadamente e com justiça. É oferecer oportunidade de se chegar aos mesmos resultados através de condições e estratégias diferenciadas. É a igualdade sendo promovida pela diferença.

Vivarta (2003) aponta outras barreiras presentes no ambiente escolar, tais como, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, metodológicas e pedagógicas e instrumentais. Embora os docentes não meçam esforços, isso não compete somente ao professor, mas à toda equipe escolar, quais, devem ter um direcionamento para conduzir o trabalho retirando as barreiras e não ampliando. Portanto todos devem contribuir ativamente.

Pensar em educação inclusiva sem mudar o contexto atual no cenário educacional é permanecer estagnado, uma vez que estamos vivendo num período de constantes mudanças e transformações. Assim, o currículo não pode permanecer o mesmo para todos. Uma vez que se concebe o aluno como alguém único, a diferenciação de atividades e metodologias será algo natural a se fazer.

O desafio que se coloca é assumir a interação entre a igualdade e a diferença como uma postura ético-político-pedagógica para se compreender a relevância de novas composições curriculares, ações didáticas, modos alternativos de organização das salas de aula, criação de redes de apoio e outras possibilidades de se pensar os processos de avaliação da aprendizagem, garantindo as oportunidades necessárias para que a diferença não seja significada como desigualdade. (Simões, Vieira e Ghidin, 2022, p.3).

A presença de aluno com deficiência no ensino regular vem crescendo a cada dia, porém isso não causa mais tanto estranhamento uma vez que a escola tem se transformado em um espaço para todos, sem exclusões. Como aponta o censo de 2023, de acordo com a pesquisa estatística, ao se analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, ou seja, passou de 94,2% (em 2022) para 95% (em 2023)” (MEC, 2023)

Diante desse cenário, a equipe escolar precisa ter clareza no entendimento de que a inclusão não é meramente social, ou seja, essa proposta tem como principal preocupação com a questão acadêmica. Porém, existem diversas ideias de que flexibilização, adequação curricular e diferenciação curricular são sinônimos, o que não é adequado.

Nesse sentido, pensando no contexto escolar sob a ótica inclusiva, não pode ser ignorado que todos os alunos precisam e devem aprender, pois estes estão são os protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Portanto, não existe aprendizagem de forma superficial sem considerar um processo sequencial

Quanto à adaptação, são analisadas as flexibilizações de pequeno porte realizadas pelo professor de modo a garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos. Porém, vale ressaltar que a referência da aprendizagem precisa englobar todo o processo de ensino sendo melhor definida como processo ensino-aprendizagem, sem delegar essa responsabilidade somente ao aluno.

Assim, dentre as flexibilizações/adequações existentes e, priorizando a dinamicidade, destaca-se o Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é visto como uma alternativa para fazer as adaptações necessárias não pensando apenas em um novo currículo, mas como algo flexível e dinâmico que contemple as necessidades do aluno e também voltado para questões individuais. O PEI está previsto na Lei 13,146 de 06 de julho de 2015 no art.28, incisos VII e VIII:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

Vale ressaltar que o PEI não se trata da elaboração de um novo currículo, pelo contrário, é o mesmo currículo de forma personalizada, desmitificando o padronizado. É notório que para a concretização disso, é preciso ocorrer uma avaliação de como o aluno se encontra, suas habilidades e dificuldades, para então poder levantar suas necessidades e então listar as metas e estratégias para alcançar os objetivos.

Assim, o PEI deve ser realinhado constantemente de modo que a intervenção ocorra verdadeiramente e com olhar voltado para o aluno em todas as suas dimensões, seguindo seus interesses de forma gradual. Certamente isso gerará inúmeras reflexões e indagações.

É importante destacar também que o planejamento é flexível, podendo ser alterado a partir do desenvolvimento do aluno. Também é imprescindível que o planejamento seja colaborativo, envolvendo os profissionais que atendem o aluno. A avaliação contempla o que foi planejado, sendo diferente dos demais tipos de avaliação.

Assim, as atividades não são oferecidas de forma aleatórias e sem objetivos concretos. Com apoio e recursos adequados, a aprendizagem ocorrerá dentro do contexto previsto no planejamento, uma vez que o PEI irá nortear todo o trabalho

pedagógico. Lembrando que as metas podem ser de curto, médio e longo prazo, a critério dos profissionais.

Outra opção que contribui para a diferenciação curricular é a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que tem em sua base uma educação flexível aberta para diversidade. Este, por sua vez, é composto de três princípios que envolvem as redes afetiva, de reconhecimento e estratégica. O DUA conduz o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, o qual atende os diferentes estilos de aprendizagem através de suas inúmeras formas de acesso ao conhecimento.

De acordo com Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022, p.4):

O DUA parte da base de que a aprendizagem e a transferência do aprendizado devem ocorrer proporcionando múltiplas formas de apresentações, diversas formas de apresentar um mesmo conteúdo, atividade, pois isso permite atender a variabilidade dos estudantes, desde a consideração das inteligências múltiplas e, no tempo, fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ótima ou ideal para todos os estudantes; proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial para chegar a todos.

No entanto, fica evidente a necessidade de proporcionar novas formas de contato com o que é ensinado através de uma ampla diversidade de recursos e metodologias alternativas e proporcionando chances de aprendizagens igualitárias. Ao contrário do PEI, que é elaborado exclusivamente para determinado aluno, o DUA abrange a todos.

Vale pontuar que fica a critério do professor ao organizar seu trabalho de modo que contemple todos os alunos. Existe os que optam pelo PEI apenas para os alunos que possuem algum laudo, deixando que os demais aprendam sem intervenção adicional. Isso é desafiante para os professores que começam a repensar sua prática pedagógica e que precisam de maior suporte para desempenhar o trabalho.

É indiscutível que não há como realizar o trabalho pedagógico priorizando a educação inclusiva sem pensar na flexibilidade de estratégias. Muitas vezes, o que é interessante para alguns alunos, não chama a atenção de outros. Assim, a confecção de materiais deve ser criteriosa, bem como a utilização dos recursos tecnológicos.

Para que a flexibilidade ocorra de forma efetiva é importante ocorrer ao trabalho colaborativo entre os docentes da modalidade de atendimento, da educação especial e do ensino comum. Tudo priorizando a escolha de metodologias ativas que possibilitem a aprendizagem, com o enriquecimento e implementações necessárias

evitando exclusões. O importante é saber que as adequações curriculares são ferramentas que estão à disposição dos docentes, com necessário discernimento para fazer uso delas.

A educação inclusiva direciona posicionamentos e é primordial ter a percepção que a adequação curricular pode ser o da temporalidade, onde ocorre o aumento ou a redução de tempo destinado para as atividades.

A adaptação também pode acontecer durante a avaliação, com mudanças na dinâmica e estrutura dos métodos avaliativos, e levando em consideração as emergências dos alunos. Isso não significa realizar uma avaliação fácil ou fornecer auxílio, mas uma nova estruturação, ou organização com o uso de recursos que facilitem a compreensão. Portanto, Metz (2020, p.86) afirma que:

Podemos perceber que o fazer pedagógico inclusivo, perpassa por um planejamento antecipado por uma avaliação das reais necessidades e peculiaridades que precisam ser contempladas para que o aluno incluído seja agraciado de novas aprendizagens. Os caminhos traçados nem sempre serão os convencionais para atingirem-se os objetivos a priori elencados, pois nesse caso, a realidade pedagógica deve ser priorizada.

Levando isso em consideração, certamente o professor conseguirá desenvolver um trabalho inclusivo eficiente e motivador.

2.5 A INCLUSÃO ACONTECE COM O DUA

Diante inúmeras sugestões e tentativas de trabalho inclusivo, algumas frustrações e tentativas de concretizar a educação inclusiva, será abordado nesse capítulo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Inúmeras vezes, na tentativa angustiada de tentar incluir os alunos, acaba ocorrendo o inverso uma vez que os educadores acabam ficando presos ao currículo adaptado que segregam os alunos. Embora uma aula possa contemplar a maioria deles, sempre haverá aqueles que demandam mais atenção ou um atendimento individual.

Assim, as dúvidas dos educadores consistem em, por exemplo, como preparar aulas para tantos níveis diferentes em sala de aula? Como dar atenção sem negligenciar alguns? Entre erros e acertos nas aulas, os educadores buscam a contribuição das formações continuadas. Essa situação é colocada em pauta e muitos estão revendo suas práticas pedagógicas após inúmeras discussões e estudos. Uma

das alternativas que vem conquistando os espaços escolares é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

É importante fazer uma retomada para conhecer como tudo começou, ou seja, a origem com o Desenho Universal. Como explica Martino (2022), o DUA foi criado pelo arquiteto estadunidense Ron Mace na década de 1980. O conceito de Desenho Universal trata da percepção frente aos projetos e ambientes que desenhamos e frequentamos, considerando a possibilidade de serem utilizados por diferentes perfis de usuários: de crianças a idosos, passando por quem tem deficiência ou limitações temporárias e também pelos limites dos idiomas e linguagens.

O DUA tem como princípio que todos os educandos dispõem do direito à aprendizagem e precisam receber meios para conseguir aprender. A partir dessa perspectiva, a escola deve se adaptar e oferecer diferentes condições de aprendizagem.

Assim, através dos princípios do DUA se permite uma flexibilidade natural para os processos de construção de conhecimento de cada aluno, repensando o dia a dia da sala de aula. Portanto, desde o planejamento, o DUA dá suporte para que se atenda às diversas necessidades de aprendizagem. Desta forma, o DUA consegue identificar e mitigar barreiras existentes no currículo, e potencializar o desempenho dos estudantes. (Reis, 2023, p.29).

Portanto, o DUA surge como um importante recurso para combater a exclusão, seja com a elaboração de materiais ou de demais recursos flexíveis para abranger todos os alunos. Essa proposta conduz o trabalho a um planejamento estruturado com otimização do tempo na sua execução. Vale salientar que o DUA não é exclusividade do aluno com deficiência, ao contrário, pode atingir toda a turma uma vez que todos aprendem num ritmo diferente.

Nesse sentido, a eficácia do DUA como uma estratégia instrucional para alcançar a educação inclusiva é cada vez mais reconhecida, pois o DUA é uma metodologia que busca tornar o ensino e a aprendizagem acessíveis a todos, portanto, se coaduna com os princípios da inclusão, por meio de flexibilidade estratégica no design educacional. (Reis, 2023, p.28).

A busca pela educação de qualidade é um dos objetivos de todos os educadores, porém não existe a possibilidade de garantir essa qualidade sem pensar em todas as especificidades existentes numa sala de aula. Indiretamente, por diversas vezes, inúmeros educandos são excluídos, mas não por apresentarem uma deficiência, ao contrário, estes são excluídos devido às barreiras pedagógicas que surgem quando se cria um currículo exclusivo e o aprendizado fica limitado ao que o educador julga que o educando tem potencial para aprender.

Vale salientar que nem sempre é proporcionado aos alunos o contato com diferentes metodologias ativas e recursos diferenciados para facilitar o processo de aprender. Pelo contrário, a dificuldade na aprendizagem é constantemente direcionada apenas para a limitação do educando.

De acordo com Mendes (2006, p.401), existe uma “interpretação equivocada e reducionista de que a educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos excluídos”. Ao reconhecer que as turmas são heterogêneas, questiona-se frequentemente qual a melhor maneira de contemplar a aprendizagem de todos os educandos sem exclusões? Pergunta essa difícil de ser respondida, porém com diversos caminhos a serem trilhados.

Inicialmente o educador deve reconhecer que não está sozinho, pois uma escola inclusiva deve ser representada por toda a equipe escolar. Quando um aluno com deficiência entra no ensino regular, espera-se que haja um laudo para que o Plano de Ensino Individualizado (PEI), o Plano de desenvolvimento Individualizado (PDI) sejam elaborados na modalidade de educação especial o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Ocorre que durante as aulas, o aluno considerado público alvo da inclusão, muitas vezes fica alheio às atividades sem se apropriar do conhecimento do ano que estuda. Isso resulta em um sentimento de não pertencimento em relação à aprendizagem, assim como não protagonismo desse processo. Ensinar vai muito além de somente transmitir o conhecimento, precisa também ocorrer o envolvimento.

Pieczarka e Valdivieso (2023, p.3-4) afirmam que:

O currículo pode, de certa forma, limitar o trabalho do professor, mas cabe ressaltar que está em suas mãos a execução deste currículo. Para isso professores têm autonomia na organização do seu planejamento, a partir da combinação de objetivos de aprendizagem, metodologias e estratégias pedagógicas e organização dos aspectos avaliativos considerando as características dos estudantes ao qual seu trabalho docente se dirige. O currículo impele a considerar o que os estudantes aprendem (conteúdo), como aprendem (metodologia) e o porquê e o pra que eles aprendem (objetivos/avaliação).

Ao reconhecer que a diversidade é de fato algo gigantesco e não mera exceção, é que mudanças podem em todo sistema educacional. Sehnem (2018, np.) afirma que “não é a condição da pessoa que a limita, mas as barreiras que a sociedade cria, sejam elas físicas ou comportamentais.”

Alguns estudiosos, vem incluindo na formação dos educadores a proposta do DUA (Desenho Universal para Aprendizagem). Para alguns docentes essa temática ainda causa estranhamento, pois ela traça um novo perfil para o trabalho em sala de aula, auxilia a eliminar algumas questões burocráticas de documentos que limitavam ainda mais o educando que favorecia a exclusão.

Conforme afirmam Ribeiro e Amato (2018, p.2):

A abordagem de ensino tradicional de "tamanho único para todos" mostrou-se insuficiente para atender à diversidade do aluno em aprendizado contemporâneo. É possível citar duas linhas teóricas que foram desenvolvidas para superar a falha dessa abordagem. A primeira, chamada de teoria dos estilos de aprendizagem, propõe acomodar o conteúdo educacional de acordo com as preferências individuais do aluno, e a segunda, conhecida como DUA, propõe projetar configurações educacionais flexíveis e acessíveis, sem adaptação.

Assim, o DUA vem ganhando espaço dentro da comunidade escolar na tentativa de proporcionar um processo ensino aprendizagem de maior qualidade de modo que cada educador consiga promover uma educação acessível. No DUA, o trabalho do educador do ensino regular pode ser em parceria com o educador da educação especial através do trabalho colaborativo. Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022, p.11) destacam que:

Sabemos que os alunos aprendem com estímulos diferentes e tempos diferentes. Algo que motiva um aluno pode não servir para motivar outro aluno a aprender. Uma estratégia de ensino pode estimular alunos de diferentes modos. Neste contexto, o uso do DUA é fundamental, pois seus princípios são baseados na flexibilidade dos métodos, despertando o interesse de todos, objetivando a aprendizagem de todos e diminuindo as barreiras do aprendizado.

Através do DUA temos a clareza de que não existe a necessidade de enfatizar o termo aluno incluso, pois todos têm o direito a aprender conforme as suas especificidades. O que não ocorre no DUA é o uso de uma única estratégia que busca contemplar a todos. A proposta apresenta flexibilidade e acessibilidade.

2.6 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): ESTRUTURA E BENEFÍCIOS

Inicialmente, é importante compreendermos como surgiu o DUA. O DUA foi elaborado por David Rose, Anne Mayer e demais pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) ao verificar a necessidade de produzir material didático único, na ocasião, um livro digital, que atendesse a pessoas com deficiências

diversas, pois, até então, para cada deficiência os pesquisadores possuíam um material específico.

Por exemplo, para o estudante com mobilidade reduzida, um livro digital cujas folhas eram viradas com o toque ou para o estudante com baixa visão, um livro digital com letras em tamanhos maiores. Assim, esses pesquisadores pensaram em desenvolver um único material cuja interface cada professor pudesse escolher (Góes; Costa, 2022).

Portanto, o DUA causa uma transformação no fazer docente trazendo uma nova roupagem para o trabalho pedagógico, com uso de diferentes estratégias e metodologias, visando o aprendizado coletivo.

Na abordagem do DUA, na perspectiva da educação inclusiva, o professor tem como público-alvo os estudantes que possuem alguma deficiência ou que necessitam de apoio individualizado. Diante disso, o docente desenvolve estratégias, metodologias e materiais didáticos que contribuam para o seu planejamento, considerando não apenas esses estudantes, mas todos os demais da sua sala de aula, contribuindo para o processo formativo dos indivíduos de maneira geral. É evidente, portanto, que o DUA não possui uma receita, uma vez que é necessário conhecer os envolvidos, para então determinar a melhor forma de atender a todos em um processo único. Assim, o DUA abrange um conjunto de possibilidades, que expandem e fortalecem a aprendizagem dos educandos com ou sem deficiência, universalizando a construção do conhecimento (Góes; Costa, 2022, p. 29).

Mas para fazer seu uso de forma eficiente, é importante compreender qual é a estrutura do DUA. Se analisarmos na arquitetura baseada no *Design Universal*, temos a ideia de lugares com fácil acesso para todos sem distinção. Por exemplo, se pensarmos na existência de uma rampa, ela não é algo projetado somente para pessoas cadeirantes, mas para qualquer pessoa com ou não restrição, como uma mulher com carrinho de bebê, um idoso, entre outros exemplos.

No Brasil, as discussões são fortemente realizadas em diversas leis desde a década de 1990, seguindo o movimento internacional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015 – é um dos avanços desse movimento. Em seu art. 55, esse documento apresenta o DU como a concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações, abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do Desenho Universal, tendo como referência as normas de acessibilidade (BRASIL, 2015). (Góes; Costa, 2022, p.26).

Nelson (2013), inspirado nesse contexto, trouxe esse pensamento para a educação. O DUA não veio como nova tendência ou algo da moda. Embora seja pouco difundido aqui no Brasil, essa proposta vem sendo utilizado em diversas

escolas, pois além das barreiras arquitetônicas, encontramos também as barreiras atitudinais e pedagógicas. Composto por três princípios, sendo eles, engajamento, representação e ação e expressão, Nelson (2021), apresenta o primeiro princípio:

O princípio do engajamento reúne as redes afetivas. Essas redes regulam nossas interações com qualquer pessoas e qualquer coisa fora de nós. Suas redes afetivas estão ativas em todas as situações e afetam a forma como você vê qualquer situação, e porque existem duas pessoas iguais, como a rede afetiva de uma pessoa responde a uma situação ou ambiente irá variar de como a rede afetiva de outra pessoa irá responder à mesma situação ou ambiente. Como interpretamos qualquer pessoa ou situação afeta significativamente nossa capacidade de aprender, lembrar e responder (Rose; Meyer, 2002, p.27).

As redes afetivas citadas são de extrema importância para que os educadores consigam envolver a afetividade na aprendizagem, tornando o ato de aprender prazeroso e estimulante, contribuindo para que os educandos sintam-se motivados. E fazendo o uso de diversos recursos para alcançar o aprendizado de todos, segundo o princípio apresentado por Zerbato e Mendes (*apud* Rose e Meyer, 2002):

O princípio da representação reúne as redes de conhecimento. Essas redes nos permitem identificar e interpretar o que chega até nós através de nossos sentidos (por exemplo, visão, audição, tato, olfato, paladar). Eles nos ajudam a encontrar significado no concreto e o abstrato, o simples e o complexo. Quando reconhecemos uma maçã, interpretamos uma pintura de Picasso, sentimos um cheiro de tabaco para cachimbo que nos lembra nosso avô, ou fazer uma única receita 10 vezes diferentes na esperança de provar o mesmo prato que nossa mãe fazia, estamos usando nossas redes de reconhecimento. As redes de reconhecimento são complexas e estão espalhadas por todo o cérebro. Finalmente, como nosso cérebro e corpos interagem com qualquer entrada sensorial afeta a forma como aprendemos (Zerbato; Mendes, 2017, p.5).

A partir dos princípios do DUA, fica visível o desenvolvimento de todos sem exceções, uma vez que contempla diversos canais de aprendizagem e vai ao encontro dos diversos estilos de aprendizagens que estão presentes na sala de aula. Nesse princípio, o educador pode usar de diferentes estratégias para envolver os alunos, partindo dos seus interesses, proporcionando o aprendizado, na prática. O terceiro princípio é de Ação e Expressão:

O princípio de ação e expressão reúne as redes estratégicas. Essas redes nos ajudam a traçar estratégias para cada processo físico e mental que realizamos. Isso é onde pensamos sobre o que vamos fazer, fazemos o que pensamos fazer e acompanhar o que estamos fazendo. Estas são três coisas que fazemos todos os dias, desde escovar os dentes, planejar aulas, decidir qual jeans usar no fim de semana. Nossa capacidade de criar estratégias e as estratégias que escolhemos afetam a forma como comunicar aos outros o que sabemos e entendemos (Rose; Meyer, 2002, p.24).

Esse princípio é essencial em toda aula, pois após o aluno ter se apropriado do conteúdo é necessário rever o processo ensino-aprendizagem com objetivo de

constatar se houve o aprendizado ou se é necessário intensificar as ações. Porém, seria injusto e excludente se não existissem diversas alternativas para que os educandos pudessem mostrar seus desempenhos.

Com isso, produtos na concepção do DU e utilizados em abordagem do DUA não são apenas de uso exclusivo dos estudantes que necessitam deles ou em momentos individualizados em salas de apoio educacional, mas, sim, no ambiente natural da sala de aula, com todos os estudantes. Essa concepção proporciona um ambiente de aprendizagem com equidade, permitindo a socialização, independentemente de suas necessidades educacionais especializadas, efetivando a educação inclusiva, contribuindo para uma sociedade com equidade no cumprimento de seus direitos previstos em lei (Góes; Costa, 2022, p.23).

Observando os três princípios do DUA, obtemos a clareza que o processo de ensino-aprendizagem se baseia em: o quê ensinar, como ensinar e com o que ensinar. Ou seja, é preciso ter o currículo, a didática e o recurso. O primeiro obstáculo habitualmente mencionado para que esse processo ocorresse de forma concreta é a diversidade em sala de aula. Consentida a ideia de que uma sala de aula não é homogênea, temos outro importante apontamento: qual o tempo disponível para confeccionar tantos materiais e recursos?

Assim, para que os três princípios do DUA sejam atendidos, precisamos antes de mais nada planejar. Lima e Azevedo (2020, p.4) destacam que “ao desenvolverem conteúdos embasados no DUA, todos os alunos possuem condições de realizar as atividades propostas, pois são estruturadas em um modelo que visa atingir a todos de forma igual”.

Ao contrário do que muitos pensam, não existe a necessidade de elaborar um planejamento para cada um. Essa é a parte preferida dos educadores, pois por se tratar de um método que atende a todos e não uma clientela específica, ele é elaborado no contexto geral de modo que sua estrutura proporciona o acesso de todos a aprendizagem. Respeitando a temporalidade e necessidade de cada um.

Sob o ponto de vista do ambiente, as salas de aula inspiradas no DUA são projetadas para serem inclusivas por natureza. Como os alunos estão envolvidos com os materiais, os professores podem esperar maiores níveis de participação e menos comportamentos conflituosos. Tal envolvimento pode proporcionar ambientes de sala de aula mais seguros, tranquilos e prazerosos (Reis, 2023, p.30).

Lima e Azevedo (2020, p.3) enfatizam que: “o DUA requer que o currículo seja reestruturado. Uma mera readaptação não é o suficiente para englobar todos os conhecimentos que o DUA oferece”. Portanto, esse método necessita de constante aprofundamento com reflexões e observações dos resultados obtidos.

Na abordagem do DUA, na perspectiva da educação inclusiva, o professor tem como público-alvo os estudantes que possuem alguma deficiência ou que necessitam de apoio individualizado. Diante disso, o docente desenvolve estratégias, metodologias e materiais didáticos que contribuam para o seu planejamento, considerando não apenas esses estudantes, mas todos os demais da sua sala de aula, contribuindo para o processo formativo dos indivíduos de maneira geral. É evidente, portanto, que o DUA não possui uma receita, uma vez que é necessário conhecer os envolvidos, para então determinar a melhor forma de atender a todos em um processo único. Assim, o DUA abrange um conjunto de possibilidades, que expandem e fortalecem a aprendizagem dos educandos com ou sem deficiência, universalizando a construção do conhecimento. (Góes; Costa, 2022, p.29)

Portanto o DUA traz um novo contexto processo ensino-aprendizagem, proporcionando além do acolhimento de todos, oportunidades de apropriação do conhecimento. Com ele todas as crianças são beneficiadas, não sendo algo exclusivo pra quem apresenta uma condição diferente.

[...] o trabalho pedagógico a partir de diretrizes metodológicas que consideram todos os envolvidos no processo, eliminando barreiras pedagógicas, tendo um ensino efetivo de todos os estudantes. Isso possibilita que todos aprendam com o mesmo recurso: metodologia, estratégias, material didático e outros, contribuindo para a aprendizagem de educandos com e sem deficiência, proporcionando a inclusão no ambiente escolar. Nesse contexto, não são desenvolvidos materiais didáticos específicos para o estudante cego [por exemplo], mas, sim, materiais didáticos que podem ser utilizados por todos os estudantes, promovendo a inclusão do discente com deficiência no ambiente natural da sala de aula, bem como a socialização com os demais colegas. (Góes; Costa, 2022, p. 28-29).

Isso é extremamente necessário em uma turma de educação infantil, pois as crianças tem a curiosidade em fazer o mesmo que os demais. A atividade do colega parece ser mais atraente e, com o DUA, os alunos poderão se apropriar do que foi planejado e elaborado com mais interesse.

2.7 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DA CIDADE DE PRUDENTÓPOLIS

O município de Prudentópolis está localizado na região sul do estado do Paraná, sendo 207 km de distância da capital do estado. Segundo o IBGE (2022), o município possui uma área de 2236.579 km², com uma população estimada em 49.393 habitantes.

A rede municipal de educação possui um total de 50 instituições de ensino, distribuídas estrategicamente por toda a região com o intuito de abranger o maior número de estudantes possíveis. São 9 Centros Municipais de Educação Infantil com crianças a partir de 4 meses a 3 anos de idade, 11 escolas urbanas com oferta das modalidades de Educação Infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (do 1º ao 5º

ano), 30 escolas do campo com Educação Infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), sendo 25 multisseriadas e uma escola conveniada Escola Espaço e Vida. (Diário oficial, 2024, p.5-6).

A distribuição dos alunos de acordo com a Lei Nº 2.440/2020, consta a organização das turmas, conforme deliberação nº 02 de 2014 regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná aprovada em 03 de dezembro de 2014: no art.1.1, a distribuição dos alunos ocorre da seguinte maneira:

- do nascimento a 01 (um) ano de idade - até 06 (seis) crianças por professor/auxiliar;
- de 01 (um) a 02 (dois) anos de idade - até 08 (oito) crianças por professor/auxiliar;
- de 02 (dois) a 03 (três) anos de idade - até 12 (doze) crianças por professor/auxiliar;
- de 03 (três) a 04 (quatro) anos de idade - até 15 (quinze) crianças por professor/auxiliar;
- de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade - até 20 (vinte) crianças por professor/auxiliar

A coordenação da educação infantil (composta por duas pedagogas) e o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (composto por duas pedagogas, dois psicólogos e uma fonoaudióloga) são responsáveis pelo aperfeiçoamento dos professores, através da formação continuada. Além dos demais setores que compõem a Secretária Municipal de Educação.

A respeito da educação especial, consta no Plano Municipal da educação Lei nº 2.155/ 2015, alterado pela Lei nº 2440/ 2020:

Universalizar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (2023, p.20).

Os educandos que apresentam deficiência e ou, transtornos são atendidos dentro das suas especificidades, com análise de cada caso, para observar a permanência ou não no ensino regular. Os pais ou responsáveis também fazem a opção pela rede regular ou escola especial.

Art.4.2 - Garantir a partir do 1º ano de aprovação deste plano, o atendimento aos alunos com NEE, por meio de programas, escola especial e/ou medidas de acompanhamento pedagógico, com recursos humanos, financeiros e pedagógicos específicos. (Lei nº 2440/ 2020).

O município conta com o atendimento educacional especializado em contra turno nas Salas de Recursos Multifuncionais, desde a educação infantil. Sendo Sala de Recursos Multifuncional nas seguintes áreas: Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual/ Transtorno Global do desenvolvimento/ Transtorno Funcional Específico. Os profissionais que atuam nas respectivas salas, tem formação em Pedagogia e possuem especialização em Educação Especial.

Essas salas nem sempre estão localizadas no mesmo estabelecimento em que o educando estuda no ensino regular, então, existe um transporte exclusivo da educação especial para transportar os educandos. Isso contribui para melhor aproveitamento, reduzindo as faltas.

Para ingressar nessas salas, ocorre o encaminhamento através de Avaliação Psicoeducacional realizada por equipe multidisciplinar. O atendimento é realizado seguindo o cronograma de acordo com a necessidade de cada educando, durante duas horas ao dia, podendo ser diário ou duas vezes na semana. Além disso, conforme base legal a seguir, propõe-se um professor de apoio permanente:

Art. 4.19 - Garantir, Professor de Apoio Permanente em casos específicos, conforme diagnóstico e necessidade averiguada pelos profissionais competentes até o final da vigência deste plano. (Lei nº 2440/ 2020).

O trabalho do professor de apoio permanente vem ao encontro das necessidades do educando, levando em consideração que o professor regente nem sempre, consegue suprir toda a demanda. O município oferece professor intérprete na sala de aula no ensino regular.

No que se refere a formação continuada existem as seguintes metas:

Art. 11.3 - Garantir a partir da aprovação deste plano a participação dos trabalhadores em educação em cursos, seminários, conferências, congressos e demais eventos relacionados à educação, promovidos por entidades da sociedade civil organizada, sendo considerado para fins de progressão funcional.

O aproveitamento dos cursos para elevação de nível, é um incentivo para participação dos docentes.

Art. 11.8 - Organizar no segundo ano de aprovação deste plano o planejamento da formação continuada direcionando cursos, palestras e treinamentos de acordo com a modalidade de ensino de atuação dos profissionais, contemplando os fatores culturais, sociais e políticos estabelecendo relação com a práxis educativa;

A formação relacionada com a prática agrega conhecimento que os docentes realmente necessitam no momento. A formação continuada ocorre durante o ano letivo, sendo dividida entre os trimestres, são oferecidas formações presenciais, sendo

em contra turno, também no dia da hora atividade e em algumas vezes no horário da aula estando contemplada no calendário escolar e sem aula nesse dia.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Identificar a formação dos professores da educação infantil da rede municipal de Prudentópolis, considerando seu nível de conhecimento sobre a educação inclusiva.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a presença ou não da formação continuada dos professores da educação infantil da zona urbana que atuam nas classes regulares inclusivas da rede municipal;
- Identificar o nível o conhecimento que os professores da educação infantil da rede municipal possuem sobre a educação inclusiva.
- Propor, através do Recurso Educacional, um apoio educacional, com intervenção e foco na abordagem de estratégias e reflexões que contribuem para educação inclusiva.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados bibliográficos e aplicação de questionário. O foco do instrumento de investigação foi verificar como ocorre a formação continuada dos professores da educação infantil na rede municipal de ensino. Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade. (André e Gatti, 2008, p.9).

Este estudo iniciou-se através de pesquisa bibliográfica em artigos, periódicos, revistas científicas, livros, dissertações e teses em bases de busca e periódicos como Scielo e Periódicos Capes, a fim de verificar os elementos teóricos que permeiam a temática escolhida.

Durante essa etapa, buscou-se a compreensão do que está sendo produzido a respeito do objeto de estudo e o que ainda necessita ser aprofundado, uma vez que é expectativa do trabalho científico ter uma relevância social com uma contribuição efetiva para a melhoria da sociedade.

Através da pesquisa bibliográfica detalhada, com levantamento de dados de pesquisas e estudos recentes sobre o tema, pudemos identificar o que já foi produzido a respeito do objeto de estudo e o que ainda poderia ser explorado sobre o tema, contribuindo, assim, para a produção de conhecimento

As pesquisas no campo da educação requerem uma observação e uma análise interpretativa dos dados coletados, uma vez que costumam ter como objeto de estudo as experiências e os relatos dessas experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, neste caso professores.

Nesse sentido, foram convidados a responder o questionário dessa pesquisa, os professores da educação infantil, que trabalham com alunos com alguma deficiência ou transtorno, da rede pública de ensino da cidade de Prudentópolis-PR.

Para a coleta de dados optou-se pela aplicação de questionário com o objetivo de contribuir para as reflexões e para a resolução do problema de pesquisa e dos objetivos apontados neste estudo. Os temas das questões envolveram dados referentes a formação, preparo para a educação inclusiva, participação em formação continuada e escala de conhecimento sobre inclusão.

Também foram abordadas nas questões o conhecimento sobre o diagnóstico do aluno incluso, recebimento de orientações, materiais e apoio no trabalho, se faz uso do ensino colaborativo e se tem facilidade para adaptar atividades e, ao final uma questão sobre as considerações e comentários. Os questionários foram aplicados no mês de julho de 2024.

A partir dos resultados da análise das entrevistas foi proposta uma atividade de formação, com encontro presencial, para oportunizar construção de conhecimento, atender possíveis dúvidas, fazer esclarecimentos e orientações em relação à adaptação curricular ao processo de inclusão.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram do estudo 12 professores, uma pedagoga e uma diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), totalizando 14 pessoas, da cidade de Prudentópolis-PR. Após o aceite de participação, os docentes foram orientados a responderem os questionários durante a hora atividade. Todos os participantes possuem formação em curso superior, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 – Composição da amostra da pesquisa

Número	Formação
1	Pedagogia
2	Pedagogia
3	Pedagogia
4	Pedagogia
5	Pedagogia
6	Pedagogia
7	Pedagogia
8	Pedagogia
9	Pedagogia
10	Pedagogia
11	Pedagogia
12	Pedagogia
13	Educação Física
14	Pedagogia e Letras

Fonte: A autora (2024).

Alguns docentes relataram possuir pós-graduação. Os cursos mencionados foram: Especialização em Educação Infantil, Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva. Como forma de proteger o anonimato dos participantes, os mesmos foram classificados no texto através dos números: “1”, “2”, “3”, “4”, “5”, “6”, “7”, “8”, “9”, “10”, “11”, “12”, “13” e “14”

4.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa escolhida foi a qualitativa, o método selecionado foi a elaboração de um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre educação inclusiva (ANEXO 1). Conforme cronograma apresentado, a aplicação do questionário foi realizada no mês de julho do corrente ano.

4.3 PROCEDIMENTO DA PESQUISA

A princípio, foi feito um esclarecimento por parte da pesquisadora sobre a finalidade da pesquisa. Posteriormente foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2) o estudo com as informações referentes à contribuição e participação dos mesmos ressaltando imparcialidade e sigilo das informações disponibilizadas durante a análise das respostas. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (ANEXO 3) sob o número CAAE: 6.306.766.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionários foram distribuídos e aplicados junto aos participantes da pesquisa durante o mês de julho de 2024. Todos os 14 questionários distribuídos foram devolvidos. Primeiramente faremos a apresentação das informações referentes aos dados demográficos dos participantes como, por exemplo, curso de formação. Na sequência, serão apresentadas, em forma de quadros, as respostas referentes às questões sobre educação inclusiva e formação continuada.

Analisando as questões propostas no perfil demográfico, todas as participantes são mulheres e profissionais graduadas em diferentes cursos superiores: Pedagogia, Letras, Educação Física e Artes. Ainda, 100% das participantes apontaram, pelo menos, uma formação em curso de especialização.

O período de atuação em sala de aula variou entre 5 e 41 anos. O período de atuação na rede pública das participantes variou entre 5 e 26 anos de trabalho. Algumas relataram que trabalharam somente na educação infantil enquanto outras trabalharam nos demais anos do ensino fundamental I.

Considerando a formação das educadoras, analisou-se que grande parte vem de uma formação focada na escola não inclusiva, onde era comum a segmentação dos alunos em classes especiais. Essa questão é referendada nas pesquisas de Veltorne e Mendes (2007) que discorrem sobre a realidade dos educadores que atuam no ensino regular voltado para a inclusão está centrada no fato de que muitos estão há tempos em sala de aula e não tiveram acesso à formação para trabalhar com a inclusão durante a graduação.

Porém, quando questionadas sobre o fato de terem recebido na sua formação informações sobre a educação inclusiva, uma educadora respondeu que não, três educadoras responderam que sim mas poucas informações e as demais afirmaram que receberam informações nessa área.

Outro ponto trazido por Veltorne e Mendes (2007), é a deficiência na formação complementar para atuar na inclusão. O fato foi observado na questão da especialização pois as professoras que responderam apontando até três especializações, não informaram o enfoque na área inclusiva. E com relação as formações continuadas, a participação das professoras nas formações permanentes, todas foram unânimes em responder que participam.

A adoção da formação continuada permanente foi uma estratégia utilizada pelas Secretarias de Educação incluindo na grade de formação e de avanço de carreira, assegurado que os professores participem e se qualifiquem para a atuação. Essa visão de formação continuada é proposta por Bertolde e Martins (2006) e Rodrigues (2006) que destacam que essas ações são imprescindíveis para a efetiva mudança nas escolas, de modo que auxiliem na formação de professores para que reflitam sobre sua prática.

A questão sobre a realização de cursos de formação continuada voltados para a educação inclusiva levou às seguintes respostas: sim, algumas vezes, busca espontânea por especialização, não específicos nessa área e sim, oferecidos pela Secretaria de Educação e em plataformas digitais.

Sobre o fato dessas formações incluírem assuntos da educação inclusiva promovendo trocas de experiências, as respostas apresentam um cenário de inserção do tema educação inclusiva nos cursos de formação, porém há poucos anos. Além disso, as professoras relatam que são pouco abordados e não é uma tema que está em todas as formações. Mesmo quando é trazido nos cursos, não vem acompanhado da oportunidade de trocas de experiências.

O cenário apontado reitera os desafios para efetivação da educação inclusiva, e o processo de formação continuada deve inserir a discussão e propor trocas de experiências para enriquecer a formação dos educadores. Essa necessidade de investir na formação é uma estratégia apontada por Silva (2004) para vencer a limitação metodológica e a necessidade de ajudar o professor a compreender seu papel no processo inclusivo, onde a orientação é para que a formação do educador que atuará nas salas inclusivas contemple os princípios da inclusão e seja uma formação continua.

Se os sistemas de educação querem escolas verdadeiramente inclusivas precisam investir mais em formação continuado de educadores que já estão em sala de aula vivendo desafios constantes para consolidar a inclusão. Essa questão está referenciada no material “Saberes e práticas da inclusão” publicado pelo Ministério da Educação “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil, 2003, p.24).

Quando solicitada a avaliação da escala de conhecimento sobre a educação inclusiva, as professoras participantes da pesquisa apontaram a seguinte nota: 27%

das participantes atribuíram a escala 8; 40% a escala 7; 15% atribuíram escala 6; 15% atribuíram escala 5 e 3% atribuíram escala 4. Um educadora apontou no seu questionário que considera difícil atribuir uma nota para o seu conhecimento, mas mesmo assim fez sua avaliação pessoal.

As escalas atribuídas remetem a valores de 4 a 8, reforçando a necessidade de investir mais na formação dos educadores que estão em sala de aula, atuando em escolas com alunos em processo de inclusão. Foi uma avaliação pessoal de cada participante da pesquisa que reflete como está seu conhecimento sobre a inclusão.

Como um dos critérios para participação na pesquisa era atuar com alunos inclusos, foi perguntado às participantes se estas conheciam o diagnóstico do aluno e se buscavam orientações e informações junto aos familiares e demais profissionais, caso este receba atendimentos de Equipe Multidisciplinar (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista, psicopedagoga, sala de recursos multifuncional, terapeuta ocupacional).

A resposta em todos os questionários foi, afirmativo. Porém, o que chamou a atenção foi o fato de que 27% das respondentes apontaram que algumas vezes buscam informações. As demais relataram apenas sim, uma relatou que busca o diagnóstico e faz pesquisas para compreender mais a situação do seu aluno, outra afirmou que busca informações e procura se atualizar sobre a necessidade que o aluno tem, acompanha seu comportamento em sala e outra participante relatou que busca informações com a gestora da escola e com a pedagoga.

Esses dados remetem a necessidade de que o professor que atua na inclusão compreenda seu papel e busque conhecer o aluno incluso e como poderá trabalhar com ele. Arruda e Coelho (2023) apresentam em suas pesquisas que é necessário fomentar a criação e a consolidação de um viés inclusivo na cultura das instituições escolares e para isso é necessário um esforço coletivo, cuja figura indispensável é a do professor.

Se o professor não estiver sensibilizado e preparado para atuar considerando as especificidades do aluno para que possam aprender, somente a formação continuada não dará conta de prepará-lo. O processo de formação é fundamental, mas ao receber um aluno em processo de inclusão é primordial buscar o diagnóstico e apoio de profissionais que possam oferecer estratégias que serão levadas para sala de aula, como ferramentas pedagógicas para atuar junto a esse aluno.

Como aponta Mendes (2002) a inclusão requer uma reestruturação do sistema educacional, em todos os seus níveis: político-administrativo, escolar e na

própria sala de aula. Olhando para a sala de aula, o educador tem o papel de compreender as necessidades do seu aluno incluso e fazer adaptações curriculares, inserir novas ferramentas de ensino para desenvolver as habilidades do aluno e vencer suas limitações.

Sobre a adaptação de atividades e a facilidade em fazer isso, a maioria das professoras participantes responderam que não possuem dificuldades em adaptar, relatando que sempre há formas/alternativas para adaptar de modo que o aluno aprenda dentro das suas possibilidades. Outras professoras relataram que nem sempre tem facilidade, depende muito da atividade e do grau de dificuldade do aluno e outros colocaram que sentem muita dificuldade pela falta de capacitação e de recursos disponíveis. Uma educadora apontou que as atividades adaptaram nem sempre funcionam na prática.

Para que o processo inclusivo tenha êxito, o educador precisa receber apoio, materiais, informações e essa foi uma questão abordada com as participantes da pesquisa. Foi questionado se quando encontram dificuldades no processo de ensino aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, recebem instruções e materiais que se fazem necessários.

Arruda e Coelho (2003) apontam que o papel do professor é a fundamental nesta engrenagem pois sua atuação pode erguer pontes que levam ao caminho da inclusão. Com tal importância, o apoio e as orientações, devem somar-se a formação continuada específica para que possam transformar sua prática pedagógica numa prática inclusiva.

As professoras apontaram que, dentro, das necessidades e possibilidades recebem apoio da Secretaria Municipal de Educação. As respostas “sim” vieram acompanhadas de colocações como: poucas vezes; algumas vezes; quando vou atrás eu recebo; instruções e orientações sim, materiais não; busca por iniciativa própria, com leituras e pesquisas; recebe da escola onde atua; recebe da diretoria e pedagoga.

As respostas remetem a grande responsabilidade colocada sobre os professores que assumem classes inclusivas e a falta de apoio para poderem atuar com qualidade dentro do que o aluno precisa. A falta de repasse de instruções, orientações, materiais compromete seu trabalho e torna o processo mais difícil. Essa condição vai contra ao que propõe Arruda e Coelho (2023) quando destacam nas suas pesquisas que não existe a intenção de colocar sob os ombros dos educadores uma parcela maior de responsabilidade em relação ao processo de inclusão escolar, pois

para que seja efetivo deve-se considerar que é um tema que abrange múltiplos fatores, desde o processo de formação desses profissionais até o apoio material para que a escola possa realmente incluir.

Uma estratégia que pode ser adotada para otimizar esse repasse de informações e a troca de experiências é o ensino colaborativo. Esse modelo de ensino é uma estratégia didática inclusiva focada na parceria entre professores da educação comum e especial para ajudar a atender alunos em processo de inclusão em classes regulares.

Capellini e Zerbato (2019) descrevem o ensino colaborativo como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

As professoras foram questionadas se na escola onde atuam é feito o ensino colaborativo e o trabalho colaborativo ou se desconheciam essas informações. Os resultados chamaram a atenção pois 40% das participantes desconhecem o tema, enquanto que 20% informaram que não é feito e as demais participantes (40%) responderam que sim, porém os complementos dessa resposta foram: fazemos com muita dedicação; nos ajudamos dentro das nossas possibilidades.

Uma das respostas chamou a atenção, pois a professora registrou que os alunos frequentam salas de recursos multifuncionais em outras instituições, além de alguns frequentarem a APAE e nem sempre conseguem trabalhar juntos em prol do aluno. Essa resposta faz refletir que a lacuna está além da formação, passando pela falta de redes de apoio para fortalecer a inclusão.

Simões *et al.* (2022) destacam que é primordial a criação de redes de apoio e outras possibilidades para que a diferença não seja compreendida como desigualdade. Essa proposta dos autores reitera a necessidade de que os profissionais das classes regulares se integrem mais com os profissionais do atendimento educacional especializado para que as práticas educativas se complementem e não sejam tão desconexas.

A fragmentação do atendimento pedagógico do aluno Público-Alvo da Educação Especial, colocando sala regular e atendimento especializado tão distante compromete o desenvolvimento desse aluno.

Na questão 7, foi abordado o seguinte questionamento: “em sua escola é feito o ensino colaborativo e o trabalho colaborativo, ou você desconhece essas informações?” A questão 7 foi respondida, conforme Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Respostas referentes à Questão 7 do questionário respondido pelos participantes (ausência de resposta da participante 12).

Participante	Resposta
Professora 2	Não é realizado
Professora 3	Sim, colaboração entre os professores da escola. Diferente disso desconheço
Professora 4	Não, quando solicitamos ajuda a SME, recebemos algumas orientações
Professora 5	Fazemos o possível para acontecer de acordo com as possibilidades da nossa realidade.”
Professora 7	Sim
Professora 8	É feito sim com muita dedicação
Professora 9	Em algumas vezes
Professora 10	Como os alunos recebem atendimento especializado em outras instituições (Setor de Educação Especial da SME, APÀE e Sala de Recursos Multifuncional para Educação Infantil e CAEDV) nem sempre é possível fazer um trabalho colaborativo de qualidade, pois a demanda é grande e o tempo para contato é pouco.
Professora 11	Desconheço
Professora 13	Desconheço
Professora 14	Sim

Fonte: A autora (2024).

A partir das respostas, ficou evidenciado a necessidade de aprofundar os estudos para que todos os docentes possam conhecer e se apropriar do ensino colaborativo e também receber orientações do professor da educação especial. Uma vez que:

[...] 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. (Viralonga, Mendes, 2014, p.3)

Também é necessário analisar diversos ângulos, visto que:

Na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do

profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum. (Viralonga; Mendes, 2014, p.3)

Portanto é de extrema importância buscar aprender e conhecer sempre mais:

Temos de nos familiarizar com as transformações que vivemos, buscando constantemente, ressignificar a função da escola com professores e respectiva comunidade. Nessa direção, o livro “Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial”, pode contribuir para a reflexão do planejamento, limites e possibilidades de ensino, além de ampliar as discussões acerca das políticas de inclusão escolar no Brasil. (Fink, 2022, p.7).

Na questão 8 “Ao adaptar as atividades, você apresenta facilidade?”, as respostas relatadas estão descritas no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Respostas referentes à Questão 8 do questionário pelos participantes

Participante	Resposta
Professora 1	Sempre há uma forma de adaptar, mas nem sempre é fácil
Professoras 2, 3 e 10	Não
Professora 4	Sim
Professora 6	Às vezes sim, às vezes não
Professora 7	Não, por falta de capacitação pode resultar em dificuldades na identificação e no atendimento as necessidades individuais dos alunos
Professora 8	Depende da atividade do grau da dificuldade do aluno
Professoras 9 e 12	Nem sempre
Professora 11	Sinto um pouco de dificuldades
Professora 13	As atividades adaptadas propostas tem funcionado parcialmente na prática
Professora 14	Sempre busco adaptar na maneira que a criança consiga realizar dentro de suas limitações

Fonte: A autora (2024).

Chama a atenção nessas respostas que mesmo trabalhando em um mesmo órgão, existem discrepâncias. Porém, é preciso ter clareza de que entre os professores também temos as individualidades e diferenças e isso é amenizado com momentos de formações e estudos.

Muitas vezes existe uma ideia errônea sobre adaptação o que acaba tornando isso desgastante e desafiador. Como ressalta Rodrigues (2019, p.54):

É importante que você, o professor, escolha as adaptações que supram a necessidade da criança, e não o rótulo da deficiência. Isso quer dizer que uma ideia de atividade para alunos com deficiência visual pode ser muito útil para alunos com autismo, por exemplo.

Contudo, é necessário compreender como e para que adaptar, e isso ocorrerá após conhecer as peculiaridades dos alunos. Entretanto na questão 10, a questão era: “Deixe seu comentário sobre como você observa o processo da Educação Inclusiva, (desafios, angústias, conquistas, dúvidas, atitudes preconceituosas por parte de colegas (profissionais) e estudantes, entre outras questões). O que você sugere para que seja explorado nas formações?” As respostas foram as seguintes, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – respostas referentes à Questão 10 do questionário pelos participantes

(Continua)

Participante	Resposta
Professora 1	“Há situações que é muito fácil incluir, adaptar o currículo, mas dependendo da situação apresentada pela criança (deficiência, dificuldade, etc) quando é mais severo, é realmente difícil. Já tenho alguns anos de experiência, já recebi vários alunos inclusos, mas nunca casos mais severos. Mas acompanho a dificuldade das colegas em atender as necessidades do aluno incluso e os demais alunos. Entendo que nem se deve fazer essa separação (aluno incluso x demais alunos) sabendo que a turma é única, porém no dia de sala de aula não tem como dizer que essas dificuldades não é real. Aluno incluso demanda sim um cuidado, uma atenção, um trabalho diferenciado, e os demais alunos também tem cada um a sua particularidade, dificuldade que precisa ser trabalhada no individual, então fica realmente desgastante, e posso até dizer por vezes frustrante o trabalho. Deve –se investir na formação, apoio pedagógico (acompanhante, material, espaço físico). Enfim, todas as crianças devem e MERECEM ter seu espaço, sua formação, mas esta precisa ser real, com um suporte para professores, escolas e principalmente para a criança inclusa.”
Professora 2	“É um trabalho muito gratificante, porém desafiador.”
Professora 3	“Quantos desafios conquistas ao longo prazo. Sugiro mais formação para todos os professores e não somente para aqueles que têm aluno incluso na sala de aula.”
Professora 4	“As formações deveriam ser realizadas periodicamente. Deveríamos ter mais assistência para trabalharmos com os alunos inclusos. Auxiliar para esses alunos, somente os alunos com autismo e dificuldade motora tem direito a auxiliar, fica difícil dar atenção especial quando o número de alunos é grande nas turmas.”
Professora 5	“Hoje em dia temos mais informações e aceitação da educação inclusiva. Nossas dificuldades são mais com espaços físicos adequados, acesso a materiais pedagógicos para o aluno manusear. Sugestão de materiais pedagógicos nas formações que o aluno possa manusear. Como trabalhar brincadeiras, música, histórias com alunos inclusos, com exemplo nas formações.”

(Conclusão)

Professora 6	“Apesar de ter participado de alguns cursos de formação continuada durante estes anos, ainda encontro muito desafios para trabalhar neste processo da Educação Inclusiva;”
Professora 7	“Que tenha mais formações sobre a educação inclusiva. Valorizar a diferenças. Respeito. Diversidade. Acolhimento. Preconceitos.”
Professora 8	“Respeito entre as pessoas, adequação das instalações, formações que ajudem no processo ensino-aprendizagem, o papel do professor na educação inclusiva, etc.”
Professora 9	“Formação insuficiente para professores, falta de materiais, recursos.”
Professora 10	“A teoria da inclusão é muito bonita, muito bem explicada, mas a prática em sala de aula é desafiadora. Turmas numerosas, falta de trabalho colaborativo por falta de tempo, falta de conhecimento e comprometimento tanto da família como de alguns profissionais.”
Professora 11	“Sugiro que tenha mais capacitações, cursos envolvendo a educação inclusiva as vezes as dificuldades são muitas não sabemos como trabalhar em certas situações é necessário preparo.”
Professora 12	“As formações precisam ser mais frequentes e com mais horas de curso, com professoras com formação em educação inclusiva. Ter aluno incluso na turma são muitos desafios, cada criança tem seu perfil. Dúvidas- são muitas, porque com pouca informação e formação a gente não sabe se está realmente desenvolvendo o trabalho com a criança da forma que deve ser trabalhado, é muito desafiador trabalhar com a inclusão, muitas vezes a gente se sente desorientada, desinformada, porque cada criança evolui diferente na sala de aula.”
Professora 13	“Além das adaptações que o professor deve fazer na sua rotina em sala de aula, todo o contexto escolar deveria adaptar-se considerando as especificidades da criança inclusa.”
Professora 14	“Para mim a educação inclusiva é um grande desafio, ainda mais que temos poucos cursos e formações devido ao grande número de diagnósticos diferentes que existem até hoje.”

Fonte: A autora (2024).

Vale salientar que falar de educação inclusiva gera algumas dúvidas, como afirma Mantoan (2003, p.16)

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Num âmbito geral foi nítido a urgência em realizar formações continuadas voltadas para a necessidade dos professores, em grupos menores, para aqueles que precisam sanar as mesmas dúvidas. O que está sendo oferecido não está contemplando a todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implementar e consolidar essa pesquisa, me levou enquanto educadora a pensar que, para compreender algumas questões da educação inclusiva na educação infantil, é crucial conhecer a realidade das formações continuadas que as professoras da educação infantil recebem, para então poder analisar como elas vem lidando com essa temática tão importante.

Percorrendo o histórico da inclusão, grandes avanços foram observados, diversas leis foram sancionadas, existiu um progresso visível no ambiente escolar, embora essa ainda não seja uma realidade presente em todas as escolas e centros de educação infantil.

Contudo, nota-se que a educação infantil e a inclusão têm muito em comum, pois ambas evoluíram após anos de luta e permanecem desafiadoras para muitos professores. Sendo assim, essa pesquisa voltada para a Formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva veio ao encontro da necessidade de apresentar a criação de um produto final, voltado para atender a diversidade existente nas salas de aula.

Compreende-se a educação infantil como umas das etapas mais importantes do desenvolvimento da criança. Então, pensar na inclusão desde essa etapa, é pensar em contemplar o direito de toda criança, de estar incluída. Poder aplicar um questionário com professoras da educação infantil e assim conhecer um pouco do que elas sabem sobre foi muito importante.

Após análises dos questionários, ocorreu a compreensão de que as formações continuadas existem, porém não são tão eficientes para atender a demanda da educação inclusiva, não contemplam os anseios das professoras, com ausência de trocas de experiências, o que ocasiona uma lacuna na real, necessidades delas.

Esses obstáculos ainda presentes nas formações limitam o acesso à informação, embora algumas tenham relatado que buscam por conta própria o acesso às informações, ainda existem formações apenas para aquelas professoras que tem alunos que apresentam algum transtorno ou deficiência, em sua sala de aula, sem dar abertura para que as demais recebam a mesma capacitação especializada.

Por outro lado, é nítido que todas as professoras que atuam nas classes de ensino regular sentem-se constantemente desafiadas a conhecer sobre a educação

inclusiva e assim, melhorar as suas capacidades profissionais. Isso as leva a buscarem por capacitação de forma a tornar a sala de aula um local livre de preconceito, proporcionando condições para que todos possam aprender. Mas, como nem, sempre os docentes recebem a formação inicial adequada para atuar com a educação inclusiva, essa formação acaba ficando deficitária, o que muitas vezes acaba comprometendo o processo educativo.

Vale ressaltar que, é através do conhecimento as barreiras são rompidas, assim é extremamente importante que as formações continuadas ocorram com mais frequência e para um público maior.

Entre os questionamentos feitos junto aos professores, chamou a atenção ao fato de que a maior dificuldade é a disponibilização de formação voltada para as suas reais necessidades dentro de sala de aula, de acordo com o quadro de alunos público alvo da educação especial. Observou-se progressivamente que os conhecimentos não são abordados com tanta profundidade, sendo de forma superficial, sem muitos recursos e apoio. Principalmente no que se refere a adaptação de materiais.

Observa-se também entre as respostas obtidas, que há diferenças na compreensão sobre um mesmo assunto. Como por exemplo ao abordar sobre o trabalho colaborativo, várias não souberam informar. Isso nos remete ao fato de que o aprendizado deve ser constante, pois inúmeros anos de trabalho, não são garantia por dominar todo conhecimento.

O cenário que ficou evidente foi o de professoras que anseiam por formações que sejam eficazes, como aquelas que conduzem as trocas de experiências e em grupos menores para facilitar a compreensão e permitem tirar as dúvidas.

Como consequência dessas formações, no processo ensino-aprendizagem, vem a busca por estratégias e metodologias ativas parece ser um processo consolidado entre os professores, uma vez que não é mais possível ministrar a sua aula, oferecendo o conteúdo da mesma forma para todos os alunos, sem levar em consideração as suas individualidades.

É importante mencionar que a adaptação curricular é uma forma de responder à criança que seu lugar é na escola, enquanto um dos recursos para facilitar e conduzir o processo ensino-aprendizagem. Como enfatiza Freire (1991, p.58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

Nesta perspectiva, o professor precisa estar em constante busca por conhecimento que o conduza a reflexão da sua prática, visto que o trabalho desenvolvido pelos professores está cada vez mais complexo. Sendo assim, é primordial que as formações aconteçam preferencialmente dentro da sua jornada de trabalho, visto que muitos tem uma rotina que, muitas vezes, não permite o aprimoramento fora do horário de trabalho.

Vale ressaltar que tendo qualidade no trabalho, o profissional irá trabalhar motivado e os resultados positivos virão como consequência. Assim, essa pesquisa objetivou servir como um subsídio para repensar a questão da formação continuada e o distanciamento entre ensino regular e educação especial.

Ficou evidente, através das respostas, a dificuldade de aplicar o trabalho colaborativo devido a extensa jornada de trabalho, o que dificulta o diálogo em horário contrário ao seu de trabalho com a professora do ensino regular. Destaco então que isso depende de iniciativas públicas, como a ampliação do quadro de professores da educação especial enquanto rede de apoio, para assim, poderem contribuir com essas duas modalidades de ensino.

Embora muitos questionamentos sejam realizados referentes ao melhor caminho para fazer valer esse direito da criança em receber um ensino de qualidade, dentro da educação inclusiva, nem sempre encontraremos todas as respostas prontas e acabadas. O que devemos fazer para garantir a permanência do aluno é ter sempre um novo olhar, um novo recomeço, uma nova aprendizagem, reconhecendo que somos inacabados.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes**. In: AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na escola. SP: Sumus, 1998.

ANATALINO, João, **O deficiente na cultura greco-romana**. Recanto das letras. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/6141362>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil**: origens e evolução. Brasília: 2008.

ARRUDA, Edna Regina da Silva Aguiar, COELHO, Vanessa Canuto. Formação continuada de professores em perspectiva inclusiva. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecieri.edu.br/artigos/23/2/formacao-continuada-de-professores-em-perspectiva-inclusiva>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BARRETO, Mayra Ferreira. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, v.2, n.4, p.45–56, 2021. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/98>, acesso em 28 de jul, 2024.

BEYER, Hugo Otto. **Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas. Porto alegre: Mediação, 2006, p. 73 – 81.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília- DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 de jul, 2024.

BRASIL. Lei nº 2440/2020, **Altera as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação**, Instituído através da Lei Municipal, nº 2.155 de 05/06/2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/prudentopolis/lei-ordinaria/2020/244/2440/lei-ordinaria-n-2440-2020-> Acesso em 08 mai. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96**. Brasília- DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 2006. Brasília- DF. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de0diretrizes-ebases-lei-9394>. Acesso em 27 de jul, 2024.

BRASIL. **Lei 13.146**. Publicada em 6 de julho de 2015. Brasília- DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília- DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 12 de jul, 2024.

BRANDENBURG, Laude Erandi.; LÜCKMEIER, Cristina A História Da Inclusão X Exclusão Social Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**, v. 1, p.175-186, 2013. São Leopoldo. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191>. Acesso em: 06 mai. 2024.

BUENO, Josiane Jocoski ; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023038, 2023. DOI:1021723/naee v1800 17822. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br//iberoamericana/article/vew/17822>. Acesso em 3 out.2024

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de janeiro: Wak Ed. 2009, 224p. In: CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 200p.

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

CIRÍACO, Flávia Lima Inclusão um direito para todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 29, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/nclusão-um-direito-de-todos>. Acesso em 04 de ago. 2024.

COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazone Lopes; ROEHRS, Rafael. Educação Especial Inclusiva: histórico legislativo e contexto escolar, diálogos necessários. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, p. 441–458, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66017>. Acesso em: 3 out. 2023.

COELHO, José Ricardo Dolenga, GÓES, Anderson Roges Teixeira. Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva. **Educação Matemática Debate**, v.5, n.11, p 1-26. 2021 Disponível em <https://doi.org/10.46551/emd.e202122>, Acesso em 07 de ago,2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FINK, Michelly, Caderno de orientação para grupos formativos: uma proposta colaborativa. **eduCAPES**. União da Vitória, p.16. 2002. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740360>. Acesso em 04 de ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem. In: GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. (Orgs.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva**. v.5, n.11, p. 25-33. 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/desenho-universal-e-desenho-universal-para-aprendizagem-fundamentos-praticas-e-propostas-para-educacao-inclusiva-vol-1/>. Acesso em 08 ago. 2024.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de Prudentópolis de 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/prudentopolis/panorama>, acesso em:10 mai. 2024.

LIMA. Dayane Cristina; AZEVEDO, Antulio José de Contribuições do Desenho Universal da Aprendizagem para a educação inclusiva, **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**. 2020. Disponível em https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/PeZIMHJk86EWXy_2023-3-16-20-29-33.pdf. Acesso em: 22 nov.2023

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.) **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP, 2002. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acesso em: 10 de ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito à diferença nas escolas. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed, n. 32, p.13-15. 2005.

MARTINO, Giovana. "O que é Desenho Universal?". **Arch Daily Brasil**. 2022. Disponível em <https://www.archdaily.com.br/br/992875/o-que-e-desenho-universal> Acesso em 07 ago. 2024.

MATOS, Hamanda; RAIOL, Raimundo; ARRUDA, Paula Regina. A evolução terminológica de “pessoas com deficiência” nos níveis de proteção de direitos humanos. **RIDH (Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos)**. Bauru, v. 10, n. 2,

p. 305-319, jul./dez., 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br> Acesso em 10 nov. 2023

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 2005.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola Inclusiva no Brasil. In: Palhares, M. S.: Marins, S. (Orgs.). **Escola Inclusiva**, São Carlos: EdUFSCar . p. 61-85. 2002.

MENICUCCI, Maria Do Carmo. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais. Centro de Formação de Professores/PUC Minas. **Educação Especial Inclusiva: ênfase em Ciências Humanas**, livro-texto 1, p. 8-11. 2006

METZ, Graciela Deise, **Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen, RS. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro**
<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/fileacesso>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo escolar- **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em 30 de out. 2024.

MORAIS, Irenice Batista de, RICETTI, Rogeria Maria, **Inclusão escolar: um olhar histórico e um caminho desafiador**. Uninter, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/914>. Acesso em 15 mar. 2024.

NELSON, Loui Lord. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co. 2014

NETTO, Padovani Ernesto. **História da educação de surdos: as disputas entre o falar e o sinalizar e as práticas no imperial instituto de surdos-mudos (1857-1957)**, História & Ensino, Londrina, v. 27, n. 02, p. 186-211, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n2p186>. Acesso em: 20 fev. 2024.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v.16, p. 522-545, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continua-educadores>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PEREIRA, Márcio, A história da pessoa com deficiência. **Ciências Gerenciais em Foco**, Minas Gerais. v.8, n.5, p.1-15, 2017. ISSN 2317-5265. Disponível em <https://revista.uemg.br/cgf/download>. Acesso em: 20 dez. 2023

PEREIRA Mateus Costa; ALVES Pedro Spíndola Bezerra. Redefinição constitucional de pessoa com deficiência e o direito à diferença. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 15, n. 15, 2013. Disponível em <https://adww.online/redefinicao-constitucional-de-pessoa-com-deficiencia-e-o-direito-a-diferenca>. Acesso em: 17 nov. 2023.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**. v. 36, n. 1, p.1-27, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67006>. Acesso em: 22 nov. 2023.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectivas de Educação Inclusiva. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

PRUDENTÓPOLIS, Plano Municipal da Educação. **Diário Oficial**, Edição 2707. Dez/ 2023. Disponível em: <https://prudentopolis.pr.gov>. Edição -2707 Acesso em 10 mai. 2024.

RAMOS, Rocha da Costa Cláudia; SILVA, Kátia Augusto, **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022015, p. 1-23, 2022. Disponível em <https://periodococientificos.itp.ifsp.edu.br> . Acesso em 10 nov. 2023.

REIS, Sonally Kelly Lourenço dos. **O Desenho Universal para a Aprendizagem na educação infantil: uma análise de experiência no Projeto Aponte**. João Pessoa, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29159> . Acesso em 04 de ago,2024,

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 nov. 2023.

RIGO, Neusetete Machado. A formação continuada de professores nos processos de inclusão escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v2i0.6953. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/repi/article/view/e20218> Acesso em: 4 out. 2023.

RODRIGUES, Leandro **Como Adaptar Atividades para Alunos com Deficiência: aprenda a identificar as necessidades do seu aluno e adaptar atividades**/Leandro Rodrigues-1 ed. Teresópolis, Instituto Itard, 2019. 87p. 21cm. Disponível em: <https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/upload>. Acesso em 05 de ago. 2024.

ROSE, Davi; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, ASCD. 2002. 216 p.

SCARAMUZZA, Simone Alves, **O bem-estar docente no contexto das escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná, /** Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis**. São Luís/MA: EDUFMA. 2009, 112p.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. C.; MOREIRA, F. R. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087> Acesso em: 28 dez. 2023.

SEESP/MEC. Educação inclusiva: v. 3: a escola. Maria Salete Fábio Aranha (Org.). – Brasília: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Especial**, 2004. 26 p.

SEHNEM, Cristian Evandro. **Cartografia tátil: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior**. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2018.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: Dedas, 1998.

SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandro Braga; GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes. Olhares sobre o outro: impactos na inclusão de alunos com deficiência. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5996> Acesso em: 17 out. 2023.

SOUTO, Maricélia Tomaz de, **Educação Inclusiva no Brasil, contexto histórico e contemporaneidade**, 2014, 38p. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

SOUZA, Moacir. **Educação Inclusiva, História, concepções e políticas públicas**. Secretária da Educação de Guarulhos, Guarulhos, 2ª ed. 2015. Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>. Online. Acesso em: 14 nov. 2023.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. **In: Congresso de Pós-Graduação**, São Carlos. Anais de Eventos da UFSCar, v. 3, p. 1695. 2007.

VIRALONGA, Carla A. R; MENDES, Enicéia Gonçalves. **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: <https://www.scielo.br/rbeped/format=pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2024.

VIVARTA, Veet. **Mídia e Deficiência**. São Paulo: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO

- 1- Qual a sua formação e quantos anos atua nessa área?
- 2- Em sua formação recebeu informações sobre a educação inclusiva?
- 3- Realiza cursos de formação continuada periodicamente?
Nos cursos de formação continuada são abordados assuntos sobre educação inclusiva a troca de experiências?
- 4- Numa escala de 0 a 10 qual seu conhecimento sobre Educação Inclusiva?
- 5- Você conhece o diagnóstico do seu aluno, busca informações e ou orientações adicionais junto aos familiares e demais profissionais, caso este receba atendimentos de Equipe Multidisciplinar (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista, psicopedagoga, sala de recursos multifuncional, terapeuta ocupacional)?
- 6- Caso encontre dificuldades no processo de ensino aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, você recebe instruções e materiais que se fazem necessários?
- 7- Em sua escola é feito o ensino colaborativo e o trabalho colaborativo, ou você desconhece essas informações?
- 8- Ao adaptar as atividades, você apresenta facilidade?
- 9- Você realizou cursos de formação continuada voltados para educação inclusiva? Existe contribuição para a educação inclusiva, quais, através da realização dos cursos?
- 10- Deixe seu comentário sobre como você observa o processo da Educação Inclusiva, (desafios, angústias, conquistas, dúvidas, atitudes preconceituosas por parte de colegas (profissionais) e estudantes, entre outras questões). O que você sugere para que seja explorado nas formações?

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROJETO DE PESQUISA (TCLE)**

FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Você está convidado a participar de um estudo cujo objetivo é compreender o como vem ocorrendo o processo de educação inclusiva em relação a Formação Continuada com professores da educação infantil da cidade de Prudentópolis – PR. **Procedimentos:** Você receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deverá ser preenchido e assinado, para participar da pesquisa. Durante o procedimento da pesquisa você responderá a um questionário, o qual constarão questões a respeito das temáticas abordadas. Durante a pesquisa, todos os dados serão armazenados em lugar seguro, sob responsabilidade da pesquisadora.

Riscos: Entendo que não corro risco algum durante a participação neste projeto de pesquisa.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas no estudo (nomes, dados profissionais, entre outros) serão confidenciais, utilizadas apenas para fins acadêmicos. A participação neste projeto não lhe proporcionará nenhum benefício material e financeiro. A qualquer momento do curso da sua participação nesta pesquisa você terá qualquer dúvida esclarecida, a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento sem nenhuma forma de penalização ou constrangimento.

Benefícios: Entendo que a minha participação proporcionará benefícios à comunidade científica, tendo em vista que serão obtidos dados que somarão as pesquisas já existentes nessa área.

Identificação da pesquisadora

Prof.^a Adriana Garcia
Programa de Mestrado Profissional
Tel. (42) 9 99962-5707
E-mail: adrigarciapr@hotmail.com

Comissão de Ética em Pesquisa (COEP)

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748
UEPG - Campus de Uvaranas
Tel. (42) 3220-3108
E-mail: seccoep@uepg.br

Identificação do Participante do Estudo

Nome do participante: _____
Endereço: _____ Cidade: _____ Estado: _____
CEP: _____ Telefone: _____
RG: _____ Código: _____

Assinatura do Participante


Assinatura do Pesquisador Responsável
Prof. Dra. Carolina Paioli Tavaré

ANEXO C

PRODUTO EDUCACIONAL

A inclusão é um assunto urgente, não é apenas um direito garantido por lei, ela precisa ser vivida na sua intensidade com toda equipe escolar. Nesse processo, todos têm muito a aprender com cada aluno e as peculiaridades.

Existe uma variedade de diferenças que precisam ser observadas em todos os alunos. É errônea a ideia de separar os alunos da classe como os alunos do regular e o aluno incluso, visto que vivemos em uma constante inclusão.

A cada dia os educadores precisam se reinventar para proporcionar um processo de ensino aprendizagem de qualidade, com planejamentos que acolham a todos. Porém, colocar isso em prática não é uma tarefa fácil.

Após a coleta e análise de dados, com as professoras da educação infantil da rede municipal da cidade de Prudentópolis-PR. Esse *e-book* começou a ganhar forma, muito foi pensado em como trazer novas orientações, de maneira que otimizasse o tempo das envolvidas, visto que a carga horária é exaustiva. Assim foi sendo elaborado esse trabalho, pensando em orientar, levando alguns esclarecimentos para as educadoras da educação infantil, visto que todas as turmas são inclusivas, uma vez que possuem grande diversidade entre os educandos.

Desse modo trabalhou-se na construção com um formato de guia prático, não uma receita e acabada, porém com, apenas sugestões que tem demonstrado resultado satisfatório, procurando atender as turmas heterogêneas.

O e-book foi produzido tendo o cuidado para que não ser algo estéril e sim apresentar um caminho para o aprimoramento de técnicas para transformar a sala de aula um ambiente verdadeiramente inclusivo. Para que toda educadora reconheça que todos podem aprender, por trás de estigmas, preconceitos e rótulos existem inúmeras potencialidades.

Esse Produto Educacional apresenta dicas como abordagens de alguns tópicos utilizados no trabalho do dia a dia em sala de aula, sugestões de materiais concretos que foram vistos navegando em sites de educação, estes foram confeccionados com os recursos disponíveis, alguns foram criados a partir dos materiais que se tinham em mãos.

Sendo assim, o e-book, está dividido em itens, com o objetivo de subsidiar o processo ensino-aprendizagem na educação infantil, sendo eles:

- A educadora inclusiva: neste encontra-se algumas características da educadora inclusiva.
- Conhecer a diversidade: um ambiente inclusivo não se limita apenas as adaptações desenvolvidas pelos educadores. Está muito, além disso, pensar em inclusão significa envolver toda a equipe escolar, todos precisam passar por uma reciclagem para obter novos direcionamentos e assim poderem se reinventar. Toda a equipe escolar precisa estar engajada para desenvolver um trabalho em harmonia.
- Parceria entre escola e família: todo o envolvimento parental fortalece a criança, solidificando as suas experiências. Para que isso ocorra de forma natural, sem divergências de pensamentos, faz-se necessário que a escola trabalhe na linha inclusiva. Acolhendo e abraçando as diferenças sem criar rótulos ou estereótipos. Para isso é fundamental criar um ambiente receptivo que recebe de forma positiva todos os alunos, fortalecendo o vínculo entre família e escola.
- Aprendizagem significativa: ensinar com empatia e afetividade: a empatia e a afetividade são fundamentais para o trabalho no dia a dia. Essa postura do educador reflete nos educandos que vão aprendendo com o exemplo a serem empáticas, respeitando umas às outras. Vale ressaltar que as crianças reproduzem frequentemente o que vivenciam na prática constante.

Mas antes que querer que seus educandos respeitem e valorizem os demais, é extremamente necessário ensiná-los a lidar com suas emoções e conflitos:

- Otimizar seu tempo ao preparar aulas usando o DUA: O desenho universal para aprendizagem (DUA) vem com a finalidade de simplificar a vida dos educadores e beneficiar o processo de ensino aprendizagem, maximizando o aprendizado. Apresenta uma estrutura acessível a todos os alunos, contribui para o planejamento e demais ações em sala de aula.
- Adaptar atividades: inicialmente é necessário eliminar as condições excludentes, não se trata de pensar em uma escola ideal, ou utópica, ao contrário é pensar no teu dia a dia. Suas dificuldades e desafios que encontra diariamente com a tua turma heterogênea.

E pensar que em algumas ocasiões faltam recursos materiais para colocar em prática suas adaptações. Em outras ocasiões é ouvir a opinião de pessoas que não estão em contato com a tua realidade. Ufa! Isso causa certo desgaste, mas aí, você se reinventa, retira suas forças extras e faz coisas surpreendentes priorizando a singularidade de seus educandos:

- *Storytelling*: ele contribui para uma conexão entre quem ensina e quem aprende.
- Gamificação: é algo que não é novidade, porém precisa ser lembrada, ela auxilia na motivação e envolvimento de todos os educandos, pois ela envolve coisas da vida real, com recursos lúdicos.
- Método AEIOU: método de ensino em que as atividades não são estéreis e o conduzem o educando a aprendizagem.
- Técnica da modelagem: com a modelagem o educador pode elucidar a explicação, facilitando a compreensão de como executar a atividade, reduzindo erros. Pois a observação conduz a uma aprendizagem.
- Reforço positivo: Ele contribui para orientar os educandos quando conseguem atingir as metas, ou também quando isso não ocorre, mas houve tentativas, de acordo com algo estipulado pelos educadores. Facilita a compreensão dos acertos e erros, melhorando a autoestima e a confiança. Isso engloba atividades e comportamentos.

É importante o reforço positivo individualizado, levando em consideração as diferenças entre os educandos:

- Caderno interativo: é um facilitador da aprendizagem, ao mesmo tempo que o educando está realizando um exercício, também está tendo seus sentidos estimulados, sendo desenvolvida sua atenção, concentração, raciocínio lógico e coordenação viso motora.
- Transferência positiva: ao adaptar atividades, você não pode esquecer de excluir as barreiras, que estão camufladas, na elaboração das aulas, no material didático, na conexão entre os conteúdos curriculares e na forma de elaborar a avaliação.
- Trabalho colaborativo: vivemos imersos a tantas transformações, assim não podemos ficar isolados tentando resolver tudo sozinhos. Sendo assim, a educação especial não deve ser encarada como algo paralelo, ao contrário ele deve ter sintonia entre a escola de ensino regular. O diálogo é imprescindível para se estabelecer metas em conjunto.

- Sugestões de materiais: opções de materiais confeccionados com recursos simples.
São apresentadas fotos.