



Cristina A. de C. Mascaro
Suzanli Estef
Neuzilene Burock
Organizadoras

FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO PELO VIÉS DA PESQUISA-AÇÃO

Relato de experiências sobre práticas emergentes

 **Pedro & João**
editores

**Formação docente no cenário
contemporâneo pelo viés da pesquisa-ação:
relato de experiências sobre práticas emergentes**

**Cristina A. de C. Mascaro
Suzanli Estef
Neuzilene Burock
(Organizadoras)**

**Formação docente no cenário
contemporâneo pelo viés da pesquisa-ação:
relato de experiências sobre práticas emergentes**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cristina A. de C. Mascaro; Suzanli Estef; Neuzilene Burock [Orgs.]

Formação docente no cenário contemporâneo pelo viés da pesquisa-ação: relato de experiências sobre práticas emergentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 145p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2013-0 [Digital]

1. Formação docente. 2. Pesquisa em educação. 3. Pesquisa-ação. 4. Relatos de experiência. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Agradecimentos

Agradecemos a cada cursista, a cada estudante com deficiência intelectual participante e seus agentes de apoio por serem os protagonistas desta história. Aos pesquisadores da equipe e professores articuladores, agradecemos o empenho na direção, cenografia, divulgação e tudo mais que um grande trabalho requer: parceria... redes de apoio e muito compromisso!

Agradecemos a FAPERJ pelos fomentos que permitiram realizar o estudo ao longo desses quatro anos.

Gratidão!!!

Sumário

Prefácio	9
Annie Gomes Redig	
Apresentação	11
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro e Suzanli Estef	
Práticas formativas contemporâneas para o letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual	15
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro	
Acessibilidade no ambiente escolar: da teoria e prática	29
Ágatha Nascimento Marques e Adriana da Silva Maria Pereira	
Relato de experiência: as contribuições da educação física escolar na perspectiva da educação inclusiva	41
Ana Carolina Castro Domingues e Adriana da Silva Maria Pereira	
Pedagogia das diferenças e formação de professores: pistas e possibilidades	51
Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento e Bruna Mendes dos Anjos	
A importância da formação docente para o desenvolvimento de uma escola cada vez mais inclusiva	63
Julia Gomes Fradique e Glaydsane Peres Carrilho de Souza	

Um novo olhar sobre a educação inclusiva sob viés do PEI	71
Marcia de Mattos Ferreira e Karina Rodrigues Muylaert	
A relevância social dos cursos de extensão: vivência na formação continuada em educação inclusiva na contemporaneidade	81
Martha Daniele Santos, Larissa S. C. de Oliveira e Neuzilene Burock	
Plano Educacional Individualizado (PEI): a importância da formação continuada para a promoção de aprendizagens significativas	95
Maryane Teixeira Jacob de Oliveira e Neuzilene Burock	
A formação continuada como caminho para uma educação inclusiva de qualidade	111
Renata Lima Durães Reis, Raquel Araújo Costa e Neuzilene Burock	
Estratégias de acessibilidade curricular: desenho universal na aprendizagem como ferramenta para a inclusão escolar de alunos com deficiência	125
Thatyana Machado Silva e Carla Josiane dos Santos Costa	
Sobre as organizadoras	143

Prefácio

É uma alegria elaborar o prefácio de uma obra que faz parte de uma coletânea intitulada “Formação Docente: desenhos formativos nos pressupostos da Educação Inclusiva”, uma demanda tão emergente no cenário educacional atual. Este volume apresenta relatos de experiências oriundos de uma formação com docentes para a alfabetização e letramento de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual. O trabalho desenvolvido demonstra o papel da universidade na construção de uma sociedade mais inclusiva, pois por meio do seu tripé: ensino, pesquisa e extensão foi possível pensar uma formação docente tão relevante para a formação dos professores, quanto pela possibilidade de colocar a pessoa com deficiência intelectual como protagonista.

Os relatos aqui apresentados oferecem um panorama rico e diversificado das práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de uma formação teórica e prática totalmente mediada por tecnologias. Eles ilustram a importância da escuta atenta, da observação sensível, da acessibilidade curricular e da necessidade de uma rede de apoio para fazer a diferença no cenário educacional contemporâneo. Ao compartilhar suas vivências na formação, os professores revelam a força da troca de experiências e a construção coletiva de saberes, elementos essenciais para o aprimoramento contínuo.

Desejo que esta leitura inspire outros educadores, gestores, pesquisadores e todos aqueles que se dedicam à causa da educação inclusiva. Que relatos apresentados sirvam de estímulo para a busca constante por práticas pedagógicas mais justas, equitativas e que verdadeiramente promovam a autonomia e a participação plena de jovens e adultos com deficiência intelectual na sociedade.

Este livro representa mais do que a simples compilação de experiências; ele é um testemunho vivo da potência transformadora da educação e da crença no potencial de cada

indivíduo, independentemente de suas especificidades e necessidades.

Sendo assim convido você, caro leitor (a) para a leitura!

Annie Gomes Redig

Professora Associada da UERJ

ProPEd/UERJ

Apresentação

Descobri como é bom chegar quando se tem paciência. E para se chegar, onde quer que seja, aprendi que não é preciso dominar a força, mas a razão. É preciso, antes de mais nada, querer.
(Almyr Klink, 2000)

A presente obra faz parte da Coletânea *Formação Docente: desenhos formativos nos pressupostos da Educação Inclusiva*, no qual as pesquisadoras Annie Redig, Cristina Mascaro e Suzanli Estef associam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando contribuir com o conhecimento para atuação docente nos pressupostos da Educação Inclusiva. Sendo assim, este volume dedicado a relatos de experiências, integra uma coletânea denominada “Formação docente: desenhos formativos nos pressupostos da Educação Inclusiva”.

O cenário educacional atual demanda novos modos de ensinar que atendam as especificidades das diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa que dá origem a formação relatada nos capítulos a seguir, volta-se para relatos dos professores participantes da proposta formativa, com base nos materiais estudados, trocas nas aulas síncronas e reflexões nos trabalhos em grupo. A partir de uma experiência formativa inédita que convida à participação ativa dos estudantes com deficiência intelectual, os docentes puderam ter uma *práxis* diferenciada que possibilitou novas possibilidades em sua atuação.

A proposta se traduz em uma formação com ênfase no Plano Educacional Individualizado (PEI) pelo viés da extensão universitária inédita pelo caráter de sua metodologia teórico e prática totalmente remota, mediada por tecnologias. Reunimos nesta obra, relatos de experiência dos cursistas.

O primeiro capítulo apresenta uma visão geral da pesquisa e seu desenvolvimento ao longo dos últimos quatro anos, no qual a professora Cristina Mascaro, coordenadora da pesquisa, destaca a essência do projeto e o trabalho que vem sendo desenvolvido e estabelece sua relação com o cenário educacional contemporâneo. No segundo capítulo, Ágatha Nascimento Marques e Adriana da Silva Maria Pereira elaboram um relato que destaca a importância do planejamento educacional a partir dos conhecimentos adquiridos na formação, visando a efetivação prática no contexto escolar. No terceiro capítulo, Ana Carolina Castro Domingues e Adriana da Silva Maria Pereira abordam a temática da Educação Física Escolar em uma perspectiva inclusiva a partir da reflexão sobre o conteúdo apresentado na formação. As autoras Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento e Bruna Mendes dos Anjos apresentam no quarto capítulo uma discussão sobre a pedagogia das diferenças. No quinto capítulo, Julia Gomes Fradique e Glaydsane Peres Carrilho de Souza apresentam uma profunda discussão sobre os pressupostos da Educação Inclusiva e sua relação com a formação docente. No sexto capítulo, as autoras Marcia de Mattos Ferreira e Karina Rodrigues Muylaert compartilham em seu relato, reflexões sobre um novo olhar da Educação Inclusiva por meio do PEI. Martha Daniele Santos, Larissa S. C. de Oliveira e Neuzilene Burock trazem, no sétimo capítulo, uma discussão sobre o potencial da proposta formativa no que concerne a superação de barreiras que impactam a aprendizagem de estudantes com deficiência. O oitavo capítulo apresenta o relato das autoras Maryane Teixeira Jacob de Oliveira e Neuzilene Burock sobre o potencial do PEI no sentido de possibilitar aprendizagens significativas na perspectiva da inclusão educacional. O nono capítulo de autoria de Renata Lima Durães Reis, Raquel Araújo Costa e Neuzilene Burock apresenta uma reflexão sobre a necessidade do esforço conjunto com investimento em infraestrutura, formação docente e projetos pedagógicos inclusivos para alcançarmos uma Educação Inclusiva de qualidade. E, encerrando os relatos, no décimo capítulo, as autoras Thatyana

Machado Silva e Carla Josiane do Santos Costa destacam o papel de estratégias pedagógicas contemporâneas como o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) para equidade no ensino de estudantes com deficiência.

O livro representa mais do que a simples compilação de experiências; ele representa o papel transformador da educação inclusiva, ao propor caminhos que respeitam a singularidade dos estudantes e a necessidade de formação de redes de apoio para atuação docente neste contexto.

**Cristina Angélica A. de C. Mascaro
Suzanli Estef**

Práticas formativas contemporâneas para o letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual¹

Cristina Angélica A. de C. Mascaro

Neste capítulo apresento o projeto que dá origem aos demais relatos presentes nesta coletânea. A proposta foi fazer a diferença na prática pedagógica voltada para o ensino de jovens e adultos com deficiência intelectual no tocante às habilidades básicas de leitura, escrita, cálculos e uso das tecnologias. Ao longo de meu processo formativo no curso de Pedagogia na UERJ no qual me habilitei em Educação Especial, tive a experiência de estagiar em uma escola especial no ano 2000 e posteriormente me tornar professora desta escola no ano de 2002. A escola se chamava Escola Especial Favo de Mel, instituído um Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional (CAEP) Favo de Mel, posteriormente.

Dessa experiência, surge além da paixão de atuar com estudantes com deficiência intelectual, o desejo em me aprofundar em estudos e pesquisas voltados para a produção de conhecimentos para atuação pedagógica com estes estudantes. Sendo assim, no ano de 2019, após a conclusão do Mestrado e Doutorado em Educação no ProPEd/UERJ e aprovação para atuar como docente na Faculdade de Educação da UERJ, nasce o meu primeiro projeto sobre Alfabetização e Letramento para pessoas com deficiência intelectual tendo como foco a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), no qual busquei conciliar ensino, pesquisa e extensão, de forma que o produto das minhas pesquisas pudesse se transformar em uma proposta para ensinar docentes e concomitantemente chegar aos estudantes com

¹ Pesquisa com financiamento FAPERJ, edital ARC 2019: E-26/010.00268/2019; FAPERJ APQ1 E-26/211.971/2021.FAPERJ Jovem Cientista do Nosso Estado 2024-2027; Prociência UERJ 2021-2023 e 2024-2027.

deficiência intelectual por meio de cursos de extensão para docentes e para eles.

A proposta formativa: ensino, pesquisa e extensão

Sendo assim, no final do ano de 2019, foi elaborada uma proposta formativa teórica e prática, na qual os docentes realizariam uma etapa teórica na Faculdade de Educação (UERJ) em um curso na modalidade Aperfeiçoamento e Treinamento na extensão e, em um segundo momento, jovens e adultos com deficiência intelectual seriam convidados a participar como sujeitos da etapa prática como cursista da extensão na modalidade iniciação. A proposta tinha previsão para iniciar em 2020, ano em que foi decretada a pandemia da Covid-19. Após um tempo de reflexão e solicitação de alguns professores selecionados para a formação, o curso foi realizado na modalidade remota, com atividades síncronas e assíncronas mediadas por tecnologias.

Entretanto, dado ao desconhecido sobre as possibilidades para a etapa prática, o curso contou com uma proposta de aplicação do protocolo para o PEI de forma hipotética, os/as cursistas foram divididos em equipes para elaboração do trabalho final. Entre essas equipes, uma chamou a minha atenção ao propor um PEI “real” com um estudante do CAEP Favo de Mel. Um jovem que eu já conhecia, era ainda um menino quando estagiei e fui docente na Favo de Mel. Foi um desafio comprado pelas cursistas Maria Regina (na época docente do CAEP), Neuzilene Burock (docente do município de Duque de Caxias - RJ) e Caroline Nunes (estudante da UERJ) que puderam ao longo de 3 (três) meses de trabalho com Marco Adriano (sujeito da pesquisa) demonstrar as possibilidades de aplicação do PEI remoto com os estudantes. Essa proposta impulsionou a formulação do curso de formação docente para o formato híbrido com atividades remotas síncronas e assíncronas. A partir disso, finalizamos a sexta turma no ano de 2024 com o curso conforme planejado, com teoria e prática totalmente mediada por tecnologias. Podemos dizer que esta é uma experiência inédita do

primeiro Atendimento Educacional Especializado (AEE) remoto para jovens e adultos com deficiência intelectual.

Ao longo destes anos mais de 250 professores tiveram acesso ao protocolo do PEI para a Alfabetização e 35 estudantes com deficiência intelectual participaram como sujeitos no estudo, nos validando a cada etapa. Nada disso foi possível sozinha, o suporte das amigas Annie Redig e Suzanli Estef e de toda a equipe (cursistas que se tornaram voluntários, bolsistas, orientandos e outros pesquisadores colaboradores) foram fundamentais para o desenho da formação que foi sempre avaliado e replanejado nos pressupostos da pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa desponta como fundamental para investigações voltadas para os pressupostos da Educação em uma perspectiva inclusiva, pois permite uma relação próxima entre pesquisadores e “pesquisados” para resolução de problemas em comum.

Nosso estudo desenvolve-se com a estreita parceria entre: equipe de pesquisadores, professores articuladores, professores cursistas, estudantes e agentes de apoio (pais, irmãos, professores). Tínhamos uma problemática em comum: alfabetizar e letrar jovens e adultos com deficiência intelectual. Senna (2019) ressalta que o planejamento de práticas escolares de letramento é uma das tarefas mais complexas para docentes. No caso do trabalho com jovens e adultos com deficiência intelectual que já vivenciaram diferentes propostas para seu letramento, sem alcançar um desenvolvimento adequado, torna-se uma tarefa ainda mais árdua. É preciso inovar, fazer a diferença! Ainda segundo o autor supracitado, é preciso superar ideias deterministas, considerando as seguintes premissas:

Premissa 1: Todo aluno é capaz de construir conhecimentos, ainda que demonstre isso através de formas que a escola não compreende ou legitima.

Premissa 2: Toda inteligência se organiza de modo a interagir com um contexto social, de modo que compreendê-la só é possível quando se tem o desejo de compreender com quem o mundo o sujeito interage.

Premissa 3: O tipo de experiência de mundo que a escola leva ao aluno é completamente diferente do mundo que a maioria das crianças brasileiras vive no seu cotidiano social.

Premissa 4: O contexto escolar convive diariamente com dois modos de construir conhecimentos: um modo que pertence à cultura escolar e um modo que pertence a cultura cotidiana, extraescolar (Senna, 2019, p. 313).

Pensar processos formativos docentes para atuar com o alunado com deficiência intelectual, requer além do reconhecimento das premissas citadas, o reconhecimento das necessidades prementes para esse estudante no que se refere a alfabetização e letramento. Uma vez que são sujeitos com histórias de vidas únicas, com necessidades e potencialidades a serem desenvolvidas, marcados por um longo trajeto de insucessos no cenário educacional. Segundo Redig, Mascaro e Glat (2020, p. 1.826),

Estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, sobretudo aqueles com maior comprometimento, necessitam de atenção específica para que possam ter uma boa formação no sentido de se incluírem no mundo laboral ou até mesmo de progressão a outros níveis de ensino além da Educação Básica.

Em um artigo que analisa as falas de sujeitos com deficiência intelectual, Glat e Estef (2021) destacam que crianças e jovens com deficiência intelectual frequentemente enfrentam uma trajetória marcada pelo fracasso escolar. Nesse contexto, apontam o Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma estratégia essencial, pois orienta os objetivos curriculares e direciona o processo de ensino de forma mais adequada às necessidades de cada estudante.

Buscamos embasar a proposta na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), que pressupõe que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação de ferramentas culturais. Sendo assim, o estudante com deficiência precisa ser percebido como alguém capaz de se relacionar e interagir ao longo do seu desenvolvimento, consolidando aprendizagens propostas. Nesse sentido, o que estiver relacionado à condição da deficiência do estudante necessitará ser compensado, sempre que esta se traduzir em uma barreira.

A pessoa com deficiência intelectual apresenta déficit cognitivo e necessidade de suporte em diferentes áreas da sua vida.

No contexto educacional, torna-se necessário uma mediação que torne conceitos escolares acessíveis e permitam seu desenvolvimento e aprendizagem.

É nesse contexto que surge o presente projeto com foco no ensino de habilidades relacionadas a alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual. Dessa forma, foi elaborada a proposta formativa para os docentes com ênfase no PEI, Ensino Colaborativo, Alfabetização e Letramento, prática docente com a pessoa com deficiência intelectual, Desenho Universal na Aprendizagem, protocolo Mascaro para alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, assim como o uso de recursos tecnológicos. Esta matriz de conteúdos sempre foi reformulada ao final de cada turma ministrada.

No tocante ao protocolo Mascaro (Figura 01), eram listados conteúdos básicos para o processo de alfabetização e letramento, os quais eram selecionados para serem trabalhados de modo único com cada estudante com deficiência intelectual (Mascaro; Redig, 2024). A orientação para elaboração do PEI pautava-se em uma etapa introdutória para conhecimento do participante e definição dos objetivos do PEI. A principal orientação pedagógica voltava-se para elaboração de atividades pedagógicas nos pressupostos do alfaletramento², ou seja, que abarcassem o ensino do conteúdo proposto para alfabetização em consonância com o uso social do que era ensinado.

² Segundo Soares (2020), alfaletramento é a articulação entre os processos de alfabetização e letramento, reconhecendo que aprender a ler e a escrever vai além do simples domínio do código escrito. O conceito destaca a importância de desenvolver simultaneamente as habilidades de decodificação e a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita.

Figura 01: Parte do protocolo

MATRIZ DE CONTEUDOS PRIORITARIOS			
Participante: Equipe: Previsão de aplicação:			
Conteúdos		Data:	Data:
Aquisição do sistema de escrita	Crterios de observação	Categorização inicial	Categorização após aplicação
1. Compreensão das diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.	Verificar se o estudante faz distinções entre: letras e números, sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos ou outros sistemas de representação.		
2. Conhecimento do alfabeto.	Identificação das letras do alfabeto. Distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula, e a cursiva, maiúscula e minúscula.		
3. Domínio de convenções gráficas: orientação da escrita; alinhamento da escrita; segmentação dos espaços em branco e pontuação.	Reconhecimento: <ul style="list-style-type: none"> Entre a direção correta da escrita (esquerda/direita, de cima/para baixo) e utilização correta da folha (pautada ou não, de acordo com o planejamento pedagógico); Das formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação). 		
4. Reconhecimento de palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros.	Identificação de: <ul style="list-style-type: none"> Rimas, as sílabas e sons existentes no início, nomeio e no final de palavras compostas com sons semelhantes e diferentes Segmentação oral de palavras em sílabas; Segmentação oral de frases em palavras. 		

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

O conceito de alfaletramento, cunhado por Magda Soares (2020), possibilitou a criação de atividades significativas para cada participante. De acordo com o momento de vida do participante e as demandas para aprendizagem do código alfabético, os cursistas elaboravam atividades para atingir os objetivos propostos. De modo a exemplificar, se o estudante estivesse no mercado de trabalho, eram elencadas atividades voltadas a potencializar seu alfaletramento neste espaço, se fosse alguém com talento para culinária, as atividades eram planejadas com esse tema. Entretanto, todas as propostas perpassavam o uso das tecnologias como o *notebook*, *tablets*, *smartphones*, para a mediação do ensino no meio virtual.

Na mediação tecnológica, sempre foi fundamental as pesquisas das professoras articuladoras que acompanhavam a

aplicação do PEI com as equipes de professores cursistas. Segundo Ferreiro (2013, p. 449 e 454), não se pode negar uma revolução nas práticas de escrita, assim:

Antes, o teclado para escrever definia uma instância de aprendizagem específica chamada “datilografia”. Hoje não há nenhuma instituição, sequer de qualidade duvidosa, que promova a datilografia. A escola não se encarrega, porque nunca se encarregou do teclado como instrumento de escrita [...]. Por estas razões, faz-se pertinente focar as relações entre tecnologia e educação, pensando especificamente nas instituições escolares e na educação básica.

Ainda segundo Ferreiro (2013), a relação entre o desenvolvimento das tecnologias de uso social e a escola é um tema complexo, especialmente por se tratar de uma instituição historicamente conservadora. A autora destaca exemplos de resistência a inovações, como a caneta esferográfica e a máquina de escrever. Da mesma forma, a chegada dos computadores, acompanhados de monitor, teclado e acesso à internet, representou um conjunto de mudanças simultâneas, desafiando a capacidade da escola de se adaptar e controlar essas transformações.

Dado o histórico de exclusão de estudantes com deficiência intelectual, inferimos também a complexidade ao acesso à alfabetização digital de estudantes que se encontram na maioria dos casos em uma “eterna preparação” para a alfabetização tradicional.

No cotidiano das aplicações do PEI, são utilizadas plataformas de videoconferências (*Google Meet*³), tela interativa (*Google Jamboard*⁴), programa de criação/edição e exibição de apresentações e atividades gráficas (*Microsoft Powerpoint*⁵), *WhatsApp*⁶, plataforma

³ Plataforma da *Google* que realiza reuniões por videoconferência on-line.

⁴ Plataforma da *Google* que funciona como tela/quadro interativo, editado de forma colaborativa que pode ser acessado de diferentes dispositivos ao mesmo tempo.

⁵ Programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações e atividades gráficas.

⁶ Aplicativo de mensagens instantâneas, e chamada de voz e de vídeo.

de criação de formulários on-line (*Google Forms*⁷); além da elaboração e utilização de jogos interativos através da plataforma de criação de atividades personalizadas (site *Wordwall*⁸), dentre outras.

O curso tem uma duração de 180 horas, com encontros síncronos semanais na etapa teórica e realização de atividades assíncronas. Na etapa prática, os estudantes com deficiência intelectual realizam as atividades do PEI uma vez por semana em encontros remotos síncronos de aproximadamente uma hora cada. Ao final do trabalho a equipe de cursistas realiza um encontro de devolutiva com o participante e seu agente de apoio. As atividades de cada dia de aplicação são registradas em um formulário específico conforme a figura 02:

Figura 02: Exemplo de planejamento

Objetivo da aula: Identificar e reconhecer as vogais do alfabeto
Atividade: Apresentar o objetivo da aula. Apresentar as vogais na lousa interativa. Apresentação das vogais uma a uma, começando pela vogal "A". Para cada vogal, mostrar uma imagem e uma palavra que comece com essa vogal, proporcionando uma experiência visual e auditiva. Realizar um jogo interativo sobre as vogais. Usar recursos visuais coloridos e chamativos para cativar a atenção do aluno para cada vogal. Realizar perguntas sobre as vogais e incentivar a identificação nas imagens.
Representação: Utilização de diferentes modalidades de representação (visual, auditiva) para abordar as vogais, tornando o conteúdo acessível a diferentes tipos de estudantes.
Meios de expressão: Incentivo à participação ativa do aluno através de repetições, jogos e interações que permitem que ele demonstre seu conhecimento de maneiras diversas.
Engajamento: Uso de atividades interativas e envolventes para manter o interesse e a participação do aluno ao longo da aula.
Obs.: No caso de estudante com PEI, verificar suas necessidades de suporte para participar da aula. A atividade pode ser complementada com músicas e sugestão dos alunos darem continuidade do jogo em casa com responsáveis, irmãos ou colegas.

Fonte: Mascaro e Redig (2024)

⁷ Plataforma para criação de formulários on-line.

⁸ Disponível em: <https://wordwall.net/pt>.

Ao longo do desenvolvimento das turmas do curso, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação, foi consenso entre a equipe de pesquisadores trazer para a ficha de planejamento itens relacionados aos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). O referido conteúdo já fazia parte da etapa teórica, mas não ficava evidente seus pressupostos nos planejamentos dos cursistas. Sendo assim, essa ficha foi adotada na turma 6. O DUA é uma estratégia pedagógica que objetiva trazer flexibilidade. Visa garantir que todos os estudantes independentemente de suas características, necessidades ou desafios, possam acessar os conteúdos, desenvolver competências e participar ativamente do processo educacional. O contexto de planejamento do DUA envolve múltiplas formas de representação, expressão e engajamento no processo de ensino-aprendizagem, buscando sempre eliminar barreiras para acesso à construção de conhecimentos. Sendo uma abordagem que precisa estar no cerne da elaboração das atividades do PEI.

De acordo com o protocolo, o acompanhamento avaliativo segue com registros em formulário específico (Figura 04), com objetivo de acompanhar o desenvolvimento do estudante a cada dia, possibilitando sempre mudanças para atingir os objetivos propostos.

Figura 03: Escala de avaliação

Escala de avaliação do participante			
Conteúdo(s):			
Categorização	Sigla	Critério de inclusão	Pontuação
Realiza independente	RI	Não requer nenhuma ajuda	4
Realiza parcialmente	RP	Requer pouca ajuda	3
Realiza com apoio	RA	Não realiza sem ajuda física ou de suporte	2
Não Realiza	NR	Não consegue, mesmo com ajuda física ou suporte	1
Não foi apresentado	NA	Não houve atividade	0

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Esta etapa de avaliação inclui a participação do estudante que precisa ser instigado a refletir e realizar uma análise sobre suas

percepções referentes ao seu desempenho ao longo da atividade, como uma atividade auto avaliativa. A seguir apresento na figura 04, um panorama avaliativo de um estudante que participou de cinco propostas de PEI (ou seja, participou de cinco turmas do curso):

Figura 04: Panorama de 5 PEIs

	PEI 01	PEI 02	PEI 03	PEI 04	PEI 05
16. Conhecimento dos números no contexto social.	RP	RP	RP	RP	RI
17. Noção de quantidade e número.	RP	RP	RP	RP	RI
19. Identificação do valor do dinheiro.	RA	RA	RP	RP	RI
20. Manuseio de dinheiro: agrupamento e distribuição de valores para pagamentos e trocos.	RA	RA	RA	RA	RA
24. Uso de smartfone/tablet e celulares	X	RA	RA	RA	RA
25. Uso de notebook ou computador de mesa	X	RA	RP	RP	RP

Legenda: NA: Não houve atividade/ RA: realiza com ajuda/ RP: realiza parcialmente/ RI: realiza de forma independente.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

O recorte do panorama avaliativo do estudante na figura 04, demonstra que o trabalho realizado precisa ser sistemático e ter um acompanhamento rigoroso. Revela assim, que a experiência relatada envolve uma formação para os docentes que vai além da apropriação de práticas pedagógicas inovadoras, como a aquisição de uma *práxis* que a pesquisa para docência na perspectiva da inclusão requer. É preciso planejar, aplicar, observar, avaliar e recalcular a rota quando necessário.

Considerações sobre o trabalho desenvolvido

Ao longo dos cinco anos de dedicação a esta proposta de estudo teórico e prático, visando validar uma modalidade de AEE remoto para a Alfabetização e letramento do alunado jovem e adulto com deficiência, destaco a relevância da busca sobre novas formas de atuar com estes estudantes. Cabe pontuar que vivemos em uma sociedade letrada, na qual a alfabetização é fundamental para encontrarmos nosso lugar no mundo, seja para o acesso a diferentes aprendizagens, para exercer uma profissão, para participar da sociedade como um todo.

No tocante a relevância da pesquisa, destaco o relato de alguns cursistas da última turma de formação concluída, a serem indagados sobre a forma que o curso impactou na sua formação:

O curso foi essencial para minha aprendizagem no sentido de compreender melhor as necessidades de cada sujeito e do aperfeiçoamento na construção coletiva das atividades com meu grupo (cursista A, turma 6, 2024).

Foi enriquecedor estudar e me aprofundar acerca da DI em pessoas adultas, os desafios, as possibilidades, as diferentes necessidades... Me trouxe outro olhar e a necessidade de buscar conhecer mais (cursista D, turma 06, 2024).

Ao solicitarmos que destacassem pontos positivos da formação, relataram:

O modelo de curso teórico-prático propicia uma melhor compreensão dos temas abordados (cursista C, turma 06, 2024).

Material excelente, contribuições dos colegas que já vivenciam a educação especial e a experiência da prática (cursista F, turma 06, 2024).

No que se refere a avaliação dos cursistas sobre aspectos a serem melhorados na formação, foi destacado a necessidade de uma carga horária maior e tempo estendido para realização das atividades assíncronas.

No contexto deste estudo, destaca-se que, além de validar uma proposta pedagógica eficaz para a alfabetização e o letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual, os resultados também indicam a possibilidade de contribuição para a política do AEE. Isso se deve à demonstração da viabilidade desse suporte por meio da mediação tecnológica. A proposta do AEE remoto contribuiria para uma maior participação nessa modalidade de suporte, uma vez que a obrigatoriedade de realizá-lo no contraturno ou em outra escola próxima frequentemente se torna um obstáculo. Essa dificuldade acaba resultando em baixa adesão ao serviço, que é considerado essencial pela política inclusiva para esses estudantes.

O cenário educacional atual é aquele que precisa se adequar a demanda da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. A escola hoje precisa se atentar para criação de novos modos de ensinar e aprender, no qual não se considere a situação intrínseca ou extrínseca de um estudante como um impeditivo para aprendizagem. É fundamental direcionar o olhar para o sujeito, e não apenas para sua deficiência ou condição específica. A partir disso, torna-se essencial buscar epistemologias que possibilitem a construção de conhecimentos dentro desse contexto diverso.

Finalizamos este relato com as palavras do renomado educador Paulo Freire (1996, p. 21): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sendo essa a intenção de coadunar ensino, pesquisa e extensão em uma proposta formativa inédita e inovadora no cenário nacional.

Referências

FERREIRO, Emília. Alfabetização digital. Do que estamos falando? *In: FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.* São Paulo: Cortez, 2013.

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

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 157-170, 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>>. Acesso em: 13 mar. 2025.

KLINK, Almyr. *Mar sem fim.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. *Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetramento: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

REDIG, Annie Gomes; DE CARVALHO MASCARO, Cristina Angélica Aquino; GLAT, Rosana. A vida pós-escola para a pessoa com deficiência intelectual: uma análise a partir de seus relatos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1824-1835, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12558>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *Fundamentos da linguagem na educação*. Curitiba: Appris, 2019.

SOARES, M. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Editora Contexto, 2020.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Acessibilidade no ambiente escolar: da teoria e prática

Ágatha Nascimento Marques¹
Adriana da Silva Maria Pereira²

Ao pensar sobre Educação Inclusiva, visamos transformar as instituições de ensino em espaços verdadeiramente inclusivos, englobando não somente o espaço físico, mas também o currículo e as oportunidades para o pleno desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de todos os estudantes. Como aponta Dutra *et al.* (2024, p.5),

[...] a acessibilidade deve oferecer a criação de ambientes inclusivos, onde todos possam utilizar os espaços e instrumentos em igualdade de condições, observando os conceitos de “usabilidade” (facilidade de utilização), o de “comunicabilidade” (comunicar a todos, oferecer uma linguagem simples e direta) (e o de “funcionalidade” (qualidade de utilização).

Para que os conceitos de acessibilidade sejam implementados, precisamos observar as diferentes dimensões que essa perspectiva engloba. Assim, as dimensões arquitetônicas e naturais, garantem a eliminação das barreiras físicas que impedem a participação, locomoção e ocupação dos diversos espaços, tanto de esfera pública quanto privada. A dimensão programática deve eliminar as

¹ Graduada em Pedagogia pela UERJ, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Celso Lisboa, pós-graduanda em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Celso Lisboa, em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela UFRRJ. Graduanda em Psicologia pela Universidade Unigranrio. E-mail: agathamarkes2@live.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro. E-mail: silva.maria@unesp.br

barreiras em normativas legais; a comunicacional, tornar o acesso à informação acessível para todos os sujeitos.

As dimensões instrumentais e metodológicas visam adequar os métodos, técnicas e instrumentos para a plena participação na sociedade e a realização das atividades de vida diária, como estudos, trabalho e lazer. E a última dimensão é a atitudinal, considerada como

[...] a principal das acessibilidades, visto que está relacionada ao comportamento e à atitude das pessoas em relação às PcD, pois, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, “favorece atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência” (ONU, 2006; Brasil, 2008; Sasaki, 2019 *apud* Dutra *et al.*, 2024, p. 1).

O objetivo deste trabalho é apresentar uma narrativa das experiências enriquecedoras que permearam o percurso de um curso de Formação Continuada em Educação Inclusiva, ofertado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 2023, destacando a importância de se pensar e planejar o processo educacional a partir dos conhecimentos adquiridos, visando a efetivação prática no contexto escolar.

Nesse âmbito, é fundamental a implementação de conceitos cruciais como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que busca criar ambientes educacionais que se adaptem à diversidade de alunos. O Ensino Colaborativo (Coensino), que emerge como uma peça-chave, fomentando a sinergia entre educadores para melhor atender às necessidades individuais dos discentes. E a abordagem através do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano Individualizado de Transição (PIT), que também desempenham um papel central, orientando a trajetória de aprendizado dos estudantes.

Para assegurar o pleno alcance dessas metas é imperativo promover acessibilidade e eliminação das barreiras ao aprendizado inclusive nas estratégias de avaliação. A acessibilidade nos processos avaliativos implica permitir que os alunos demonstrem sua compreensão e conhecimentos de formas diversas.

Assim, este relato aborda não apenas uma jornada educacional, mas também uma trajetória de reflexão e aprendizado contínuos. Ao partilhar essas experiências, aspira-se a inspirar outros profissionais da educação a abraçar a inclusão como um princípio norteador, enriquecendo como concebemos e conduzimos a educação em nossa sociedade.

1. Desenvolvimento

1.1 Fundamentação teórica

A Educação Inclusiva é um tema de ampla discussão, uma vez que estamos constantemente buscando maneiras mais efetivas de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Sendo assim, faz-se necessário pensar sobre o processo de escolarização e identificar quais estratégias serão necessárias para que os discentes desenvolvam todas as suas potencialidades.

Porém, antes de discorrer sobre a prática em si, devemos refletir sobre um assunto que influencia o modo como as Pessoas com Deficiência (PcD) são vistas nesse contexto, que são os termos utilizados para descrever os sujeitos e o trabalho que vêm sendo desenvolvido. Os termos mais utilizados nas instituições são: “alunos incluídos”, “caso de inclusão”, entre outros que especificam o diagnóstico, “o meu aluno com TEA”, ou o caracteriza sendo aluno do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A redução do sujeito às suas dificuldades, características ou diagnóstico perpetua as ideias e práticas relacionadas à inserção nas instituições de ensino, mantendo a utilização de métodos que buscam a adaptação pensando no transtorno e não no indivíduo e suas especificidades. Por isso, é necessária uma mudança na forma de pensar e se direcionar a esse público, visando a construção de um ambiente educacional acessível e equitativo.

Diante disso, surgem questionamentos, como: os docentes estão sendo preparados para lidar com esse alunado e as demandas

apresentadas? As necessidades dos discentes estão sendo respeitadas? Estão tendo a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades? O atual modelo de Educação Inclusiva tem sido verdadeiramente eficaz?

A inclusão exige adaptação por parte da instituição para proporcionar a mesma possibilidade de acesso e desenvolvimento dos alunos

Portanto o termo inclusão requer adjetivação (escolar) e os termos incluso e incluído não podem ser atribuídos aos alunos, e sim aos sistemas. Podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno “incluso” ou “incluído”, porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem (Zerbato; Mendes, 2018, p. 77).

Por isso, faz-se necessário rever as terminologias utilizadas para referir-se às PcD, visando a utilização de uma linguagem respeitosa e anticapacitista. Assim, devemos deixar de utilizar termos como “portador de deficiência”, “inválido”, “especial”, “retardado mental”, “aluno incluído” para se referir aos indivíduos. A utilização dessas terminologias é caracterizada como capacitismo linguístico, que

[...] consiste no uso de linguagem ofensiva, adjetivos e metáforas que remetem a deficiências e doenças. Essa linguagem desvaloriza as pessoas com deficiência, perpetuando outras formas de opressão. Para promover a inclusão e igualdade, é fundamental colocar a pessoa em primeiro lugar, evitar o uso de deficiências como xingamentos, cuidar da trilha sonora, evitar rótulos negativos, ouvir a pessoa com deficiência diretamente e eliminar termos equivocados como “portador”, do vocabulário (CPD, p. 02, 2023).

No lugar do uso de termos que perpetuam os rótulos e desvalorizam os sujeitos, devemos usar termos destacados no documento Terminologias adequadas para o tratamento às pessoas com deficiência na era da inclusão (CPD, 2023, p. 07-10), como “pessoa com deficiência (PcD)”, “pessoa com necessidades educacionais especiais” e descrever as necessidades educativas

específicas dos sujeitos, “pessoa com deficiência intelectual”, para os sujeitos que apresentam limitações intelectuais, entre outros.

A mudança para se ofertar uma educação verdadeiramente inclusiva começa com a construção de uma nova mentalidade na sociedade e se concretiza ao considerar o tripé da educação, composto pelo acesso, permanência e apropriação do conhecimento. No acesso: realizar adaptações necessárias tanto no espaço físico quanto no currículo, nas estratégias de ensino, entre outros aspectos. Na permanência: que o aluno não esteja apenas presente fisicamente, mas que atue de forma ativa e que suas necessidades sejam respeitadas. Na apropriação do conhecimento: um conhecimento contextualizado e significativo para a vida, bem como a possibilidade de desenvolver suas potencialidades de forma integral.

Para isso, dispomos de diversas estratégias que auxiliarão na oferta de uma escola inclusiva, como o DUA, que aponta a importância de acessibilizar o currículo escolar para todos, independentemente das dificuldades e/ou necessidades individuais dos alunos, e que “(...) requer uma reestruturação do ensino e das formas de ensinar para que se efetive atendimento e educação de qualidade para todos (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148-149).”

Essa reestruturação implica em uma mudança nas estratégias de ensino, pois é essencial partir do princípio do engajamento e contemplar todas as modalidades de aprendizagem. Para isso, é necessário diversificar a apresentação dos conteúdos, atendendo a todos os sujeitos e suas diferentes formas de aprender, sejam elas visuais, auditivas, cinestésicas ou práticas.

Além das estratégias, também deve ocorrer uma mudança na prática docente e na estrutura de ensino, para a implementação do coensino. Essa proposta de ensinagem conta com a participação de pelo menos dois profissionais e

[...] prevê a colaboração entre professor do ensino comum e professor da educação especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, enfatizando a aprendizagem como

um constructo coletivo entre todos os colegas. Compreendo, assim, uma possibilidade de deslocar o atendimento educacional especializado para o contexto da sala de aula comum, transferindo o foco de intervenção do sujeito em situação de inclusão e potencializando os processos interativos ao longo das ações pedagógicas desenvolvidas (König e Bridi, 2019, p. 280 *apud* Mascaro e Redig, 2021, p. 73).

Esses profissionais atuam de forma conjunta por meio da Bidocência, Itinerância ou Mediação Escolar. E ficam responsáveis por garantir que o ensino alcance a todos os discentes, seja contextualizado e significativo.

Seguindo os princípios do DUA e do coensino, vamos ao encontro de dois documentos de suma importância para a garantia de acesso e participação ativa em todo o processo de escolarização. O primeiro é o PEI, um documento que visa planejar e pensar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

É elaborado com apoio da equipe escolar (professor regente, professor do AEE, orientador e coordenador educacional), do aluno, dos responsáveis e, quando houver, da equipe terapêutica multidisciplinar. Porém, é importante frisar que esse documento não deve ter o viés de remover ou reduzir os conteúdos, mas sim o acessibilizar. Visa proporcionar assim, variadas formas de apresentação, múltiplos modos de participação, engajamento e diferentes possibilidades de avaliação (Mascaro, 2017 *apud* Mascaro e Redig, 2021, p. 74).

O segundo documento é o PIT, que tem o intuito de preparar o sujeito para uma vida independente, buscando desenvolver tanto as habilidades escolares quanto as sociais e laborais. Para isso, precisamos identificar os interesses, as habilidades, as preferências e as necessidades, estabelecer metas, objetivos, construir um plano de ação e acompanhar e avaliar o desenvolvimento do sujeito.

O foco central do PIT é o indivíduo, sendo assim, ele deve participar ativamente da sua elaboração, sugerindo e apontando, sempre que possível, quais são seus pontos fortes, as áreas do seu interesse, as habilidades que quer desenvolver e/ou que necessita

de maior suporte (de vida diária, autonomia, autogestão, laborais, etc.) (Mascaro; Redig, 2021).

O objetivo desse documento é auxiliar o sujeito a planejar o que será feito após a conclusão do processo de escolarização. E, principalmente, dar o suporte para que ele desenvolva as habilidades e competências necessárias para obter sucesso e alcançar as metas planejadas e almejadas.

Por fim, devemos refletir sobre a avaliação de desempenho escolar que, na maioria das instituições, ainda segue o modelo tradicional de ensino e avalia os alunos pela aplicação de testes padronizados e não consideram as especificidades e necessidades dos indivíduos. Sabemos que esse desempenho não deve ser medido por notas ou testes que podem mascarar a etapa de desenvolvimento e potencialidades do sujeito.

A avaliação deve ter um viés qualitativo e como principal finalidade, observar o desenvolvimento e buscar novas estratégias para ampliar cada vez mais as potencialidades dos alunos. De forma que alcancem não só os objetivos escolares propostos, mas que se desenvolvam plenamente em todos os aspectos de suas vidas — habilidades de vida diária, sociais, autonomia, vocacionais, entre outros (Estef, 2018, p. 32).

Sobretudo, devem ser comparados a si, para podermos acompanhar o seu progresso considerando seu desenvolvimento e aprendizagens.

1.2 Metodologia

O presente trabalho adotou uma abordagem de pesquisa bibliográfica. Para Lima e Miotto (2007, p. 38), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Este estudo também se beneficiou da participação em aulas virtuais síncronas conduzidas por professores especialistas nos temas previamente explorados. As aulas virtuais enriqueceram o escopo da pesquisa, adicionando

perspectivas práticas e contemporâneas às bases teóricas previamente estabelecidas.

Em síntese, o método de pesquisa adotado combina uma pesquisa bibliográfica detalhada com o engajamento ativo em aulas virtuais ministradas por especialistas. Essa abordagem abrangente permitiu a obtenção de uma compreensão sólida e abalizada do assunto, embasando as conclusões e contribuindo para a qualidade geral deste trabalho.

Considerações finais

Podemos observar que a Educação Inclusiva é um tema amplo, que requer reflexão constante acerca da prática docente e das estratégias a serem utilizadas para promover educação de qualidade para todos os discentes. Para isso, dispomos de diversas estratégias e metodologias, como DUA, coensino, PEI e PIT, que auxiliam na promoção de um ensino de qualidade.

Cabe salientar que o engajamento da equipe escolar, equipe terapêutica e rede de apoio é essencial para o desenvolvimento pleno do discente e aplicação das estratégias delineadas. Além da mudança na estrutura escolar, é crucial lutar também por uma mudança na visão e cultura da inclusão escolar.

[...] a criação de uma cultura inclusiva não depende estritamente da criação de leis específicas, mas exige um tipo de engajamento de todos e da dialetização dos impasses e conflitos advindos desse engajamento na direção da construção de um novo tipo de laço social. Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo (Voltolini, 2019, p. 2 *apud* Siqueira, 2021, p. 114)

Ao conceber um espaço verdadeiramente inclusivo, é fundamental considerar todos os alunos, sejam eles com ou sem necessidades educativas especiais. Nesse sentido, o cerne desse processo deve ser a equidade de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste documento foram apontadas estratégias que auxiliam na promoção de uma educação inclusiva. Porém, essa ainda não é a realidade nas escolas, que mantêm uma visão de inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais, conservando a estrutura tradicional e esperando que o indivíduo se adapte à instituição,

[...] a escola exclui ou aceita e naturaliza a ‘invisibilidade’ do aluno, mas muitas vezes este movimento é involuntário... não exclui porque quer, mas porque não sabe, não tem apoio e fóruns adequados para o debate e a ação sobre o como incluir. Tal constatação empírica faz com que a formação dos sujeitos que se responsabilizam – em esferas públicas – pela inclusão (como os professores), seja condição basilar para um processo de inclusão mais efetivo, naturalizado e, por conseguinte, orgânico (Siqueira, 2021, p.115).

A realidade apresentada nas instituições de ensino (por relatos e experiências individuais), sejam públicas ou privadas, aponta que ainda há um longo caminho para que possamos considerar a educação verdadeiramente inclusiva. Isso implica que todos os alunos tenham suas singularidades respeitadas, as mesmas possibilidades de acesso, permanência e desenvolvimento de suas potencialidades.

Por isso, é imperativo manter uma trajetória de aprimoramento. Devemos seguir buscando a implementação de políticas inclusivas em nosso sistema educacional e cultivando uma mentalidade transformadora que permeia as estruturas e ações educacionais. Para isso, a oferta de cursos, como o deste trabalho, possibilita o aprimoramento da prática pedagógica.

Para além do aprimoramento da prática docente, a participação em cursos e espaços que têm como objetivo o debate e a troca de informações entre indivíduos de diferentes realidades e diversas formações, também promove o crescimento pessoal. Isso nos permite acessar novas possibilidades de atuação e proporciona acesso à transversalidade do conhecimento.

Esse acesso provoca e destaca a importância de se lutar por uma cultura transdisciplinar, principalmente no contexto de uma

educação verdadeiramente inclusiva, na qual buscamos proporcionar um ensino que permita o desenvolvimento integral de suas potencialidades.

E é por meio da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e da ampliação do repertório teórico que podemos planejar a implementação de novas metodologias e abordagens em sala de aula, contribuindo para a criação de um ambiente dinâmico e inclusivo na busca de uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade.

Diante do exposto, torna-se evidente a relevância de viabilizar e ampliar a discussão e o estudo sobre esse tema. Além disso, ressalta-se como a promoção de formação continuada enriquece a análise, o conhecimento e a reflexão sobre a prática docente. O compromisso de propor e implementar uma Educação Inclusiva e de qualidade demanda uma abordagem coletiva, que engloba educadores, administradores, pais, alunos e a sociedade em geral.

Referências

CPD - Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência . *Terminologias adequadas para o tratamento às pessoas com deficiência na era da inclusão*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/140923_Cartilha_PCDdigital.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

DUTRA, F. B. S. *et al.* *Documento norteador para implementação do plano de acessibilidade básica - PAB: Primeiros Passos*. 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2024. v. 1p. 1–37. Disponível em: <<https://doi.org/10.22533/at.ed.489241405>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ESTEF, S. Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 18, n. 205, p. 23–34, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index>>.

php/EspacoAcademico/article/view/43280/751375137854>. Acesso em: 11 ago. 2024.

LIMA, T. C. S. DE; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Methodological Procedures in the Construction of Scientific Knowledge: Bibliographic Research*. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, p. 66–79, 20 ago. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300066&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 out. 2024.

SIQUEIRA, Rosimar Serena. Os invisíveis: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.27, n.53, p.102-118, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/8044/9303/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, 23 maio 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

Relato de experiência: as contribuições da educação física escolar na perspectiva da educação inclusiva

Ana Carolina Castro Domingues¹

Adriana da Silva Maria Pereira²

A formação continuada docente necessita ser parte da atuação profissional para garantir a atualização profissional constantes. No entanto, deve ir além disso, e seguir conforme o que se almeja complementar e aprimorar em sua laboração como professor, levando em consideração suas ações e identidade pedagógica (Rossi; Hunger, 2012).

No cenário da Educação Física Escolar (EFE), sua prática se dá de forma diferenciada dos outros currículos, pois é exigido para sua prática a movimentação corporal, que por sua vez, demonstra ser um ambiente expositivo, e por muitas vezes excludente, principalmente na diferenciação dos mais habilidosos nas práticas corporais (Castro; Nicoletti; Cardoso, 2020).

Áo pensar em como se dá a exclusão nas aulas de EFE, vê-se a necessidade de pensar práticas corporais de forma diversificada em que essa exclusão não ocorra, por parte do professor, ou dos alunos, para que todos consigam usufruir das aulas na perspectiva da cultura corporal, fazendo com que todos os alunos consigam dar sentido ou novos significados para o que é aprendido através do corpo (Castro; Nicoletti; Cardoso 2020).

¹ Pós-graduada no programa *Lato Sensu* em Pedagogia Crítica em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Extensionista em Formação Continuada em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Licenciatura plena em Educação Física. E-mail: anacarolinacastroacademico@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro. E-mail: silva.maria@unesp.br

De fato, existem diferenças marcantes entre os indivíduos que foram constantemente negligenciados nos processos educativos quando se pensa em apropriação do currículo escolar, especialmente os alunos com deficiências, sendo muito evidenciada na EFE. Mas, nos anos 80, a educação inclusiva passou a ser pensada e com isso, o despreparo dos professores ficou evidenciado (Chicon, 2008).

Para sanar esse problema, inicia-se o movimento da formação continuada em educação inclusiva, com o objetivo da diversidade ser considerada nos processos educacionais. Isso porque, ao analisar o contexto da Educação Física, em especial em como a EFE foi estruturada, vê-se presente movimentos médicos-higienistas, um panorama medicalizante, que segue a linha militarizada das práticas corporais (Chicon, 2008). Ou seja, pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) ficavam de fora da EFE, pois a mesma seguia uma premissa biologicista, eugenista e de promoção da saúde, classificando essas pessoas por nomes pejorativos, como débeis ou retardadas, dando quase ou nenhum espaço educacional para esse público (Chicon, 2008).

A educação inclusiva em seus primeiros passos, apesar de ser iniciada com a criação de instituições segregadoras ou especializadas para um público, foi permeada por lutas sociais e políticas, iniciando-se o movimento de entrada e permanência de alunos com deficiência nas classes comuns da educação básica (Chicon, 2008).

Vê-se isso evidente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), que faz rever a que lugar pertence a educação inclusiva como parte constituinte das práticas pedagógicas. Essa mesma política define como público-alvo da Educação Especial “estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008), e a mesma define a Educação Inclusiva como um direito fundamental para a igualdade e respeito às diferenças.

Para haver uma sociedade inclusiva de fato, é necessário pensar na transformação e ressignificação das instituições, seja nas práticas ou nos saberes, na qual não se pode mais pensar em Educação Especial como um segregador de espaços para pessoas com NEEs, mas sim como uma fase de extrema importância para o desenvolvimento de todos os estudantes, seguindo as premissas de uma construção democrática da educação e sociedade (Plaisance, 2019).

Sendo assim, é imprescindível que o percurso formativo tenha como proposta oportunizar aos profissionais da educação um “olhar” sobre suas práticas. Visa dessa forma, viabilizar o conhecimento necessário para a elaboração de estratégias pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva e compartilhar também experiências, auxiliando numa construção conjunta e crítica da EFE.

Diante do exposto, a proposta deste relato de experiência é apresentar a contribuição na prática docente mediante a participação no curso intitulado “Alfabetização e Letramento de pessoas com deficiência intelectual sob o viés do PEI” ofertado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de abril a agosto de 2023.

1. Desenvolvimento

1.1 Contextualizando a construção da Educação Física na Educação Inclusiva

Inicia-se aqui um breve resumo de como a Educação Física foi marcada pelos movimentos higienistas, militaristas em sua formação a partir do século XVIII, fazendo com que ela fosse vista apenas pelo viés biologista, na qual os corpos da sociedade, quando não estavam para servir em defesa da pátria, deveriam ser fortes e saudáveis para produzir no sistema capitalista que se iniciava; ou também deveriam ser bons reprodutores de proles hábeis com os mesmos fins (Chicon, 2008; Teixeira, 2009; Marinho, 1983).

Já no século XX, por volta dos anos 50, a educação inclusiva para a EFE, começa a dar seus primeiros passos, mas com uma visão médica de prevenção de doenças ou reabilitação, dando origem a Educação Física Adaptada (Pedrinelli, 1994, p. 29).

Em 1961 surge a obrigatoriedade da Educação Física para 1º e 2º grau da educação básica. Em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei nº. 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961), e com isso, um adendo foi feito em 1988 de que as aulas para o público no NEEs deveriam ser inseridas nos processos educacionais (Brasil, 1988).

Segundo Chicon (2008) foi um movimento importante para inserir essa população a um ambiente mais inclusivo e menos restritivo. A partir daí diversas diretrizes foram dando mais espaço para que pessoas antes desconsideradas no processo de educação básica, pudessem frequentar esses espaços escolares, e com isso surge o problema de professores despreparados para atender a diversidade. Isso pensando que em um mesmo ambiente, encontram-se alunos com diversas habilidades, particularidades e necessidades educacionais e os professores de EFE não ficam fora desse despreparo.

Chicon (2008) aponta ainda que a Educação Física foi vinculada ao sistema educacional através da influência dos métodos ginásticos, que por si só foram responsáveis pelo surgimento da sistematização na área. Ou seja, na educação ela também serviu como instrumento de disciplinarização dos indivíduos com os objetivos citados anteriormente. Além disso, em meados do século XX, a EFE seguiu os movimentos esportivistas, criando uma relação de aluno e técnico esportivo ao invés da relação de aluno e professor.

Com isso, estudantes com necessidades educacionais especiais, em especial, os alunos com deficiência, foram assimilados a corpos insalubres que precisavam ser curados e reabilitados para sua participação ativa na sociedade. Nessa visão, foram criadas instituições responsáveis em atender essas demandas, que acabaram por segregar essas pessoas. Conforme

essa visão, a EFE desempenhou um papel limitante em homogeneizar a população, não sendo atribuída aos contextos de cultura corporal e diversidade (Teixeira, 2009).

Muito se vê que o neoliberalismo é visto dentro do sistema educacional como um forte aliado da exclusão e incentivador da competitividade. E mesmo que muitos alunos estejam dentro da escola, não dá para garantir que sua inclusão seja realmente efetiva (Nunes; Camargo, 2022; Coelho; Maldonado; Bossle, 2021).

Logo, há uma necessidade em agir em contrapartida a esses discursos com uma educação somática do corpo em espaços escolares e também em academias. As técnicas corporais devem respeitar a individualidade de cada corpo, para haver autonomia por parte da pessoa, na qual ela vai trabalhar sua percepção corporal, atenção, sensibilidade e observação para que isso seja incorporado e apropriado (Assis *et al.*, 2022; Bolsanello, 2005).

A inclusão na EFE pode seguir como grande desafiadora nas aulas mas, ao mesmo tempo, ela tem um enorme potencial como transformadora social. Pode assim, favorecer na permanência e aprendizagem de todas as pessoas, incluindo o público da Educação Especial, um grupo que foi marginalizado e excluído pela sociedade ao longo da história (Silveira *et al.*, 2023).

1.2 Formação Continuada em Educação Inclusiva

A proposta formativa forneceu um vasto material para seu uso na inclusão de forma efetiva, sendo destacados o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Com isso traz-se aqui uma breve contextualização sobre os temas, segundo o material teórico fornecido pelo curso.

Os princípios do DUA são norteados pela compreensão de que o docente deve ter seu planejamento voltado para estratégias pedagógicas que considerem todos os alunos. Há três princípios no ensino do DUA, sendo o primeiro princípio: proporcionar modos múltiplos de apresentação; o segundo proporcionar modos

múltiplos de ação e expressão; e por fim, o terceiro que é proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (Oliveira, 2021).

Sendo assim, esses princípios permitem que a singularidade de receber, interpretar, expressar e desenvolver o que é aprendido seja fruído conforme as individualidades de cada aluno, sem que o ensino siga em abordagens reducionistas e possa ser de fato traduzida de diversas formas.

Já o PEI é uma estratégia para delinear as metas educacionais, sendo uma estratégia colaborativa, na qual há participação dos docentes, familiares, comunidade escolar e, se possível, do próprio aluno em sua elaboração. O PEI segue para fomentar a necessidade de atender de forma individual os alunos público-alvo da Educação Especial (Mascaro; Redig, 2021).

Então, conclui-se que o DUA e o PEI são estratégias e conceitos que norteiam a educação inclusiva. A formação continuada e o estímulo a pesquisas na área de educação inclusiva demonstram o quanto deve-se manter uma constante evolução nessas estratégias (Mascaro; Redig, 2021).

1.3 A experiência no processo formativo durante a participação no curso

Na participação no curso foi possível reavaliar as práticas pedagógicas durante a trajetória acadêmica que teve início no curso de Bacharel em Educação Física e a experiência como docente na Educação Básica em uma instituição federal.

Durante esse período a preocupação com a inclusão escolar de estudantes com público-alvo da Educação Especial esteve presente, com intuito de possibilitar o aproveitamento ao máximo do que era proposto, mas também sempre pensando a Educação Física para além da área da saúde, mas como espaço de se conectar e entender o próprio corpo em sua totalidade.

Pensar uma Educação Física Escolar que seja inclusiva exige pesquisas e repensar as práticas pedagógicas. O curso de formação

continuada, nessas perspectivas, apresentou ferramentas para uma reflexão crítica que possibilita uma melhor estruturação das metodologias e estratégias.

Além disso, com os estudos realizados durante o curso e a troca de experiências, encontramos possibilidades de minimizar os estereótipos que muitas vezes as pessoas com deficiência são representadas e marginalizadas nos cantos das quadras esportivas escolares. Mas, também como àquelas que não se enquadram como hábeis para as práticas esportivas ou corporais.

Considerações finais

O curso contribuiu de forma significativa para a continuidade da formação em educação inclusiva, fornecendo as ferramentas para a implementação de uma educação para todos, levando em consideração as especificidades de cada estudante.

A cada aula ministrada, foi possível “mergulhar” em diversas realidades educacionais de forma colaborativa a partir do relato dos cursistas, que foi além do conhecimento oportunizado nos cursos de licenciatura. Um diferencial que contribui para tornar as aulas na disciplina de Educação Física um espaço inclusivo e além da escola.

Ressalta-se aqui que ainda há poucos estudos que evidenciem a prática na educação inclusiva na EFE, com isso novas hipóteses surgem sobre o porquê de não haver incentivo ou interesse no tema, como também o reflexo de uma sociedade cada vez mais competitiva que marginaliza e exclui quem não se adequa aos modelos de produção.

E é onde justamente a escola tem um potencial para os desdobramentos de se pensar uma sociedade diferente do que é imposta pelas questões políticas e sociais. E não só isso! É necessário quebrar essas barreiras das correntes pedagógicas que formaram a EFE até hoje, embasadas em dominação dos corpos para um objetivo econômico e político, na qual a exclusão é algo marcante. A EFE pode agir aproximando cada vez mais os alunos

e professores do que Paulo Freire já dizia, que uma educação que segue as premissas dos dominantes socialmente, jamais servirá como libertação de quem é oprimido, e no processo escolar, todos devem ser considerados (Freire, 2005; Freire, 2008).

Referências

ASSIS, M. D. P. *Corpo e práticas corporais em academias de ginástica: Educação somática em academias de ginástica: por uma concepção mais sensível de corpo e práticas corporais*. 1. ed., Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022.

BOLSANELLO, D. P. Educação somática: o corpo enquanto experiência. *Motriz-revista de Educação Física*, [S.l.] v. 11, n. 2, p. 89-96, 2005. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/issue/view/V.%2011%2C%20N.%202%20%282005%29>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: Senado Federal, 1961.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. *Movimento*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3760. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

COELHO, M. C.; MALDONADO, D. T.; BOSSLE, F. Professor de educação física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. *Conexões*, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021027, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8660399. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660399>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CASTRO, A. NICOLETTI, L. CARDOSO, V. Exclusão e auto-exclusão nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II. *Research, Society and Development*. v. 9, n. 7, e833974649, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4649>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FREIRE. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, [S.l.], v. 22, n. 66, p. 66-79, ago. 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57019>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MARINHO, V. *O que é Educação Física*. Editora Brasiliense, 2 ed., 1983.

NUNES, M. S. CAMARGO, E. C. Resignificações sobre a educação inclusiva e seus aportes legais. *Humanidades: reflexões e ações*, [recurso eletrônico], Bento Gonçalves, RS: IFRS, v. 3, 2022. Disponível em: <<https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1106/1234567891106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. R. P. *Desenho Universal para aprendizagem na educação física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva*. 2021. Tese de Doutorado- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 142f.

PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: *Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC/SEDES, 1994. p. 7-10.

PLAISANCE, E. O Especial na Educação. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/G3LppLDmsCzKt8wFJ4zPNwF/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ROSSI, F. HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista brasileira de educação Física e Esporte*, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200014>>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

SILVEIRA, A. P. T. Educação física escolar e estratégias pedagógicas inclusivas: uma revisão integrativa. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, v. 1, p. 154-171, 2023. Disponível em: <<https://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/202>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

TEIXEIRA, F. A. Augusto. Educação física escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão. *Motrivivência*, [S.l.] n, 32/33, p. 335-343 Jun. – dez., 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2009n32-33p335>>. Acesso em: 26 jul. 2024.

Pedagogia das diferenças e formação de professores: pistas e possibilidades

Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento¹

Bruna Mendes dos Anjos²

Ser professor é um desafio, um processo constante de aprender a aprender e aprender a ensinar. Ser professor é um movimento dinâmico, político e intelectual, construído nos afetos e memórias (Pollak, 1992; Gondar, 2003) que formam a nossas professoralidades (Pereira, 2020). Não há como discutir educação sem discutir docência. O sujeito que professora, professora em valores e crenças que são construídas no entre-lugar (Bhabha, 1998) da pretensão da prescrição formativa e da vivida pelos sujeitos em formação do que acontece nos movimentos contingentes entre pretensão e cotidiano. É neste espaço que se constroem as professoralidades, isto é, o conjunto de lastros identitários que compõem o sujeito no exercício da docência. Essas professoralidades irão performar no chão da escola, um professorar particular em alinhamento com uma perspectiva de educação que conduz a um formato de prática pedagógica.

¹ Educadora social, se movimenta nos diferentes grupamentos da educação básica Graduanda em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), escreve, pesquisa e se (re) inventa. Pesquisa currículo, subjetividade humana e formação de professores na perspectiva das professoralidades, com ênfase na BNC formação. É bolsista no "Programa de incentivo à docência na graduação - PRODOCÊNCIA", com ênfase na prática de pesquisa, pesquisando Educação de Jovens e Adultos (EJA), alfabetização e Currículo. Colabora como voluntária no grupo de pesquisa "Os Discursos Curriculares da BNCC e Avaliações Externas: Discursos Globalizantes e Projetos Regulatórios - GLOPEC" UERJ/FEBEF. E-mail: estefanne.nascimento@gamil.com

² Pedagoga formada pela UERJ. Pós-graduada em Psicopedagogia. Formação Inicial em Atendimento Educacional Especializado. Professora da Educação Infantil na Rede Privada. E-mail: brunamanjos98@gmail.com

É neste desenho que se tecem tramas, um relato de experiência da vivência da trajetória no curso de aperfeiçoamento em Formação Continuada em Educação Inclusiva ofertado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ realizado no ano de 2023. Dedicamos-nos a refletir sobre o espaço da formação docente experienciado no curso, alçando pistas para uma educação inclusiva em sentidos amplos, compreendendo que é a partir do olhar atento e sensível às diferenças que poderemos nos mobilizar para alcançar o que se objetiva: uma educação plenamente de todos (Silva, 2000). Partindo do pressuposto que para uma educação plenamente universal nenhuma parcela da sociedade pode estar à margem desse direito. Expandem-se, assim, os movimentos de conquista do direito marginalizado. É neste percurso que me movo, investigar pistas e possibilidades para o enfrentamento e superação da negação do direito à educação nas mobilizações da formação docente.

A educação é um direito constitucional previsto no Art. 205 da nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), sendo um dever do Estado e da família, tendo como principal objetivo a formação plena da pessoa, a preparação para cidadania e a qualificação para o trabalho. Dado os marcos legais, tendo o Estado como principal fornecedor da educação, pensemos na formação do sujeito que na microesfera da sala de aula será o mediador das relações construídas nesse espaço: o professor.

Se aprofundando nessa trama, destaco a formação no curso e as possibilidades alçadas ao olhar atento e sensível às singularidades de cada sujeito, o que ponho como diferenças entre o eu, os outros e o espaço dos nós coexistindo juntos. Se aproximando de uma educação humana e flexivelmente crítica, pensemos a formação docente como parte mobilizadora de uma pedagogia das diferenças, das alteridades para além do diverso. O diverso configura uma outra manifestação do mesmo (Lopes; Macedo, 2011) sendo uma outra forma de fazer a manutenção do padrão destacando o que é avesso a ele. Nisto, desenho pistas e

possibilidades traçadas na formação docente do curso para o professorar em uma perspectiva inclusiva em amplos sentidos.

1. Desenvolvimento

Diferença, não poucas vezes, é posta como sinônimo de diversidade. Um movimento sutil com grande impacto no pensar, planejar e se debruçar nos estudos educacionais. A pauta da diversidade é uma pauta crescente no movimento político de oposição ao sistema construído e também no movimento de apropriação de sentidos de existência na dinâmica neoliberal. Reivindica-se maior espaço para a diversidade, diversidade essa que acaba por ser presentificada em estigmas e estereótipos da construção de sentidos sobre o que está longe do padrão. Exemplificando, temos o filme sucesso em bilheteria *Barbie*³, dirigido por uma das mais influentes diretoras e roteirista do cenário Hollywoodiano, Greta Gerwin. No longa-metragem, na *Barbieland* (Cidade da Barbie), há uma diversidade de Barbies e ainda sim uma é a principal: a loira de olhos azuis, branca, magra e cis. A diversidade está lá, mas o padrão e o protagonismo da trama permanecem o mesmo.

É neste itinerário que os estudos pós-críticos vêm se dedicando no que se refere a diversidade-diferença. Pensar em diversidade sem mensurar a diferença, pode se aliar a iniciativas neoliberais de silenciar e apagar corpos nas dinâmicas de poder construídas nas relações sociais, à medida que mantém o lugar de um padrão. Nisto, o conceito de diferença é posto como uma posição combatente a essa lógica de pensamento. A diferença recobra o olhar e validação da singularidade, do não padrão, a atenção às

³ *Barbie* é um filme estadunidense dos gêneros comédia e fantasia dirigido por Greta Gerwig, com o roteiro co-escrito com Noah Baumbach. O filme, lançado em 2023, é baseado na franquia de bonecas Barbie, produzida pela empresa multinacional Mattel.

especificidades que constroem os sujeitos coletivos e suas redes, produções materiais e simbólicas.

A pedagogia da diferença propõe para nós educadores, rede de apoio à educação e gestores de olhar, o olhar singular, desconstruído da frustrada tentativa de hegemonia e idealização conformista às desigualdades sociais praticadas, que silenciam e negam corpos no processo de ensino-aprendizagem. Nisto, grande colaboração parte dos estudos de inclusão. Formar professores para as diferenças recobra uma educação para diferenças. Um professor que em sua formação é estimulado a pensar nas diferenças, no movimento de suas proposições e negociações, provavelmente na postura assumida em sala de aula irá mobilizar naquele espaço-tempo iniciativas que dialoguem com as alteridades não negligenciando o currículo a ninguém.

1.1 Fundamentação teórica

Teço esse trabalho a partir das obras de Silva (2000), Lopes e Macedo (2011), Pereira (2020) articulando com os pressupostos da educação inclusiva apresentados durante o curso de formação na qual participei como estudante. O curso propõe uma capacitação à título de extensão como formação continuada para professores da educação básica a partir dos marcos legais da perceptiva da educação inclusiva. O curso teve uma carga horária de 180 horas distribuídas entre atividades síncronas e assíncronas, sendo vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Professores se formam em movimento constante, no contingente, na universidade, na escola (Nóvoa, 2001), no cotidiano na vida vivida dos sujeitos entre os sujeitos praticantes (Ferraço, 2007) e nas trocas que tecem redes de saberes-fazeres (Alves, 2003). Iniciativas formativas que articulem a vivência prática do chão da escola à investigação científica são indispensáveis na construção de uma docência potente, crítica, criativa e cuidante (Boff, 2009). É nesse entrelaçamento que se alcança uma relação teórico-prática

(Garcia; Rodrigues, 2017) crítica questionadora das realidades, da educação e dos processos estabelecidos na escola.

O curso enquanto um espaço formativo docente, mobiliza nas estratégias escolhidas tempo de qualidade para reflexão crítica dos processos de intervenção, planejamento, discurso e visão, construídas sobre/para as pessoas público-alvo da educação inclusiva nos movimentos cotidianos das turmas regulares. Mobiliza a construção de um aporte teórico que respalda ações docentes conscientemente direcionadas às diferentes formas de ser, estar e aprender na escola. Desconstrói estigmas de aprendizagem e limitações de estratégias didáticas que por algumas vezes negligencia o currículo aos estudantes público-alvo da educação inclusiva.

O desenvolvimento das aulas e atividades tece possibilidades de um professor que inclui o estudante público-alvo da educação inclusiva na dinâmica coletiva, considerando suas especificidades sem a negação do direito de aprender e do de participar e trocar com seus pares. Nisto, é que destaco a diferença enquanto uma expressão de pedagogia (Silva, 2000). Reivindica o espaço da troca, do contato, do conflito e de suas aprendizagens. Nega a visão moderna ainda presente no neoliberalismo com um ideal de sujeito fixo, modelo. Parto em contrapartida dessa perspectiva, em que educar está associado a um ideal pré-estabelecido sem diálogo com as especificidades dos sujeitos e dos cotidianos, fundamentados em lógicas burocráticas mercadológicas e utilitaristas.

Nisto, não há como pensar uma perspectiva ampliada de inclusão sem antes desconstruir essa formulação de pensamento sobre educação, sujeito e os processos de ensino. Pensar a educação pelo prisma da diferença possibilita que o próprio estudante seja o referencial em seu processo de desenvolvimento para a vida além da escola. O professor aqui media, conduz os estudantes e seus conflitos de maneira criativa, cuidante, sensível e crítica nas proposições de intervenção.

1.2 Metodologia

O relato se desenvolve a partir de uma revisão e análise bibliográfica dos estudos de inclusão ministrados no curso, diversidade e diferença e formação de professores. Assumo por paradigma uma perspectiva discursiva aberta, no movimento de flutuação entre autores diversos e suas contribuições para pensar formação docente, o espaço da diferença na educação e educação inclusiva. Construo meu relato de experiência como uma rede de tramas que atravessam minha formação dentro e fora do curso, da estudante que fui, da professora que sou, das pesquisas que participo e da vivência da graduação em pedagogia pela UERJ.

1.3 Resultados da discussão

Na construção das professoralidades que conduzirão a mediação dos processos de ensino-aprendizagem a pedagogia das diferenças mobiliza uma reflexão crítica da pressuposta diversidade defendida e apropriada pelos neoliberais (Pereira, 2020). Para pensar uma educação amplamente inclusiva é necessário ir além do diverso, é necessário se dedicar a compreensão das singularidades expressas na diferença. É a partir desse movimento que se rompe com parte dos estigmas reproduzidos na falha tentativa de hegemonia dos modos de ser, estar e entender o mundo.

A perspectiva da diferença reivindica o olhar para a singularidade com validação, respeito e potencialidade, considerando que todos são capazes de aprender em trocas mútuas no tecer das redes cotidianas (Alves, 2003). Ao trazer a diferença para o processo educativo, mobilizamos uma docência criativa nas intervenções em uma relação dialógica como propõem Freire (2005) com os sujeitos praticantes do cotidiano (Ferraço, 2007). Em um cenário de controle da autonomia docente por diversos mecanismos e políticas adotadas em uma tentativa de padronizarem os processos educativos como sinônimo de aumento de qualidade,

essa perspectiva estimula a indagação dessa lógica e possibilidade de subversão dentro dos marcos legais e da integridade da permanência no exercício profissional. Afinal, nós professores somos classe trabalhadora que optamos pela docência como meio de produção de existência e resistência. Manter-se empregado é fundamental. A docência crítica, criativa e cuidante nos mobiliza a negociações que não negligenciam nossos compromissos éticos com uma educação integral, nem nos coloquem em posição de vulnerabilidade da perda do sustento. Somos estimulados a trabalhar com as possibilidades.

A extensão de formação continuada em Educação Inclusiva me mobilizou a escrever sobre a contribuição de pensar a diferença como princípio pedagógico para conquista de uma educação inclusiva em amplos sentidos. É no debruçamento e na sensibilidade às diferenças que alço pistas e possibilidades para um educar a todos, para uma educação de todos. Somos diferentes, nossas singularidades se manifestam em relação ao que o outro é. Nisso, coexistimos e construímos sentidos entre a particularidade e o coletivo. São as alteridades que compõem o coletivo, objetivando uma educação integral da pessoa em um movimento estratégico e político. A formação docente, assumindo a diferença como princípio pedagógico é potente na construção de professoralidades críticas e criativas que se opõe ao utilitarismo mercadológico nas negociações cotidianas (Boff, 2009). Todos são sujeitos de direito à educação, nesse sentido, o curso mobiliza tomadas de iniciativas no microcosmo da sala de aula para que os alunos público-alvo da Educação Especial sejam plenamente incluídos não só no espaço físico, mas nas mobilizações didático-pedagógicas.

1.4 Discussão

A docência hoje sofre com um processo contínuo de políticas de culpabilização e controle docente, descrita por Ball (2005) como *accountability*. Este movimento vem ao longo dos anos

implantando políticas de controle, vigilância e punição docente podando a docência autônoma, criativa e crítica, reduzindo professores a tarefeiros. Neste movimento, o professorar se limita à execução na qual há pouca mobilidade. Com o firmamento de avaliações externas em larga escala e políticas desenvolvidas a partir da mensuração de seus resultados, cada vez mais a formação de professores, principalmente na rede privada de ensino, é mobilizada a colaborar com esse movimento.

O professor passa de mediador, articulador para tarefeiro, executor. Essa conjuntura constrói um sentido de docência conformada e limitada em suas intervenções, em uma perspectiva de conhecimento exclusivamente instrumental (Lopes; Macedo, 2011). A pauta da diversidade é fortemente levantada nesse contexto, em um movimento de despolitização das pautas de luta das minorias, em discursos sofisticados que objetivam a manutenção da ordem de prioridade dos poderes constituintes (Ball, 2005).

A formação de professores é tencionada na formação de professoralidades acrílicas, pragmáticas executoras de algo planejado alheio a seu exercício intelectual da profissão. A pedagogia das diferenças na formação docente recobra sentidos autônomos e críticos ao exercício do professorar, à medida que reivindica o espaço da singularidade de cada sujeito, inclusive do sujeito docente. A perspectiva da diferença indaga as conjunturas sistêmicas construídas e os sentidos sobre docência, currículo, educação e sujeito, podendo colaborar grandemente no pensar os processos de inclusão.

As diferenças propõem para o processo de aprendizagem um olhar atento às singularidades e às iniciativas de interações coletivas na construção dos conhecimentos em rede. Neste desenho, a discussão da formação docente se expande para além do “O que/ como fazer” mobilizando a reflexão crítica do “porque/ para que” se faz. O professorar retoma sentido crítico criativo em intervenções intencionais para uma educação integral, isto é, de todas as dimensões do sujeito na atividade social humana. O curso,

fio que atravessa a tessitura de meu relato, nos mobiliza neste caminho, uma docência autônoma, teórico-prática e criativa nas intervenções gerais e específicas propostas no cotidiano. O professor se forma constantemente, a formação inicial é base da construção do ser docente. A formação continuada, que se dá na prática do chão da escola, na troca entre os sujeitos praticantes (Ferraço, 2007) e nos espaços teóricos formativos institucionalmente organizados, como esta extensão cursada, mobilizam essa tomada de sentido da docência: contingente, movimentos constantes de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática. O professor se vê também como aprendiz em sua jornada cotidiana, na qual nada é pronto, posto e fixo, antes construído dos diálogos entre os sujeitos e seus contextos, nas trocas humanas, na construção de redes de saberes-fazeres (Alves, 2003)

Considerações finais

A pedagogia das diferenças é uma potente pista na possibilidade de uma docência crítica-criativa, na conquista de uma educação plenamente inclusiva na qual os processos de planejamento e intervenção são norteados pela validação das diferenças (Campos, 1991). Contrapondo a perspectiva neoliberal de apropriação das pautas de resistência, a pedagogia das diferenças reivindica o lugar da singularidade de ser, estar e entender no/o mundo. Trazer para o centro das discussões a formação docente que potencializa a resistência por uma docência autônoma, crítica, criativa e cuidante.

Nossas subjetividades constroem como nos movemos no mundo, logo não podem ser descartadas nos processos formativos. Iniciativas de formação docente ao longo do exercício da profissão e da vida do sujeito que partem de uma perspectiva questionadora, mobilizam que professores permaneçam atentos e fortes na luta por uma educação plenamente universalizada. Este movimento é potencializado com o espaço de existir na singularidade, nas relações que se dão nas alteridades. Uma

docência que se tece pensando no “porque/para que” se faz é sagaz em expertises de negociações possíveis para a prática.

Esse desenho possibilita a tomada de consciência crítica do docente e a mobilidade articuladora de negociações legalmente respaldadas, teoricamente sólidas e praticamente viáveis. Assume a relação intrínseca entre teoria e prática, um professorar conscientemente teórico-prático da construção da abordagem no cotidiano. Assim, o curso se desenvolve em diálogos e trocas, em estímulo intelectual de formar professores críticos, criativos e cuidantes (Boff, 2009). Iniciativas formativas como essa, gratuitas, vinculadas às instituições de excelência como a UERJ e seus movimentos de pesquisa, é potencializadora da formação continuada docente estimulando o compromisso com uma educação integral plenamente universalizada. Promove um espaço seguro para a construção de professoralidades atentas às possibilidades dentro do espaço de atuação de colaborar e promover acessibilidade e permanência, seja dos sujeitos público-alvo da educação inclusiva, sejam outros sujeitos marginalizados do direito à educação nos diferentes contextos da dinâmica social.

Referências

ALVES; Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de educação*. 2003. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/26421877_Cultura_e_cotidiano_escolar>. Acesso em: 13 set. 2024.

BALL, Stephen. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa. 2005.

BHABHA, Homi k. *O local da cultura*. Belo horizonte: UFMG. 1998.

BOFF, Leonardo. Críticos, criativos e cuidantes. *Revista liturgiana* nº 216. 2009. Disponível em: < <https://www.portaldoenvelheci>

mento.com/acervo/artieop/Geral/artigo8.htm>. Acesso em: 18 mai. 2024.

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

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. *A arte de sulear-se*. UNIRIO, Rio de Janeiro, 1991.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra. Rio de Janeiro 2005.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Alan. Dos encontros nos currículos – esculturas singulares e cotidianas de fazeressaberes n. 45. Dossiê “A função política da alegria no cotidiano escolar”. 2017. *PPGE – UFES*. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19028>. Acesso em: 25 mai. 2024.

GONDAR, Josaida. Memória, poder e resistência. In: *Memória e espaço: trilhas do contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

LOPES; Alice Casemiro; MACEDO; Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo. Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio; Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. Paola Gentile 01/05/2001. Disponível em: < <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/r3R2CnybkVjHsM6pyBUAqGRFH/>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

PEREIRA; Marcos Vilela. *Nos Supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho de subjetivação. Ensinar e aprender; sujeitos, saberes e pesquisas.* Rio de Janeiro: DP&A 10º ENDIPE. 2020.

POLLAK, M. *Memória e identidade social.* Estudos históricos, Rio de Janeiro. 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A importância da formação docente para o desenvolvimento de uma escola cada vez mais inclusiva

Julia Gomes Fradique¹

Glaysane Peres Carrilho de Souza²

O processo formativo docente constitui um momento de profunda reflexão sobre a educação, sendo essencial tanto na graduação e suas extensões quanto na formação continuada. Uma formação docente bem estruturada é fundamental para a qualificação dos educadores, impactando diretamente a qualidade do ensino. Entre as possibilidades de aprimoramento profissional, destacam-se os cursos de educação continuada, que desempenham um papel central no desenvolvimento e atualização dos professores.

Este capítulo tem como objetivo analisar a experiência de cursar uma formação continuada em educação inclusiva, oferecida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Considerando a abrangência do tema “educação inclusiva”, reforçamos que o aprofundamento para além da formação inicial é essencial, tanto para a ampliação e atualização dos conhecimentos quanto para o aprimoramento profissional de futuros e atuais docentes.

As aulas ocorreram no período de 13 de abril a 13 de julho, com carga horária de 180 horas, tendo aulas síncronas quinzenais e produções assíncronas de fixação do conteúdo apresentado.

¹ Caxiense, Pós-Graduada em Intervenção ABA, Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora em Educação Fundamental, Mediadora Escolar. E-mail: juliafradique@gmail.com

² Professora Assistente do CAP UERJ. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ). Mestre em Educação (PROPED/UERJ). Pós-Graduada em Psicopedagogia (UERJ). Graduada em Pedagogia (UERJ). E-mail: glaysanecarrilho@yahoo.com.br

Abordou temas importantes e atuais na área de inclusão, pensando nos alunos PAEE, em uma perspectiva inclusiva, abrangente e enriquecedora, levando em consideração que todos somos diferentes e aprendemos de formas diversas, como será apresentado ao longo do trabalho.

A partir desse momento, faremos uma análise do referencial teórico utilizado ao longo do curso para entendermos qual caminho foi seguido para essa formação docente e os focos principais para a construção de uma educação acessível e inclusiva.

Perspectivas inclusivas no tecer da formação docente

Esse relato foi baseado na experiência de aprendizagem das autoras durante o curso, tecendo um paralelo com uma pesquisa bibliográfica realizada entre as referências utilizadas ao longo do mesmo. Para a escrita, foi levado como base a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e autores como Mendes (2017), Mascaro; Redig (2021) e Estef (2013) que desenvolvem trabalhos e estudos voltados ao atendimento das necessidades educativas de estudantes público-alvo da Educação Especial³ (PAEE) na perspectiva da educação inclusiva.

O termo “educação inclusiva” é muito amplo, pois como visto na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 1)

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

³ De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2008), são considerados público da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Esta análise evidencia que a educação inclusiva tem como propósito garantir o acesso à educação a todos aqueles historicamente excluídos, abrangendo não apenas pessoas com deficiência, mas também respondendo a uma demanda social pela escolarização universal. No entanto, o presente capítulo concentra-se nos estudantes que compõem o PAEE, assim como o curso mencionado. Ainda assim, ao aprofundarmos a reflexão, observamos que as metodologias abordadas têm potencial para beneficiar todos os alunos, independentemente de serem ou não o foco específico dessa formação.

Os dicionários de língua portuguesa definem o termo “inclusão” como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento (Mendes, 2017, p. 61).

O princípio da educação inclusiva prevê a garantia da presença, a participação, a construção de conhecimentos, pensando em todos os níveis de escolarização e preparando os sujeitos para o seu futuro além do contexto escolar.

A proposta formativa apresentou o conceito de Ensino Colaborativo, que se configura em promover a participação ativa de todos no processo de aprendizagem. Os profissionais atuam em conjunto, colaborando com o processo educacional, visando a inclusão de todos. Tanto no planejamento, no processo avaliativo, nas abordagens e em todas as etapas da atuação pedagógica. Assim, os profissionais envolvidos, juntamente com os professores da Educação Especial têm a oportunidade de compreender melhor o contexto escolar em que seus alunos estão inseridos, observando não apenas suas especificidades, mas também a dinâmica da turma como um todo. Esse trabalho conjunto permite a construção de estratégias educacionais mais abrangentes e inclusivas, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa prática docente, denominada ensino colaborativo, caracteriza-se por um sistema de parceria entre professores regentes do ensino comum e professores de suporte da educação especial, com o objetivo em comum da busca pela resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais profissionais aliam-se utilizando a participação mútua em sala de aula, bem como a troca de conhecimentos da educação especial e da educação geral. (Estef, 2013, p. 24)

A colaboração entre dois ou mais profissionais na sala de aula possibilita a troca de conhecimentos, a observação mais detalhada dos estudantes e a identificação das estratégias de aprendizagens mais eficazes para cada um. Considerando que cada indivíduo aprende de maneira singular, conforme a forma como processa e decodifica informações (Saldanha; Zamproni; Batista, 2016), torna-se essencial adotar abordagens pedagógicas que atendam a essa diversidade. Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se destaca como uma abordagem metodológica eficaz, pois preconiza a oferta de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, contemplando as formas mais comuns de processamento da informação, como as modalidades auditiva, visual e cinestésica.

O DUA é uma estratégia para ampliar o desenvolvimento do aluno através de propostas pedagógicas que visam a necessidade de acessibilidade no contexto escolar.

Diante do desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149)

A proposta do DUA é construir um planejamento pedagógico que promova formas diversas de ensinar o mesmo conteúdo, observando os alunos e percebendo quais são os melhores

caminhos para o desenvolvimento de estratégias para que todos tenham acesso ao aprendizado. Um exemplo de utilização é observando as formas de decodificação auditiva, visual e cinestésica, citadas anteriormente.

Para isso é necessário conhecer cada aluno, suas potencialidades e necessidades educacionais de aprendizagem. Um caminho apontado para a individualização do ensino é o Plano de Educação Individualizado (PEI). O PEI é um documento pedagógico colaborativo no qual os professores, a comunidade escolar, os pais, os familiares e o próprio aluno elaboram de forma colaborativa. Ele é pensado para atender as necessidades específicas, as potencialidades e necessidades, traçando caminhos para a aprendizagem. O documento deve conter informações importantes sobre o estudante, tanto pessoais, quanto pedagógicas e uma reavaliação contínua dos processos.

É importante que o documento deve conter: informações relevantes sobre o estudante (histórico acadêmico, informações de saúde, contatos telefônicos, dentre outras informações relevantes), o objetivo para elaboração do PEI, objetivos específicos, metas prioritárias, avaliação e reavaliações periódicas com todos os participantes envolvidos no trabalho (Mascaro; Redig, 2021, p. 74).

Outro documento importante para alunos PAEE é o Plano Individualizado de Transição (PIT). Esse é um instrumento complementar ao PEI focado na transição para o momento pós-escola, na vida que vem após o período escolar. Sua importância se configura no planejamento para uma vida independente e autônoma, sejam quais forem suas aspirações, que podem incluir o vestibular, casamento, mundo do trabalho, entre outros.

O PIT é uma ferramenta educacional de planejamento para a vida, é o ato de pensar a transição desse aluno PAEE da escola para a vida adulta com uma transição planejada que inclui a participação do aluno e dos demais profissionais envolvidos em seu processo educativo. Nele são observadas suas dificuldades, habilidades e perspectivas para a partir daí planejar esse processo.

Esse desenvolvimento precisa ser focado nas habilidades necessárias e nas opções de escolha desse estudante, sem deixar de lado que o sujeito é o protagonista do processo.

Considerações finais

Destacamos a importância fundamental da formação contínua dos docentes para a construção de uma escola inclusiva e eficaz. A formação inicial muitas vezes não garante uma formação integral, que contemple todas as necessidades e desafios que encontramos na prática diária docente. Buscar caminhos de estudo e formação são de suma importância tanto para educadores, quanto profissionais da educação para atuar na diversidade.

O curso mencionado neste trabalho possui grande relevância para a formação de profissionais da educação, especialmente no contexto da educação inclusiva. Ao ingressar na formação, percebi que a graduação, por si só, não havia me proporcionado a preparação necessária para atuar na área, uma vez que a educação inclusiva é um campo amplo e desafiador. Os currículos universitários, muitas vezes, não conseguem abranger de maneira suficientemente aprofundada e integrada os aspectos teóricos e práticos relacionados à Educação Especial. Considerando a complexidade desse campo, torna-se fundamental a formação continuada, garantindo a qualificação dos profissionais para atender às demandas educacionais de forma eficaz e inclusiva.

É importante que a capacitação dos profissionais da educação seja voltada para o atendimento adequado para a necessidade de todos os alunos, especialmente os alunos PAEE, na busca da garantia de uma educação de qualidade para todos.

As temáticas discutidas e apresentadas ao longo da formação, como o DUA, o PEI e o PIT, apontam serem ferramentas eficazes para a criação de um ambiente escolar inclusivo que valorize e respeite as especificidades de cada aluno. O DUA, por exemplo, permite que as diferentes formas de aprendizagem sejam respeitadas, garantindo o acesso aos conteúdos. O PEI fornece um

planejamento elaborado exclusivamente para atender às necessidades dos alunos e o PIT se concentra na transição dos alunos para o momento pós-escola, preparando-os para o próprio futuro.

A utilização conjunta dessas formas de planejamento sendo incorporadas à nossa prática pedagógica é um passo importante para garantir que a educação seja inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A implementação dos documentos citados, o olhar diferenciado do professor e formas mais inclusivas de planejamento, permitem o atendimento a diversas formas de aprendizagem, promovendo um ambiente acolhedor, eficiente e com todo o suporte necessário a partir do reconhecimento e respeito à diversidade.

Diante disso, pude observar como a formação continuada, a atualização e os aprofundamentos dos conhecimentos voltados a esse tema são importantes para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, assim como a necessidade de investimentos em formação docente para estarmos preparados para enfrentar os desafios que a educação inclusiva nos impõe, proporcionando uma educação abrangente e de qualidade para nossos alunos, aliados às políticas públicas e investimentos na educação.

Nesse sentido, a educação continuada deve ser prioridade para aqueles responsáveis por investir na melhoria do ensino, uma vez que se configura como um dos principais caminhos para garantir uma educação de qualidade. O investimento na temática da educação inclusiva é essencial para qualificar os profissionais da área, possibilitando a adoção de estratégias diversificadas que atendam às necessidades de todos os alunos, sejam eles público-alvo da Educação Especial (PAEE) ou não. Dessa forma, a formação continuada contribui para a construção de uma inclusão efetiva e sustentável, promovendo o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

ESTEF, S. *Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar*. 2013, Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*. Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. 22 n. 66 jul./set. 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57019>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

SALDANHA, Cláudia Camargo; ZAMPRONI, Eliete C. Berti; BATISTA, Cláudia Camargo Saldanha Eliete C. Berti Zamproni Maria de Lourdes Arapongas. *Estilos de Aprendizagem: Anexo1*, 2016.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994, Salamanca-Espanha.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar*. Educação Unisinos. vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 147-155, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <<http://bookbuilder.cast.org/learn.php>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

Um novo olhar sobre a educação inclusiva sob viés do PEI

Marcia de Mattos Ferreira¹
Karina Rodrigues Muylaert²

O presente texto tem como objetivo o compartilhamento de reflexões e propostas desenvolvidas ao longo do Curso de Formação Continuada em Educação Inclusiva ofertado pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) no ano de 2023. O curso, baseado em práticas inclusivas pelo viés do Plano Educacional Individualizado (PEI), busca articular teoria à prática baseado em temáticas relevantes, no intuito de efetivar uma educação de qualidade para todos, independentemente de condições físicas e sociais que o sujeito inserido no espaço escolar, possa apresentar, com foco nas necessidades educativas especiais.

O curso, ministrado através de encontros síncronos realizados na Plataforma do *Youtube* e atividades semanais assíncronas, possibilitou interações e trocas constantes. Os textos propostos e apresentados contribuíram para reflexões e apontamentos sobre educação inclusiva em uma abordagem contextualizada, valorizando a pluralidade e o potencial de cada educando.

Entre os objetivos específicos destacam-se: i) registrar as ideias marcantes e propostas relevantes para uma educação inclusiva; ii) correlacionar informações com o cotidiano escolar, de forma a contribuir para a formação de cidadãos conscientes de direitos e

¹ Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro e Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Nova Iguaçu. Possui graduação em Pedagogia pela UERJ e Pós-graduação pela Universidade Castelo Branco em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. E-mail: porumaeducacaoantirracista@gmail.com

² Professora das Redes Municipais de Maricá e Itaboraí. Possui graduação em Letras-Inglês e em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Gestão. E-mail: karina.karodrig@gmail.com

deveres; iii) apresentar estratégias para minimizar as barreiras ao aprendizado e oferta de atendimento educacional especializado de qualidade, um dos pilares da Educação Especial, aos alunos com necessidades educativas especiais através de um novo olhar sobre o currículo; iv) relacionar o conteúdo exposto à prática, no intuito de contribuir para o acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas.

Ao longo do curso, foram promovidas reflexões sobre temas educacionais fundamentais, tais como: o conceito de inclusão escolar; a aprendizagem humana e os modelos de apropriação do conhecimento; o papel do currículo no atendimento às crianças público-alvo da educação especial; a relevância do desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão; o aprofundamento do estudo sobre estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea, destacando a necessidade de superar práticas capacitistas; as possibilidades de inclusão nos anos finais do ensino fundamental, considerando seus impactos ao longo da vida; além da alfabetização no contexto do letramento e das concepções docentes sobre a avaliação escolar de alunos com deficiência.

A abordagem desses temas permitiu não apenas reflexões, mas também a produção de registros, análises e a troca de experiências entre os participantes, aspectos que foram documentados no presente trabalho.

1. Desenvolvimento

1.1 Fundamentação teórica

Ao analisar criticamente as temáticas desenvolvidas ao longo do curso, destaca-se a necessidade contínua de aprender para ensinar, desvinculando-se de uma educação bancária e imediatista, conforme preconizado por Freire (1993). Esse processo implica uma postura reflexiva sobre a prática pedagógica, fundamental para a

construção de uma escola contemporânea baseada no diálogo e na acessibilidade, pilares essenciais de uma educação inclusiva.

Um conceito recorrente nas discussões foi o de “virar a lente”, no sentido de desconstruir preconceitos e reconhecer que ser uma pessoa com deficiência não significa ser incapaz. Assim, torna-se imprescindível considerar as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, promovendo uma escola verdadeiramente acolhedora, independente das diferenças e dificuldades dos educandos.

Pensar a inclusão requer a eliminação de barreiras que perpetuam perspectivas excludentes, indo além da simples integração para garantir uma participação efetiva. A educação, enquanto direito fundamental, deve assegurar acesso ao conhecimento, à interação e à construção de valores.

Segundo Saviani (2003), embora a educação esteja inserida em uma estrutura capitalista, ela desempenha um papel essencial na sociedade, sendo capaz de promover transformação por meio da socialização do conhecimento. Sob a ótica da educação inclusiva, a escola deve acolher a diversidade, reconhecendo os diferentes modos de apropriação do conhecimento e garantindo que cada aluno seja tratado como sujeito de direitos. A responsabilidade pela inclusão não pode recair sobre o estudante, mas sim sobre o sistema educacional.

Para que isso se concretize é fundamental a remoção de barreiras e a qualificação da equipe pedagógica, favorecendo processos de aprendizagem que contemplem diferentes formas de interação com o conhecimento. Nessa perspectiva, é essencial valorizar a singularidade de cada estudante, compreendendo que cada indivíduo possui trajetórias, necessidades e potencialidades únicas.

O direito de aprender está presente nos documentos norteadores como a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 9.394/96 (Brasil, 1996) e em teóricos que sustentam a apropriação do conhecimento

como um direito atrelado ao exercício da cidadania, bem como ao desenvolvimento humano.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções (Cury, 2002, p. 6).

Relacionando com as aulas síncronas da formação, a educação inclusiva está diretamente relacionada com o exercício da cidadania em diferentes dimensões como por exemplo: conviver, aprender, ensinar, dialogar dentro da diversidade nos espaços. Nos espaços educacionais, é essencial adotar uma visão do currículo que vá além de um simples conjunto de conteúdos voltados à escolarização. O currículo deve ser compreendido de forma funcional, atribuindo-lhe significados que transcendam teorias e o posicionem como um espaço dinâmico, um território de identidades e relações de poder. Silva (2005) salienta que o currículo é construído a partir da seleção de determinados conhecimentos e saberes, extraídos de um conjunto mais amplo de possibilidades, o que evidencia sua função como instrumento de construção social e cultural.

No contexto do curso, um dos pontos centrais foi a defesa da acessibilidade aos currículos escolares, articulada com práticas pedagógicas inclusivas. A criação de redes colaborativas fortalece a aprendizagem e amplia o acesso ao currículo comum, garantindo que toda a equipe pedagógica – e não apenas o professor da Sala de Recursos – esteja envolvida nesse processo.

Um dos documentos que suscitou reflexões relevantes sobre essa temática foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que estabelece diretrizes para a

organização do ensino em salas inclusivas. Essa legislação propõe a construção de projetos pedagógicos que contemplem adaptações razoáveis, assegurando que os estudantes com deficiência tenham pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (inciso III). Além disso, prevê a adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento dos alunos, favorecendo sua participação ativa, promovendo uma aprendizagem significativa.

1.2 Metodologia

A metodologia do presente texto foi pautada na pesquisa bibliográfica, envolvendo autores que apresentam posicionamentos, numa relação dialógica e crítica, sob a perspectiva da educação inclusiva. Através destes, houve a relação com os conhecimentos adquiridos ao longo da formação através de estudos de textos, explanação em aulas síncronas interativas, somados também à experiência profissional e pessoal.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica utiliza textos e outros materiais como principal fonte para a obtenção de dados. Busca assim, promover uma reflexão crítica e inovadora sobre determinados textos, além de discutir pontos levantados nesses estudos. Sua elaboração envolve a consulta a livros, dissertações e artigos científicos, os quais são selecionados por meio de buscas em fontes diversas.

De forma ampla, o método de pesquisa bibliográfica refere-se ao sistema adotado para acessar informações contidas em documentos. Em um sentido mais específico, trata-se do conjunto de técnicas e estratégias utilizadas para localizar, identificar e acessar os materiais relevantes para a investigação (Gil, 2008).

A opção metodológica possibilitou uma reflexão profunda e correlação com as aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação, permitindo compreender que o processo de aprendizagem de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais não pode ser restrito ao atendimento na Sala

de Recursos. Diferentes abordagens precisam abrir espaços para o acesso aos conhecimentos na coletividade da sala de aula comum, incluindo metodologias que valorizem as diferentes formas de apropriação do conhecimento, sejam visuais, auditivas ou cinestésicas.

As mudanças no ato de ensinar não são ações simples de serem colocadas em prática. É necessário que o professor do ensino comum participe de formações contínuas e tenha uma rede de profissionais de apoio para viabilizar, entre tantas necessidades, a alfabetização dentro de contexto de letramento, preparação para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

1.3 Resultados

Ao longo da trajetória do curso de formação continuada, através de análises e trocas de informações entre professores nas escolas onde atuo, foi possível consolidar ainda mais valores e conhecimentos. Entender que a teoria inspira, direciona e provoca questionamentos fez muita diferença na minha prática como profissional atuante em escola pública, marcada pela falta de professores, salas com quantitativo expressivo de alunos e dificuldades por parte de responsáveis e alunos para conseguirem atendimento especializado e tratamento adequado na rede pública de saúde.

O olhar para uma pessoa com necessidades educacionais específicas foi ampliado para o de um protagonista com características e necessidades singulares, cujo convívio com outros pares fortalecerá suas potencialidades e aprendizagem.

Cada aluno possui características únicas e necessita de um acolhimento efetivo por parte de todos os profissionais envolvidos em seu processo de aprendizagem. Além disso, é essencial manter um diálogo constante com os responsáveis, como ocorre em minha prática docente, atuando em turmas do primeiro segmento da Educação Básica.

Assim, observando minha prática pedagógica cotidiana, percebi que apesar das incertezas e desafios, era necessário me reinventar como profissional, compreendendo que não existem soluções prontas. Nesta perspectiva, busquei realizar relações com a perspectiva do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) que preconiza que o conteúdo seja apresentado aos educandos por meio de uma variedade de maneiras. Frequentemente, o uso dos mesmos meios de ensinar não garante a aprendizagem de todos. É possível apresentar a mesma proposta em outros formatos e estratégias, o que pode favorecer a compreensão de um determinado conteúdo, tornando-o acessível.

A parceria colaborativa entre professor de ensino comum e professor atuante na Educação Especial é primordial para o desenvolvimento do educando. Em uma escola que trabalho como Orientadora Pedagógica, no município de Nova Iguaçu - RJ, com vários alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa parceria ajudou na interação, aprendizagem, autoestima e oralidade dentro da turma.

O trabalho pedagógico também interfere na conscientização de que a educação de qualidade é um direito de todos e de que devemos nos distanciar de preconceitos no intuito de contribuir para uma sociedade que entenda as diferenças como parte da diversidade humana.

1.4 Discussão

Compreende-se que a inclusão escolar requer mais que interesses e leis que garantam o direito à educação para todos. Vale destacar que são necessárias ações práticas capazes de atender às diversas demandas dos alunos, independente de laudo ou de acompanhamento de professores do Atendimento Educacional Especializado. É crucial proporcionar situações ricas de aprendizagem. A inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula. Ter um plano para a inserção do aluno no trabalho, na faculdade, enfim, para exercer papéis na sociedade é crucial para

legitimar a cidadania. A equipe precisa de clareza de objetivos, metodologias e processo de avaliação, apontados inclusive no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano Educacional Individualizado (PEI) da escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento elaborado por toda a equipe gestora, professores, funcionários e comunidade escolar. Precisa ser pautado em princípios como: gestão democrática, qualidade, valores e inclusão. É através do diálogo entre diferentes sujeitos que será possível refletir sobre a filosofia da escola, metodologias, competências para desenvolver com os alunos e os objetivos da equipe a partir das necessidades da sua clientela. Vasconcelos (1995) enfatiza que o PPP é um instrumento que tem como intuito enfrentar os desafios cotidianos da escola, em uma perspectiva consciente, sistematizada, orgânica, com a participação de todos.

Então, pensando na importância do PPP dentro de uma educação inclusiva, destaca-se outro documento muito importante: o PEI. Este instrumento permite personalizar o planejamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências e altas habilidades/Superdotação. Atualmente, apesar das dificuldades e avanços em atender os alunos público-alvo da Educação Especial, a escola, na atualidade, deve refletir movimentos em prol de uma educação inclusiva, libertadora e significativa, como aponta Mascaro (2018, p.14).

Essa escola contemporânea pressupõe uma pedagogia que se comprometa com o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo as especificidades dos alunos para promover a autonomia intelectual dos mesmos. O trabalho, no princípio da inclusão, requer que as propostas pedagógicas sejam centradas no aluno, ou seja, a escola precisa flexibilizar o modo de ensinar para que todos os alunos construam conhecimentos.

O acesso a informações individualizadas é fundamental para a construção colaborativa do perfil do aluno, permitindo uma preparação mais eficaz para o desenvolvimento de suas

habilidades, do autoconhecimento e de suas aptidões. Esse processo contribui diretamente para a promoção da autonomia do estudante na sociedade, alinhando-se aos princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015).

As discussões desencadeadas em cada aula ao longo do curso de formação foram primordiais para um novo olhar sobre inclusão. Além do amparo legal, a escola precisa de priorização de mais políticas públicas, local de formação entre equipe pedagógica, parceria com profissionais qualificados, acolhimento para as famílias e educandos.

Reconhecer a pessoa com deficiência como um sujeito que aprende e deixa sua marca entre seus pares faz diferença na percepção de potencialidades, direitos de aprendizagem e oportunidades para exercer a cidadania de forma plena.

Considerações finais

Durante o curso de Formação Continuada em Educação Inclusiva, foi percebido o quanto a escola precisa de investimentos, principalmente de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas. A acessibilidade precisa ser ampliada em diferentes âmbitos e a escola exerce uma das referências privilegiadas para valorizar uma educação envolvendo valores e aceitação da pluralidade. A inclusão não é favor, mas um direito que necessita do avanço de práticas que valorizam a diversidade, permanência e aprendizagem dos educandos. Após essa formação, o conhecimento adquirido foi ampliado, fortalecendo o compromisso em continuar promovendo uma educação inclusiva genuína, mesmo diante dos desafios impostos por barreiras históricas e sociais.

Referências

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

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, n. 80, set. 2002. p. 169-201. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>>. Acesso em: 26 out. 2024.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASCARO, Cristina Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 205, p. 12-22, jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>>. Acesso em: 16 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

A relevância social dos cursos de extensão: vivência na formação continuada em educação inclusiva na contemporaneidade

Martha Daniele Santos¹
Larissa S. C. de Oliveira²
Neuzilene Burock³

Neste trabalho, discutimos a relevância de iniciativas formativas promovidas por cursos de extensão universitária de maneira on-line e gratuita. Assim, a partir da experiência vivenciada no curso "Formação Continuada em Educação Inclusiva", oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), buscamos refletir sobre a formação continuada de docentes e sua contribuição para a construção de uma educação mais democrática, equitativa, inclusiva e anticapacitista, com respeito à diversidade humana.

Art. 3º - A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Especialista em Educação Especial e Inovações Tecnológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atuando como neuropsicopedagoga clínica com ênfase no letramento afetivo e educação socioemocional. E-mail: marthadanielle@gmail.com

² Graduanda de Pedagogia UERJ.

³ Doutoranda em Educação (PROPED - UERJ). Mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED-UERJ. Graduada em Pedagogia pela UERJ. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (UCAM). E-mail: burockpesquisauerj@gmail.com

processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Dessa forma, este estudo fundamenta-se na experiência das autoras enquanto cursistas e evidencia como a formação continuada pode aprimorar a prática docente, promovendo a qualificação de profissionais da educação sob o prisma de justiça social. A partir dessa capacitação, buscamos compreender os desafios e potencialidades da educação inclusiva e sua contribuição para a superação das barreiras que impactam a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Portanto, a partir da proposta do curso, observou-se um direcionamento claro para o aperfeiçoamento da formação dos profissionais da educação, com ênfase na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas à diversidade. Essa capacitação não somente fomentou a reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos da educação inclusiva, mas também propiciou a elaboração de estratégias inovadoras para a superação de barreiras estruturais e atitudinais no cotidiano formal, informal e não-formal de educação. Ao integrar conhecimentos teóricos e experiências práticas, os docentes puderam ampliar sua compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem, fortalecendo a capacidade de atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles pertencentes ao Público da Educação Especial (PEE) – estudantes com deficiência(s), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008) – garantindo um ambiente escolar mais participativo, equitativo e acessível.

O curso teve como objetivo fomentar e/ou atualizar os conhecimentos de profissionais da educação no âmbito da Educação Especial e inclusiva no cenário educacional atual. Notavelmente, a acessibilidade com que o curso foi conduzido destaca-se a partir da acessibilidade democrática proporcionada

pelo formato EaD de ensino-aprendizagem, que viabilizou a participação de profissionais de diferentes regiões e contextos sociais. Esse modelo remoto reforça o compromisso social da universidade em apoiar a formação contínua de docentes e outros profissionais da educação. Tal formação acaba por gerar impactos diretos na vida dos estudantes pertencentes ao PEE, uma vez que os docentes poderão atuar de forma mais inclusiva e significativa.

Além de democratizar o acesso ao conhecimento, o curso em EaD, que ocorreu no período de 13 de abril a 13 de julho de 2023, permitiu que os docentes e profissionais da educação pudessem refletir e desenvolver práticas inclusivas de forma colaborativa. A interação entre os participantes fomentou a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias para atender as necessidades dos estudantes PEE em suas diversas especificidades. Esse ambiente inclusivo e acessível ampliou a compreensão dos educadores sobre a importância de uma abordagem que respeite a individualidade e promova a equidade no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, os tópicos apresentados e suas respectivas perspectivas contribuíram para um processo educacional mais alinhado com a diversidade humana presente nas instituições de ensino, sejam elas formais, não-formais ou informais. Ao abordar temas como aprendizagem humana, necessidades educacionais específicas, modelos de aquisição de conhecimento, acessibilidade curricular, Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano Individual de transição (PIT) e avaliação e inclusão; oferece-se uma ferramenta valiosa para a capacitação contínua de educadores, que vai além dos diagnósticos dos estudantes PEE.

1. Desenvolvimento

1.1 Fundamentação teórica

Nas discussões apresentadas por Glat (2007) sobre a educação inclusiva destacam-se a relevância e a contínua necessidade de debate no âmbito educacional.

Neste sentido, o novo paradigma da Educação Inclusiva tem como uma de suas mais imediatas consequências um repensar dos objetivos e práticas da Educação Especial, que agora precisa encontrar seu espaço de atuação no seio da escola comum, porém mantendo a especificidade do campo de saber. Por esta razão consideramos que a Educação Inclusiva é hoje a questão mais atual da educação Especial. (Glat, 2007, p. 10)

Dessa forma, fica evidente o dever da escola inclusiva de garantir acessibilidade e continuidade para todos os alunos. Assim como, pela substituição dos métodos tradicionais de avaliação e seleção, ainda observados nesse ambiente de desenvolvimento humano, por métodos que identifiquem e eliminem as diversas barreiras ao aprendizado.

Dito isto, o curso está em consonância com o disposto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que promulga a importância dos processos educacionais no âmbito escolar serem pautados em princípios como a igualdade de condições de acesso e permanência nos espaços escolares para o reconhecimento da educação como um direito de todos.

Neste contexto, ressaltam-se parâmetros que viabilizem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o reconhecimento do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais de ensino; a gestão democrática do ensino público e a garantia do padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Portanto, o estudo se aprofundou nas contribuições de Mascaro e Redig (2021), e Siqueira (2021), conforme detalhado no conteúdo do curso. Isso possibilitou um debate crítico sobre as práticas pedagógicas em um contexto educacional padronizado e amplo, alinhado ao tema proposto. A abordagem enfatizou a importância do processo contemporâneo de inclusão escolar, promovendo a participação ativa de todos e valorizando a diversidade humana na educação. Conforme Siqueira (2021, p. 113) destaca, “[...] transformar a escola em um espaço inclusivo, integrador, que reconheça os "in-visíveis" é mais do que uma escolha; é um dever ético e social”.

A realização desta formação permitiu reflexão e debates sobre a importância do distanciamento à padronização dos processos educativos, que frequentemente estabelecem regras generalizadas para os alunos, sem considerar suas individualidades de forma holística. Adicionalmente, é importante destacar os textos abordados e materiais teóricos disponibilizados ao longo do curso, que enfatizam a urgência de discutir uma abordagem educativa colaborativa, participativa e cooperativa entre os participantes dos ambientes de ensino.

Consoante ao conteúdo apresentado no curso de extensão, é possível perceber a imperativa necessidade de políticas públicas que promovam as condições adequadas para harmonizar ações e práticas colaborativas e cooperativas entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula regular. Assim, o objetivo é propor soluções concretas para uma educação pública, gratuita, democrática e justa, buscando o bem-estar da sociedade e atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

Desse modo, debatemos também propósitos e destinatários dos modelos avaliativos e dos métodos de ensino-aprendizagem, sempre tendo como foco uma abordagem educacional inclusiva.

Identificar e analisar as concepções de avaliação escolar é traçar apontamentos sobre a importância dessa prática e apresentar diversas percepções sobre essa temática. A avaliação tem sido tradicionalmente

considerada como um fator que ocorre no processo de construção de conhecimento (Estef, 2018, p. 27).

Nesse sentido, a formação ofereceu uma perspectiva mais intensa, crítica e subjetiva sobre as nuances culturais profundamente arraigadas na formação humana nos ambientes escolares. Dado isso, várias observações feitas durante as aulas síncronas, levantaram questões como a distinção entre Educação Especial e educação inclusiva; o público a que ambas se destinam; a elaboração e implementação do PEI; eliminação de barreiras ao aprendizado, entre outras.

1.2 Metodologia

A metodologia deste relato é de natureza qualitativa, baseada no material fornecido durante o curso. Os textos e autores citados contribuíram para a capacitação, revisão e (re)formulação das práticas educacionais, estendendo-se além do próprio curso. Como resultado, essas observações acabam refletindo no contexto educacional, se integrando às práticas em sala de aula e às necessidades trazidas pelos discentes.

A escolha do relato de experiência como base metodológica deste estudo se justifica pela sua capacidade de articular vivências concretas com reflexões teóricas, proporcionando uma análise situada e crítica sobre o fenômeno investigado. Fundamentado na perspectiva de Dewey (1976), compreendemos a experiência como um processo contínuo e formativo, no qual a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e seu ambiente. Segundo Dewey (1976), a experiência educativa não se limita à mera transmissão de conhecimentos, mas envolve a reconstrução e reorganização do saber a partir da vivência do sujeito.

Dessa forma, ao relatar e refletir sobre a experiência vivida no contexto do curso de extensão, este estudo busca não apenas descrever eventos, mas também construir um conhecimento crítico e emancipatório sobre a formação docente em educação inclusiva.

Além disso, o relato de experiência permite evidenciar as relações entre teoria e prática, contribuindo para a ampliação da compreensão sobre as dinâmicas da educação inclusiva e as possibilidades de superação das barreiras atitudinais e pedagógicas no processo educativo. Sousa e Minayo (2017, p. 29) salientam que “[...] o relato de experiência permite que o pesquisador exponha sua vivência e analise criticamente os acontecimentos, relacionando-os com referenciais teóricos e contribuindo para a construção de novos saberes”. Dessa forma, este estudo busca contribuir para a discussão sobre a qualificação docente e a efetivação da inclusão escolar a partir da perspectiva de quem vivenciou esse processo.

Nessa perspectiva, enfatizamos que os conteúdos síncronos e assíncronos abordados ao longo do percurso formativo enriqueceram uma visão que se expande da perspectiva micro até a macro geopolítica da inclusão na educação, dentro do contexto dos Direitos Humanos. A plataforma on-line do curso de extensão, enriquecida com artigos de divulgação científica, serviu como a principal fonte de informações, estando acessível individualmente para os cursistas inscritos. Bem como, as aulas síncronas e conteúdos extras como vídeos reflexivos acerca das temáticas propostas.

Apontou aprofundamentos importantes como os defendidos por Mendes (2017) sobre as distinções entre os termos associados à inclusão. Esses termos, como "educação inclusiva", "inclusão educacional" e "inclusão escolar", são abordados e adotados dentro desse contexto formativo.

Nesse contexto, a formação expõe variadas perspectivas sobre o conceito de inclusão escolar, utilizando exemplos práticos de cenários fictícios envolvendo estudantes da Educação Especial. Esses relatos ilustram as variadas vivências desses estudantes em classes regulares, evidenciando as consequências e desdobramentos que a instrução escolar provocou em seus caminhos. Diante disso, surge o questionamento sobre as práticas

pedagógicas no ensino regular tradicional sob o olhar da Educação Inclusiva, considerando a perspectiva da Educação Especial.

Por essa razão, a expressão inclusão escolar pode representar tanto o ato quanto o resultado da inclusão. Isso pode ser percebido desde a matrícula de um aluno até sua presença física em uma sala de aula regular. No entanto, esses fatores não garantem por si só uma verdadeira inclusão social desses indivíduos, conforme estabelecido pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988), que visa assegurar a todos um desenvolvimento social completo e a genuína aquisição da cidadania.

1.3 Resultados

Posto isto, em caráter preliminar, as discussões abordadas no curso, colaboraram de forma significativa tanto para o desenvolvimento profissional quanto para o desenvolvimento pessoal dos contemplados por esse curso de formação humana.

Dessa forma, nas ações de extensão universitária é possível verificar a capacidade de transcender os limites acadêmicos. Isso se dá considerando a urgência de continuamente visitar e refletir sobre as práticas pedagógicas sob a ótica da Educação Especial no contexto da inclusão educacional.

Ademais, o comprometimento dos participantes em avançar em seus aprendizados foi um ponto notório. Assim, através das atividades de extensão universitária propostas por pesquisadores e professores, são gerados estudos e pesquisas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de indivíduos críticos e independentes.

Por isso, a acessibilidade viabilizada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) ganhou destaque, uma vez que possibilitou a participação de um público que transcende o contexto universitário, o público que está no chão da sala de aula. Do mesmo modo, as TIC's foram reconhecidas como instrumentos preciosos para visitar os espaços educativos e de crescimento humano.

1.4 Discussão

Diante do objetivo de uma educação voltada para a inclusão de todos, torna-se imperativo refletir sobre como os estudantes PEE são acolhidos nas escolas. Portanto, persiste a demanda por reavaliar e tornar acessível as práticas pedagógicas, aptas a atender as particularidades e necessidades educacionais de cada estudante.

Assim, é crucial enfatizar a necessidade de (re)analisar as percepções sobre as diferentes abordagens que constituem a aplicação das práticas pedagógicas. Além disso, é vital compreender como essas práticas podem influenciar diretamente na formação dos discentes da Educação Especial no ensino regular, bem como nas decisões dos educadores durante a avaliação.

Neste cenário, os temas propostos durante a realização do curso e suas abordagens, agregaram a um processo educacional mais próximo à realidade da diversidade humana existente nas instituições formais e não-formais de ensino-aprendizagem.

Deste modo, abordar temas como: aprendizagem humana, necessidades educacionais específicas, modelos de aquisição de conhecimento, acessibilidade curricular, DUA, PEI, PIT e avaliação e inclusão; direcionam a compreensão de ferramentas valiosas para a formação contínua de educadores, que vão além de rótulos e diagnósticos, em contextos voltados ao desenvolvimento humano.

Diante do exposto, é compreendido como relevante para a garantia do direito à educação, o reconhecimento efetivo como um direito de todos. O qual, conseqüentemente, se replica possivelmente na consolidação por meio da observância e do cumprimento da tríade acesso, permanência e apropriação do conhecimento desses educandos.

Assim sendo, a partir do aporte desse tripé, se garante o cumprimento do direito à frequência e vivência dos sujeitos aos cotidianos escolares, em condições equitativas de aprendizagem e de apoios quando necessários, vistos como caminho concreto capaz de desconstruir as desigualdades sociais.

Segundo Vieira *et al.* (2017), é crucial reexaminar a relação entre currículo e Educação Especial, indo além da mera noção de flexibilização curricular, um conceito ainda bastante presente no âmbito da Educação Especial.

Com isto, os referidos escritores enfatizaram a importância de monitorar políticas públicas que propiciem as condições adequadas para integrar ações e práticas colaborativas entre o AEE e a sala de aula convencional. Isso permite propor soluções concretas para uma educação democrática, pública, gratuita e justa, visando promover o bem-estar da sociedade, coletivamente.

Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica do DUA ganha destaque. Já que direciona uma forma de pensar o currículo que busca variadas maneiras de ensinar o mesmo conteúdo a todos os discentes. O objetivo é promover a equidade em uma educação inclusiva e colaborativa, capaz de atender a todos os alunos, proporcionando compreensão das temáticas através da acessibilidade. Assim, garantindo que cada estudante, seja do PEE ou não, tenha as mesmas oportunidades de aprendizado.

Portanto, o currículo do curso proporcionou um enriquecimento teórico, visando aprimorar a compreensão dos participantes em relação às práticas pedagógicas. Com isso, foi possível perceber o viés de expansão da perspectiva dos cursistas quanto ao respeito e valorização da diversidade presente neste contexto de desenvolvimento humano.

Logo, o curso auxiliou no envolvimento dos professores com práticas que reconhecem e valorizam a individualidade e os conhecimentos prévios de cada estudante. Considerar as diferentes potencialidades de cada aluno na construção de seu aprendizado, buscar uma abordagem curricular focada em reduzir barreiras de aprendizagem – sejam elas físicas ou relacionadas a serviços, produtos e soluções educacionais – e potencializar o sucesso de todos nessa jornada, foram propostos ao longo da formação. Isso demanda que o educador reflita sobre as limitações do currículo em vigor, ao invés de focar nas dificuldades dos alunos, se

comprometendo a criar oportunidades equitativas para que todos atinjam os objetivos propostos.

Considerações finais

A experiência proporcionada pelo curso de extensão fomentou uma perspectiva mais inovadora das práticas pedagógicas praticadas no cotidiano de diversas escolas onde os profissionais participantes desta formação atuam ou atuarão ao longo de suas trajetórias.

Nessa perspectiva, o curso ressaltou a importância de estratégias que fortaleçam abordagens pedagógicas interdisciplinares, buscando incentivar um aprendizado diário, colaborativo e acessível para todos os alunos. Isso destaca a relevância da necessidade de ampliar a oferta de formação contínua, permitindo que mais indivíduos debatam sobre a Educação Especial no atual contexto inclusivo.

Sendo assim, essa formação foi capaz de mostrar a relevância de disponibilizar programas educativos e de extensão, garantindo acessibilidade por meio de cursos gratuitos e públicos, que estejam acessíveis a todos no formato remoto. Uma vez que, dessa forma é possível oferecer ferramentas que permitam a mais pessoas assimilarem o conhecimento gerado por pesquisadores acadêmicos, com uma perspectiva acessível às diversas realidades, possibilitando assim a promoção de sua autonomia social e capacidade de enfrentamento e desnaturalização das desigualdades educacionais e sociais.

Em resumo, este relato de experiência visou proporcionar uma perspectiva atual acerca da relevância social dos grupos de estudo e pesquisa que vão além do âmbito universitário. Assim, apontando a necessidade de uma abordagem colaborativa que reúna os mais variados conhecimentos em uma construção que sensibilize os profissionais da educação em prol de uma educação democrática, inclusiva, justa e equitativa em favor e respeito aos processos de ensino-aprendizagem da diversidade humana.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução Nº 7, de 18 de dez. de 2018*. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

ESTEF, Suzanli. Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência. *Revista Espaço Acadêmico*. 18(205), 23-34. Jun/2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43280>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GLAT, Rosana. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

MASCARO, Cristina Angélica; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, [S.l.], v. 22, n. 66, p. 66-79, ago. 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57019>>. Acesso em: 8 de jun. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In:

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SIQUEIRA, Rosimar Serena. OS INVISÍVEIS: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. *In InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v.27, n.53, p.102-118, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8044/9303>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUSA, Fabiane de Oliveira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

VIEIRA, Alexandre Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS Inês de Oliveira. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. *In: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (Org.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1az05EdKzspWdzgX8_1LNvR8DCut_OcUH/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 mai. 2023.

Plano Educacional Individualizado (PEI): a importância da formação continuada para a promoção de aprendizagens significativas

Maryane Teixeira Jacob de Oliveira¹
Neuzilene Burock²

A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial³ (PAEE) na escola comum provoca reflexões para todos que compõem os sistemas de ensino. A política educacional vigente busca garantir a democratização do ensino no sentido de assegurar a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas da educação, em consonância com a perspectiva da educação inclusiva.

Compreendemos que ensinar esse alunado no contexto do ensino comum demanda uma ressignificação não só nas práticas pedagógicas, mas na própria concepção dos processos de ensino e aprendizagem e na organização curricular, de forma a atender à singularidade dos alunos. (Glat; Pletsch, 2013, p. 34)

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem como área de interesse a formação de professores, currículo e a interface com a Educação Especial. E-mail: maryane.oliver25@gmail.com

² Doutoranda em Educação (PROPED - UERJ). Mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED - UERJ. Graduada em Pedagogia pela UERJ. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (UCAM). E-mail: burockpesquisauerj@gmail.com

³ São considerados público da Educação Especial, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2008), alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, esse novo panorama orienta que os ambientes educacionais sejam espaços que privilegiem a heterogeneidade, desvelando a busca por possibilidades para educar na diferença/diversidade, garantindo não somente o acesso, mas a permanência e aprendizagem desses estudantes na escola. De acordo com Lopes (2018, p. 19), para que isso ocorra é preciso “a criação de novas estratégias, práticas, investimentos em serviços de apoio, formação de profissionais, entre outras providências”.

Dessa forma, o conceito de inclusão perpassa pela transformação do contexto educacional através da materialização de práticas pedagógicas que contribuam para assegurar a esses indivíduos uma educação que garanta verdadeiramente sua participação, socialização e aprendizagem efetiva. Esses apontamentos, fortalecem as discussões sobre a formação do profissional docente.

Nesse contexto, os processos de formação docente são compreendidos como sendo parte da evolução profissional de cada indivíduo, mostrando-se como caminho para contribuir com práticas pedagógicas mais inclusivas que privilegiem a diversidade. Além de ampliar os saberes docentes no sentido de empreender práticas coerentes com as demandas apresentadas por cada sujeito, respeitando a individualidade (Veiga, 2012).

Considerando a importância da temática da Educação Especial em um contexto inclusivo, o presente trabalho se propôs a relatar a experiência de aprendizagem, ocorrida em um programa de formação continuada sobre a óptica dos esclarecimentos a respeito da educação inclusiva. A proposta teve como foco as necessidades educacionais específicas de educandos público-alvo da Educação Especial, enfatizando o percurso formativo como uma etapa para sua inclusão social, ou seja, uma possibilidade de desenvolvimento de aprendizagens e habilidades que contribuirão para uma vida adulta independente e autônoma.

1. Desenvolvimento

1.1 Fundamentação Teórica

A trajetória histórica da Educação Especial na perspectiva inclusiva foi se concretizando através dos delineamentos políticos e sociais que buscaram a democratização dos direitos das pessoas com deficiência. Neste contexto, acordos internacionais e locais foram sendo promulgados. Destacam-se entre os documentos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), Silva-Porta (2015), entre outros. Por intermédio desses documentos, inicia-se a possibilidade da efetivação da inclusão para todos; e desde então, tem-se buscado cada vez mais meios para atender as demandas e necessidades que esse público possa apresentar.

Quando pensamos em uma educação inclusiva, o conceito se estende à formação de professores, pois do ponto de vista de Gatti *et al.* (2019), a formação é considerada um problema social que demanda um debate minucioso, capaz de contribuir com o enriquecimento da qualidade da educação básica do país. Essa formação não é repentina, o qual se define apenas por estar em sala de aula, mas é o conjunto de conhecimentos adquiridos na formação inicial, continuada e os conhecimentos acumulados durante a vida pessoal (Nóvoa, 1999).

Para que os espaços escolares ofereçam educação de qualidade para todos, é necessária a transformação dos mesmos para atender a todos os alunos, independentemente das condições e necessidades que possam apresentar. De acordo com Glat e Pletsch (2013), as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no ambiente escolar vão desde a necessidade de capacitação docente e qualificação dos profissionais da educação para

atendimento a esse público, à falta de suportes, materiais adaptados e adequados para a realização de um trabalho específico e individualizado. Para que isso ocorra, é fundamental que os professores em formação, seja inicial ou continuada, tenham acesso a fundamentos que permitam um olhar para as necessidades desses alunos, que possibilitem o planejamento de ações e estratégias individualizadas, facultando ao sujeito ser protagonista do seu processo de aprendizagem.

Assim, propiciar formação docente com foco em práticas individualizadas através do Plano Educacional Individualizado (PEI), demonstra ser uma possibilidade de caminho para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade para os alunos público-alvo da Educação Especial.

2. Metodologia

Este estudo teve por princípio uma abordagem de relato de experiência. De acordo com Mussi *et al.* (2021), esse tipo de pesquisa se caracteriza por se dedicar a descrição de um acontecimento experienciado no campo acadêmico ou profissional, cuja ocorrência deriva da vivência no ensino, pesquisa ou extensão. Sua narrativa deve ser construída baseada na concretude científica com uma interface na reflexão crítica dos acontecimentos da experiência.

Considerando estes apontamentos, o presente estudo visou descrever as experiências vividas por uma participante de um curso de extensão denominado “Formação Continuada em Educação Inclusiva” na modalidade de aperfeiçoamento realizado no ano de 2023.

O curso de extensão foi vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. A formação teve como propósito capacitar educadores para uma abordagem pedagógica inclusiva.

A experiência formativa acolheu mais de 200 profissionais de diversas regiões do Brasil. Isso foi possível, através da proposta de encontros remotos. A soma dos encontros síncronos e assíncronos

totalizou um montante de 180 horas de trabalho e de estudos coletivos e individuais. As informações presentes no quadro 01 apresentam a relação dos encontros síncronos, realizados através da plataforma *YouTube*, bem como as temáticas abordadas.

Quadro 01: Temas estudados nos encontros síncronos

ENCONTROS	TEMAS TRABALHADOS
13 de abril/23	Introdução ao tema: A Educação Especial e a Educação Inclusiva no contexto da escola contemporânea; Finalidades e objetivos do curso; Reflexões sobre o ensino colaborativo.
27 de abril/23	Aprendizagem humana; diferentes maneiras de aprender: visual, auditivo e cinestésico; Teste de codificação de informação.
11 de maio/23	Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e as estratégias de currículo acessível; Teorias e práticas para aprendizagem significativa na DUA.
25 de maio/23	Plano Educacional Individualizado (PEI); Fundamentos do PEI: Planejamento, conhecimento, acessibilidade e colaboração= heterogeneidade.
15 de junho/23	Plano Individual de Transição (PIT); Transição da escola para a vida independente.
29 de junho/23	Acessibilidade na avaliação de desempenho escolar; Avaliação Interativa (AVI) e planejamento.
13 de junho/23	Ensino remoto e suas possibilidades para a prática docente; PEI, partindo do protocolo MASCARO (2021); Explicação e orientações sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Fonte: Adaptado das informações do site do curso e das aulas síncronas.

Além da plataforma *YouTube* para as aulas síncronas, foram utilizados como recursos de acesso, o site oficial e grupos no aplicativo *WhatsApp*. No site, foram disponibilizados todos os materiais que fundamentaram a formação. Já o aplicativo *WhatsApp* foi utilizado para tirar dúvidas nos períodos das realizações das atividades assíncronas, bem como contribuir para uma melhor comunicação entre os cursistas e equipe de coordenação do curso.

Nas semanas que não ocorreram as aulas ao vivo, eram delegadas atividades individuais assíncronas. Sendo assim, cada participante do curso, executou um total de 6 atividades. A seguir apresentamos os resultados e discussões, juntamente com a

descrição das atividades, considerando a visão de uma participante do curso.

2.1 Resultados

Buscando apresentar as atividades realizadas pelos participantes do curso de formação continuada ao longo do período formativo, no quadro 02 é possível observar os textos de referências e as propostas de atividades.

Quadro 02: Atividades desenvolvidas assíncronas no decorrer do processo formativo

TEXTO BASE	PROPOSTA DE ATIVIDADE
Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar (Mendes, 2017).	Atividade: 01 Leitura do artigo e elaboração de um resumo, contendo 3 (três) ideias principais; reflexão pessoal sobre o conteúdo e proposta deste curso. (300 a 500 palavras).
Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial (Vieira, <i>et al.</i> ; 2017).	Atividade: 02 Leitura do artigo, responder 3 questões sobre as colocações dos autores: Garantia do direito à Educação; Currículo e o direito à aprendizagem.
Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar (Zerbato; Mendes, 2018).	Atividade: 03 Leitura do artigo, responder 2 questões sobre: Aplicação do DUA na aprendizagem e escrever uma proposta hipotética de atividade pedagógica com o uso do DUA.
Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas (Mascaro; Redig, 2021).	Atividade 04 -Leitura do artigo, responder questão sobre a importância do PEI e dos princípios do DUA para o trabalho pedagógico em turmas com estudantes sem deficiência e com deficiência. (o texto deve conter de 250 a 500 palavras); -Elaboração de 3 planos de atividades para ensinar o mesmo conteúdo. Cada um dos planos deverá dar ênfase em um dos seguintes recursos: visuais, auditivos e cinestésicos.

Os invisíveis: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Siqueira, 2021).	<p>Atividade: 05</p> <p>-Leitura do artigo, responder 5 questões sobre as colocações dos autores e os objetivos do texto;</p> <p>-Escrita de um texto reflexivo pontuando que mudanças podem ser efetuadas para potencializar a visibilidade dos estudantes PAEE nos anos finais do Ensino Fundamental? (250 a 500 palavras).</p>
Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência (Estef, 2018)	<p>Atividade: 06</p> <p>Leitura do artigo, responder 1 questão: qual a sua concepção sobre avaliação do desempenho escolar de alunos com deficiência? (250 a 500 palavras)</p>

Fonte: Baseado nas orientações do curso (Mascaro, 2021).

O curso teve participantes de várias áreas do conhecimento e o presente relato vem da experiência da participação de uma licenciada em geografia e estudante de mestrado em Educação Especial. Na ocasião do período da participação no curso, a cursista se encontrava na finalização da dissertação.

O interesse pelo curso veio através da expectativa de aprender cada vez mais com especialistas na área que compartilham experiências e que demonstram comprometimento com a Educação Especial. Uma vez que, o fato de fazer parte de um curso de Mestrado em Educação Especial, focando em um recorte de pesquisa, não permite conhecer e saber a totalidade da complexibilidade dos saberes da Educação Especial no contexto inclusivo. Sendo assim, em cada aula assistida e atividade assíncrona realizada, foi possível refletir sobre a futura atuação docente e principalmente contribuiu na escrita final da dissertação.

Na Atividade 1, descrita no Quadro 02, o texto apresenta reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Através da Atividade 2, os participantes que ainda não conheciam ou não estavam familiarizados com os conceitos envolvidos na Educação Especial puderam compreendê-los e aprofundar-se nas concepções apresentadas. O texto apresentado e as discussões desenvolvidas

destacaram a importância de garantir o direito à educação básica para os alunos com necessidades educacionais especiais (PAEE), assegurando-lhes acesso, permanência e apropriação do conhecimento. Esse acesso não se limita à matrícula do aluno, mas também evidencia a necessidade de o sujeito ser o protagonista de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia em relação à apropriação do conhecimento (Vieira; *et al.*, 2017).

A 3ª atividade levou os participantes a pensarem no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). No contexto de um ensino e aprendizagem baseados no DUA, o ensino se fundamenta em entender que a aprendizagem precisa fazer sentido aos educandos. Neste contexto, ensinar refere-se ao processo de eliminar barreiras ao aprendizado, favorecendo a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais. O DUA é um modelo educacional que visa fornecer oportunidades de aprendizado acessíveis e significativas a todos os estudantes (Zerbato, Mendes, 2021).

As atividades e aulas subsequentes foram de extrema importância para a participante, pois em sua trajetória acadêmica, tanto na formação inicial, quanto em seu mestrado não teve acesso aos conhecimentos relativos ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e nem sobre o Plano Individual de Transição (PIT).

O PEI é um instrumento que tem o intuito de propor, planejar e acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, cuja referência é a trajetória individual dos estudantes da Educação Especial. Redig, Mascaro e Estef (2016) enfatizam que quando o jovem estiver com idade para sair da escola, deve-se inserir nos objetivos do PEI, o Plano Individual de Transição – PIT. Esse instrumento permite estabelecer metas necessárias para efetivar o processo de inserção do aluno na vida adulta, como por exemplo, a preparação efetiva para o ingresso no mundo do trabalho.

Por intermédio da atividade 4, realizamos a reflexão do DUA com o PEI. Foi possível apreender que os fundamentos do DUA são fortalecidos quando associados ao PEI, proporcionando um

ambiente inclusivo para todos os discentes. Ao oferecer múltiplas representações de informação, os professores podem utilizar recursos visuais, auditivos e táteis, de modo a atender às diferentes formas de apropriação do conhecimento. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de demonstrar suas aprendizagens e habilidades de maneiras diversas, como por meio da escrita, do desenho, do uso da tecnologia, entre outras (Mascaro; Redig, 2021). Nessa etapa da atividade foram construídos planos de atividades, como pode ser observado no quadro 02.

Através da atividade 5, foi possível empreender os conhecimentos vistos na aula sobre o PIT. Esse documento deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo não apenas o estudante, mas também sua família e equipe pedagógica. Este instrumento favorece uma formação para além do conteúdo acadêmico, possibilitando a realização de ações individualizadas e personalizadas, intencionando contribuir para o percurso formativo e o período pós-escola, visando a transição e preparação para uma vida independente. Redig e Pinheiro (2018, p. 51) salientam que o PIT “é um instrumento norteador do trabalho do professor, que organiza a ação pedagógica e o atendimento educacional especializado, com o objetivo de auxiliar essa transição”. Esse plano deve orientar as ações e intervenções educacionais, buscando promover a autonomia, a inclusão e o desenvolvimento pleno do estudante. Além disso, é importante promover a participação ativa dos estudantes PAEE nas atividades escolares, valorizando suas perspectivas e experiências (Siqueira, 2021).

No decorrer da formação continuada, os participantes transitaram por fundamentos e conceitos como: currículo, planejamento, metodologias, estratégias de ensino, tempo e espaço de aprendizagem, e finalizaram com o pensar na avaliação. O processo de avaliação escolar dos estudantes, principalmente aqueles do PAEE, é um campo que requer uma abordagem individualizada e reflexiva.

Em síntese, a avaliação do desenvolvimento escolar de alunos com deficiência requer uma mudança de paradigma. O modelo

tradicional de avaliação é limitado e descontextualizado, sendo necessário, uma substituição para uma abordagem inovadora como a Avaliação Interativa (AVI). De acordo com Estef e Redig (2024), a avaliação nessa perspectiva considera a diversidade de aprendizagens através da função dialógica e interativa do processo avaliativo, tendo como finalidade a promoção de aprendizagens efetivas e significativas, de acordo com as necessidades, potencialidades e individualidades dos alunos.

2.2 Discussões

Através das colocações dispostas ao longo do texto, percebemos a importância da formação continuada para profissionais da educação como um todo. Essa premissa é orientada através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) que tem como pressuposto fundamental o atendimento às necessidades educativas dos alunos.

Considerando essas colocações é preciso pensar no aperfeiçoamento em cursos de formação continuada docente, pois existe um grande desafio nos aspectos formativos de professores no que se refere a construir conhecimentos e atitudes que permitam lidar com situações complexas e com os processos de ensino e de aprendizagem para a diversidade (Pletsch, 2009). A formação dos professores, além da compreensão das características, necessidades do aluno PAEE e da utilização de recursos para atendê-los, deve incluir também uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes favoráveis à inclusão escolar (Omote; *et al.*, 2005).

Considerações finais

O relato dessa experiência de participação em uma formação continuada que tratou sobre a Educação Inclusiva, ressalta a importância de investir na constante atualização e aprimoramento

dos professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

A formação reforçou a necessidade de uma abordagem pedagógica inclusiva, compreendendo que os educadores devem considerar as diversas formas de aprendizagem e promover a acessibilidade no processo educacional. Além disso, ressaltou a importância da avaliação inclusiva, buscando novos modelos que considerem as habilidades individuais e não se limitem ao sistema de notas tradicional.

A participação no curso demonstrou a necessidade constante de se buscar conhecimentos relacionados à Educação Especial. Dado que não há uma compreensão total de tudo, sempre haverá espaço para novos conhecimentos, que poderão se somar aos já existentes e criar novas cadeias de pensamento. Somente dessa forma será possível romper com os antigos paradigmas estabelecidos ao longo da história da educação inclusiva.

Referências

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei federal nº 8069, de 13 de jul. de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ESTEF, S. Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência. *Revista Espaço Acadêmico*, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43280>>. Acesso em: 16 out. 2023.

ESTEF, S.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

GATTI, B, A; BARRETTO, E, S, de, S; ANDRÉ, M, E, D, A, de; ALMEIDA, P, C, A, de. *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Brasília. UNESCO. 2019. 351 p.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ - Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, M. M. *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar*. 2018. 170 f. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: S. L. Victor, A. B. Vieira, I. Martins (Orgs.). *Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural. 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Material didático do curso Alfabetização e Letramento pelo viés do Plano Educacional Individualizado (PEI) – Protocolo para elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado*. UERJ, 2021.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, 22(66), 66–79. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2021.57019>>. Acesso em: 13 ago. 2023

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2 ed. Porto, 1999.

OMOTE, S. OLIVEIRA, A, A, S, DE. Baleotti, I, R. Martins, S, E, S, DE, O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398. 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/paideia/a/5Q5chbRfYq7pBsJ6cQGmBCj>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

PLETSCH, M, D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 27 out. 2024.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; ESTEF, S. Estudantes com Deficiência Intelectual: perspectivas para a vida adulta e o

plano individual de transição. In: *VII Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: 2016.

REDIG, A. G.; PINHEIRO, V. Plano Individualizado de Transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. *Apae Ciência*, v. 9, n. 1, p. 44–56, 2018. Disponível em: <<https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/137>>. Acesso em: 06 nov. de 2024.

SIQUEIRA, R, S. Os invisíveis: inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v.27, n.53, p.102 118, jan./jun. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8044>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SILVA-PORTA, C. W. *Prática pedagógica aos educandos com deficiência Intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB*. 2015. f. 184. Dissertação (Mestre) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca. UNESCO, 1994.

VEIGA, I. P. A. *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. 2. Ed. Campinas- SP: Papirus, 2012.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S, S, de F; RAMOS I. de O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A.

B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

ZERBATO, A, P. MENDES, G, E. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Revista Educação pesquisa*. São Paulo, v. 47, ed. 233730, 2021.

A formação continuada como caminho para uma educação inclusiva de qualidade

Renata Lima Durães Reis¹

Raquel Araújo Costa²

Neuzilene Burock³

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) assegura o direito à educação para todos, sem exceção. Em seu Capítulo V, aborda a Educação Especial definindo-a como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada a estudantes com necessidades educacionais específicas. Além disso, o artigo 59 do mesmo documento garante a esse público o direito a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização pedagógica adequados às suas necessidades (Brasil, 1996).

No entanto, apesar dos avanços legais, muitos desafios ainda persistem no sentido da efetivação da educação inclusiva na prática e realidade das instituições escolares. Problemas como

¹ Professora titular de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. Doutoranda em Gestão e Práticas Educacionais, com foco na formação continuada do trio gestor e no atendimento educacional especializado na educação infantil, no Progepe/Uninove. Possui mestrado em Formação de Gestores Educacionais pela UNICID (2021-2023) e é graduada em Artes Visuais e História, além de ter formação em Pedagogia e ser bacharel em Direito. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Educação Especial com Ênfase em Altas Habilidades/Superdotação, Direito Educacional, Cultura Afro, Gestão no Cotidiano Escolar, Tutoria em Educação à Distância e Novas Tecnologias Educacionais. E-mail: renata.limaduraes@gmail.com

² Graduada em Pedagogia - UERJ. Professora de Apoio Especializado da rede municipal de São Gonçalo. E-mail: profraquelac@gmail.com

³ Doutoranda em Educação (PROPED - UERJ). Mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED - UERJ. Graduada em Pedagogia pela UERJ. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (UCAM). E-mail: burockpesquisauerj@gmail.com

infraestrutura, desvalorização da carreira docente, falta de formação continuada para os professores e a carência de salas de recursos, permanecem como entraves para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Enquanto direito fundamental, a educação inclusiva reconhece todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas, acolhendo sua diversidade e garantindo escolas preparadas para atender às suas necessidades (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024, p. 22).

A infraestrutura inadequada nas escolas pode comprometer significativamente a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência, dificultando seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar. Auda, Shimazaki e Menegassi (2017, p. 12) salientam que “A escola se encontra diante do seguinte desafio: repensar-se enquanto instituição com vistas ao acolhimento da diversidade de seus estudantes”. Para garantir um aprendizado efetivo é fundamental que o ambiente educacional seja acessível permitindo a mobilidade, a comunicação e a participação ativa de todos os estudantes. A acessibilidade não deve ser vista apenas como uma questão estrutural, mas como um direito essencial para a equidade educacional.

Outro ponto fundamental é a formação continuada dos professores. De acordo com Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024, p. 49)

O desenvolvimento profissional dos docentes torna-se ainda mais importante à medida em que os sistemas de educação tornam-se mais inclusivos, pois ajuda a superar os desafios persistentes de organizar as práticas pedagógicas para alcançar todos os estudantes.

Nesse sentido, a inclusão só será efetiva quando houver uma prática pedagógica que valorize a diversidade e promova oportunidades iguais de aprendizado. Discutir acessibilidade, valorização docente e formação continuada não é apenas uma questão administrativa, mas um compromisso com o direito

fundamental à educação. Uma escola verdadeiramente inclusiva e de qualidade exige investimentos estruturais, capacitação constante e um olhar atento às necessidades de cada aluno, garantindo um ensino que respeite e potencialize o desenvolvimento de todos os estudantes.

Diante desse cenário, para alcançar uma educação inclusiva de fato, é essencial que haja um esforço conjunto por parte dos órgãos governamentais, das instituições de ensino, dos profissionais da educação e da sociedade em geral. Investimentos em infraestrutura, capacitação docente, elaboração de projetos pedagógicos inclusivos e conscientização sobre a importância da educação para todos, são medidas fundamentais para promover uma mudança efetiva e garantir que nenhum estudante seja deixado para trás em seu direito à educação. Somente com um comprometimento coletivo será possível superar os obstáculos e alcançar uma educação inclusiva de qualidade para todos. Nesse sentido Glat *et al.* (2007, p. 6) afirmam que

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Nessa premissa, o presente capítulo apresenta uma experiência desenvolvida ao longo de um curso de extensão intitulado “Formação Continuada em Educação Inclusiva”, na modalidade de aperfeiçoamento ofertado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 2023, com carga horária de 180 horas. A formação foi organizada em aulas síncronas, combinadas com atividades assíncronas, o que ampliou significativamente as possibilidades de aprendizado para todos os participantes.

A equipe docente do curso foi composta por profissionais altamente qualificados e comprometidos com a inclusão, como a Professora Cristina Mascaro, Neuzilene Burock, Suzanli Estef e

outras educadoras que, com suas potências, contribuíram para a construção de uma formação crítica, humana e transformadora.

Os conteúdos abordaram, de forma aprofundada, temas essenciais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto das escolas contemporâneas. O curso teve como foco principal as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial⁴ e destacou a importância da construção e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta fundamental para garantir a efetiva inclusão escolar.

Por meio dessa formação reafirmamos o olhar e o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade, promove equidade e reconhece cada estudante em sua singularidade, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e respeitosas. Ao final do curso, os (as) cursistas realizaram um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que pôde ser desenvolvido a partir de um relato de experiência ou da criação de um material didático com proposta pedagógica inclusiva, fortalecendo a articulação entre teoria e prática.

O referido curso de extensão universitária adotou como metodologia de trabalho a aprendizagem colaborativa, promovendo encontros e estudos coletivos no formato híbrido com encontros síncronos e atividades assíncronas. Esse desafio nos impulsionou a explorar diversos artigos que abordavam a efetivação e construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Compreendemos que diante dos desafios enfrentados é essencial fortalecer a formação docente e a troca de conhecimentos, a fim de construir uma educação que acolha e promova a inclusão de todos os estudantes.

⁴ São considerados público da Educação Especial, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2008), alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, a busca por uma Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade é um compromisso constante que envolve professores, instituições de ensino e toda a comunidade escolar. Através da reflexão contínua, do diálogo e da aplicação do conhecimento construído, estaremos mais preparados para contribuir com a construção de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de suas características, habilidades e necessidades.

1. Desenvolvimento – contexto da pesquisa

A educação inclusiva vai além do simples acesso físico dos estudantes com deficiência à escola. Ela exige a formação contínua dos profissionais da educação para atender às diversidades presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, a capacitação permanente torna-se fundamental para fortalecer práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo, acessível e acolhedor.

Nesse contexto, este trabalho se fundamenta na necessidade de destacar a importância da articulação entre teoria e prática por meio de programas de formação docente que abordem temas essenciais como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), ensino colaborativo e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir dessa perspectiva, o estudo busca demonstrar como as formações continuadas, quando bem estruturadas e conduzidas por profissionais experientes, contribui de forma contundente para a transformação das práticas docentes. Esse aprimoramento fortalece a construção de uma educação inclusiva de qualidade, que valoriza a diversidade e garante o direito à aprendizagem de todos.

Nesse cenário, destacamos a relevância dos conceitos abordados ao longo da formação docente, com ênfase no PEI e no

DUA como bases para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

O PEI é um instrumento essencial na educação inclusiva, pois permite a flexibilização do currículo às necessidades específicas de cada estudante, considerando suas potencialidades, desafios e formas de aprendizagem. Sua implementação favorece um ensino mais personalizado e eficiente, promovendo a equidade educacional ao estabelecer objetivos, estratégias e recursos adequados para o desenvolvimento de cada aluno (Mascaro, 2017).

Nesse contexto, Zerbato e Mendes (2018) nos fazem refletir sobre o DUA, um conjunto de princípios fundamentados em pesquisas que representam um modelo prático voltado à ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de serem ou não público-alvo da Educação Especial (PAEE). O objetivo central do DUA é auxiliar educadores e demais profissionais na adoção de abordagens pedagógicas eficazes, permitindo a seleção e o desenvolvimento de materiais e métodos que tornem o processo de ensino mais acessível e equitativo.

O DUA reconhece a diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e características individuais dos alunos, propondo estratégias flexíveis e inclusivas que possam atender as variadas necessidades presentes na sala de aula. Ao adotar o DUA, os profissionais da educação se colocam em uma postura proativa em relação à inclusão, buscando promover uma educação mais equitativa e centrada no sucesso de todos os alunos. Assim, se baseia em uma abordagem inclusiva e responsiva, que valoriza a diversidade e reconhece o potencial de cada indivíduo, tornando-se uma ferramenta essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham a oportunidade de aprender.

Atuar no contexto do que preconizam os princípios da educação inclusiva, representa um significativo desafio aos profissionais da educação, dadas as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e à necessidade de ressignificar as múltiplas dimensões que compõem o trabalho pedagógico. O papel do professor é fundamental na construção de redes de ensino e

escolas inclusivas. Além dos professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), é imprescindível capacitar os professores do ensino regular para atuarem de forma efetiva com o PAEE.

A formação continuada é uma peça-chave no processo de transformação das práticas pedagógicas, contribuindo para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independente de suas potencialidades e necessidades. Nesse sentido, é fundamental proporcionar aos educadores oportunidades de desenvolverem conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreçam a atuação docente.

1.1 Perspectivas Teóricas

Através da análise da literatura proposta pelo material teórico da formação, observamos que as obras trazem um enfoque importante e esclarecedor acerca das práticas pedagógicas inclusivas. Autores como Mascaro (2012, 2017, 2019 e 2021); Nascimento (2020); Mendes; Braun e Marin (2016); Zerbato e Mendes (2018), entre outros, têm investido em estudos relevantes e significativos nessa temática.

As obras desses autores trazem uma abordagem que vai além de teorias abstratas e trazem à tona experiências e práticas reais que embasam o trabalho pedagógico inclusivo. Elas oferecem direcionamentos baseados em estudos e pesquisas sobre como promover uma educação mais inclusiva e equitativa, reconhecendo a importância de considerar a diversidade dos estudantes e suas necessidades individuais.

1.2 Processos Metodológicos

O percurso metodológico adotado no presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa. Essa abordagem visa descrever e analisar vivências práticas, permitindo a reflexão crítica sobre ações desenvolvidas

em contextos específicos. De acordo com Antunes *et al.* (2024), o relato de experiência é uma modalidade de pesquisa que possibilita a sistematização de práticas, contribuindo para a construção de conhecimentos a partir da experiência vivida.

A partir do relato de experiência é possível descrever e refletir sobre vivências práticas e significativas no campo acadêmico e profissional, contribuindo para a compreensão e intervenção em especificidades específicas. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência permite a sistematização de práticas, auxiliando na formação acadêmica e profissional, além de promover o progresso do conhecimento científico.

Assim, a experiência relatada neste artigo refere-se à participação em uma formação docente voltada para a Educação Especial e inclusiva, com ênfase na implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é um instrumento fundamental na educação inclusiva. De acordo com Santos, Silva e Lippe (2025), esse instrumento permite tornar o currículo acessível, com vistas a um ensino que contemple as necessidades específicas de cada estudante, promovendo uma aprendizagem individualizada e significativa.

A formação ocorreu no período de abril a julho de 2023, totalizando 180 horas, promovida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Participaram do curso professores da educação básica e profissionais da educação que atuam em diferentes etapas do ensino e disciplinas, sendo oriundos de diferentes estados e regiões do país. Essa acessibilidade e acesso foi possível graças ao uso de tecnologias e à abordagem da Educação à Distância (EaD).

A formação docente pautou-se em estratégias ativas de ensino e aprendizagem, privilegiando a articulação entre teoria e prática. Foram utilizadas dinâmicas de grupo, estudos de caso e discussões reflexivas sobre as temáticas abordadas, embasadas pelo material teórico disponibilizado, ampliados nas explicações das aulas e encontros síncronos. Toda essa dinâmica foi voltada à construção

coletiva do conhecimento e ao desenvolvimento de competências para a elaboração e implementação do PEI .

A formação continuada vivenciada nesse curso permitiu o amadurecimento profissional e pessoal dos participantes, ampliando o olhar para a diversidade e impulsionando a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, humanas e eficazes. Acreditamos que somente com esse compromisso coletivo e colaborativo será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos aprendem, convivem e se desenvolvem juntos, com respeito, equidade e justiça social.

Este relato busca contribuir para a reflexão sobre a importância da formação continuada de professores na área da Educação Especial e inclusiva, destacando o papel do PEI como ferramenta essencial para a promoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes.

1.3 Resultados da pesquisa

A participação em uma formação docente voltada para a educação inclusiva, com ênfase na elaboração e aplicação do PEI, revelou-se essencial para a qualificação profissional e construção de práticas pedagógicas mais equitativas. O PEI, ao permitir a individualização do ensino e atendimento às necessidades específicas de cada estudante, torna-se um instrumento indispensável na promoção de uma aprendizagem acessível e significativa. Dessa forma, compreender sua estrutura e aplicabilidade no contexto escolar contribui diretamente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

A articulação entre aulas síncronas e assíncronas, aliadas ao material teórico e leitura de textos especializados, demonstraram-se fundamentais para a reflexão e a ressignificação das práticas e perspectivas docentes no ambiente escolar. O conhecimento adquirido nesse contexto não apenas amplia a compreensão

teórica, mas impacta diretamente nossas práticas cotidianas, possibilitando um ensino mais equitativo e acessível.

Os resultados dessa experiência foram positivos, especialmente no que tange à compreensão de que a educação inclusiva vai além do cumprimento de normativas e diretrizes legais. É essencial considerar as potencialidades e necessidades dos estudantes, compreendendo-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Dessa forma, torna-se necessário conhecê-los, ouvi-los para que tenham uma participação ativa em seu processo de aprendizagem.

1.4 Discussão dialógica

É importante salientar que a educação é um direito universal assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), e promover uma educação para todos é essencial para que esse direito se concretize no cotidiano escolar. Nesse sentido, a compreensão e a prática da equidade são fundamentais para garantir um ensino de qualidade, que respeite as diferenças e atenda às necessidades de todos os estudantes.

Assim, compreendemos que a formação docente na perspectiva da educação inclusiva constitui um eixo fundamental para a qualificação dos profissionais da educação e a efetivação de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas. A experiência relatada evidencia que a elaboração e aplicação do PEI permite não só a individualização das práticas de ensino, mas envolve uma abordagem reflexiva e intencional, tendo o papel de garantir que cada estudante receba atendimento educacional adequado às suas necessidades específicas.

Considerações finais

A formação continuada para os professores na área de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é de extrema relevância para aperfeiçoamento na atuação com o

público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar. Enfrentamos muitos desafios e dúvidas nesse contexto, mas com o apoio de formações e reflexões constantes podemos redimensionar nossas práticas, contribuindo para que o ensino se torne mais significativo para atender esses alunos.

Acreditamos que a construção de práticas pedagógicas inclusivas deve encontrar um equilíbrio entre a teoria, a prática, a ação e a reflexão, pois é assim que elas fazem sentido e se tornam parte integrante do nosso dia a dia, considerando sempre a qualidade da educação e a busca pela equidade para todos. É crucial avançar em práticas que ofereçam respostas adequadas às necessidades que os estudantes possam apresentar. O desenvolvimento de escolas inclusivas é essencial para avançar em direção a uma sociedade mais justa, integrada e democrática.

Referências

ANTUNES, J.; TORRES, C. M. G.; ALVES, F.C.; QUEIROZ, Z. F. de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo* , v. 6, p. e12517, 2024. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

AUADA, Viviane Gisllaine Caetano; SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renmilson José. *Letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 142 p.

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

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, v. 35, pág. 193-215, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista do Centro de Educação* (Santa Maria. Online), v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2024.

LIMA-RODRIGUES, Luzia; RODRIGUES, David. *Educação inclusiva e a formação continuada de professores: aprendizados nacionais e internacionais*. Instituto Alana, Alana Foundation. 1ª ed. – São Paulo: Instituto Alana, 2024.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

MASCARO, Cristina Angélica. Aquino de Carvalho. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Alfabetização e Letramento para Estudantes com Deficiência Intelectual sob o viés do Plano Educacional Individualizado. *Projeto de Pesquisa FAPERJ -ACR2019*. Faculdade de Educação. UERJ, 2019.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de C; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 66-79, jul. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300066&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; BRAUN, Maria Lúcia; MARIN, Sandra Marisa Pellizzoni. *Educação Inclusiva: a construção de um novo paradigma*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, v. 17, p. e09010, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

NASCIMENTO, Vanêssa Lima do. *Um programa de formação docente para transição da escola para uma vida mais independente, para alunos com deficiência intelectual da EJA*. 2020. (Tese de Qualificação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2020.

SANTOS, M.S. dos; SILVA, E. T. de A.; LIPPE, E. M. O. Reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação inclusiva de alunos com deficiência. *REIN - Revista Educação Inclusiva*, v. 1, pág. 2-13, 2025. Disponível em: <<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/2974>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

Estratégias de acessibilidade curricular: desenho universal na aprendizagem como ferramenta para a inclusão escolar de alunos com deficiência

Thatyana Machado Silva¹
Carla Josiane dos Santos Costa²

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas concebidas ao longo do curso de formação continuada em educação inclusiva, no ano de 2023, promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A reflexão será conduzida a partir de uma análise pessoal, com base nos conteúdos abordados durante as aulas, complementada pela experiência adquirida ao longo da formação.

A formação ofertada traçou uma perspectiva do direito à Educação como fundamental na sociedade contemporânea. Em 10 de dezembro de 1948 a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), prevendo direitos como: liberdade, segurança, assistência, lazer e educação para todos (ONU, 1948). Na referida declaração, os direitos humanos devem ser compreendidos como um conjunto de princípios fundamentais, imutáveis e irrevogáveis, que emergiram a partir de processos históricos de luta, confrontos e obstáculos.

¹ Pedagoga formada pela UFRJ. Mestre e doutora formada pelo programa de pós-graduação em educação da UERJ, na linha de pesquisa educação inclusiva e processos educacionais. Professora adjunta do departamento de estudos da educação inclusiva e continuada – UERJ. E-mail: thatyana.ms@gmail.com

² Licenciatura plena em Pedagogia pela UERJ/FEBF, especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNOPAR e pós-graduação em educação especial e inovação tecnológica pela UFRRJ. Cursando mestrado em educação pela FUNIBER, com foco nas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Professora de educação especial no município de Saquarema. E-mail: carla.josiane50@gmail.com

Estes direitos não foram concebidos com a finalidade de privilegiar determinados grupos sociais, mas, ao contrário, foram formulados para assegurar a todos os indivíduos, de maneira efetiva e imparcial, a proteção legal de seus direitos básicos, sendo incompatíveis com quaisquer formas de discriminação, segregação ou violência.

Reflexão acerca dos direitos humanos e a prática de uma educação que inclua a todos

No âmbito educacional, observa-se que o acesso ao conhecimento não é compartilhado de maneira equitativa; ao contrário, ele é marcado por processos de segregação, os quais garantem que apenas determinados grupos sociais privilegiados tenham acesso pleno à educação, enquanto outros recebem uma formação limitada, voltada apenas à inserção no mercado de trabalho. Tal disparidade resulta de uma oferta educacional orientada por um modelo econômico neoliberal, que prioriza a formação para a produção e a competitividade em detrimento de uma educação ampla e inclusiva (Ramirez, 1998; Connel, 1995; Torres, 1995). Fatos como este são contrários à ideologia contida na DUDH, que afirma que todos têm direito à educação de qualidade e não parcial.

Com relação a isso, Young (2013, p. 13) afirma que

[...] O conhecimento dos poderosos é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos.

Nesse contexto, entendemos o curso de formação em educação inclusiva como uma estratégia para disseminar conhecimentos, ampliar saberes e práticas pedagógicas, além de conscientizar os docentes sobre a importância de promover uma educação equitativa e de qualidade, que seja acessível a todos os indivíduos,

independentemente de suas condições. A esse respeito, Candau *et al.* (1995, p. 11), salientam que “Em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, vivendo situações de injustiças institucionalizadas, a questão dos direitos humanos se torna central e urgente”.

Isso ocorre porque as vítimas dessas desigualdades enfrentam não apenas a privação de condições básicas de dignidade, mas também a perpetuação de injustiças institucionalizadas que tornam a desigualdade um ciclo difícil de romper. Nesses contextos, as violências estruturais, como discriminação, pobreza e a falta de acesso a serviços essenciais, são muitas vezes legitimadas pelas instituições, tornando a luta por direitos humanos uma necessidade imperiosa para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. A proteção e a promoção dos direitos humanos se tornam, portanto, não apenas um valor ético, mas uma estratégia essencial para que educadores possam reverter essas dinâmicas de opressão e exclusão.

O Desenho Universal na Aprendizagem e a busca por acessibilidade curricular

Ao iniciar a reflexão durante a formação continuada em educação inclusiva, nos deparamos com a indagação e análise sobre o conceito de "inclusão escolar", abordando seus fundamentos, aplicações sociais e acadêmicas. Em seguida observamos as questões relacionadas à aprendizagem, ao ensino e ao papel da escola, com o objetivo de compreender que a instituição escolar deve fomentar uma educação de forma diversificada.

Com isto passamos a examinar a importância do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) em escolas que sejam de uso comum a todos os tipos de pessoas. O DUA é uma abordagem pedagógica que visa criar ambientes de aprendizagem inclusivos, reconhecendo e atendendo às diversidades individuais dos estudantes (Silva, 2022). Fundamentado em princípios de acessibilidade e flexibilidade, o DUA propõe múltiplas formas de

representação do conteúdo, diferentes maneiras de expressão e alternativas variadas de engajamento, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam participar plenamente do processo educacional (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Essa abordagem é essencial para promover a equidade no ensino, garantindo que cada aluno tenha as condições necessárias para alcançar seu pleno potencial.

Ao longo da trajetória extensionista, compreendemos a importância dos documentos que a escola, de maneira integral, deve elaborar e planejar para atender aos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Também refletimos sobre os formatos de avaliação escolar, com o intuito de compreender a necessidade de avaliar todos os estudantes por meio de ações coerentes, alinhadas a planejamentos e currículos flexíveis. Ao longo desse percurso formativo, avançamos até a estratégia individualizada conhecida como PEI - Planejamento Educacional Individualizado.

Assim, na busca por evidenciar meios para a inclusão escolar, abordamos como cerne do presente capítulo as definições e finalidades sobre o DUA e o PEI. Com o objetivo de estimular a reflexão sobre os temas discutidos, utilizamos principalmente os referenciais teóricos apresentados no curso de formação como Zerbato e Mendes (2018) que apresentam uma discussão teórica sobre o DUA, visando a participação e a aprendizagem de todos; Mascaro e Redig (2021), que apontam a relevância do trabalho pedagógico para o ensino colaborativo na prática escolar e Estef (2018), que apresenta concepções docentes sobre a avaliação escolar dos estudantes com deficiência, nos apontando a necessidade de diferenciação no ensino.

Nesse contexto, é imprescindível uma contextualização conceitual que ultrapasse o âmbito do curso de capacitação. Ao nos aprofundar em tal temática, nos deparamos com os seguintes autores e conceitos que nos proporcionaram uma maior reflexão: Pasian, Mendes e Cia (2017) buscam entender o processo de escolarização dos estudantes com deficiência e o aspecto da

formação de professores; Zerbato e Mendes (2021) nos apresentam o DUA como uma ferramenta potencializadora das ações docentes, ou seja, que formula práticas pedagógicas para todos os estudantes; Silva (2022) fomenta que educadores compreendam como o uso do DUA pode colaborar no desenvolvimento de ações voltadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas; Campos (2016) traz o PEI como um instrumento de inclusão para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O uso do Desenho Universal na Aprendizagem como uma possibilidade de metodologia ativa no processo educacional

O presente texto foi elaborado mediante as provocações que recebemos ao longo da formação continuada, de modo que fomos implicados a agir de forma ativa em nossas realidades cotidianas, na tentativa de realizar as ações necessárias para que todo o ambiente escolar se envolva em uma cultura que objetiva a inclusão de todos, sem distinção.

Entre os conteúdos explanados na formação está o de Metodologias ativas, que são abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e envolvimento direto com o conteúdo. Ao invés de ser um receptor passivo de informações, o aluno se torna protagonista de sua aprendizagem, sendo incentivado a buscar, refletir, criar e aplicar o conhecimento de forma mais autônoma.

Essa perspectiva o incentiva a se tornar protagonista de sua própria aprendizagem, sendo amplamente defendida por diversos autores na área da educação. Alguns dos principais teóricos que abordam esses conceitos são: Kolb (1984), Souza (2012), Papert (1980) e Lima (2017).

Essas metodologias buscam integrar diversas estratégias e práticas educacionais, como o trabalho em grupo, resolução de problemas, discussões, simulações, jogos, projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias digitais. O objetivo é

promover um aprendizado mais significativo, desenvolvendo habilidades críticas, criativas e colaborativas nos alunos.

A esse respeito, Almeida e Valente (2011) nos apontam que a inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola é fomentada por meio de métodos ativos e criativos, os quais se concentram na atividade do aluno, visando promover a aprendizagem de maneira significativa. Os autores trazem as concepções essenciais para uma educação significativa que estimula as aprendizagens por meio das experiências e é centrada no desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Nesse sentido, Thadei (2018, p. 93) aponta que “[...] ensinar e aprender são processos interativos, nos quais quem ensina também aprende”. Goulart (2010) enfatiza que existe uma interação entre essas ações ao se considerar que aquele que ensina também aprende, seja ao revisar sua prática, refletir sobre ela ou ao estabelecer relações com seus alunos. O formador não realiza seu trabalho de maneira isolada, uma vez que sua prática é influenciada por vivências, experiências e saberes que o moldam cultural e socialmente.

À luz das considerações apresentadas, é possível afirmar que a proposta do curso de formação ultrapassou a mera transmissão de conhecimentos teóricos, sendo planejada de maneira a estimular os educadores a retornarem aos seus ambientes de trabalho e implementarem ações que promovam o protagonismo e a autonomia dos discentes.

Nesse sentido, acreditamos que o DUA pode ser considerado uma metodologia ativa por seu foco em promover a participação dinâmica de todos os alunos no processo de aprendizagem, respeitando a diversidade e as diferentes formas de aprender. Ao oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, o DUA permite que os estudantes interajam com os conteúdos de maneira personalizada, de acordo com suas necessidades e estilos de aprendizagem. Essa abordagem favorece a autonomia do aluno, pois ele é incentivado a escolher estratégias e recursos que melhor atendam às suas dificuldades e interesses,

tornando-se protagonista de seu próprio aprendizado. Sendo assim, o DUA não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também estimula a reflexão crítica e a aplicação prática dos conteúdos, características essenciais das metodologias ativas.

Resultados alcançados com a formação extensionista

Consideramos como resultados a conscientização e a compreensão dos professores participantes da formação continuada em Educação Inclusiva, especialmente no que se refere a temas pouco abordados em muitas formações, como o PEI, estratégia voltada ao desenvolvimento do ensino para estudantes com deficiência, e o Plano Individual de Transição (PIT), que aborda aspectos essenciais para a vida independente, como carreira, moradia e vivência social, tanto de estudantes com deficiência quanto sem. Dessa forma, esses aspectos conceituais foram contemplados, conforme já exposto na fundamentação teórica deste relato.

De acordo com Campos (2016), o PEI constitui uma proposta que representa uma realidade viável para a efetivação de um trabalho docente que promova a acessibilidade necessária para a escolarização de alunos com deficiência. Para isso deve-se considerar “[...] o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazo” (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 84). A necessidade do PEI emerge como uma estratégia para proporcionar uma escolarização de qualidade aos estudantes com deficiência. Afinal, conceber um planejamento individualizado implica refletir sobre a organização curricular das instituições de ensino.

Ávila (2015) afirma que o PEI é uma prática curricular que deve estar integrada às demais práticas da escola, abrangendo, dessa forma, os diversos saberes que permeiam as relações entre os sujeitos no cotidiano escolar. Apesar da indiscutível necessidade do PEI contemplar a diversidade, muitas ações educacionais ainda

não estão acessíveis a todos os estudantes. A esse respeito, Glat e Pletsch (2012, p. 33) salientam que “[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político pedagógico e currículo ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou socioculturais”. De acordo com Valadão (2010, p. 35), “[...] o planejamento centrado na pessoa assumiu como objetivo experiências e situações de vida e passou a focar o desenvolvimento do indivíduo e o aprofundamento de suas relações pessoais e de sua vida em comunidade”.

Dessa forma, o conhecimento sobre o sujeito e a comunidade escolar possibilita o acompanhamento dos saberes e do desempenho do estudante, atribuindo significado aos conhecimentos que serão adquiridos e facilitando a apropriação das práticas curriculares em quaisquer níveis de aprendizagem, conforme as habilidades do indivíduo. Nesse sentido, “[...] podemos afirmar que o PEI é um instrumento imprescindível para promover melhorias no processo de ensino, aprendizagem e avaliação” (Ávila, 2015, p. 133). Sendo assim, é papel da escola proporcionar condições para que estes educandos desenvolvam suas capacidades a partir do processo de ensino e aprendizagem.

Visando proporcionar a todos os estudantes uma escola mais equitativa e inclusiva, chegamos, assim, aos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA). Zerbato e Mendes (2018, p. 150) dizem que o DUA “[...] constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não”. As autoras afirmam, ainda, que o DUA torna acessível diversas práticas de sala de aula, tendo como principal objetivo:

[...] auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

Observa-se que, para a efetivação do DUA, é imprescindível a implementação de estratégias curriculares inclusivas que atendam a todos os estudantes. Isso não se refere apenas a adequações pontuais para alunos com deficiência, mas sim à criação de abordagens pedagógicas eficazes que permitam que todos os discentes se sintam protagonistas de seu processo de aprendizagem e participantes ativos nas propostas educacionais.

Segundo Zerbato e Mendes (2021, p. 4) “[...] a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes”.

Rosalin (2022) argumenta que o DUA não deve ser entendido como um modelo ou uma preferência pedagógica, mas como uma abordagem que enfatiza a necessidade de renovar as práticas educacionais em resposta às transformações da realidade educativa contemporânea. De acordo com Silva (2022, p. 59)

[...] o uso das ferramentas contidas no DUA deve ser feito de acordo com cada caso em particular. O professor deve observar o aluno e identificar as maiores necessidades por ele apresentadas. Ao fazer essa análise, é possível olhar para o quadro do DUA e verificar que estratégias são mais adequadas para minimizar as barreiras encontradas pelo aluno no ambiente escolar.

Meyer, Rose e Gordon (2014) destacam que as três redes (afetiva, de reconhecimento e estratégica) são interdependentes e devem atuar de maneira integrada nas atividades voltadas à aprendizagem dos alunos, não sendo pertinente a escolha exclusiva de uma dessas redes ao elaborar as propostas pedagógicas. Dessa forma, o educador que optar por trabalhar com as estratégias do DUA a fim de criar ambientes e propostas educacionais inclusivas deve considerar as questões levantadas pelas três redes, utilizando esse questionamento inicial como base para o desenvolvimento de atividades que favoreçam o processo de aprendizagem de todos os alunos.

Ao questionar o “por que um aluno aprenderá certos conteúdos?”, o professor que adota o DUA como estratégia de

ensino deve pensar que o aluno se engajará no processo de aprendizagem porque se interessa pelo tema abordado, reconhece seu significado, percebe a aplicabilidade da experiência em sua vida cotidiana e se sente motivado e entusiasmado a desenvolver determinadas habilidades que o instigue a ir além. Esses princípios estão fundamentados nas Redes Afetivas e em suas diversas formas de engajamento (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Ao questionar "o que o aluno vai aprender?", como proposto pelo DUA, surge a indagação subsequente: "de que maneira o professor vai ensinar?" Nesse contexto, o educador que deseja adotar as estratégias do DUA deve refletir sobre os recursos e as metodologias a serem empregados nas propostas pedagógicas direcionadas aos estudantes. O que será aprendido frequentemente está relacionado à forma como o educador desenvolve estratégias para minimizar as dificuldades que os alunos enfrentam. Esses princípios estão fundamentados nas Redes de Reconhecimento e em suas diversas formas de representar o conteúdo (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

A terceira reflexão que o professor deve realizar ao trabalhar com o DUA é: "Como os alunos irão demonstrar o que aprenderam?" Como irão expressar suas conquistas e identificar as dúvidas que ainda persistem? Esse processo também dependerá das diversas possibilidades que o educador oferecer a cada aluno. Esperar que as respostas sejam fornecidas exclusivamente por meio de um único modelo de avaliação ao final de um ciclo não é, certamente, a melhor abordagem. É necessário proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, conforme orienta a terceira rede do DUA: as Redes Estratégicas (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Portanto, podemos perceber a necessidade de uma acessibilidade curricular, que, quando subsidiada pelos princípios do DUA, tende a envolver práticas pedagógicas que utilizam de materiais e estratégias guiados pela grande variabilidade de estudantes que fazem parte da sala de aula. Diante disso, ao analisar a enorme diversidade nas nossas escolas, é possível afirmar que as ações de aprendizagem não podem ser as mesmas

sempre, com os mesmos elementos e recursos. A esse respeito, Carvalho (2008, p. 105) nos aponta que

[...] não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimentos.

Elaborar um currículo com foco nos princípios do DUA não é uma tarefa simples, pois envolve um processo contínuo de construção e reconstrução. Esse movimento de reflexão para a elaboração de propostas pedagógicas inclusivas deve ocorrer tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, uma vez que muitos docentes não utilizam novas estratégias de ensino devido ao desconhecimento delas ou à falta de preparação adequada para implementar tais práticas.

Compreendemos, então, que o DUA é uma abordagem pedagógica que tem como objetivo o desenvolvimento dos estudantes, com ou sem deficiência, visto que o seu principal objetivo é promover a acessibilidade curricular, ofertando possibilidades de adquirir a autonomia e a aprendizagem significativa dos estudantes.

O grande debate deste trabalho gira em torno das formas nas quais a acessibilidade curricular é ofertada aos estudantes público-alvo da educação especial. Souza e Pletsch (2015) dizem que os sujeitos continuam sendo classificados em “normais” e “anormais”. A realidade que muitas vezes nos deparamos no espaço escolar é que aos que estão no primeiro grupo cabe o acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos que estão no segundo, o espaço escolar está destinado, na maioria das vezes, para o desenvolvimento das habilidades básicas para a vida diária, ou seja, mesmo com embasamento da legislação, as escolas em diversos casos limitam as pessoas com deficiência apenas ao acesso.

Para modificar este paradigma, Zerbato e Mendes (2018) apontam que é necessário diversificar as estratégias para os

estudantes PAEE, de modo a entender que tal público não necessita só do acesso à matrícula, é preciso fazer com que eles sejam parte integrante da escola como um todo.

Pensar em maneiras diferentes para se propor um currículo escolar, valoriza saberes e as diferenças, reduz barreiras e potencializa o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes. O DUA surge, portanto, com o objetivo de tornar o currículo acessível para todos e para isso, os professores devem se debruçar sobre a criação de novas estratégias, visando garantir a equidade e o engajamento de toda a comunidade escolar.

Considerações finais

A elaboração deste capítulo constituiu um exercício de reflexão sobre temas que transcendem o âmbito da educação e o ambiente escolar, dialogando com questões presentes na sociedade de forma ampla. Por meio dessa análise, revisitam-se conceitos amplamente difundidos, com o intuito de aprofundar a compreensão acerca dos direitos humanos relacionados à educação, a qual deve ser garantida a todos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a formação oferecida ao longo do curso de extensão contribuiu para aproximar os conceitos e enriquecer o debate acerca dos aspectos teóricos, políticos e práticos relacionados à acessibilidade/acessibilização, além de promover uma compreensão mais aprofundada dos diversos conceitos de inclusão escolar.

Com isso, ressaltamos a importância de se romper com os estereótipos criados previamente ao ouvir falar sobre um estudante com deficiência. É necessário refletir e se abrir para conhecer o outro por meio da perspectiva dele próprio, evitando, assim, que exista alguma rotulação antes mesmo de haver qualquer tentativa de escolarização desse estudante.

Nesse aspecto, concordamos com Figueiredo (2002, p. 68) ao afirmar que é preciso

[...] inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que, se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Em síntese, pontuamos a necessidade de que as instituições de ensino reavaliem suas práticas e iniciem um debate sobre a construção de currículos que assegurem o acesso à aprendizagem para todos os estudantes, sem exceções.

Referências

ALMEIDA; M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

AVILA, L. L. de. *Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)*. 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar /PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

CAMPOS, E. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.

CANDAU, V.; SACAVINO, S. B.; MARANDINO, M.; MACIEL, A. G. *Tecendo a Cidadania*. Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes: Petrópolis, 1995.

ESTEF, S. Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(205), p. 23-34, 2018. Disponível em: <[https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ EspacoAcademico/article/view/43280](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43280)>. Acesso em: 16 out. 2023.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E.G.; SOUZA, V. C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas*, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em: <<https://doi.editora cubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005>>. Acesso em: 22 jun de 2024.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Pesquisa em Educação*. Educação Inclusiva 2ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GOULART, C. *Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais*. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 4. 2010.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LIMA, Thiago S. *Metodologias ativas: um novo paradigma no ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 66–79, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300066&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 out. 2024.

MEYER, A., ROSE, D. H., GORDON, D. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova Iorque: ONU, 1948.

PASIAN, M. S., MENDES, E. G., CIA, F. (2017). Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 964–981. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 16 mai. 2024.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, 1980.

RAMIREZ, Francisco O. *Teorias da ascensão e triunfo da educação de massa*. Contemporaneidade e Educação, v. 3, n. 3, mar. 1998.

ROSALIN, M. C. *Desenho universal para aprendizagem: contribuições à prática pedagógica*. Dissertação (mestrado profissional em educação inclusiva em rede nacional - área de concentração: educação inclusiva). Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 55f; il. 2022.

SOUZA, Maria Teresa de. *Práticas pedagógicas e a construção do conhecimento: uma análise da ação docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização

dos alunos com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015. Disponível em: < https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/download/3769/pdf_292/15360> . Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, T. M. *Desenho Universal da Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA*. 2022. 187f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

THADEL, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. *In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In: Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes: Petrópolis, 1995.

VALADÃO, G. T. *Planejamento educacional individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2010.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In: FAVACHO, A. et al. (Org.). Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. vol. 22, núm. 2, pp. 147-155, 2018. Disponível em: < <https://revistas.unisinos.br/>

<index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>>. Acesso em: 18 out. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. *O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas*. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021.

Sobre as organizadoras

Cristina Angélica A. de C. Mascaro

Professora Adjunta da UERJ, Sub-chefe do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada (DEIC) - Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação da UERJ- PropED/UERJ. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/ UEM. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e em Gestão Pedagógica: Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Veiga de Almeida . Coordenadora de Monografias do CEDERJ no curso de Pedagogia/UERJ. Pesquisadora JCNE FAPERJ/ Procientista UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Letramento na Educação Especial: processos cognitivos e psicossociais/ CNPQ. Integrante do Grupo de Pesquisa "Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais", vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Atuou como Professora de Educação Especial e Coordenadora da Divisão de Inclusão da Fundação de Apoio à Escola Técnica FAETEC

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2487098320161463>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5399-6898>

E-mail: cristinaangelicamascaro@gmail.com

Suzanli Estef

Doutora e Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Professora Adjunta da Faculdade de Educação UERJ - no

departamento Educação Inclusiva e Continuada, onde também atua como coordenadora da área de Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd / UERJ e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva de Rede Nacional, pela Universidade do Estado de Maringá. Professora no programa de Pós-Graduação da UNISUAM. Coordenadora do grupo de pesquisa: Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação - LUPAA, pelo PROPEd/UERJ. Coordenadora do curso de extensão (UERJ e consórcio CEDERJ) ASPEI - Acessibilidade para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Integrante do grupo de pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais, no PROPEd-UERJ.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5103676278019238>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3354-6598>

E-mail: profsuzanli@gmail.com

Neuzilene Burock

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Mestre em Educação ProPEd/UERJ. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UERJ. Pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial, e especialista em Alfabetização e Letramento, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Especialista em Docência do Ensino Básico pelo Colégio Pedro II. Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de Duque de Caxias – RJ, com atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais. Possui ampla experiência na área da Educação, com ênfase no ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado. Pesquisadora no Laboratório de Pesquisas em Acessibilidade na Educação (LUPAA), no Laboratório de Pesquisas em Educação Especial (LAPEE) e no

grupo de pesquisa “Letramento na Educação Especial: Processos Cognitivos e Psicossociais”.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2380492523079217>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7047-8945>

E-mail: burockpesquisauerj@gmail.com

A presente obra que compõem a coletânea *Formação Docente: desenhos formativos nos pressupostos da Educação Inclusiva* apresenta relatos de experiências dos professores participantes de uma proposta formativa que tiveram experiências que convidaram à participação ativa dos estudantes com deficiência intelectual, quando os docentes puderam ter uma *práxis* diferenciada que possibilitou novas possibilidades em sua atuação.

