EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DIÁLOGOS

TESSITURAS SOBRE A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

ORGANIZADORAS
GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO
AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS
ANDRÉIA MATIAS FERNANDES

Edc UECE
Práticas Educativas 158

Organizadoras
Giovana Maria Belém Falcão
Aurea Lucia Cruz dos Santos
Andréia Matias Fernandes

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DIÁLOGOS

TESSITURAS SOBRE A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

ADELAIDE DE SOUSA OLIVEIRA NETA
ALDECI FERNANDES DA CUNHA
AMANDA DE CÁSSIA ARAÚJO DE SOUZA
ANA CRISTINA SILVA SOARES
ANDRÉIA MATIAS FERNANDES
ANTONIO RONISKEL DE OLIVEIRA
AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS
CAMILA BARRETO SILVA
CLEYDIVÂNIA GLEYS NUNES PESSOA
ELIVANA VIEIRA DE SOUZA
ELIZABETE DA SILVA OLIVEIRA
FABRÍCIA GOMES DA SILVA
GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS
GEORGE PIMENTEL FERNANDES
GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO
GRACE KELLY MONTEIRO DA SILVA
JEAN-ROBERT POULIN
KÁTIA MARIA DE MOURA EVÊNCIO
LYANNA LOURDES LIMA LEAL
MARISA FERREIRA ADERALDO
MÔNGOLLA KEYLA FREITAS DE ABREU
RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO
RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES
RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO
ROMÁRIA DE MENEZES DO NASCIMENTO
TARCILEIDE MARIA COSTA BEZERRA
THIAGO FALCÃO SOLON

EdUECE
1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2022

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DIÁLOGOS:
TESSITURAS SOBRE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Capa
Elivana Vieira de Souza

Revisão Vernacular e Normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

F178e Falcão, Giovana Maria Belém

Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre a formação e experiências docentes/ Giovana Maria Belém Falcão; Aurea Lucia Cruz dos Santos; Andréia Matias Fernandes (org.). – Fortaleza: EdUECE, 2022.

325p. il. [livro eletrônico]

ISBN: 978-85-7826-853-4

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4

1. Educação inclusiva – formação de professores. 2. Experiência docente. 3. Falcão, Giovana Maria Belém. 4. Santos, Aurea Lucia Cruz dos. 5. Fernandes, Andréia Matias. I. Título.

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ▪ 9
Giovana Maria Belém Falcão
Aurea Lucia Cruz dos Santos
Andréia Matias Fernandes

PREFÁCIO ▪ 19
Geandra Claudia Silva Santos

SEÇÃO I — Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva

1 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SALA COMUM:** EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA PARA UMA ATUAÇÃO INCLUSIVA ▪ **29**
Giovana Maria Belém Falcão
Antonio Roniskel de Oliveira
Elizabete da Silva Oliveira

2 **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** ENTRE A NECESSIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES ▪ **50**
Romária de Menezes do Nascimento

3 **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:** UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA ▪ **68**
Adelaide de Sousa Oliveira Neta
Thiago Falcão Solon

4 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA:** CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DO PROFESSOR REFLEXIVO AO PROFESSOR COMO INTELECTUAL TRANSFORMADOR ▪ **87**
Kátia Maria de Moura Evêncio
George Pimentel Fernandes

5 **INCLUSÃO EM FOCO:** RETRATO DE VIVÊNCIAS DA ATUAÇÃO COM A MONITORIA ▪ **106**
Amanda de Cássia Araújo de Souza
Andréia Matias Fernandes
Aurea Lucia Cruz dos Santos

SEÇÃO II — Educação Inclusiva e Experiências Docentes

6 **A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA:** UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO EM SALA COMUM ▪ **127**
Camila Barreto Silva
Rita Vieira de Figueiredo
Jean-Robert Poulin

7 **IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS DOCENTES NO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ▪ 151**
Aldeci Fernandes da Cunha

8 **ENTRE A FASE INFANTIL E A ADULTA:** "CADÊ O AUTISMO QUE ESTAVA AQUI?" ▪ **172**
Cleydivânia Gleys Nunes Pessoa
Fabrícia Gomes da Silva

9 **LEREI PRA VOCÊ:** A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO CIDADÃO ▪ **192**
Marisa Ferreira Aderaldo
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

SEÇÃO III — Olhares sobre a Inclusão na Educação Superior

10 **EXPERIÊNCIA DOCENTE JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** RELATOS E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA ▪ **213**
Tarcileide Maria Costa Bezerra
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

11 **FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:** APRENDENDO E COMPARTILHANDO SABERES NOS CURSOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ▪ **233**
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro
Grace Kelly Monteiro da Silva
Lyanna Lourdes Lima Leal

12 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONHECENDO OS PROJETOS DE EXTENSÃO DA UECE/FECLI NO PERÍODO DE 2016 A 2020 ▪ **252**
Môngolla Keyla Freitas de Abreu
Aurea Lucia Cruz dos Santos
Giovana Maria Belém Falcão

13 ESTUDO DE CASO SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE UMA ESTUDANTE SURDA ▪ **273**
Elivana Vieira de Souza
Giovana Maria Belém Falcão

14 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO EXPLORATÓRIA ▪ **296**
Ana Cristina Silva Soares

APRESENTAÇÃO

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela UFC e doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenadora do projeto de extensão: Formação de Professores da sala comum: constituindo saberes para uma atuação inclusiva. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE.

AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), especialista em Planejamento Educacional pela mesma universidade e em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina/Universidade Estadual do Ceará (Udesc/UECE), mestra e doutora em Educação pela Universidade de Alcalá de Henares (UAH), em Madri, na Espanha. Reconhecida no Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora universitária afiliada à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

ANDRÉIA MATIAS FERNANDES

Graduada em Ciências Biológicas (licenciatura) pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora substituta da URCA do curso de Ciências Biológicas no *campus* de Missão Velha, Ceará.

APRESENTAÇÃO

> Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro. De um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. Amanhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELO NETO, 1966, s.p.).

É com imensurável alegria que apresentamos este livro, intitulado *Educação Inclusiva em Diálogos: Tessituras sobre Formação e Experiências Docentes*. O poema "Tecendo a manhã", em epígrafe, inspira-nos a evidenciar que a obra é resultante de um trabalho coletivo, sendo tecido nas experiências e nos diálogos que foram gestados em tempos mais longínquos, resultante dos estudos e discussões sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Tais reflexões iniciaram em 2018, quando propusemos um projeto de extensão universitária com foco

na formação para a inclusão de professores da sala comum do município de Iguatu, Ceará, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli). Além das formações nas instituições escolares, outras ações e interlocutores foram se integrando ao projeto de extensão. Uma dessas ações foi a realização de um grupo de estudos que inicialmente abrigou os integrantes do projeto, mas foi se ampliando a cada encontro, constituindo-se como um espaço heterogêneo, com a participação de discentes de diferentes licenciaturas, professores da educação básica e superior.

As vivências nesse projeto, de modo particular, no grupo de estudo, mostravam-nos a necessidade de levar as discussões sobre Educação Inclusiva para outros espaços, sendo assim que surgiu este livro, construído a muitas mãos, por autores de distintas instituições e percursos acadêmicos que se encontram aqui para compartilhar suas experiências e reflexões.

Apresentaremos brevemente o que você encontrará por este caminho nas tessituras deste livro que está dividido em três seções. Nossa intenção é que os títulos apresentados possam te levar como leitor/a aos textos que foram ricamente desenvolvidos pelos autores.

A primeira seção, intitulada “Formação de professores na perspectiva inclusiva”, é constituída de cinco capítulos que retratam a inclusão em diferentes contextos formativos. O primeiro capítulo, “Formação de professores da sala comum: experiência extensionista para uma atuação inclusiva”, tendo

por autores Giovana Maria Belém Falcão, Antonio Roniskel de Oliveira e Elizabete da Silva Oliveira, relata as experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento do projeto de extensão que nos trouxe até o desenvolvimento do presente livro, ressaltando a importância de formações na área da inclusão para professores em atuação e futuros professores da educação básica.

"Formação docente para a educação inclusiva: entre a necessidade e suas contribuições" é o título do segundo capítulo, escrito por Romária de Menezes do Nascimento. O texto nos convida a refletir sobre as contribuições da formação docente em nossas práticas cotidianas, a partir de uma perspectiva inclusiva. O escrito conta com relatos de professoras da Educação Básica da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a compreender, na fala das docentes, suas experiências formativas e lacunas dessa formação no âmbito da inclusão.

O terceiro capítulo desta seção, "Formação continuada de professores para Atendimento Educacional Especializado: uma análise a partir da produção científica brasileira", tem como autores Adelaide de Sousa Oliveira Neta e Thiago Falcão Solon. O texto apresenta um importante panorama em torno da formação continuada oferecida aos professores do AEE nos últimos anos. De maneira crítica, os autores traçam um perfil dos modelos de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino municipais e estaduais do Ceará, buscando discutir principalmente sobre a fundamentação teórica e conteúdos abordados para os professores do AEE.

Intitulado "Formação de professores para uma escola inclusiva: considerações sobre as perspectivas do professor reflexivo ao professor como intelectual transformador", o quarto capítulo tem por autores Kátia Maria de Moura Evêncio e George Pimentel Fernandes. O texto traz uma discussão relevante sobre a formação do professor e defende uma formação emancipatória, transformadora, que leve o professor a refletir sobre sua prática cotidiana, reconhecendo a escola como local diverso e inclusivo.

O último capítulo desta seção tem por título "Inclusão em foco: retrato de vivências da atuação com a monitoria", tendo por autoras Amanda de Cássia Araújo de Souza, Andréia Matias Fernandes e Aurea Lucia Cruz dos Santos. O escrito aborda sobre a experiência de monitoria em um projeto voltado para a inclusão de estudantes com deficiência, vivenciada por uma das autoras, aluna de graduação em Pedagogia da UECE/Fecli. As autoras refletem sobre a inclusão em espaços escolares, entrelaçando as vivências, conquistas e desafios na formação de uma futura professora.

A segunda seção, "Educação Inclusiva e experiências docentes", conta com quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "A interação de alunos com e sem deficiência intelectual em contexto de aprendizagem cooperativa: uma experiência de pesquisa-ação em sala comum", de autoria de Camila Barreto Silva, Rita Vieira de Figueiredo e Jean-Robert Poulin, é um recorte de um estudo doutoral e discute sobre as interações entre os alunos na construção de produções textuais a partir de um estudo em salas de aula regulares que apresentavam discentes com e

sem deficiência intelectual, em que se trabalhou com a Aprendizagem Cooperativa. O estudo traz importantes reflexões em relação à Educação Inclusiva e nos faz repensar sobre nossas práticas pedagógicas.

O segundo capítulo, intitulado "Implicações subjetivas docentes no Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiência intelectual", tem por autor Aldeci Fernandes da Cunha. O texto nos convida a refletir sobre a influência de elementos subjetivos nas práticas de professores que atuam com alunos com deficiência intelectual. Ao longo do capítulo, o autor apresenta trechos de redações escritas por professores com informações sobre a construção do Plano Educacional Individualizado, evidenciando suas percepções sobre o processo inclusivo, as concepções de ensinar e aprender, destacando as experiências cotidianas atreladas às suas práticas docentes.

Na continuidade, o capítulo intitulado "Entre a fase infantil e adulta: cadê o autismo que estava aqui?" tem por autoras Cleydivânia Gleys Nunes Pessoa e Fabrícia Gomes da Silva. O texto nos instiga desde o título e exprime as inquietações das autoras com a pouca visibilidade de estudantes autistas adultos. O convite é para um deleite com a leitura, enriquecendo com os conceitos, atualidades, provocações, críticas nos aspectos referentes ao autismo na fase infantil e adulta, fazendo contrapontos entre as nuances e os desafios, fluência comunicacional e relação com a família, dentre outros assuntos pertinentes à temática.

O quarto capítulo desta seção, intitulado "Lerei pra você: a construção de um projeto cidadão", da autoria de Marisa Ferreira Aderaldo e Renata Rosa

Russo Pinheiro Costa Ribeiro, apresenta um Projeto de Extensão que se insere nas boas práticas e nas ações afirmativas da UECE, no escopo de atuação da Assessoria de Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência da UECE. O Projeto Lerei Pra Você tem como foco estudantes PcDV (cegos e baixa visão) com vistas a promover condições de acessibilidade visual, na perspectiva de auxiliar em sua permanência e garantir a terminalidade em seus respectivos cursos, por meio da ferramenta assistiva denominada Audiodescrição (AD). O texto sensibiliza para a relevância quanto ao uso de ferramentas assistivas para o fortalecimento das capacidades de cada estudante no processo de aprendizagem.

A última seção do livro tem por título: "Olhares sobre a inclusão na educação superior". Abre a seção o texto "Experiência docente junto ao estudante com deficiência na educação superior: relatos e memórias de uma professora", que tem por autoras Tarcileide Maria Costa Bezerra e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. O texto é um recorte de um estudo de caso oriundo de uma pesquisa de doutorado e descreve os desafios de uma experiência docente junto a estudantes com deficiência da UECE, a partir da narrativa de uma professora do curso de Letras.

O segundo texto da seção é intitulado "Formação para a Educação Especial na perspectiva inclusiva: aprendendo e compartilhando saberes nos cursos na educação superior", o qual tem por autoras Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro, Grace Kelly Monteiro da Silva e Lyanna Lourdes Lima Leal. O estudo objetiva compreender a formação de alunos do curso de especialização em Educação Inclusiva da

UECE, considerando os saberes constituídos durante o percurso formativo no referido curso. O capítulo aponta que o curso analisado propõe uma formação fundada em princípios inclusivos, consolidada nos conhecimentos crítico-reflexivos, dialogando com a realidade das escolas.

O terceiro capítulo da seção, intitulado "Educação Inclusiva e formação de professores: mapeamento dos projetos de extensão da UECE/Fecli no período de 2016 a 2020", escrito por Môngolla Keyla Freitas de Abreu, Aurea Lucia Cruz dos Santos e Giovana Maria Belém Falcão, reflete sobre os projetos de extensão da UECE/Fecli que estiveram voltados para a educação inclusiva e formação de professores no período de 2016 a 2020. O estudo evidencia que os projetos vivenciados na Fecli têm mobilizado estudantes e professores a continuarem na busca por uma educação mais inclusiva.

Na sequência, o capítulo intitulado "Estudo de caso sobre a inclusão na educação superior: narrativas de uma estudante surda", de autoria de Elivana Vieira de Souza e Giovana Maria Belém Falcão, apresenta recorte de estudo mais amplo, um projeto de iniciação científica. Neste escrito, as autoras apresentam as narrativas de uma das participantes da referida investigação: uma estudante surda do curso de Pedagogia, com o intuito de compreender as significações que ela produz sobre seu processo de inclusão. A participante foi ouvida a partir de entrevista que contou com a participação de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Fechando esta seção e a obra, o capítulo intitulado "Acessibilidade e inclusão de pessoas com defi-

ciência na educação superior: revisão exploratória", escrito por Ana Cristina Silva Soares, o qual tem por objetivo refletir sobre inclusão, acessibilidade, uso das tecnologias assistivas e desenho universal de aprendizagem para pessoa com deficiência, articulando aspectos teóricos e práticos no âmbito da educação superior. A autora destaca que as ações de acessibilidade e inclusão na educação superior demandam tempo e mobilização de investimento financeiro na formação de professores, além de mudanças culturais e conhecimento das especificidades dos estudantes com deficiência.

Escrevemos, a muitas mãos, para compartilhar vivências, diálogos e tessituras sobre a formação e experiências docentes na relação com a educação inclusiva. Escrevemos para ressoar vozes contra o silenciamento, para que possamos resistir, avançando com esses diálogos em educação inclusiva. Fica o convite à leitura! Consideramos que é uma obra com potencialidade e poderá ser contributo com reflexões e inspirações para pesquisas vindouras.

Referência

MELO NETO, J. C. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

PREFÁCIO

GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS
Graduada em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), mestra em Educação Especial pela UECE, no Centro de Referência Latino-Americano em Educação Especial (Celaee), em Cuba, e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é professora adjunta da UECE, com atuação na graduação e experiência como professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, na área de educação especial/inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO E NA EXPERIÊNCIA DOCENTE: ESPERANÇAR É PRECISO

> O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1985, p. 43).

Inicialmente, destaco o pensamento de Freire sobre o diálogo, porque a escrita de um prefácio é um convite a dialogar com a obra, com seus autores e seus enunciados reflexivos tecidos na denúncia (crítica) e no anúncio (possibilidades) de concepções, práticas e posicionamentos, que, em sua dinâmica de abertura ao outro ("encontro amoroso de homens"), ajuda a problematizá-los e renová-los continuamente. Isso se dá no movimento da socialização ampla (e corajosa) do pensado/dito e na singularização de cada experiência leitora, seja do autor diante da sua escrita, seja do leitor diante de suas buscas por conhecimento (e por algo mais não dito).

O título da obra, *Educação Inclusiva em Diálogos: Tessituras sobre Formação e Experiências Docentes*, já explicita o compromisso de nos levar a participar de uma dinâmica dialógica sobre a inclusão no contexto educacional, assumindo isso na sua or-

ganização e no seu conteúdo, ao articular formação e prática docentes, estudos teóricos e empíricos, experiências pessoais e profissionais, educação básica e ensino superior.

Ao lançar mão dessas articulações, assume também uma compreensão de educação inclusiva que somente pode ser pensada/construída no debate coletivo, na luta política, na ação colaborativa, tendo no diálogo um tipo significativo de comunicação entre as pessoas, uma estratégia relevante de enfrentamento das tensões e contradições estruturantes dos contextos institucionais, como a escola, a universidade e tantos outros espaços sociais. Incluir, portanto:

> [...] não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, sequestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo que efetivamente necessita. (TUNES; BARTHOLO, 2006, p. 147).

Dentre tantas dimensões necessárias para pensar/construir a inclusão no contexto educacional brasileiro, a formação dos professores, sem dúvidas, ganha relevo pela importância que o domínio do conhecimento profissional tem na configuração da profissão docente e da conquista da sua legitimidade social (ROLDÃO, 2007) e pela relevância que tem para ensejar a compreensão do papel do professor na educação e na sociedade, problematizando modelos que concebem a docência meramente pelo prisma da instrumentalização do processo de ensino, atuando "[...] como um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita" (VIGOTSKI, 2004, p. 448). Embora Vigotski (2004) não tenha escrito

sobre formação dos professores, enfatizou que o professor, por ser o organizador do meio social, ou seja, o único fator educativo mobilizador da aprendizagem, por força das relações tecidas e dos mediadores disponíveis, deve "[...] beber em uma fonte abundante" (VIGOTSKI, 2004, p. 451), para dominar o objeto que leciona. O professor deve ser cientificamente instruído, ter um vasto repertório cultural, conhecer com precisão as leis e técnicas da educação e dialogar com a vida real, constituindo, portanto, "[...] um trabalho criador, social e vital" (VIGOTSKI, 2004, p. 456).

Na atualidade, o agravamento da agenda regressiva em curso no Brasil, na qual a democracia encontra-se ameaçada pelo poder vigente, explicitamente representado por visões de mundo ultraconservadoras associadas ao fascismo e submetido aos ditames do capital, tem fragilizado e/ou destruído direitos sociais conquistados historicamente pela classe trabalhadora. Nessa conjuntura, a educação pública, a ciência, a universidade e os professores têm sido alvos dos ataques nesse cenário de horrores que precisamos transformar urgentemente.

Exemplos dos ataques direcionados à educação estão demonstrados nos documentos curriculares estruturantes do processo de escolarização aprovados recentemente, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Curricular de Formação, igualmente na tentativa de revogação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. De modo específico, a formação de professores e a Educação Especial sofrem com a intensificação do neotecnicismo e com a invisibilidade da perspectiva inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

Isso implica dizer que mais barreiras estão sendo criadas para que possamos propor novas bases epistemológicas, políticas e pedagógicas para os processos de profissionalização e profissionalidade do magistério, bem como para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, notadamente no tocante à reflexão crítica, ao diálogo, à autoria e autonomia dos envolvidos, ao respeito e à valorização da diversidade. Assim, penso que **escrever** é uma forma de **resistir e esperançar**. Nessa perspectiva, juntar-se para escrever um livro em tempos de produtivismo acadêmico que "[...] nos empurra à quase asfixiante produção de artigos" e desestimula a produção de livros, em virtude da pontuação inferior em comparação com os artigos, segundo os marcos normativos das agências de fomento à pesquisa, é **resistir** à razão instrumental dominante (ANTUNES, 2018, p. 15). Juntar-se para escrever é partilhar conhecimentos e experiências que servem como recursos do pensamento para explicar e confrontar a realidade, ao passo que se converte em ferramenta de luta no âmbito da cultura, portanto uma forma de **esperançar**. No sentido *freireano*, esperançar rompe com a esperança na pura espera e tem na prática a possibilidade de concretude histórica (FREIRE, 1999).

Importa destacar que a escrita e a organização desta obra expressam **resistência e esperança**, também porque aconteceram no enredo das muitas lutas contra a pandemia da Covid-19, que ceifou a vida de mais de 660 mil pessoas no Brasil e, certamente, implicou seus autores no desafio de se manterem vivos e atentos à saúde de familiares e amigos.

Os textos que seguem nesta obra constroem caminhos que cruzam memórias, trajetórias e vivên-

cias atuais de formação e de atuação profissional de professores e pesquisadores no intuito de produzirem inteligibilidade, inspiração e mobilização ante a complexidade constitutiva de um projeto inclusivo para a educação, no qual todos estão engajados. Nesse movimento, os textos nos brindam com relatos, pesquisas e reflexões teóricas preciosas que expõem dilemas, tensões, contradições, questionamentos e possibilidades relacionadas à educação inclusiva e seus desdobramentos formativos, seja do professor ou dos estudantes, em diferentes momentos e espaços educacionais.

Assim sendo, nesta obra, encontramos produções compartilhadas por muitas mãos/mentes/corações de profissionais oriundos de diferentes instituições e estados do Nordeste brasileiro, mediadas pelas ideias que perguntam, respondem, inquietam, abrem novas zonas de sentido sobre a realidade e sobre os nós que nos (re)ligam ao mundo e aos outros. Para se inscrever nesta tessitura, a organização do livro, adequadamente orquestrada, permite ao leitor seguir muitos percursos, iniciar ou continuar do ponto que desejar, pois, em qualquer das seções e capítulos do livro, encontrará o fio da meada e, ao vencer a leitura do(s) texto(s), irá se reencontrar com o seu mote, preservando seu encadeamento lógico. Provavelmente, essa possibilidade é expressão da proposta dialógica anunciada no título do livro a ser experimentada livremente pelo leitor.

Em parte expressiva dos capítulos, a centralidade dada ao ensino superior contribui para preencher uma lacuna significativa ainda existente na produção

científica brasileira, revelando, com isso, lacunas na efetivação das garantias do direito à educação dos estudantes da educação especial ingressantes no sistema de ensino, mas não conseguem ascender na escolarização.

As reflexões apresentadas nos capítulos marcam a complexidade envolvida na compreensão da realidade educacional, quando se intenciona pensar e produzir ações orientadas à inclusão de estudantes da educação especial. As múltiplas dimensões consideradas nos relatos das pesquisas e das experiências educativas servem de aporte teórico-metodológico-prático para confrontar a simplificação ideologizante das explicações em que a formação dos professores aparece como redentora dos problemas educacionais. Com a socialização detalhada do desenvolvimento de possibilidades concretas de formação, seja no formato de cursos, ou na vivência de mecanismos de iniciação à docência, ou ainda na docência na escola e na universidade, reverberam questionamentos que se renovam na singularidade de cada campo de estudo/atuação e, por isso, fazem emergir novas respostas, mas que precisam ser assumidas individual e coletivamente.

As discussões apresentadas nos capítulos também apontam para um entendimento das práticas educativas intencionadas à inclusão, as quais não se reduzem à seara das atitudes individualizadas traduzidas em boa vontade com os diferentes integrantes do espaço escolar, mas que devem ser assumidas institucionalmente, como direito, por isso devem integrar o projeto pedagógico e a ação de todos os segmentos envolvidos, de modo colaborativo, como mar-

co da efetivação das políticas públicas conquistadas e em constante tensão de manutenção e busca.

Diante do muito dito, só nos resta conhecer a obra e seus autores e dialogar com eles, porque o ato de aprender exige compartilhamento, debate e (inter)ação. Para não concluir, inspiro-me no poeta português Fernando Pessoa: "Esperançar é preciso!"[1].

Referências

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho educativo na escola inclusiva. *In*: TACCA, M. C. V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p. 129-148.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[1] A frase de Fernando Pessoa "Navegar é preciso, viver não é preciso" integra o poema "Navegar é preciso", que se inspira na frase de Pompeu, general romano, "*Navigare necesse; vivere non est necesse*" (latim), dita aos marinheiros amedrontados que se recusavam a viajar durante a guerra. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf.

SEÇÃO I

Formação de Professores na Perspectiva Inclusiva

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SALA COMUM: EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA PARA UMA ATUAÇÃO INCLUSIVA

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap1

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO
Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela UFC e doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenadora do projeto de extensão: Formação de Professores da sala comum: constituindo saberes para uma atuação inclusiva. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE.

ANTONIO RONISKEL DE OLIVEIRA
Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de extensão nos anos de 2020 e 2021 no projeto de extensão: Formação de Professores da sala comum: constituindo saberes para uma atuação inclusiva. Bolsista de monitoria de inclusão em 2019 pela Secretaria Municipal de Educação de Iguatu, Ceará.

ELIZABETE DA SILVA OLIVEIRA
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Excelência (FAEX). Professora polivalente da rede particular de ensino de Iguatu, Ceará.

Introdução

Desde a década de 1990, a educação inclusiva vem sendo amplamente discutida no Brasil por diversos atores sociais, resultando em vasta legislação e políticas públicas que têm subsidiado os direitos de todos, sem distinção, a estarem incluídos na escola. A conferência de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são expressões do movimento internacional em defesa da inclusão, que influenciaram sobremaneira nossos marcos legais, dentre eles citamos a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Porém, quando falamos em inclusão, ainda nos deparamos com inúmeros desafios em sua efetivação, como aqueles referentes às adaptações arquitetônicas e aos processos pedagógicos e atitudinais. A escola inclusiva não se institui por decreto; é um processo complexo, que exige mudanças estruturais na organização do trabalho pedagógico e nas crenças e sentidos sobre os estudantes que têm necessidades educacionais específicas. Para tanto, a formação de

professores assume papel fundamental, constituindo-se em importante espaço de reflexão, construção de saberes e práticas pedagógicas para a educação inclusiva. Rosa (2018) defende, em função das demandas da diversidade nas escolas, a emergência de políticas públicas para a formação de professores. No dizer da autora, as políticas devem compreender ações de formação iniciada e continuada como iniciativa do Estado em cooperação com a sociedade.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), a formação de professores é uma das condições que assumem centralidade na luta contra a exclusão educacional. A LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 59, institui que os professores, para atuarem com alunos com necessidades educativas especiais, devem possuir:

> [...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, estabelece que os cursos de formação deverão garantir, nos currículos, conteúdos específicos da Educação Especial e que o/a egresso/a dos cursos de formação inicial, em nível superior, demonstre consciência da diversidade e respeito às diferenças.

Embora a legislação brasileira reconheça a formação de professores como fundamental na construção de uma escola inclusiva, prevendo que ela acon-

teça para todos os docentes, tais regulamentações não dão conta da complexidade e especificidade da formação para a inclusão, sendo muitos os desafios vivenciados na formação inicial e continuada, especialmente para o professor da sala de aula comum. Segundo Possa e Pieczkowski (2020), na formação para a inclusão, os professores são estimulados a gestarem sua própria formação, como se esta fosse de responsabilidade, exclusivamente, do docente. É importante ressaltar que temos clareza que a formação não é a solução para todos os problemas da educação inclusiva, afinal muitas mudanças precisam ser feitas para que a inclusão se efetive plenamente.

Cientes da complexidade presente na formação de professores para a inclusão, entendendo que esta deve ir além da formação inicial e acontecer de modo permanente, propusemos e iniciamos em 2018 o Projeto de Extensão intitulado: "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva". A proposta envolve estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professores da Educação Básica do município.

Desde então, o projeto vem sendo desenvolvido em escolas do município, contando com a participação de uma professora da universidade (coordenadora) e de bolsistas de extensão universitária. A extensão universitária possibilita vivenciar o processo de ensino e aprendizagem, além da sala de aula, estabelecendo uma relação comunicativa, dinâmica e dialógica entre a instituição de Ensino Superior e a sociedade, como afirmam Falcão, Menezes e França (2020).

Este escrito tem por objetivo *publicizar* a experiência extensionista vivenciada em um projeto de extensão que tem a formação docente para a inclusão como temática central. Entendemos que refletir sobre tal problema se faz necessário para encontrar caminhos na promoção de uma formação que possibilite ao professor uma atuação crítica e consciente, que valorize, considere e respeite as diferenças.

O estudo realizado se ancora numa perspectiva qualitativa, que, segundo Minayo (2001), se preocupa com os significados e relações que não podem ser reduzidos a números. Para a produção dos dados, buscamos apoio em relatos de experiência dos bolsistas do projeto, relatórios, anotações e gravações de encontros realizados desde o início da ação.

Iniciamos o presente texto com esta introdução; em seguida, trazemos algumas reflexões teóricas sobre a formação docente para a inclusão; na sequência, apresentamos a experiência do projeto de extensão; por fim, elencamos algumas considerações finais, seguidas das referências.

Formação docente e inclusão: caminho de possibilidades e desafios

A formação docente para a inclusão permite aos professores conhecer os princípios que fundamentam a gestão da sala de aula no contexto das diferenças, apresentando-se como um dos pilares fundamentais para a construção da escola inclusiva. Nessa perspectiva, a formação docente precisa constituir-se como espaço de diálogo que ajude os professores a desenvolver práticas pedagógicas que permitem a

participação e a aprendizagem de todos os estudantes independentemente das características físicas, intelectuais, sensoriais e/ou comportamentais.

Nesse sentido, Figueiredo (2008, p. 142) destaca que a atuação do professor no contexto da inclusão exige o desenvolvimento de uma pedagogia de atenção às diferenças por meio da qual será "[...] capaz de organizar situações de ensino e gestar o espaço da sala de aula com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais". Esse aspecto é reforçado por Glat e Nogueira (2003), cujos estudos advogam que os educadores precisam estar preparados para lidar com as diferenças e diversidade dentro da sala de aula. Contudo, observam-se no cotidiano das escolas diferentes obstáculos para que se efetive a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Dentre esses obstáculos, estão os relacionados à formação docente para a inclusão.

A formação docente para a atuação em contexto de inclusão é um desafio para os sistemas de ensino, uma vez que:

> [...] a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. (PLETSCH, 2009, p. 150).

Para Figueiredo (2008, p. 142), "[...] o professor deve ter consciência que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade". Vale destacar que o ensino tradicional se ancora num modelo médico-terapêutico de atendimento com forte tendência à normalização das pes-

soas com deficiência, ou seja, o ensino centrado nas dificuldades oriundas da deficiência, atribuindo aos estudantes a responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso. Ao contrário desse modelo, no contexto da escola inclusiva com base no modelo social de educação da pessoa com deficiência:

> [...] o professor precisará desconstruir as ideologias de que todo aluno aprende da mesma forma e que, mesmo em turmas consideradas homogêneas, todos aprenderão com uma única metodologia de ensino. (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017, p. 39).

Diante desse cenário, é necessário compreender o processo de inclusão como um fenômeno complexo e que, portanto, sua efetivação exige o envolvimento de todos os profissionais da escola, bem como uma rede de apoio oriunda da organização dos sistemas de educação. Essa organização se consolida com a efetivação de políticas de educação voltadas às garantias de acesso e permanência dos estudantes na escola. Contudo, o que ainda se observa no cenário educacional são dificuldades de efetivação dessas garantias pela ausência ou precariedade das ações de apoio por parte dos agentes públicos. Por parte dos docentes, o que se observa ainda é a sensação de despreparo para o trabalho junto a estudantes com deficiência. Sobre esse aspecto, Costa (2012, p. 94) salienta que:

> [...] os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para esse estudioso, a sensação de despreparo por parte dos docentes é um dos desafios postos à formação de professores para processo de inclusão escolar.

Pletsch (2009, p. 148) afirma que "[...] o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida". A pesquisadora discute a ausência de disciplinas ou conteúdos voltados para a educação das pessoas com deficiência em cursos de licenciatura, como a Pedagogia. Para Dias e Silva (2020, p. 410):

> [...] os fundamentos da Educação Inclusiva passam, entre outros aspectos, por uma formação docente capaz de considerar as diferenças dos alunos e suas aprendizagens.

Nesse sentido, os pesquisadores evidenciam a importância de buscar compreender:

> [...] em que medida os currículos dos cursos de formação de professores têm sido configurados para permitir discussões e reflexões sobre a diversidade dos alunos. (DIAS; SILVA, 2020, p. 410).

Para Redig, Mascaro e Dutra (2020), a formação de professores precisa apresentar um caráter dialógico, permitindo, durante o percurso formativo, a relação entre teoria e prática. Os pesquisadores destacam que o espaço formativo deve permitir a troca de ideia entre os docentes, bem como deve favorecer o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e destes com os professores da Educação Especial.

Diante das lacunas da formação inicial dos professores no que diz respeito à atuação no contexto da inclusão escolar, o que se observa é a busca por for-

mações continuadas que contemplem as temáticas em torno da educação das pessoas com deficiência. Nesse contexto, Silva e Almeida (2018) advertem que a formação continuada se apresenta como uma das possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Santos (s/d, p. 3493) corrobora essa perspectiva afirmando que:

> [...] a formação continuada do professor constitui-se como cenário apropriado às reflexões e construções sobre os saberes e as práticas pedagógicas de professores, no contexto da inclusão escolar.

Portanto, a partir de diferentes pesquisadores pode-se inferir a relevância da formação continuada para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Pesquisa realizada por Silva e Almeida (2018) evidenciou que diferentes profissionais da escola, dentre eles professores da sala comum, apontam para a necessidade de formação continuada no âmbito da inclusão escolar.

Ante o exposto, é possível perceber a relevância da formação docente para a construção de uma escola inclusiva. Contudo, outras condições precisam ser consideradas para a efetivação do processo de inclusão, como: a garantia de políticas educacionais de promoção de acesso e a permanência dos estudantes na escola comum.

Vivenciando um projeto de extensão junto a professores da sala comum

O Projeto de Extensão "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando

saberes para uma atuação inclusiva" tem seu nascedouro no ano de 2018, tendo por objetivo geral desenvolver atividades formativas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, envolvendo professores da Educação Básica do município de Iguatu, no Ceará, e alunos do curso de Pedagogia da Fecli. De modo mais específico, o projeto objetiva: possibilitar espaço de expressão e reflexão para os professores acerca dos desafios vivenciados na educação de alunos com deficiência; desenvolver estudos e reflexões teóricas sobre a escola inclusiva; favorecer a troca de experiências entre professores, possibilitando o reconhecimento e a ampliação de seus saberes para a atuação em uma escola inclusiva; e produzir estudos e pesquisas sobre a experiência vivenciada.

A ação está vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da UECE, sendo vivenciada na Fecli, no curso de Pedagogia. Desde então, os envolvidos no projeto desenvolvem atividades em escolas de Educação Básica do referido município. A cada ano, elegemos uma escola para participar do projeto e as atividades acontecem de março a dezembro de cada ano, tempo definido pela Pró-Reitoria na concessão das bolsas aos estudantes da licenciatura. A escolha por uma escola específica se apoia na ideia de vivenciar a formação para a inclusão em contato direto com a realidade da instituição, oportunidade que favorece refletir de modo específico sobre o contexto, os desafios vivenciados pelos professores, permitindo que docentes da sala comum, do Atendimento Educacional Especializado e da gestão estejam juntos para pensar em uma escola mais inclusiva. Neste caso, a

nossa intenção é vivenciar uma formação por dentro da profissão, como apregoa Nóvoa (2017).

O início do projeto é destinado a atividades de estudo teórico e planejamento; após a definição da instituição atendida, realizamos a aproximação com a escola para apresentar o projeto, conhecer a instituição e levantar expectativas e necessidades formativas. Esse processo inicial acontece por meio de conversas individuais, rodas de conversa e observações realizadas pelos bolsistas guiadas por um roteiro previamente elaborado. Conhecer os professores, a realidade na qual estão inseridos e como a inclusão vem acontecendo na escola nos ajuda a construir uma formação mais atenta às necessidades dos docentes. Como explica Martins (2012, p. 37):

> É importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

O projeto acontece em diferentes ações formativas. Mensalmente, realizamos encontros com os participantes da escola, que são planejados pelos bolsistas e coordenadora do projeto. Em 2018 e 2019, os encontros aconteceram de forma presencial, quando a equipe se dirigia até a escola eleita. A partir de 2020, o projeto passou a ser vivenciado de forma remota, em função da Covid-19, que exigiu isolamento social para conter a disseminação do vírus; desse modo,

os encontros passaram a ser realizados por meio de plataformas digitais, como o Google Meet.

A metodologia dos encontros se baseia em um roteiro didático, vivenciado em cinco momentos: aquecimento, memória, vivência temática, sistematização reflexiva e avaliação (FRANÇA, 2017). O aquecimento objetiva mobilizar a dimensão sensível dos participantes, tendo a arte como mediadora. Música, poesia, vídeos e cordel permitem o maior conhecimento da subjetividade dos envolvidos, ao mesmo tempo que favorecem a reflexão. As temáticas trabalhadas acontecem com base no levantamento de necessidades formativas dos participantes e abordam temas relativos à história da Educação Especial/Inclusiva, às diversas deficiências e à prática docente, dentre outros temas pertinentes à Educação Inclusiva. Para tanto, usamos rodas de conversa, exposição dialogada, casos de ensino, dentre outras possibilidades metodológicas. Além disso, apresentamos propostas de atividades, jogos e atividades lúdicas que podem favorecer uma prática docente mais inclusiva. Na sistematização reflexiva, os participantes refletem sobre suas vivências de inclusão na escola com base nos conhecimentos discutidos. O diálogo e o compartilhamento de saberes conferem riqueza a esse momento e favorecem a constituição de novos sentidos para suas atuações. Ao final de cada encontro, avaliamos a formação.

Para Santos e Falcão (2020), a formação para a inclusão deve ser pensada tendo como elementos centrais a colaboração, a reflexão e o respeito à diferença, sem desconsiderar que o professor é um

aprendente situado em um contexto histórico e cultural e um produtor de sentidos acerca do trabalho e da formação docente. A cada encontro, destinamos textos científicos relativos ao tema seguinte para os professores fazerem leituras e reflexões.

Para ampliar a comunicação com os participantes, criamos grupos de WhatsApp com os professores. O primeiro grupo criado foi em 2019, pois sentimos a necessidade de continuar a comunicação durante o mês. Neste espaço digital, enviamos material referente à inclusão, divulgamos eventos sobre o tema e falamos sobre os dias de formação e outros assuntos. Neste ano de 2021, definimos que a cada mês os conteúdos teóricos postados no grupo deveriam se relacionar ao tema trabalhado no encontro do mês. Essa decisão tem permitido aos bolsistas maior aprofundamento sobre o tema, a criação de rico conteúdo digital, além de favorecer maior aproximação dos professores com o assunto em estudo, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento em diferentes linguagens. Além do grupo de WhatsApp, o projeto tem um Instagram, onde postamos assuntos sobre Educação Inclusiva. A experiência vem nos mostrando que essa ferramenta tem longo alcance, pois diversos estudantes, professores e pesquisadores têm interagido conosco, discutindo os temas, querendo saber sobre o projeto ou contando suas experiências, o que tem nos ajudado a compartilhar e ampliar os saberes sobre a inclusão. Em 2021, recebemos um convite, via Instagram, para compartilhar uma *live* com um projeto de extensão de outra universidade, momento que se constituiu relevante para ampliarmos o diálogo e divulgarmos nossa experiência.

Outra atividade vivenciada no projeto desde o seu início é o grupo de estudo. Entendemos que é preciso proporcionar espaço de estudos teóricos sobre o assunto, ao mesmo tempo que refletimos sobre a prática de professores na inclusão de estudantes com deficiência. No entendimento de Nóvoa (2017), a formação precisa favorecer momentos de forte pendor teórico, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, em que se levantam problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa.

O grupo acontece quinzenalmente e suas ações são coordenadas pelos integrantes do projeto, sendo um espaço aberto a quem se interessar pelo tema da Educação Inclusiva. Assim participam dessa ação alunos do curso das diversas licenciaturas da Fecli, professores da Educação Básica e professores do Ensino Superior. No início de cada semestre, ouvimos os participantes sobre suas expectativas e sugestões de temáticas e montamos um cronograma para o semestre. Cada encontro é planejado e avaliado; antes dos encontros, enviamos aos participantes textos para subsidiar as discussões.

Com o advento da pandemia em 2020, o projeto de extensão precisou realizar algumas adaptações em sua forma de execução. Como já referido, as ações aconteciam de forma presencial, nas dependências das escolas ou da universidade. Diante da realidade de distanciamento social, buscamos apoio na tecnologia, que tem sido uma grande aliada nesse momento tão atípico. Sendo assim, demos continuidade às nossas ações por meio de mensagens de WhatsApp e passamos a realizar os encontros com os professores e com o grupo de estudo via Google

Meet. Concordamos com Peres (2020, p. 21) quando ele afirma que "[...] passamos a conviver com mais desafios, juntamente aos múltiplos desafios já existentes na educação brasileira". A pandemia escancarou a desigualdade existente em nosso país, expressa no desemprego que se ampliou, nas difíceis condições de saúde e na dificuldade de acesso à internet, limitando a participação de muitos alunos nas atividades da escola. Além disso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) sobrecarregou ainda mais os professores, que precisaram aprender muita coisa e atender aos alunos e a seus pais sem hora definida, revelando a pouca intimidade dos professores com a tecnologia.

Vencidas as dificuldades iniciais com o Google Meet, demos início ao grupo de 2020 no mês de junho. Porém, as dificuldades não foram poucas, pois o ERE dificulta a vivência dos momentos em grupo, do contato físico, tão importantes nas relações interpessoais e na formação docente. Assim, íamos nos reinventando a cada encontro, planejando metodologias dialógicas que garantissem a reflexão e a participação e sobretudo que possibilitassem olhar para a realidade e para si de forma sensível. Nesse sentido, a arte foi uma importante aliada, ajudando-nos a mediar as aprendizagens e as subjetividades, como apregoa Vigotsky (1999).

Concluímos a formação em 2020, com a alegria e a certeza de que o espaço representou muito para aquelas professoras, que, em suas avaliações, se comprometeram a dar continuidade aos estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência, mesmo sem a nossa presença, e confessaram que os encontros formativos eram o único espaço em que todas

se encontravam e compartilhavam alegrias, medos e inseguranças decorrentes do período pandêmico. Corroborando a ideia de que a formação docente precisa olhar também para os aspectos subjetivos, e não apenas para a dimensão técnica, Falcão e Ferreira (2020, p. 136) defendem que:

> [...] os processos formativos destinados aos professores não podem se orientar somente numa perspectiva técnica, distante das vivências e experiências da escola, sem creditar a natureza subjetiva que há no trabalho docente. Faz-se mister que a formação de professores privilegie o ser humano em todos os seus aspectos, incluindo os de cunho subjetivo inerentes a ele.

Em 2021, ainda por meios remotos, o projeto teve seu início com outra perspectiva, pois a coordenadora do projeto de extensão também é coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o que ajudaria em função do conhecimento que temos em relação às instituições, considerando que não poderíamos observar as escolas de modo presencial. Desse modo, fizemos o convite para as três escolas atendidas pelo Pibid e informamos que cada uma delas poderia participar com até quatro professores. Os encontros formativos vêm acontecendo mensalmente; a frequência tem sido irregular, principalmente nesse momento em que algumas escolas do município estão funcionando de modo híbrido. Embora os professores demonstrem interesse em participar, parece que a inclusão é algo distante deles. Por outro lado, os bolsistas participantes têm demonstrado crescimento no planeja-

mento e condução da formação; é fácil perceber como vêm ampliando seus conhecimentos teóricos sobre a temática, apresentando uma reflexão mais aprofundada sobre a prática docente junto a alunos com deficiência. Além disso, inovam em metodologias e em proposição de atividades a serem desenvolvidas nos encontros.

As atividades vivenciadas no projeto têm contribuído na formação inicial dos bolsistas, que necessitam de maior contato com a realidade da escola, especialmente para a atuação com alunos com deficiência e com professores em atuação, permitindo, assim, a troca de saberes e experiências entre os diversos atores envolvidos. Por outro lado, os professores estão mais próximos da universidade, minimizando esse distanciamento tão ressaltado quando se apontam os entraves na formação continuada. Para o educador português António Nóvoa (2017), é preciso aprender a sentir-se professor; para tanto, faz-se necessário construir ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos, sem os quais ninguém se tornará professor, condição que tem sido proporcionada na vivência do projeto.

Considerações finais

A inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, bem como em outros espaços sociais, constitui-se como um desafio ao enfrentamento dos obstáculos que interferem em sua efetivação. Portanto, no contexto da escola comum, faz-se necessá-

ria uma reflexão permanente sobre a prática docente e o papel do professor na inclusão.

Com base nessa perspectiva e compreendendo a formação continuada como espaço de reflexão coletiva da prática docente, o Projeto de Extensão "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva" foi idealizado visando construir espaços de reflexão da prática docente no contexto da inclusão. Os momentos vivenciados no âmbito do Projeto constituíram-se de debates, leituras e partilhas de experiência, em que os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a temática da inclusão e, para além disso, desenvolver um olhar sensível no que diz respeito à inclusão.

O Projeto teve início de modo presencial e, em virtude do distanciamento social em razão da pandemia da Covid-19, as ações passaram a ocorrer em formato remoto. Desde 2018, para divulgar as informações e socializar os materiais, foi criado um grupo nos aplicativos WhatsApp e Instagram.

As formações têm se mostrado necessárias, resultando em momentos de grande aprendizado e reflexão para todos os participantes, o que contribui para a atuação docente dos professores que têm alunos com deficiência em suas salas comuns. Nesse sentido, o projeto tem se constituído importante na formação de professores em atuação e de futuros professores, permitindo o compartilhamento de saberes e a possibilidade de conhecer os desafios para que a inclusão dos estudantes com deficiência se efetive plenamente.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê?. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). *O professor e a educação inclusiva*: formação, práticas e lugares. Salvador: UFBA, 2012. p. 89-110.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

FALCÃO, G. M. B.; MENEZES, E. A. O.; FRANÇA, T. M. S. Formação de professores e inclusão: vivência extensionista em tempos de pandemia. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*, Teresina, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2020.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 141-145.

FRANÇA, T. M. S. F. *Educação estética e patrimônio cultural*: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, Piracicaba, v. 10, n. 1, p. 134-141, 2003.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). *O professor e a educação inclusiva*: formação, práticas e lugares. Salvador: UFBA, 2012. p. 25-39.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional*, Recife, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e

resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, 2020.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 4, n. 1, p. 33-44, 2017.

ROSA, M. G. O. Políticas inclusivas para formação docente: desafios possíveis?. *In*: LOSS, A. S.; VAIN, P. D. (org.). *Ensino superior e inclusão*: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, G. C. S. *Formação continuada de professores para educação inclusiva*: análise de um curso de pós-graduação *lato sensu*. Universidade Estadual do Ceará – UECE Eixo 06: A formação de professores na perspectiva da inclusão. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6418.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). *Educação especial inclusiva e formação de professores*: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020. p. 13-26.

SILVA, F. N.; ALMEIDA, M. L. Inclusão escolar e formação continuada: entre concepções e práticas. *Revista Educação Especial em Debate*, Vitória, v. 3, n. 6, p. 102-115, 2018.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE A NECESSIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap2

ROMÁRIA DE MENEZES DO NASCIMENTO
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (Fafibe) e mestra em Educação pela Universidade Estadual no Ceará (UECE). Integra o grupo de estudos e pesquisa Acessibilidade, Diferença, Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva (Gepadep) da UEVA. Membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE. Professora da rede pública municipal de ensino de Sobral, Ceará.

Introdução

Este trabalho[1] apresenta uma reflexão tecida a partir da fala de professoras acerca de como entendem as contribuições da formação docente para a sua prática com a inclusão, especialmente de alunos com deficiência. Muitos estudos apontam que os professores consideram que a ausência de formação voltada para a educação inclusiva representa um empecilho frente à adoção de práticas inclusivas e à concretização de uma educação que acolhe e inclui a todos.

As minhas experiências como professora de sala comum e como docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) demonstraram o quanto a fragilidade da formação dos professores para a inclusão, as demandas de trabalho e o pouco tempo para a realização de planejamentos coletivos são alguns dos fatores que dificultam a busca por forma-

[1] Trata-se de recorte de uma pesquisa mais ampla realizada no âmbito do mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, que culminou com a dissertação: *Significações sobre educação inclusiva: formação, práticas e trajetórias de professoras da rede pública municipal de Sobral/CE*, orientada pela professora doutora Giovana Maria Belém Falcão.

ção neste campo, ao mesmo tempo que justificam a não adoção de práticas inclusivas.

Neste âmbito, é pertinente advogar a ideia de que essa formação não pode somente ser buscada pelos docentes; deve ser subsidiada pelos sistemas de ensino e por políticas públicas que criem e fortaleçam iniciativas voltadas para a formação de todos os professores (sala comum e do AEE) para a educação inclusiva.

Este trabalho apoia-se na contribuição de autores como Bueno (1999), Rodrigues (2005), Santos e Falcão (2020) e na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1997). Bueno (1999) e Rodrigues (2005) apontam que é preciso que seja ofertada formação para os professores voltada para a educação inclusiva. Diante da necessidade e imperativos da inclusão, é preciso que a escola e os sistemas de ensino considerem e acompanhem as modificações que convocam os princípios de uma educação inclusiva.

Vigotski (1997) aponta que os professores da escola auxiliar ou escola especial desenvolviam suas práticas baseados no que a clínica sugeria, o que demonstra a importância que o modelo médico da deficiência tinha, dos aspectos quantitativos que visavam medir e caracterizar a deficiência, desconsiderando a especificidade e o peculiar desenvolvimento de cada sujeito/criança.

Atualmente percebemos o quanto isso ainda é presente; a necessidade da orientação da clínica; a centralidade dada a aspectos que caracterizam a deficiência, não levando em consideração os processos que levam os sujeitos e crianças a diferentes níveis de desenvolvimento e que nem sempre têm relação

direta com a deficiência, mas sim com o meio no qual a criança está inserida.

A formação de professores para a educação inclusiva destinada a professores do AEE e da sala comum assume características diferentes. No caso dos professores do AEE, percebe-se que é uma formação que se relaciona à identificação e caracterização das deficiências, conhecimento de documentos e normativas ligados à educação especial e inclusiva, o que não evidencia o papel articulador que deve ter o professor do AEE no sentido de mobilizar na escola a inclusão dos alunos, auxiliando professores e a escola como um todo.

Para os professores que atuam nas salas comuns de ensino, a formação deve ser oferecida partindo do pressuposto de que a sala comum é um espaço que congrega a diversidade própria do ambiente escolar e de que todos os alunos precisam ser atendidos em suas especificidades. Dessa maneira, as formações de professores do AEE e da sala de aula devem ocorrer em sintonia. Para Vigotski (1997), a formação geral não pode ser apartada da formação da educação especial.

Pensando nesses elementos, a pergunta central que orienta a realização deste estudo é: como o professor entende as contribuições da formação para a educação inclusiva para a sua prática com a inclusão na escola? Compreendemos o quanto é decisivo e importante que a formação de professores para a educação inclusiva se fortaleça e que principalmente expanda-se para todos os professores que recebem alunos com deficiência ou que demandam a atenção para uma necessidade especial educativa.

Rodrigues (2005), ao tratar sobre a formação inicial e contínua para a inclusão, problematiza questões importantes que nos permitem pensar e refletir sobre a ausência e/ou fragilidade da formação de professores para a educação inclusiva. O autor afirma que na formação inicial verifica-se que os cursos de formação de professores não têm desenvolvido e mesmo têm omitido a área das necessidades educativas especiais.

O autor considera que isso pode afastar o futuro professor da temática e lhe prover bases para justificar sua dificuldade em lidar ou atuar com os alunos que tenham uma deficiência ou apresentem uma necessidade educacional específica. Sobre a formação continuada, Rodrigues (2005) aponta que as formações são genéricas, não se situando sobre as realidades e problemáticas dos professores. Nesse âmago, o autor sugere a escuta e observação da necessidade dos professores.

Distanciando-nos de uma abordagem que se centralize sobre os problemas e/ou ausências e que dá ênfase ao que precisa ser melhorado, este estudo focaliza-se sobre o que as professoras participantes da pesquisa têm a dizer sobre as contribuições das formações que recebem para a educação inclusiva.

Dessa forma, o objetivo do trabalho é compreender como o professor entende as contribuições da formação para a educação inclusiva para a sua prática com inclusão na escola. O estudo, de abordagem qualitativa, foi desenvolvido na rede pública de ensino do município de Sobral, Ceará, e contou com a participação de três professoras da sala comum e de três professoras do AEE.

A produção dos dados foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente no ano de 2020 com as seis professoras, via plataforma Google Meet, em razão do contexto pandêmico que atinge o mundo e o nosso país desde o início do ano já supracitado. Os dados produzidos na pesquisa foram analisados conforme a Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes (2003).

O texto está organizado por este texto introdutório, seguido dos aspectos metodológicos, da apresentação e análise dos dados e finalizado com as conclusões do estudo.

Apresentando a trilha: notas sobre o caminho percorrido

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e considera a fundamentação não só teórica, mas também metodológica da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. O autor advoga que é preciso olharmos os fenômenos em sua essência, e não superficialmente. Segundo Stake (2011), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela inteireza de seu pensamento, e não apenas pela descrição de ações e ambientes. Para o autor, o pensamento qualitativo é "[...] interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico" (STAKE, 2011, p. 41).

Nesta investigação, nosso intento é compreender como o professor entende as contribuições da formação para a educação inclusiva para a sua prática com inclusão na escola. Os sujeitos que participaram do estudo foram professores de sala comum e do AEE. Entendemos que, para compreender as contribuições da formação de professores para a educação

inclusiva, precisamos ouvir professores de sala de aula e do AEE. A produção dos dados deu-se através de entrevistas semiestruturadas realizadas via Google Meet. Para Stake (2011), a utilização da entrevista tem o propósito de obter informações particularizadas e interpretadas pelos sujeitos entrevistados e desvelar elementos sobre fenômenos para além do que sugere a observação.

As perguntas das entrevistas foram estruturadas com base no problema que orienta a realização deste estudo, mas também foi dada abertura para que os professores falassem sobre suas experiências e sobre as formações para a educação inclusiva de que participaram. A seleção dos professores que participaram do estudo aconteceu inicialmente através do contato estabelecido com a Secretaria de Educação do município de Sobral. Através dele, foi possível selecionar as escolas e posteriormente os docentes que participaram do estudo.

Os critérios para a participação dos professores foram: que tivessem vínculo efetivo com a rede pública municipal do referido município; e que tivessem experiência de no mínimo três anos, tanto para professores do AEE como para professores de sala comum. No caso dos professores de sala comum que tivessem alunos com deficiência em suas turmas, definimos esses critérios por entendermos que esse período tenha mobilizado a aproximação e execução de práticas inclusivas e contato com a formação para a educação inclusiva.

Depois de identificadas as escolas participantes do estudo (três escolas), foi compartilhado um formulário via Google Forms para a identificação

e seleção dos professores das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e do AEE das três escolas participantes do estudo. Após o recebimento das respostas dos professores, selecionamos os docentes conforme os critérios definidos, sendo selecionados três professoras do 1º ano e três professoras do AEE.

No caso dos professores do AEE, não foi possível selecionar aqueles que atendessem, ao mesmo tempo, os critérios dos que estivessem havia pelo menos três anos como professores do AEE e tivessem vínculo efetivo. No caso dos professores de sala comum, uma grande parte dos docentes que responderam ao formulário tinham mais de três no exercício e vínculo efetivo com a rede, o que nos fez optar pelo critério de selecionar para participar do estudo os professores com mais tempo na docência.

Finalizado o processo de seleção dos profissionais, obtivemos a participação de seis professoras, três de sala comum (Maria, Dalva e Conceição Jardim) e três do AEE (Estrela da Manhã, Beija-Flor e Fênix). Todas as professoras participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que trata das características da pesquisa e da garantia do anonimato dos participantes.

Os dados produzidos com a realização das entrevistas foram analisados seguindo os passos da ATD. Segundo Moraes (2003), o ciclo de análise dessa estratégia é composto por três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação. Na unitarização, ocorre, conforme o autor, a fragmentação do *corpus* da pesquisa, com o intuito de observar os detalhes e

atingir as unidades carregadas de significado que se referem ao que estamos estudando.

Na etapa denominada de categorização, reunimos as unidades de significado que se assemelham estabelecendo relações para que possamos reunir esses elementos e construir as categorias. A intensa leitura desses materiais vai possibilitando a emergência de novas compreensões sobre o fenômeno estudado, e isso deve propiciar a comunicação de uma produção que apresente uma nova compreensão, fruto de múltiplas análises (MORAES, 2003).

A seguir, apresentamos os dados e análise do material produzido com a realização da pesquisa.

Contribuições da formação docente para a educação inclusiva

As narrativas das professoras sobre as contribuições das formações de que participaram ou participam para a inclusão apontam sua importância para o trabalho cotidiano, no entanto expressam a necessidade de uma formação que possa contribuir de forma imediata, prescritiva e técnica.

As professoras da sala comum, ao listarem as contribuições das experiências formativas, explicitaram uma tentativa de encontrar uma aplicação prática. Maria deu destaque para a especialização em Psicopedagogia, que a ajudou muito, conforme pontuou. Ela explicou:

> *[...] porque antes eu não sabia. Você querer e não saber dificulta um pouco e você querer ajudar a criança com necessidade especial da sua sala e saber fica tudo mais fácil.*

Para a docente, o curso possibilitou uma aplicação direta na atuação com o aluno.

Chama a atenção a palavra "ajudar" que a professora ressaltou, distanciando-se do caráter pedagógico presente no processo de aprendizagem de todos os estudantes. Mais uma vez, fica explícita a fragilidade da formação docente, quando diz "*[...] você querer e não saber dificulta um pouco*".

Algumas professoras, como Conceição Jardim e Dalva, demonstraram ter participado de poucos momentos formativos voltados para a inclusão. As docentes tiveram dificuldades em apontar as contribuições da formação para a sua atuação. Ambas destacaram a participação em *lives* e seminários, dando ênfase às sugestões de atividades práticas sugeridas nesses ambientes virtuais. Para Conceição Jardim, a participação em encontros, seja em ambientes virtuais ou não, possibilita a existência de um novo olhar, permitindo que possam ser visualizados caminhos e alternativas de formação e desenvolvimento de práticas inclusivas.

Fica evidente que a busca por formação é uma tentativa de encontrar direcionamento para a sua atuação, com o fim de "aprender a fazer", expressando, assim, a supervalorização do conhecimento prático em detrimento do teórico, o que pode ser percebido também na fala da professora do AEE, Estrela da Manhã:

> *[...] as formações, sim, têm uma parcela de contribuição na parte teórica, mas, quando se trata da vivência, da prática mesmo, é a sala de aula mesmo, a escola e a sala de aula.*

A fala deixa claro o desejo por uma formação eminentemente prática e a pouca articulação entre teoria e prática nas formações vivenciadas pela docente.

Segundo Gómez (1992), a atividade profissional do docente não pode ser considerada como exclusiva e prioritariamente técnica. É preciso tomá-la como uma atividade reflexiva e artística, em que se inserem aplicações concretas de caráter técnico que se concretiza a partir da imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, considerando os interesses sociais, os contextos políticos, entre outros.

Na mesma perspectiva, as professoras do AEE reconhecem a importância dos processos formativos para a prática com os alunos com deficiência. Beija-Flor afirmou que sempre tira algo positivo de cada palestra ou encontro para poder usar no atendimento com as crianças.

Por outro lado, as participantes ressaltaram que nem sempre as formações contemplam as necessidades vivenciadas, o que nos leva a reafirmar a importância de ouvir os docentes a fim de planejar formações que atendam às necessidades formativas dos professores.

Conforme Pena (2018), conhecer as necessidades formativas dos professores é uma condição fundamental para que seja pensada uma formação que se baseie nas demandas reais e nos desafios dos professores. A identificação dessas necessidades formativas é essencial para orientar as políticas públicas de formação continuada e levar ao desenvolvimento profissional docente.

Em igual sentido, Fênix afirmou que, de modo geral, as formações trazem conteúdos repetitivos, assuntos que ela já conhece, pouco ampliando seus conhecimentos. Ela informou que tem participado, com certa frequência, de formações *on-line* com o

objetivo de que possam contribuir em sua prática pedagógica:

> *[...] nas trocas, nas aulas, nas videoaulas, nas lives, na leitura dos instrumentos, nas conversas com os grupos, eu percebo que isso tem agregado muita coisa para a minha prática.*

No entanto, não é possível identificar em sua fala que contribuições objetivas essas ações têm trazido.

De maneira geral, percebe-se que a internet tem sido um instrumento em que as professoras estão buscando formação, evidenciando que, ante a necessidade e a ausência de uma formação mais sistematizada, são as próprias docentes que têm gestado sua formação. É importante ressaltar que, embora isso não se aplique em todos os contextos, a formação via internet, muitas vezes, é acelerada e sem mediação, dessa forma, pode não alcançar de fato os objetivos e atender às necessidades de cada sistema de ensino e professor.

Pensando em ouvir mais precisamente a narrativa das professoras sobre a contribuição da formação para a inclusão, perguntamos sobre as formações de que haviam participado e que lhes haviam sido mais marcantes. Beija-Flor apontou o momento em que as professoras do município reuniam-se para compartilhar experiências e práticas exitosas realizadas em seus espaços de atuação. Nóvoa (1992) destaca que a troca de experiências e a partilha consolidam espaços de formação em que o professor é chamado a desempenhar o papel de formador e formando. Outra participante destacou uma formação em que estudaram os marcos legais da educação especial e que teve forte impacto no modo de compreender seu papel como docente. Fênix contou:

> *[...] foi uma das formações que eu mais interagi e me questionei sobre o que é que eu tô fazendo ali se eu não conheço o que me rege. Como é que eu posso atuar bem dentro do AEE se eu não conheço as leis que regem o AEE? Então, foi uma formação muito marcante [...].*

Segundo Imbernón (2010, p. 77):

> [...] a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação, e não objeto dela [...].

Estrela da Manhã deu destaque às formações vivenciadas neste período de pandemia promovidas pelo município. Para a docente, a formação ofertada nesse período dedicou-se a ouvir o professor, suas dificuldades; centrou-se na escuta dos professores em detrimento de questões técnicas sobre normativas e/ou sobre as deficiências.

Imbernón (2010) destaca que, desde os anos de 1990, a subjetividade dos docentes tem assumido destaque nas formações, fincando-se na compreensão de que a experiência não é neutra, mas subjetiva e comprometida com valores éticos e morais ancorados na crença e na capacidade dos professores de serem sujeitos de conhecimentos que estruturam e orientam sua prática.

Dado o que está assegurado nos documentos legais que regem a educação brasileira, Silva e Rodrigues (2011) destacam que a formação de professores destinada à atuação em diferentes níveis de ensino, em uma perspectiva inclusiva, é uma realidade que precisa ser considerada. Nesse âmbito, é preciso romper com modelos de formação que consideram

a homogeneidade dos alunos e a sua padronização. Esta visão, segundo os autores, "[...] cria atitudes e ações despreocupadas com mecanismos de exclusão do diferente" (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 49).

As políticas que embasam a educação inclusiva afirmam a necessidade de garantir uma educação para todos. Nesse âmbito, a formação de professores para a educação inclusiva deve prepará-los para tal e, como bem afirmam Santos e Falcão (2020), essa formação não deve partir apenas do reconhecimento dessa diversidade, mas deve preocupar-se em problematizar como ela é produzida histórica e socialmente, pois isso subsidiará a existência de uma formação coerente com a realidade.

Na contramão de uma formação que busca conformar o trabalho do professor às exigências das políticas educacionais voltadas para o controle e o acompanhamento dos resultados e que podem ser visualizadas na fala das docentes quando trazem a necessidade de uma formação de caráter prático, Imbernón (2011) aponta que se deve abandonar o conceito de formação como uma atualização científica, didática e psicopedagógica para adotar um conceito de formação que leve o professor à descoberta, à organização, à fundamentação, à revisão e à construção da teoria, removendo o sentido pedagógico comum e recompondo o equilíbrio entre os esquemas práticos dominantes e teóricos que os sustentam.

As narrativas das professoras trazem, com frequência, o argumento da importância, necessidade e falta de formação para a inclusão, no entanto não narram com precisão acerca da contribuição das formações de que participam, aparentando um discurso esvaziado. Isso nos leva a refletir sobre a importância

da contextualização da formação, que deve se realizar também a partir da necessidade do professor. Na sequência, apresentamos as conclusões deste estudo.

Conclusões

Considerando o objetivo deste capítulo, que foi compreender como o professor entende as contribuições da formação para a educação inclusiva para a sua prática com inclusão na escola, a pesquisa demonstrou que as experiências formativas voltadas para a inclusão apresentam-se com mais evidência para as professoras do AEE.

No caso das professoras da sala comum, essa formação pouco acontece e, quando acontece, dá-se através da busca pontual das docentes. Compreender a escola como um espaço que conta com uma grande diversidade nos faz depreender que essa formação docente para a educação inclusiva precisa ser ofertada para todos os professores e não pode ser algo exclusivo para os professores do AEE.

Os alunos público-alvo da educação especial estão sendo atendidos nos espaços de AEE e nas salas comuns de ensino, de forma que o professor da sala comum precisa contar com subsídios teóricos e práticos de atuação com este público propiciados pela formação. Oferecer formação para os docentes significa potencializar a prática de professores de sala de aula e o papel do professor do AEE de estar articulando na escola como um todo ações que levem à promoção de uma escola inclusiva.

As falas das docentes revelam as situações em que foram ouvidas e que tiveram a oportunidade de

compartilhar experiências e refletir, revestindo-se em significativas experiências formativas. Levar o professor a pensar sobre si, propiciando momentos em que se enxergue como sujeito com fragilidades, medos, mas também com potências, seja sobre a prática em sala comum ou em razão de um contexto específico, é essencial para que ele possa ressignificar acontecimentos e sentimentos, o que refletirá em seu ambiente de trabalho.

A recorrente narrativa da falta de formação docente para a educação inclusiva mistura-se à pouca precisão das contribuições desta formação para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Se observarmos as situações a que está submetida a escola que visam atender às urgências de programas com metas e índices a serem alcançados e ao caráter utilitarista que tem sido impresso à educação, poderemos compreender o entendimento das professoras acerca da necessidade de uma formação eminentemente prática, que não articula aspectos teóricos e práticos e que pouco escuta os professores.

Os entendimentos proporcionados com a realização da pesquisa nos permitem concluir que a formação docente para a educação inclusiva precisa de um lugar definido nos programas de formação inicial e continuada para que possa produzir novas narrativas que considerem não só a necessidade desta formação, mas também o quanto ela é indispensável.

Referências

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de pro-

fessores: generalistas ou especialistas?. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, R. M. *Significações sobre educação inclusiva*: formação, práticas e trajetórias de professoras da rede pública municipal de Sobral/CE. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

PENA, G. A. C. Necessidades formativas de professores dos institutos federais e desenvolvimento profissional docente. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, p. 1-18, 2018.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In*: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (org.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 45-63.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). *Educação especial inclusiva e formação de professores*: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020. p. 13-26.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na educação inclusiva. *In*: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (org.). *Educação especial e inclusão educacional*: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 45-94.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Moscou: Pedagógica, 1997.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap3

ADELAIDE DE SOUSA OLIVEIRA NETA
Especialista em Alfabetização de Crianças pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestra em Educação Brasileira pela UFC. Professora do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria da Educação de Fortaleza.

THIAGO FALCÃO SOLON
Graduado em Pedagogia e mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Caucaia, Ceará. Técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia.

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo analisar, a partir da produção científica brasileira, as discussões tecidas nos últimos anos acerca da formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, tomaremos como foco desta investigação as pesquisas que tratam das formações ofertadas no âmbito das redes de ensino do país (estaduais e municipais). Esses espaços se configuram como importantes lócus de execução das políticas de formação continuada para o AEE na perspectiva inclusiva, emanadas das orientações legais que regulamentam esse serviço.

A publicação de diferentes documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução nº 2/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), constitui-se como avanço para o processo de inclusão escolar de alunos da educação especial, bem como legitimam o acesso desses estudantes ao AEE no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns ou em instituições especializadas. Esses dispositivos legais também definem o perfil dos profissionais que atu-

am no AEE, assim como preveem a formação inicial e continuada desses profissionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre seus objetivos, orienta os sistemas de ensino a garantir a formação de professores do AEE e demais profissionais da educação para a inclusão. Para tanto, a Resolução nº 2/2009 explicita no artigo 12 que o professor do AEE necessita ter uma formação inicial que o possibilite exercer a docência e uma formação específica que o habilite para a atuação na educação especial. Por sua vez, o Decreto nº 7.611/2011 orienta também quanto à formação continuada de professores para a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e o ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão, bem como a formação de professores do ensino comum para a inclusão.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (INEP, 2015) apresenta em sua Meta 16 formar 50% dos professores da educação básica a nível de pós-graduação até 2024. Essa formação continuada deve contemplar a área de atuação do professor, bem como as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Com base nessa premissa, compreende-se que os professores que atuam no AEE necessitam ser contemplados com formações continuadas a nível de pós-graduação orquestradas pelos sistemas de ensino, atendendo, assim, às demandas específicas de atuação no contexto da educação especial.

É válido destacar que o PNE compreende que a formação continuada se estende após a conclusão do curso inicial. E, para além disso, afirma que, em sua

essência, a formação continuada traz consigo a ideia de uma necessidade formativa permanente, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional. O referido documento informa também que o Censo da Educação Básica estabelece critérios para a validação do que considera formação continuada. Segundo o documento, os cursos devem ter carga horária mínima de 80 horas e estar relacionados a áreas específicas da educação, como a educação especial.

Diante do aparato legal, Santos e Falcão (2020) afirmam que a formação de professores para atuar no contexto inclusivo, seja ele professor do AEE ou do ensino comum, deve estar em conformidade com as práticas de ensino presentes no interior da escola. Essa perspectiva considera que o enfrentamento dos obstáculos vivenciados pelos estudantes da educação especial é realizado por meio de alternativas pedagógicas elaboradas coletivamente; estas, por sua vez, não podem segregar e/ou empobrecer as experiências educacionais. As autoras ainda elucidam que a formação de professores que trabalham com estudantes com deficiência precisa ser elaborada e executada com base em uma estrutura capaz de romper com a fragmentação do currículo que constitui as formações. Ainda conforme Santos e Falcão (2020), o modelo fragmentado do currículo dessas formações tem se refletido em ofertas isoladas de disciplinas que contemplam conteúdos voltados à educação especial ou inclusiva.

Para Oliveira Neta e Falcão (2020), a formação dos professores apresenta um currículo baseado em um modelo dicotômico de educação, dividido entre o ensino comum e a educação especial. Compreen-

de-se, com base nas pesquisadoras, que esse modelo de formação desconsidera os princípios que regem a educação inclusiva, haja vista que os sistemas de ensino que organizam as referidas formações devem ter em mente que os alunos com deficiência ocupam todos os espaços da escola, e não somente aquele da educação especial. Corroborando as autoras supracitadas, Santos e Falcão (2020) explicam que as formações continuadas devem atender aos princípios da diversidade, de modo que os ritmos, expressões, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos estejam contemplados no interior dos currículos das formações dos professores, e não trabalhados de modo fragmentado.

Vale destacar que as premissas até aqui apresentadas têm como referência os princípios defendidos por Vigotski (1997) na defectologia, quando afirma que a educação especial não está apartada do ensino comum. Assim, a partir das ideias do autor, entende-se que as formações dos profissionais de ambas as modalidades devem apresentar uma intrínseca relação, uma vez que os alunos – independentemente de suas condições sensoriais, físicas e/ou intelectuais – integram o corpo discente da escola, e não somente de uma dada modalidade de ensino. Por isso, a formação continuada deve ser organizada com base nos princípios que regem a educação inclusiva, possibilitando a todos os professores a pensar estratégias de ensino que, sobretudo, respeitem as diferenças.

Partindo desses pressupostos, o presente texto discute a formação continuada de professores para o AEE a partir da produção científica brasileira disponibilizada nos últimos anos. Para tanto, a investi-

gação ancorou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo estado da arte, em que contemplou o mapeamento de produções acadêmicas sobre a temática em questão.

O mapeamento teve como objetivo conhecer, por meio dessas produções científicas, a formação continuada de professores para o AEE ofertado pelas redes de ensino (municipais e estaduais). Optou-se, neste estudo, pelo mapeamento de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 e 2021, tomando-se como *corpus* de análise as produções indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O recorte temporal considerou a produção científica produzida a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por esse documento legal representar um marco importante para a implantação e consolidação do AEE como serviço da educação especial.

As produções acadêmicas foram selecionadas a partir da aplicação dos descritores: *formação continuada*, *Atendimento Educacional Especializado*, *educação especial* e *identidade docente*. O mapeamento foi realizado entre os meses de maio e junho de 2021. O procedimento metodológico para identificar os trabalhos a serem analisados será apresentado no item posterior.

As pesquisas sobre formação continuada de professores do AEE: caminhos percorridos

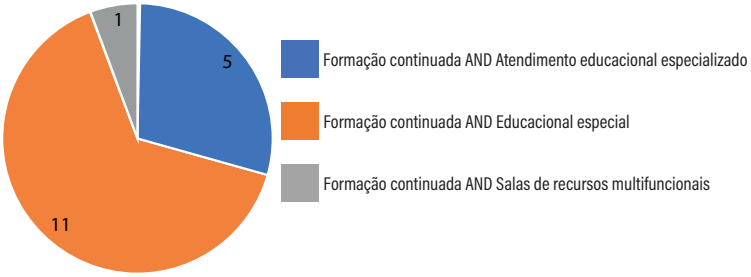
Como mencionamos anteriormente, o texto apresenta uma discussão acerca da formação continuada dos professores do AEE a partir da investiga-

ção de produções acadêmicas. Esse procedimento foi realizado em dois momentos. O primeiro composto por duas etapas de mapeamento e o segundo constituído por duas etapas de análise.

Para a realização da primeira etapa de mapeamento, foi aplicado no campo de busca da BDTD o descritor "Atendimento Educacional Especializado", obtendo como resultado 776 trabalhos, entre teses e dissertações. Estas pesquisas abordavam o serviço de AEE a partir de diferentes temáticas, tornando necessário refinar as buscas a fim de permitir alcançar os objetivos desta investigação.

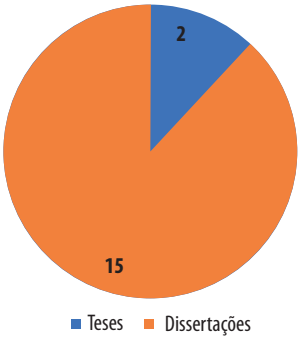
Na segunda etapa de mapeamento, os descritores foram combinados e separados pelo *boleando* AND, originando as seguintes combinações: *formação continuada* AND *Atendimento Educacional Especializado*; *formação continuada* AND *educação especial*; *formação continuada* AND *sala de recursos multifuncionais*. Essa busca, a partir dos critérios supracitados, culminou em um total de 17 trabalhos. O detalhamento da combinação por descritor está expresso nos gráficos adiante.

Gráfico 1 – Produções identificadas a partir da combinação dos descritores



Fonte: Elaboração própria (2021).

Gráfico 2 – Tipos de produção identificadas



Fonte: Elaboração própria (2021).

A terceira etapa constituiu-se da leitura e análise do *corpus* resultante da etapa anterior. Para a análise desse *corpus*, foi necessário retomar o objetivo da investigação, que, dentre as 17 produções, apenas sete trabalhos abordavam, de fato, a temática acerca da formação para professores do AEE, sendo esta ofertada pelas redes de ensino municipais e/ou estaduais. Foi possível agrupar os resultados da análise das sete pesquisas selecionadas em três categorias, a saber: *modelos de formação*, *fundamentação teórica das formações* e *conteúdos abordados nas formações*.

Na quarta e última etapa, procedeu-se à análise e interpretação dos resultados a partir das categorias definidas. Estas serão apresentadas no tópico a seguir.

A formação continuada dos professores do AEE: análise do mapeamento das produções acadêmicas

Considerando o objetivo da presente investigação – analisar, a partir da produção científica

brasileira, as discussões tecidas nos últimos anos acerca da formação continuada de professores para o AEE –, apresentaremos nesta seção a análise dos dados coletados em três categorias, a saber: *modelos de formação*, *fundamentação teórica das formações* e *conteúdos abordados nas formações*.

Modelos de formação

Esta categoria reúne os dados relativos aos modelos (modalidade e tipos) de formações ofertadas pelas redes de ensino municipais e/ou estaduais.

Todas as publicações investigadas identificaram que as redes de ensino ofertam a modalidade de formação presencial para professores do AEE (ALVES, 2015; BORGES, 2018; CARVALHO, 2020; DAMASCENO, 2016; LIMA, 2018; QUEIROZ, 2017; SILVA, 2014). Dentre essas pesquisas, três explicitaram o tipo formação, sendo as mais comuns palestras, oficinas e cursos (CARVALHO, 2020; LIMA, 2018; QUEIROZ, 2017). As formações explicitadas nessas três pesquisas foram realizadas de modo pontual, cujo objetivo foi apenas abordar temáticas específicas da área da educação especial. Segundo Queiroz (2017), a fragmentação e a descontinuidade das formações para os professores do AEE são resultado da ausência de proposta sólida de formação para esse público. Em conformidade com esse autor, Borges (2018) destaca que a não linearidade dessas formações também é resultado da redução das parcerias entre o Estado e o ente federal.

A análise das publicações selecionadas permitiu aferir uma diversidade de carga horária nas

formações apresentadas, evidenciando cursos com durações mínimas de seis horas e outros com 100 horas, como é o caso da investigação apresentada por Lima (2018). Os cursos identificados na pesquisa de Silva (2014) tinham carga horária entre 40 e 80 horas. A investigação de Carvalho (2020), por sua vez, apresentou a oferta de seminários com carga horária de 40 horas, dentre outros modelos de formação que somados contabilizavam anualmente 202 horas.

A diversidade de carga horária identificada na amostra da análise evidencia uma fragmentação no currículo das formações ofertadas aos professores do AEE pelas redes estaduais e municipais. Vale destacar que Nóvoa (1995) levanta críticas acerca da acumulação de cursos de modo fragmentado. Nas palavras do autor, a formação continuada:

> [...] não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

O autor reforça que a formação continuada deve promover e fomentar o pensamento crítico e autônomo do professor como condição necessária para o desenvolvimento da atuação docente. Qualquer programa de formação continuada, seja dentro ou fora da escola, deve superar a ideia de atualização, reciclagem ou habilitação do professor para determinada função, de modo a contemplar a docência em seu sentido amplo e integrado às diversas instâncias que circunscrevem esse ofício.

Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2010, p. 94) afirma que a formação docente não deve ser com-

preendida como mero “espaço de atualização”, uma vez que compreende a formação como um ambiente de reflexão e inovação, cujo objetivo é a aprendizagem do professor tendo em vista seu contexto de trabalho, haja vista que o autor explicita a articulação entre a formação e o contexto laboral docente. Desse modo, a formação dos professores, independentemente da área, não pode estar distante das problemáticas e vivências do cotidiano escolar.

Tardif (2002) esclarece que a formação dos professores se constitui como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, de modo que o sistema escolar ofereça condições favoráveis para a contínua aprendizagem desse profissional, de tal forma que lhe favoreça disponibilidade para a aprendizagem. O autor também explicita que nesse processo contínuo a formação exerce duas funções, aquela que ensina e aquela que também aprende no interior do processo formativo.

Partindo dessa premissa, rompe-se com a ideia equivocada de que a formação de professores se constitui como mero acúmulo de conhecimentos e com o distanciamento entre teoria e prática. Dessa ruptura emerge uma concepção de formação que permite, por meio da ação do professor, a mobilização de “[...] conhecimentos adquiridos e os transforma em ações concretas na prática pedagógica e, com isso, possibilita atender às especificidades dos educandos” (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 201). Ao encontro dessa perspectiva, Santos e Falcão (2020) discutem a importância da superação da ideia de que a formação se constitui na mera atualização acadêmica e pedagógica, uma vez que o professor está inserido em um

processo múltiplo de construção que envolve aspectos de natureza pessoal, profissional, classista e coletiva, efetivando-se em tempos e espaços distintos, e, ao longo da vida, nas relações que estabelece.

Assim, compreende-se o sentido da formação continuada como um processo amplo e dinâmico, que está para além de cursos ou programas de formação. Portanto, a formação de professores para o AEE não se resume apenas à capacidade reflexiva ou à dimensão teoria e prática, mas relaciona-se a um conjunto de fatores e elementos constitutivos do processo de formação docente desses profissionais, produzidos histórica e culturalmente (VIGOTSKI, 1997).

Fundamentação teórica das formações

A análise evidenciou que as publicações investigadas não explicitaram qual a fundamentação teórica utilizada nas formações tratadas. De encontro a esse aspecto, as pesquisas de Alves (2015) e Damasceno (2016) demonstram que os aportes legais constituem o fio condutor dos processos formativos. Damasceno (2016) aponta ainda que as formações realizadas pela rede investigada fundamentaram-se no fazer pedagógico, na prática e na ação dos professores na sala de recursos multifuncionais, mas sem explicitar a base que fundamenta esse saber-fazer.

Outro aspecto relevante foi destacado por Queiroz (2015) acerca das fragilidades dos conhecimentos teóricos dos formadores em relação aos conteúdos específicos da educação especial, embora o quadro de formadores fosse composto por mestres e doutores.

Ante o exposto, infere-se que a inabilidade teórica dos formadores em relação à educação especial na perspectiva inclusiva e a ausência de um modelo sólido de formação continuada podem decorrer da ausência da definição de uma base teórica que verse sobre as formações dos professores do AEE. Ao encontro dessa inferência, Oliveira e Santos (2011), ao tratarem da formação de professores para a inclusão, destacam que a ausência de fundamentação teórica como subsídio à formação de professores pode comprometer o processo formativo, mantendo ações descontextualizadas e sem viés crítico e refletindo nas práticas dos docentes.

Os achados na presente análise inferem, a partir dos pressupostos de Pimenta (2002), a necessidade de articulação entre as diferentes instâncias formadoras (escola e universidade). Ao encontro dessa premissa, Nóvoa (2017) afirma que essa articulação pode proporcionar a construção de um lugar de formação ancorado na universidade que reúna diversas realidades.

Conteúdos abordados nas formações

A análise desta categoria evidenciou que os principais conteúdos das formações estavam relacionados aos estudos dos aportes legais (CARVALHO, 2020; DAMASCENO, 2016; QUEIROZ, 2017), às deficiências e suas características (ALVES, 2015; BORGES, 2018; DAMASCENO, 2016; LIMA, 2018; QUEIROZ, 2017; SILVA, 2014) e às formações específicas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Braille (CARVALHO, 2020; DAMASCENO, 2016; LIMA, 2018; SILVA, 2014). Outras temáticas, como avaliação e adaptação

curricular (SILVA, 2014), estratégias pedagógicas (ALVES, 2015) e tecnologia assistiva (ALVES, 2015; CARVALHO, 2020; LIMA, 2018), também foram averiguadas em algumas publicações.

Os resultados acima citados demonstram que, nas formações de professores para o AEE, predominavam as temáticas específicas da educação especial, sendo os conteúdos definidos por estados e municípios com base apenas na atuação específica do professor em sala de recursos multifuncionais, desconsiderando o contexto inclusivo em que atua o professor do AEE.

Sabe-se que a educação especial, como modalidade transversal de ensino, ocupa um lugar no âmbito da educação geral, contudo isso não implica afirmar que está isolada, mas sim que necessita articular-se a todas as esferas que compõem a educação. Por isso, os profissionais que trabalham nessa modalidade de ensino e que, por sua vez, atuam no interior da escola demandam conhecimentos e formações que os habilitem a conhecer e entender os diferentes espaços da escola, de modo que compreendam seu planejamento, organização e coordenação dos processos de gestão que os envolvem de modo dialético (JESUS; ALVES, 2011). Em concordância com essa promessa, Silva e Oliveira Neta (2020) defendem que a formação dos professores do AEE esteja em constante relação com os aportes que fundamentam a educação inclusiva, haja vista que as autoras explicitam que esse serviço está para além da sala de recursos multifuncionais, adentrando em todos os espaços da escola, trabalhando de modo colaborativo com todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão.

Considerações finais

O presente capítulo analisou, a partir da produção científica brasileira, as discussões tecidas nos últimos anos acerca da formação continuada de professores para o AEE. A investigação apontou que a modalidade presencial tem prevalecido nas formações de professores do AEE ofertadas pelas redes municipais e estaduais nas publicações analisadas, tendo apontado como as mais comuns palestras, oficinas e cursos. Contudo, essas formações apresentaram carga horária e periodicidade diversificadas, indicando uma descontinuidade no processo formativo dos professores do AEE. Os dados apontam também para a distância entre a formação e a realidade da escola, apresentando-se descontextualizada das práticas dos professores. Essas formações, na maioria das vezes, são ministradas por especialistas em áreas distintas da educação e sem vínculo com o contexto escolar, inviabilizando a articulação entre teoria e prática.

Outro aspecto relevante apontado pelas produções analisadas foi o foco das formações em conteúdos específicos acerca das deficiências e suas características, bem como em outros conteúdos, como Braille, Libras e tecnologia assistiva. Sobre esse aspecto, pode-se afirmar a necessidade de se repensar os conteúdos das formações continuadas, incluindo aqueles relativos à inclusão escolar, uma vez que o professor do AEE precisa atuar em parceria com o professor de sala comum.

Nesse sentido, a formação dos professores do AEE deve ter como princípio o respeito às diferenças e consequentemente ações de promoção da aprendi-

zagem de todos os alunos na perspectiva da inclusão escolar. Para além disso, a presença quase exclusiva de conteúdos sobre as deficiências aponta para uma visão clínica da atuação dos professores do AEE.

Os modelos e os conteúdos abordados de formação continuada para o AEE têm estreita relação com os desdobramentos legais e políticos do contexto educacional brasileiro. Nossos achados apontam que as formações das redes de ensino estaduais e municipais foram e continuam sendo as mais afetadas pelas transformações vivenciadas pela educação especial ao longo do tempo, destacadamente com a atual perspectiva inclusiva.

Referências

ALVES, A, C. S. *O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em salas de recursos na rede municipal de Imperatriz/MA*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

BORGES, A. S. M. *A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado*: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009.

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

CARVALHO, P. S. S. *Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

DAMASCENO, F. C. J. *Política de Educação Especial*: formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de

Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza 2016.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Educação inclusiva: reflexões sobe a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). *Professores e Educação Especial*: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 189-204.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). *Professores e Educação Especial*: formação em foco. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 17-28.

LIMA, M. G. *A formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado em Campina Grande (PB)*: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

NÓVOA, A. S. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA NETA; A. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: contribuições da defectologia. *In*: Educação Especial Inclusiva e formação de professores:

contribuições teóricas e práticas. Fortaleza, Editora Appris, 2020, p. 27-40.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.

QUEIROZ, J. G. B. A. *Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Manaus*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). *Educação Especial Inclusiva e formação de professores*: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020. p. 11-23.

SILVA, C. B.; OLIVEIRA NETA, A. S. Saberes e práticas do Atendimento Educacional Especializado: aportes que fundamentam. *In*: OLIVEIRA NETA, A. S.; SILVA, C. B.; MELO NETO, M. H. (org.). *Intercâmbio de saberes e práticas*: uma experiência pioneira de formação de professoras do Atendimento Educacional Especializado. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-22.

SILVA, M. R. *A formação de professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V*: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DO PROFESSOR REFLEXIVO AO PROFESSOR COMO INTELECTUAL TRANSFORMADOR

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap4

KÁTIA MARIA DE MOURA EVÊNCIO
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Educação para Surdos pelo Centro Universitário Santo Agostinho (Unifsa), em Neuropsicopedagogia e em Gestão do Trabalho Pedagógico pelo Centro Universitário Internacional (Uninter), mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora assistente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (Uespi). Pesquisa sobre educação inclusiva de pessoas com autismo, atualmente no âmbito da educação superior.

GEORGE PIMENTEL FERNANDES
Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor adjunto na Universidade Regional do Cariri (URCA) e no mestrado profissional de Educação da referida Instituição de Ensino Superior (IES). Pesquisa sobre Ensino de Ciências e inclusão na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Introdução

O presente estudo tem sua gênese na pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), no Ceará, defendida em 2019 pela autora principal (EVÊNCIO, 2019). A dissertação versou sobre práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com autismo, considerando, além da discussão teórica desenvolvida, a perspectiva de formação de professores. Na ocasião, ficou evidente que o tema "Inclusão" atravessa o que podemos denominar de "banalização" do termo, uma vez que muito se discute, mas de forma ainda incipiente se reflete e se torna objetivo de ações mais efetivas, causando prejuízos que perpassam pela compreensão etimológica e afeta diretamente a qualidade de vida escolar do aluno com autismo. Esse fator se configura como justificativa para a retomada da temática neste escrito, uma vez que nos possibilitou observar que, apesar das diversas perspectivas e modelos de formação de professores, ainda existem lacunas entre os aspectos teóricos e as novas demandas sociais da função do professor.

Diante dessa realidade, no presente escrito definimos como objetivo central sintetizar as perspec-

tivas Reflexiva e Intelectual Transformadora na formação de professores, relacionando-as ao contexto da educação especial e inclusiva, considerando aspectos da ex/inclusão como termo dialético.

Para o alcance do objetivo, fundamentamo-nos em fontes bibliográficas e legais, constituídas, principalmente, por teóricos como Giroux (1997), Sawaia (2014), Schön (1983), entre outros, que dialogam com a proposta da pesquisa; além da Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015. Ademais, utilizamos uma abordagem qualitativa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 17), de caráter exploratório, na qual "[...] o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo para o fenômeno que descreve".

Os resultados apontam que, muito embora diversas sejam as discussões e pesquisas existentes acerca da formação e prática docente, há muito ainda o que se discutir na perspectiva de uma educação inclusiva, considerando, de certo, a inclusão propriamente dita. Nesse ínterim, o professor tem a incumbência de assumir sua função, central no processo inclusivo escolar, o que terá impacto positivo se comprometido com uma educação que transforme e inclua, desde que, certamente, pautado numa perspectiva de intelectual transformador, todavia, sem jamais abdicar da reflexão sobre sua prática.

A seguir, apresentamos a discussão em quatro tópicos, a saber: "A formação com vistas a um professor reflexivo ou um professor intelectual transformador?"; "Exclusão x inclusão: um paradoxo na educação especial"; "A formação de professores na perspectiva da inclusão escolar"; e "Considerações finais".

A formação com vistas a um professor reflexivo ou um professor intelectual transformador?

Sabemos estar diante de diversos estudos com diferentes caminhos investigativos em prol de uma educação de qualidade, destacando, dentre esses caminhos, a formação de professores. Abordar esse tema é inserir-se numa discussão histórica de caráter fundamental, uma vez que são muitos os avanços nas pesquisas sobre a formação de professores. Ao analisarmos, por exemplo, as teorias ou tendências pedagógicas, fica evidente que cada uma é produto de um momento histórico marcado por crises de uma sociedade em mudança. Por esse caráter, identificamos que a cada novo modelo proposto idealiza-se uma sociedade, de forma que a escola é posta a serviço desse ideal. No entanto, definir objetivos à educação implica pensar no profissional docente capaz de atender aos anseios da política educacional, o que nos permite compreender a importância da discussão acerca da formação dos professores.

Como docentes, precisamos ir além das inclinações ou "adoção" de perspectivas de formação e práticas pedagógicas, tendo em vista ser substancial compreendermos o embasamento teórico de cada perspectiva, conhecendo a gênese de suas propostas, seus objetivos, suas estratégias. Ademais, para além dos elementos claramente evidentes, precisamos saber quais são os princípios filosóficos, sociais e econômicos que ocultam as intenções governamentais e políticas da sociedade, fatores estes imprescindíveis para que o docente realize uma prática consciente de sua função.

Parafraseando Machado (1995), precisamos saber além da teoria. Precisamos entender a etiologia do termo, pois é esta que orientará nossa ação. Em concordância, Freire (1979) afirma que a educação tem sentido quando dedicada ao ato do conhecimento e da conscientização, quando visa libertar o oprimido, proporcionando-lhe assumir um papel ativo na sociedade da qual faz parte, tomando, assim, posse da realidade. Freire (1979) defende que nossa capacidade com o compromisso de transformação está intrinsecamente relacionada à nossa conscientização como agentes anunciadores e denunciadores.

Nesse sentido, podemos entender que o objetivo da educação para a libertação, transformação e conscientização começa na educação do próprio professor. Um professor com olhar questionador e investigativo acerca da perspectiva que fundamenta sua prática; que não seja um instrumento de manutenção moldado por discursos opressores; que compreenda o caráter transformador da educação que profere.

Consideramos que a perspectiva de formação do professor reflexivo é um bom exemplo de como o processo de educação para a conscientização pode ser falho, no que tange à formação e à prática docente. De cunho prático, Schön (1983) propõe uma tendência investigativa denominada de formação do Professor Reflexivo, reconhecendo que o cotidiano escolar é marcado por desafios e situações específicas e singulares que escapam à ciência e aos saberes da técnica ou do processo formativo. Defendeu, então, o "[...] resgate da base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que

realmente se abordam as situações problemáticas da prática" (CONTRERAS, 2002, p. 105).

Schön (1983 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 108) explica que essa perspectiva coloca o professor em estado de contínuo movimento, uma vez que "[...] requer dos profissionais a capacidade de criar novas perspectivas, entender problemas de maneiras não previstas em seu conhecimento anterior". Por oportuno, questionando a formação de professores frente às singularidades do processo de ensino e valorizando o pensamento direcionado por objetivos, ou seja, valorizando a reflexão, Pimenta e Ghedin (2005) nos ajudam a perceber que o dilema histórico quanto ao local de formação se faz presente novamente, desta vez, indo além, levando em consideração as condições para o exercício dessa prática reflexiva. Os autores respaldam o ideal de Zeichner (2008) e caracterizam como modelo individual a proposta de Schön (1983), sendo favoráveis à atividade reflexiva, a qual tem na coletividade sua razão maior. Assim, propõe a tendência do Professor Pesquisador da sua prática, a qual engloba três perspectivas que devem ser associadas à reflexão, a saber: reflexão centrada no exercício dos professores e em suas condições sociais; ações docentes capazes de se direcionar aos objetivos emancipatórios; e prática reflexiva de caráter social, em que professores comunguem dos mesmos objetivos educacionais.

Nesse sentido, o professor, como pesquisador da sua prática, consegue compreender que os fenômenos que ocorrem em sala de aula são impossíveis de serem previstos em sua totalidade, porque cada realidade tem suas dinâmicas e especificidades, por

isso, a busca por soluções de conflitos está submetida a condições particulares.

Outra característica da perspectiva que se opõe à racionalidade técnica, a do "Professor como Pesquisador" (GARCIA, 2009), é o fato de esse profissional buscar aliar conhecimentos teóricos à práxis, resultando em novos conhecimentos: ação-reflexão-ação. Comparando esse profissional a um artista, afirma que o professor precisa aliar a crítica à autonomia para que desvende, experimente e aperfeiçoe sua arte (de ensino).

As perspectivas da "Formação Reflexiva" e do "Professor como Pesquisador" conquistaram adeptos e defensores pelo mundo. No Brasil, faz-se oportuno comentar que a adoção ao termo não significou adequação ao que tal modelo propõe. Antes, serviu para dar base aos discursos emancipatórios e de modernização da educação, assumindo *status* de *praticismo* e/ou *modismo*, sem analisar as possibilidades para a melhoria da práxis pedagógica.

Possivelmente, as raízes dessa problemática sejam as mesmas que contribuem para a manutenção da distorção entre teoria e prática. Sobre isso, Nobre (2012, p. 12) afirma que a:

> [...] prática é um momento da teoria, e os resultados das ações empreendidas a partir de prognósticos teóricos tornam-se, por sua vez, um novo material a ser elaborado pela teoria, que é, assim, também um momento necessário da prática.

No entanto, há professores que compreendem prática e teoria como dois polos distantes (como pudemos verificar na pesquisa de mestrado menciona-

da na introdução) e, conforme Nobre (2012), como se a prática representasse aplicação dos conhecimentos teóricos, conferindo, então, o *status* de praticismo, mencionado anteriormente. Na ocasião, verificamos professores com clara incumbência de aplicar conteúdos, cumprir prazos e atingir metas, ou seja, um rígido controle de atividades, concebido como lócus a sala de aula.

A desvalorização e o esvaziamento teórico, em detrimento da prática, trouxeram consequências de desvalorização também ao profissional professor. Contreras (2002, p. 155-156) atesta que o controle exercido sobre o professor faz com que esse profissional se isole à dinâmica de ensino, visando, minimamente, garantir estabilidade no seu local de serviço, pois está impedido de "ir além dos próprios limites".

Percebe-se que a emancipação não se restringe aos objetivos dos alunos, mas deve, na condição de compromisso da educação, ser expandida também aos professores, para que se tornem o que Giroux (1990) denominou de "autoridade emancipadora". O teórico utiliza esse termo ao se referir à perspectiva denominada de "Professor como Intelectual" (GIROUX, 1990). Tal perspectiva exige dos professores a definição clara de quais sejam seus aportes políticos e valorativos, uma vez que a prática deve ser relacionada às experiências do cotidiano, em oposição ao modelo puramente técnico. Nessa concepção, alunos e professores, numa relação horizontalizada, devem objetivar a transformação social e escolar, tendo como princípio os ideais de liberdade, igualdade e democracia.

Faz-se oportuno ressaltar que a atividade docente, por si, deve ser intelectual, no entanto, a partir da análise que Contreras (2002) faz de Giroux (1990), aprendemos que é a reflexão crítica efetivada que caracteriza o profissional como intelectual de fato. Dessa maneira, após identificar ações, motivações e aspirações políticas, educacionais e sociais, é necessário que o professor assuma o compromisso transformador, aproximando-se, assim, do caráter intelectual. É essa direção que proporcionará a esse profissional mais do que um campo de aplicação teórica, o conhecimento do repertório teórico, a possibilidade de investigar a própria prática e tomar decisões refletidas, a fim de emancipar e transformar a realidade em que vive, num processo contínuo e permanente.

É nesse sentido que se faz importante discutir sobre inclusão escolar de alunos com deficiências ou transtornos, uma vez que toda a política educacional que se debruça sobre essa questão centraliza a função do professor no processo.

Exclusão x inclusão: um paradoxo na educação especial

Antes de adentrarmos nessa temática, é oportuno considerar que a sociedade requer um padrão ideal de sujeito, em que aqueles que fogem ao ideal determinado pelos padrões de "normalidade" sofrem, por vezes, preconceitos. A literatura mostra quão violenta se caracteriza a história das pessoas com deficiência, a exemplo, na Antiguidade, do infanticídio, que era praticado em tribos indígenas nos casos de nascimentos de crianças com deficiência,

uma vez que eram tidas com pouco potencial de utilidade à sua tribo. Com o passar dos anos, o tratamento à pessoa com deficiência foi se modificando, todavia, o caráter excludente fez (e faz) parte de todos os períodos históricos, como atualmente.

A observação dessa realidade nos coloca em movimento, na busca de entender por que tanto almeja-se inclusão e, mesmo assim, tanto prevalece a exclusão das pessoas com algum tipo de deficiência.

Com base em Sawaia (2014), compreendemos que a inclusão das pessoas marginalizadas socialmente refere-se a um fenômeno historicamente construído, desde o momento em que se enxergou que essas pessoas gozavam de direitos civis em todas as esferas da vida social, admitindo dimensões complexas para esse processo. O referido autor destaca a dimensão objetiva da desigualdade social que culmina em exclusão; a dimensão subjetiva referente ao sofrimento, causado pela segregação; a dimensão ética da injustiça; além de ressaltar o caráter histórico-dialético desse processo, caracterizado por:

> [...] conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e essa transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. (SAWAIA, 2014, p. 8).

Essa característica mencionada pelo autor é perceptível quando consideramos a história da educação especial no Brasil. Somente a partir do ano de 1990, a educação para as pessoas excluídas devido à condição da deficiência conquistou discursos mais acalorados e ações mais direcionadas, median-

te acordo internacional com força de lei, através da Declaração de Salamanca (1994). Esse acordo exigiu profundas transformações na estrutura dos sistemas de ensino, envolvendo do currículo ao financiamento. Todavia, nesse período, as escolas, com suas práticas marcadamente amparadas num modelo tradicional, adepto de um currículo homogeneizador e classificador, integravam alunos com deficiências, separando-os em salas ditas especiais, promovendo uma educação com vistas a "normalizar" os sujeitos dessas condições.

Devido a essa concepção que norteava as propostas educacionais, a escola não só reproduziu a exclusão social que já havia, como foi colaboradora para a manutenção dessa condição, pois, ao receber alunos com deficiências, não eram consideradas as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem destes, e sim atividades que ora ignoravam a condição dos sujeitos, ora pretendiam normalizá-las. Um exemplo é a literatura de educação de surdos, na qual até hoje é possível notar resquícios de um modelo educativo com fins de oralizá-los e ensiná-los a fazer leitura labial, em detrimento de um efetivo (re)conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme menciona Luchesi (2003), evidenciando o caráter de uma inserção perversa na escola.

A formação de professores na perspectiva da inclusão escolar

Com vistas à elevação da qualidade educacional, um dos eixos de discussões que crescem cada vez mais nas pesquisas em educação faz referência à for-

mação de professores para a inclusão de alunos com deficiências (e/ou transtornos). Essa inclusão visa superar os paradigmas historicamente norteadores das ações educativas que acabavam por evidenciar a segregação e valorizar a própria deficiência, em detrimento do aluno em si.

Dentre planos, decretos e leis que sustentam a perspectiva da inclusão (escolar), ressaltamos a Lei Brasileira de Inclusão, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, em vigor desde 1º de janeiro de 2016). Essa lei não só aborda os direitos dessas pessoas, como vai além, tendo em vista que determina as condições para que tais direitos sejam efetivados, especificando também os deveres dos sistemas de ensino e enfatizando a formação de professores para o acolhimento, o atendimento e o ensino numa perspectiva inclusiva escolar (BRASIL, 2015).

Como podemos perceber, a perspectiva da educação inclusiva na legislação atribui novas responsabilidades ao professor, o que torna oportuno lembrar que esse profissional, como sujeito histórico e socialmente construído, carrega consigo os padrões aprendidos no decorrer de sua vida. Logo, ele também busca inserção nos padrões impostos, o que acarreta preconceitos, sejam explícitos ou inconscientes, que, por vezes, podem se fazer presentes em sua prática pedagógica, ainda que seja algo totalmente repreensível. Vê-se, então, a possibilidade de um conflito docente vivenciado na dimensão pessoal, moldada, pois, pelas experiências e subjetividades, conforme defende Tardif (2002).

Tardif (2002) explana que à dimensão pessoal precisa ser acrescida a competência da reflexão, visando repensar e refazer a práxis pedagógica, sendo um processo de autoavaliação e novos direcionamentos. Portanto, é importante reconhecer que, apesar de toda a fragilidade que essa perspectiva traz, como já exposto no início deste capítulo, precisamos enfatizar a necessidade da reflexão diante de nossas novas demandas profissionais.

Essa reflexão pode ser relevante ao exercício docente na busca por uma conscientização de nossas ações diante dos alunos que têm deficiências, os quais demandam sólido conhecimento e compromisso por parte do profissional. Nesse exercício reflexivo, é possível, para além de arquitetar estratégias de ensino e interação, depararmo-nos com nossos próprios bloqueios, medos, julgamentos, chegando ao ponto de, com o autoconhecimento possibilitado pelo exercício, reconhecermo-nos como pessoas limitadas e mesmo preconceituosas. Não esqueçamos que, como antes pontuado, o professor também é sujeito de um contexto que, muito embora não o determine como sujeito, pode impactar suas ações e opiniões, ainda que não perceba. Nesse caso, o preconceito é camuflado em discursos de piedade, negação ou descrença, devido à condição física, sensorial ou cognitiva do aluno. Nesse contexto, portanto, o professor pode e deve ser incentivado a refletir sobre sua prática, visando à elevação da qualidade da sua ação docente.

Vejamos, então, que, dito de outro modo, a perspectiva reflexiva, mesmo com sua fragilidade, deve estar presente na prática docente para a educação

inclusiva, com o intuito de conscientização da própria ação, porém, está presente sem limitar-se a ela, mas partindo dela (reflexão). As pesquisas avançam e proporcionam conhecimentos sobre novas condições que venham a comprometer o desenvolvimento do sujeito com deficiência, que requerem atenção clínica, ao mesmo tempo que atribuem à escola responsabilidades educativas e inclusivas, sendo o professor o profissional que exerce as funções centrais no desenvolvimento desse aluno.

Nesse contexto, retornemos à perspectiva do professor como intelectual transformador, mencionada anteriormente. De acordo com Giroux (1997) e Nóvoa (1995), ambos citados por Santos (2010), nessa concepção prevalece um ideal de professor capaz de exercer a leitura crítica da realidade, investigando sua prática e transformando-a continuamente. Giroux (1997 *apud* SANTOS) defende tal concepção como estratégia de superação à proletarização do trabalho docente, em que prevalecem aparatos técnicos caracterizados, principalmente, pela padronização do fazer e pela desvalorização do trabalho intelectual científico. Uma das consequências que podemos destacar é a degradação da autonomia do trabalho docente.

Atualmente, diante dos movimentos sociais em prol da pessoa com deficiência, as políticas públicas educacionais, as leis que asseguram direitos e determinam deveres, é imprescindível que todos nós, professores, estejamos atentos a essas perspectivas. Conhecer nossa função diante da escolarização de pessoas com deficiência nos coloca em constante movimento de pesquisa e de ação, logo, precisamos

assumir essa função como profissionais intelectuais. Na educação inclusiva, isso significa que precisamos sair da zona de conforto limitada à aplicação de estratégias previamente definidas e passar a investigar o que precisa e pode ser desenvolvido no espaço que nos cabe.

Faz-se urgente, retornando a Sawaia (2014), entender que inclusão não pode ser perversa, ao contrário, precisa ser significativa para superar a exclusão, bem como entender também que essa inclusão interdepende de todas as esferas sociais. Nessa direção, há uma indagação fundamental a ser pensada e investigada: afinal, o que é inclusão?

Inclusão é um processo que visa garantir que todas as pessoas tenham acesso, continuidade e qualidade às possibilidades de desenvolvimento. Mittler (2003) confirma que, no campo educacional, envolve processos de reestruturação para garantir oportunidades oferecidas pela escola, entendida como espaço de concretização das políticas de inclusão. Complementando, Beyer (2015) afirma que essa perspectiva de educação é pautada na diversidade, na heterogeneidade, para impulsionar situações propiciadoras da aprendizagem.

Apesar de aparentemente simples a descrição de princípios da inclusão, devemos observar atentamente que incluir perpassa o "colocar para dentro" ou o "fazer pertencer". Incluir precede impugnar o currículo hegemônico, questionar a prevalência da técnica em detrimento da pesquisa e, principalmente, auxiliar para o engajamento e a diversidade como ponto de partida para novas aprendizagens. Beyer (2015, p. 75) define a inclusão como abordagem edu-

cacional em que "[...] não há dois grupos, apenas crianças e adolescentes que compõem a mesma comunidade escolar e apresentam necessidades variadas". O mesmo autor pontua ainda qual o possível maior desafio: pôr em prática uma pedagogia diferenciada válida, capaz de atender aos alunos. É nesse momento que a perspectiva de Giroux (1997 *apud* SANTOS) pode ser crucial em relação às demais e que uma outra indagação se faz oportuna: de que inclusão estamos falando?

Ora, inclusão possível de contribuir com o desenvolvimento do aluno. É salutar entender que incluir não é colocar para dentro. Analisando a literatura sobre educação especial e inclusiva, pudemos verificar que a escola ainda se encontra, em certa medida, presa à perspectiva tradicional, anteriormente mencionada, perspectiva esta que lhe concebe uma função redentora. Por essa óptica, na perspectiva da educação especial e até inclusiva, essa função redentora tem a escola como meta, todavia, defendemos que o processo de escolarização e educação (inclusiva) está para além do acesso, mas que é a partir deste e das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento planejadas, oferecidas, desenvolvidas, acompanhadas, refletidas e avaliadas que se poderá dar rumos mais inclusivos à educação das pessoas com deficiência, superando a ideia de inclusão como presença do aluno com deficiência no ambiente escolar.

Considerações finais

O presente estudo objetivou abordar a perspectiva reflexiva e a perspectiva do professor como in-

telectual transformador relacionadas à temática da educação especial e da educação inclusiva, refletindo sobre aspectos da exclusão, mantida pelo próprio sistema escolar, a depender da concepção educacional.

Ressaltamos que, durante os estudos para o desenvolvimento deste capítulo, foi possível confirmar que muitas são as discussões e pesquisas existentes que se debruçam sobre formação e prática docente, embora não se tenha esgotado a necessidade de novos conhecimentos capazes de viabilizar uma práxis docente de qualidade, principalmente, quando relacionada à inclusão de alunos com deficiências. Nesse sentido, compreendemos que, no contexto escolar, a atitude positiva do professor pode ser mais decisiva do que a própria estrutura educacional oferecida ao aluno, quando esse profissional consegue compreender que um modelo de formação de professores só faz sentido quando em prol de uma emancipação da própria prática. Também entendemos que as lutas e debates em prol da inclusão de pessoas com deficiência têm na educação uma das principais metas a serem alcançadas e que, para tanto, aos profissionais da educação cabe a incumbência de investigar a própria prática e planejar ações refletidas, com vistas a uma inclusão de fato.

Para isso, encontramos como possibilidade ao professor assumir sua profissão como intelectual transformador e compreender seu papel no contexto dessa educação inclusiva, consciente, por meio de exercícios reflexivos indispensáveis, que é preciso estar atento para não ser, ainda que inconscientemente, um sujeito mantenedor da exclusão, por vezes sutil, mas ainda assim, exclusão.

Referências

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, R. (org.). *Inclusão e escolarização*: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 73-82.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

EVÊNCIO, K. M. M. *Transtorno do espectro do autismo*: práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LUCHESI, M. R. C. *Educação de pessoas surdas*: experiências vividas, histórias e narrativas. Campinas: Papirus, 2003.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática*: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo*, Feira de Santana, n. 8, p. 7-22, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva*: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOBRE, M. *A teoria crítica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, C. A. N. *A concepção de professor como intelectual transformador de Giroux e sua contribuição para a prática profissional de professoras iniciantes*. 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

5 INCLUSÃO EM FOCO: RETRATO DE VIVÊNCIAS DA ATUAÇÃO COM A MONITORIA

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap5

AMANDA DE CÁSSIA ARAÚJO DE SOUZA
Graduanda em Pedagogia (licenciatura plena) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Matemática da mesma instituição, do período de 2014 a 2016. Foi monitora de inclusão do Projeto Mais Aprendizagem pela Secretaria de Educação de Iguatu, Ceará, de 2017 a 2019, e atualmente está como bolsista de iniciação artística no projeto Com as Mãos na Arte: Experiências Estéticas e Artísticas na Universidade e na Escola, que compõe um dos projetos da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UECE.

ANDRÉIA MATIAS FERNANDES
Graduada em Ciências Biológicas (licenciatura) pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora substituta da URCA do curso de Ciências Biológicas no *campus* de Missão Velha, Ceará.

AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), especialista em Planejamento Educacional pela mesma universidade e em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina/Universidade Estadual do Ceará (Udesc/UECE), mestra e doutora em Educação pela Universidade de Alcalá de Henares (UAH) em Madri, na Espanha. Reconhecida no Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora universitária, afiliada à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

Introdução

Pode-se dizer, atualmente, que caminhamos para uma política "inclusiva" em vários aspectos, desde leis que garantem a Educação a todos, sem distinção de cor, classe ou etnia, até centros de discussões sobre educação inclusiva, como simpósios, congressos, seminários, grupos de pesquisa e ações desenvolvidas em órgãos públicos e privados. No entanto, por mais que haja avanços no processo de inclusão, ainda encontramos grandes divergências entre a legislação e a realidade encontrada na educação do país (KASSAR, 2004).

Na Antiguidade, pessoas com características atípicas das demais eram excluídas do resto da sociedade. De acordo com Mazzotta (2011), até o século XVIII não havia fundamentos científicos para deficiência, estando o tema ligado apenas com misticismo e ocultismo. A religião também contribuía com o processo de exclusão, pois considerava os "diferentes" como inferiores aos demais, outrossim, ainda os considerava como não sendo feitos "à imagem e semelhança de Deus". No Brasil, o autor ainda relata que, apenas no século XIX, houve as primeiras iniciativas para atendimento a pessoas com deficiência,

que, desde então, vêm passando por vários desafios e progressos até chegar aos dias atuais.

A discussão tecida neste estudo surge da minha experiência como monitora em um projeto de inclusão realizado pela prefeitura de Iguatu, Ceará (CE). O Projeto Mais Aprendizagem[1] busca selecionar monitores para contribuir no processo de inclusão de seus alunos, tendo em vista que esses trabalharão junto ao professor, auxiliando o aluno com deficiência. Vale ressaltar que, até 2018, o pré-requisito para pleitear a monitoria era estar cursando o Ensino Superior, mas, por carência de profissionais em certos locais, a partir do ano de 2019, a exigência mínima passou a ser o Ensino Médio completo. Ao participar do projeto, pude observar como ocorre o processo de inclusão em sala de aula. Essa vivência como monitora de inclusão e as diversas situações presenciadas me motivaram a escolher este tema e, assim, mostrar como tal experiência pode contribuir com minha formação. Ao acompanhar os alunos com deficiência na rede regular de ensino, foi possível conhecer não só o ambiente escolar, mas também suas ações com relação à Educação Inclusiva. Durante esse período, construí novos saberes e aprimorei outros já adquiridos, contribuindo com a minha formação como futura professora.

---

[1] O Projeto Mais Aprendizagem é uma iniciativa da Prefeitura de Iguatu-CE, em parceria com a Secretaria de Educação. A monitoria é composta por atividades de auxílio aos professores e demais profissionais e acompanhamento dos alunos nas escolas. As vagas disponíveis são para: monitor da Educação Infantil; monitor de tempo integral; monitor de Educação Especial e Inclusiva; monitor de recreação e lazer; e monitor de transporte escolar. Disponível em: https://iguatu.ce.gov.br/.

O presente estudo tem como objetivo compartilhar minha experiência como monitora de inclusão em escolas municipais de Iguatu-CE e como essa atividade veio a contribuir com minha formação. A partir dessa experiência, pude refletir e perceber a importância da formação do professor, como também dos monitores aqui mencionados. O professor deverá trabalhar coletivamente em parceria com a monitoria para apoiar o aluno com deficiência, lembrando que essa é uma responsabilidade do professor, enquanto o monitor deverá auxiliá-lo no que for necessário.

Para o estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que subsidiou o referido tema, bem como os avanços e desafios da Educação Inclusiva. A análise foi realizada através de relato de experiência. Foram discutidas as vivências, bem como as reflexões sobre a importância da monitoria e formação de professores. O texto teve como base para seu estudo autores como Drago (2014), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), entre outros, além de uma análise em documentos e marcos legais que asseguram a inclusão em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação Especial.

Logo adiante, apresentarei um resgate histórico do desenvolvimento da Educação Inclusiva e, em seguida, descrevei como ocorreu a vivência com a monitoria. Desde já, ressalto que essa experiência colaborou de forma significativa com a minha formação e apontou caminhos que devo percorrer como profissional a fim de criar possibilidades para a inclusão de meus futuros alunos.

Metodologia

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada através de um relato de experiência e tem como base fatos vivenciados em minha experiência como monitora de inclusão no Projeto Mais Aprendizagem, que foi desenvolvido pela prefeitura de Iguatu-CE. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa proporciona maior entendimento e busca analisar os fenômenos. Para dar o devido alicerce científico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo Gil (2008), vem a ser todo estudo já publicado em livros, revistas, anais de eventos e artigos científicos.

A monitoria aqui citada faz parte do Projeto Mais Aprendizagem, que busca selecionar monitores para auxiliarem os alunos com deficiência. A pesquisa se justifica por ocasião da experiência como monitora por três anos consecutivos (2017 a 2019) em escolas distintas do município de Iguatu-CE. Durante esse período, tive a oportunidade de observar e experienciar diversas situações concernentes às atribuições da monitoria elencadas neste capítulo.

Recorte histórico da evolução da Educação Inclusiva

A educação, como ação fortalecedora da sociedade, vem ao longo da história sendo privilégio de poucos, tendo em vista que alguns estudantes, por serem "diferentes" dos demais, eram excluídos do ambiente escolar. Esta pauta, todavia, ainda se encontra em discussão e em busca da superação de desafios. De acordo com Mazzotta (2011), os primeiros atendimentos a pessoas com deficiência aconteceram inicialmente

na Europa no século XVII, indo posteriormente para os Estados Unidos e Canadá. No Brasil, as primeiras experiências e discussões se apresentaram ainda no século XIX, no entanto, apesar do longo percurso histórico, seguimos buscando conquistar de forma efetiva os direitos que estão consolidados na legislação.

Conforme Sassaki (2012), a Educação Inclusiva está marcada por quatro períodos: exclusão, segregação, integração e inclusão. O primeiro refere-se à Antiguidade e à Idade Média, período em que as pessoas com deficiência eram excluídas socialmente. No segundo período, algumas ações foram iniciadas, mesmo que de forma sutil, e começou, então, o que o referido autor chamou de paradigma da segregação, marcado pela criação de instituições que tinham o objetivo de tratá-los, pois as pessoas com deficiência eram vistas como doentes.

No Brasil, as primeiras medidas tomadas quanto ao paradigma da segregação foram a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tais instituições trabalhavam de modo isolado com uma metodologia assistencialista, cujo objetivo era direcionado apenas a questões de saúde. Segundo Magalhães (2002), até meados de 1950 foram formadas mais de 50 instituições que atendiam a pessoas com deficiência, mas ainda não havia nenhuma política de inclusão, sendo essas ações realizadas por meios particulares e Organizações não Governamentais (ONGs). As principais foram a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

A partir da LDBEN nº 4.024/1961, foi certificado o direito à educação a essa clientela, porém a Educação Especial ainda era vista isoladamente do sistema geral. Com a LDBEN nº 5.692/1971, percebeu-se, conforme Kassar (2004, p. 30-31):

> [...] uma maior preocupação na caracterização da clientela de Educação Especial, que é definida como: 'alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados'.

Mas ambas ainda confundiam o atendimento educacional com o médico-social. Com a Constituição Federal de 1988 ficou garantido que a educação é dever do Estado e da família e que é preciso haver igualdades de direitos, sem questionar a quem (BRASIL, 1988). Em 1990, houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e dela surgiu a Declaração Mundial de Educação para Todos ou Declaração de Jomtien, que tinha como objetivo viabilizar uma sociedade mais humana e justa (UNESCO, 1990).

Seguidamente, houve a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, gerando a Declaração de Salamanca, na Espanha. Segundo Drago (2014), a partir da Declaração de Salamanca houve grande progresso quanto ao atendimento da Educação Especial, documento este que busca garantir a equidade social, afirmando que crianças com dificuldades na aprendizagem também devem fazer parte desse atendimento, que o ensino deve ser diversificado e que cada instituição deve buscar se adaptar aos seus alunos, e não o contrário (UNESCO, 1994).

Esse percurso histórico caminhava para o início do terceiro período, em que buscariam integrá-los ao contexto educacional, porém esperando que eles se adaptassem às instituições, em vez de estas se adaptarem à necessidade de cada aluno (MAGALHÃES, 2002). Ainda nessa década, foi criada a LDBEN nº 9.394/1996, na qual a Educação Especial passou a ser de preferência no ensino regular, buscando também propiciar currículo, métodos, recursos e, assim, vir a atender à necessidade dos alunos com deficiência (BRASIL, 2010), mas:

> [...] infelizmente a expressão 'preferencialmente na rede regular de ensino' do texto legal implica a possibilidade de crianças e adolescentes com deficiência serem mantidos nas escolas especiais. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 105).

A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 2 gerou as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Em seu artigo 2º, passou a determinar que os alunos com deficiência fossem matriculados nas escolas e que elas se adaptassem às necessidades desses discentes, bem como que fossem oferecidos atendimentos complementares e suplementares a eles. No entanto, essas diretrizes:

> [...] ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º. (BRASIL, 2010, p. 14).

Com a criação do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em

2008, ficou garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como formações continuadas para os docentes, material didático adaptado, transporte escolar e ainda adaptação das barreiras arquitetônicas, tornando o ambiente escolar inclusivo. Vale ressaltar que o Plano Nacional apresentava como objetivo a viabilização e o direito à educação do Ensino Infantil ao Superior a todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2010).

A partir desse cenário apresentado, podemos observar uma caminhada lenta rumo à quarta fase do paradigma da Educação Inclusiva, já no século XXI, quando os alunos com deficiência finalmente seriam incluídos nas escolas e salas de aula regulares, garantindo, assim, a inclusão. Em 2015, mais um grande avanço foi conquistado, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegurando à pessoa com deficiência o direito à educação tanto no Ensino Básico como também no Superior, além de alterar o conceito de deficiência:

> Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

A atual Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 2020, defende a necessidade de haver classes e escolas especializadas, flexibilizando a decisão

de onde seria melhor matricular o estudante a ele próprio e sua família (BRASIL, 2020). Em pleno século XXI, isso é um grande regresso para a Educação Inclusiva, pois, conforme Mantoan (2006, p. 26):

> Falta às escolas e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizaram, perderam sua identidade.

Considerando todo o recorte histórico aqui delineado e em consonância com Mantoan (2006), podemos dizer que a nova proposta da Política Nacional de Educação Especial é fator de reflexão, pois, apesar dos desafios que vivenciamos na atualidade com a garantia dos direitos adquiridos com a Educação Inclusiva, é inconcebível que toda uma luta seja desconsiderada.

Relato de experiência

A inclusão, sendo o paradigma vivenciado atualmente, vem passando por grandes desafios. A fim de amenizá-los em suas escolas municipais, a prefeitura de Iguatu-CE criou um projeto de bolsista de inclusão (Projeto Mais Aprendizagem). Conheci este projeto durante minha trajetória universitária e foi fator contributivo, pois me identifiquei e descobri meu interesse pela Educação Inclusiva; desde então, foi possível perceber que esta pauta deve ser de interesse de todos, e não somente dos professores especializados. A seguir, apresentarei como aconteceu essa monitoria e o papel que ela exerceu em minha formação.

Ingressei na Educação Superior no ano de 2014, no curso de licenciatura em Matemática na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); neste período, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Neste projeto, fui selecionada para atuar como bolsista de iniciação à docência, em que pude experienciar meus primeiros contatos com a Educação Inclusiva. Durante minha atuação no Pibid, desenvolvemos diversas atividades com estudantes com deficiência. O projeto buscava trabalhar a Matemática, dentro das escolas, de maneira adaptada, através de jogos que serviam como recurso pedagógico para auxiliar alunos com deficiência visual.

Posteriormente, no ano de 2016, durante a XXI Semana Universitária da UECE, participei de um minicurso (Dialogando com a Educação Especial nos Âmbitos da Educação Básica e do Ensino Superior) que abordava a temática da Educação Inclusiva, o qual me chamou a atenção, pois, através desse minicurso, ampliei meus conhecimentos sobre a temática, como, por exemplo, o percurso histórico, tipos de deficiência e autores importantes. A participação no minicurso foi de grande relevância, pois, através desse encontro, fui convidada para participar da equipe organizadora do I Encontro de Educação Especial da Fecli, no ano de 2017, em que continuei com estudos sobre a temática e me encontrei com o Projeto de Monitoria de Educação Especial Inclusiva na cidade de Iguatu-CE.

A monitoria mencionada integra o Projeto Mais Aprendizagem, que possui como objetivo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estu-

dantes com deficiência, auxiliando em suas atividades, sejam elas pedagógicas ou da vida diária, quando necessário. O processo de seleção de monitores é organizado pela Secretaria Municipal da Educação de Iguatu-CE e acontece com uma avaliação que é realizada em várias etapas: prova escrita, entrevista e análise de títulos. Após esses critérios seletivos, os monitores são direcionados às escolas.

É importante ressaltar que anteriormente esse processo seletivo tinha como critério para candidatar-se à monitoria estar cursando uma graduação, contudo, desde o ano de 2019, a exigência passou a ser apenas o Ensino Médio concluído. Considerando o exposto, surgiu uma questão: será que esse monitor está preparado para exercer essa responsabilidade?

Aqui, cabe refletir sobre a formação desse monitor, que, conforme já mencionado, a exigência atualmente é o Ensino Médio. Sobre o assunto, Alencar (2002, p. 87) ressalta que:

> Para seu atendimento, torna-se imprescindível que professores e técnicos detenham um sólido embasamento teórico que permita ponderar a heterogeneidade da clientela - alunos com deficiências variadas de origens diversas, em diversos estágios de desenvolvimento, envolvendo contextos sociais, culturais e familiares díspares, resultando, assim, quadros comportamentais caracteristicamente distintos.

Em conformidade com a autora, torna-se complexa a realização de atividades por parte de monitores sem uma devida formação. Com isso, são imprescindíveis formações contínuas para os monitores, pois percebemos que infelizmente essas formações

são escassas e, quando ocorrem, são insuficientes, e os monitores, por sua vez, buscam de forma isolada realizar seus estudos para desenvolver um trabalho mais efetivo.

No primeiro ano atuando como monitora, pude acompanhar um aluno de 3 anos com o laudo de encefalopatia congênita[2] em uma turma da Educação Infantil. Nessa primeira experiência, aprendi muito e também senti inúmeras dificuldades em compreender meu papel na instituição, então tive a iniciativa de buscar ampliar meus conhecimentos por meio de cursos, livros e orientações de outros profissionais.

De início, planejei atividades para o aluno, mas logo percebi que estava indo na contramão da inclusão, pois organizava atividades diferenciadas e, por vezes, chegava até a retirá-lo de sala de aula. Magalhães (2002) aponta que ações segregativas devem ser evitadas, pois, considerando o processo inclusivo, os estudantes precisam estar incluídos no mesmo ambiente, participando e interagindo nas ações e propostas educacionais.

A partir da ampliação dos estudos e de um olhar crítico sobre minhas ações, percebi, como descreve Magalhães (2002), que estava realizando atividades segregativas, então busquei observar e percebi que o aluno acompanhava todas as atividades e que tinha apenas dificuldade na coordenação motora devido à sua deficiência.

---

[2] "A encefalopatia crônica é o resultado sequelar não progressivo de uma perturbação no sistema nervoso central no período peri, pré ou pós-natal" (LEVY; ROSEMBERG, 2009, p. 238). Essa poderá trazer prejuízos à criança, sejam eles motores, visuais ou auditivos; no caso do aluno, trouxe dificuldades motoras, fazendo-o andar na ponta dos pés.

É importante compartilhar que, durante essa experiência, havia duas docentes em sala de aula, das quais uma sempre me orientava e a outra, infelizmente, não compreendia o meu trabalho, pois queria lançar as responsabilidades do aluno para mim, sendo que a função da monitoria é auxiliar o professor. Essa é uma das questões que causam impacto e dificuldade em se efetivar a inclusão em sala de aula, pois se faz necessário reconhecer a função do monitor e do professor.

A escola proporcionava momentos de estudos aos professores e uma vez por semana os monitores podiam participar, sendo que de forma parcial, para haver o diálogo entre monitor e professor sobre as estratégias que seriam utilizadas a fim de alcançar a efetivação da inclusão do estudante com deficiência. Em um desses momentos, planejamos uma atividade sobre coordenação motora e lateralidade de forma lúdica, retirada de um livro proposto por mim e, para a nossa alegria, essa atividade foi propícia para toda a turma, não apenas ao aluno com deficiência. Ao trabalhar por meio da ludicidade, segundo Maluf (2014), é importante que sejam feitos os devidos planejamentos, para, assim, colaborar com a aprendizagem das crianças, do contrário não haverá sentido realizar tais atividades.

No segundo semestre do mesmo ano, a Educação Infantil, nas escolas do município, passou a acontecer no período da manhã, no mesmo horário das minhas aulas de graduação, com isso, precisei trocar de aluno. Então, passei a acompanhar uma aluna do 3º ano, de 9 anos, com diagnóstico de Transtorno do

Espectro Autista (TEA)[3], ainda na mesma instituição. Algumas dificuldades foram semelhantes, já outras foram bem diferentes, por ser uma criança com mais idade. Essa aluna não acompanhava todas as atividades e as professoras, por vezes, traziam atividades diferenciadas, contudo era perceptível que, ao planejar tais atividades, não haviam sido consideradas as particularidades da estudante.

Para minimizar as dificuldades da aluna e incluí-la na turma, busquei tirar proveito dos momentos de estudo na tentativa de adaptar as atividades, mas o tempo era reduzido, então fiquei atenta aos conteúdos programáticos que eram compartilhados em sala de aula, com isso planejava atividades contextualizando os assuntos, mas adaptando ao nível em que ela se encontrava. Esse foi o procedimento metodológico utilizado na perspectiva de contribuir em seu processo inclusivo.

A partir dessas experiências e em consonância com meus estudos, solicitei às professoras um momento na sala de aula em que eu pudesse mediar algumas atividades sem ocasionar impacto na programação de suas práticas docentes. Para esse espaço, apresentei um jogo e outros materiais de cunho pedagógico para trabalhar o conteúdo das aulas. Ao desenvolver essa ação, incluiria a aluna na turma e ainda proporcionaria um momento descontraído para ela com os demais estudantes, pois, de acordo com Santos (2000), o jogo produz prazer e aprendizagem no ambiente escolar, trazendo, assim, a inclusão.

---

[3] Conforme Cunha (2016), o TEA é transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado principalmente por bloqueios na fala, dificuldades na interação e movimentos repetitivos.

O meu percurso na monitoria seguiu nessa perspectiva inclusiva, sempre estudando e procurando ao máximo criar mecanismos para a efetivação da inclusão dos estudantes de forma colaborativa com os docentes, pois o processo de inclusão depende de ações conjuntas entre monitor e professor.

Apesar dos desafios encontrados na monitoria, foi possível adquirir conhecimentos e experiências práticas. Considero de grande relevância a vivência como monitora, pois foi fator contributivo na minha formação pessoal e profissional. Segundo Cunha (2016), conhecimentos obtidos pela experiência cotidiana terão maior impacto que aqueles adquiridos de forma teórica.

Hoje, cursando o terceiro semestre do curso de Pedagogia, percebo a monitoria como um passo importante no meu desenvolvimento acadêmico e também na minha prática pedagógica. É importante compartilhar que a busca pelo conhecimento deve ser contínua, especialmente quando o tema é a Educação Inclusiva.

Considerações finais

O processo inclusivo dos estudantes com deficiência é um caminho que merece atenção, pois cada aluno é único, sendo necessários procedimentos metodológicos distintos. Com a experiência da monitoria, foi possível construir um leque de possibilidades e sua partilha com professores e estudantes.

Diante do apresentado neste capítulo, vimos, no percurso do caminhar da Educação Inclusiva, uma longa trajetória de desafios e conquistas, contu-

do ainda estamos em um processo de aprendizagem, em que novas perspectivas estão sendo trilhadas, a exemplo do Projeto Mais Aprendizagem, desenvolvido no município de Iguatu-CE, modelo que poderia ser implementado em outros municípios do estado que ainda não vivenciam essa prática.

Referências

ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e impressões pedagógicas. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). *Reflexões sobre a diferença*: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 85-91.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. *PNEE*: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001.

CUNHA, E. *Autismo na escola*: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

DRAGO, R. *Inclusão na educação infantil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KASSAR, M. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. *In*: GAIO, R.; MENEGHERRI, R. (org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

LEVY, C. C. A. C.; ROSEMBERG, S. Crianças com encefalopatia crônica não evolutiva: avaliação audiológica e próteses auditivas. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 237-242, 2009.

MAGALHÃES, R. C. B. P. *Reflexões sobre a diferença*: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MALUF, A. C. M. *Atividades lúdicas na educação infantil*: conceitos, orientações e práticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: ARANTES, V. A. (org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p. 23-24.

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

SANTOS, S. M. P. (org.). *Brinquedoteca*: a criança, o adulto e o lúdico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SASSAKI, R. K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. *Revista Reação*, São Paulo, v. 14, n. 87, p. 14-16, 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. Espanha: Unesco, 1994.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

SEÇÃO II

Educação Inclusiva e Experiências Docentes

6 A INTERAÇÃO DE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO EM SALA COMUM*

* A pesquisa a nível de doutorado foi financiada com bolsa de demanda social pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) / Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap6

CAMILA BARRETO SILVA
Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade 7 de Setembro (FA7), mestra e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutoranda pela UFC, vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Universidade Laval (UL), Québec, Canadá, e pós-doutora em Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual pela Universidade de Barcelona. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Especial, da Deficiência Intelectual, da Linguagem Escrita e da Inclusão Escolar. Orienta teses e dissertações nesses campos de conhecimentos. É professora titular (aposentada) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

JEAN-ROBERT POULIN
Graduado em Bacharel em Educação (Infância Inadvertida) pela Universidade Laval (UL), aperfeiçoamento em Deficiência Intelectual pela Universidade de Genebra (onde trabalhou com a equipe de Elsa Kitsikis), mestre em Educação (Ensino) pela UL e doutor em Ortopedagogia pela Universidade de Montreal. Atua na área de Educação e Educação Especial. Pesquisador em inclusão escolar, deficiência intelectual, conflito sociocognitivo e aprendizagem cooperativa.

Introdução

O presente capítulo discute as implicações da metodologia da Aprendizagem Cooperativa para a interação de estudantes com e sem deficiência intelectual em contexto de produção textual na sala de aula comum. Essa análise integra uma pesquisa mais ampla a nível de doutorado (SILVA, 2016), desenvolvida em três salas de aula da rede municipal de Fortaleza, Ceará, onde havia estudantes matriculados com e sem deficiência intelectual. A pesquisa foi realizada nas séries iniciais do ensino fundamental (2º e 3º anos) por esses anos/séries corresponderem ao período de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Dentre os nossos achados, a interação apresentou-se como princípio fundamental, haja vista que, do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa, ela tem um papel de destaque, pois, como estratégia didática, auxilia e favorece a aprendizagem dos alunos com e sem deficiência intelectual como sujeitos de potencialidades, possibilitando a valorização dessas pessoas em sala de aula comum (GAUTHIER; POULIN, 2003; SILVA, 2016; SILVA; FIGUEIREDO; POULIN, 2020a, 2020b).

Discutir acerca da interação de alunos com deficiência intelectual se torna pertinente tendo em vista

que algumas pesquisas, ao longo dos últimos 15 anos, ainda denunciam um cenário de fragilidade quanto ao acesso desses estudantes a um ambiente comum de aprendizagem na Escola. Essas investigações evidenciam a realização de atividades em momentos distintos daqueles junto à turma-classe, isolando os estudantes com deficiência intelectual das situações de interação e de Aprendizagem Coletiva. Para além disso, essas pesquisas demonstram aplicação de atividades de baixa complexidade para o ensino da língua escrita quando destinado a esses estudantes (ALMEIDA, 2016; CARVALHO, 2004; DUARTE, 2008; FIGUEIREDO, 2008; LUZ; MIRANDA, 2010; MESQUITA, 2015; MORAES, 2007; MOSCARDINI, 2011; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2005, 2012).

O cenário apresentado pelas pesquisas supracitadas desconsidera a importância da interação para a aprendizagem, um dos princípios defendidos por Vygotsky (1991). Segundo o autor, a aprendizagem emerge das trocas com o meio e da interação com os pares através de relações mediadas. O autor compreende que as relações sociais impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo esse impulso decorrente das interações. Nas palavras de Fontana e Cruz (1997, p. 64), o desenvolvimento psicológico, sendo um processo constituído cultural e socialmente, "[...] depende das condições sociais em que é produzido, nos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas, e do acesso às práticas culturais".

A partir da fundamentação de Vygotsky (1991), compreende-se que as pessoas com deficiência intelectual – assim como as demais – fazem parte desse

contexto cultural e social de aprendizagem, tendo direito de construírem, junto com seus pares, conhecimentos de forma mútua e cooperativa. Ao discutirem esse princípio, Oliveira Neta e Falcão (2020, p. 33, grifo nosso) afirmam que:

> [...] não são as limitações impostas pela presença da deficiência as responsáveis pelo curso do desenvolvimento e da aprendizagem, mas a *qualidade* das relações culturais e sociais que esses indivíduos estabelecem com o meio em que vivem.

Do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa, vários autores discutem a *qualidade das interações* no interior dos grupos, haja vista que unir alunos em um grupo e instruir uma atividade não significa que eles conseguirão interagir ou que haverá qualidade na interação (BESSA; FONTAINE, 2002; GALVÃO; BIASON, 2012; JOHNSON, D.; JOHNSON, R., 1999; LOPES; SILVA, 2009; MENEZES; BARBOSA; JÓFILI, 2007; SILVA; ROA; TARAPUEZ, 2005).

D. Johnson e R. Johnson (1999), ao revisitarem a literatura acerca das atividades cooperativas, trazem as proposições teóricas de Morton Deutsch sobre as situações de cooperação e competição a partir da teoria de interdependência social. Essa teoria postula que:

> *[...] el tipo de interdependencia que se estructure entre los alumnos determinará su forma de interacción o ésta, a su vez, determinará los resultados educativos en general.* (JOHNSON, D.; JOHNSON, R., 1999, p. 15).

A partir dessa premissa, o referido teórico constatou que existem três tipos de estruturas que

determinam as características das interações sociais entre os membros de um mesmo grupo, a saber: positiva, quando houver cooperação; negativa, quando houver competição; e individualista, quando não houver interação (JOHNSON, D.; JOHNSON, R., 1999; JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, 1999).

D. Johnson e R. Johnson (1999) ainda apontam que os grupos cooperativos devem apresentar em seu interior uma interdependência entre os membros do grupo, criada pela presença de um objetivo em comum a eles – essa interdependência, quando positiva, cria um movimento dinâmico sobre sua organização. Os autores afirmam que, para haver Aprendizagem Cooperativa, esse movimento dinâmico deve apresentar de modo interligado cinco critérios fundamentais: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face a face, habilidade social e processamento de grupo. Esses critérios serão apresentados a seguir.

O critério da *interdependência positiva* exige que cada estudante perceba que está unido a cada membro do seu grupo, de tal modo que ele não alcançará sucesso sem que para isso todos os demais também o alcancem. Esse critério traz em si a ideia de que cada um depende dos membros dos grupos de forma mútua para alcançar um objetivo de forma interdependente. A *responsabilidade individual* é compreendida por como a chave para garantir que cada membro do grupo se esforce para o sucesso da atividade cooperativa, de modo a executar um determinado papel no grupo. A *interação promotora*, do ponto de vista dos autores supracitados, é complementar aos demais, visto que os membros do grupo devem

incentivar todos os outros a alcançarem o sucesso. Essa interação promotora deve ser feita de modo "face a face", por meio de assistências, incentivos verbais, valorização dos esforços do grupo, esclarecimentos dos conhecimentos trabalhados, *feedbacks* e problematização dos conteúdos tratados.

Ainda de acordo com os autores, a mobilização do critério *interação promotora* envolve processos cognitivos e de natureza interpessoal. O critério de *habilidade social*, por sua vez, exige dos membros do grupo competências de natureza interpessoal para resolver conflitos decorrentes da própria interação. A emergência desse critério possibilita aos membros comunicarem-se uns com os outros de modo preciso, claro e inequívoco. Essas habilidades possibilitam também conhecer uns aos outros, aceitar e apoiar cada membro de sua equipe a fim de alcançarem objetivos mútuos (JOHNSON, D.; JOHNSON, R., 1999; ROA; SILVA; TARAPUEZ, 2005). Por fim, o *processamento de grupo* mobiliza cada membro a avaliar avanços e aspectos que necessitam ser melhorados no interior da organização do grupo, assim como "[...] tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras" (LOPES; SILVA, 2009, p. 19).

Os cinco princípios elencados por D. Johnson e R. Johnson (1999) como fundamentais para o desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa foram trabalhados em nosso experimento em formato de oficinas em contexto de produção textual em três turmas do Ensino Fundamental – em uma delas (2º ano) apresentava dois alunos com deficiência intelectual e nas demais (2º e 3º anos) um aluno com esse tipo de deficiência em cada turma. A fim de auxiliar nas

interlocuções dos alunos no grupo e na compreensão do papel de cada um na equipe, construímos dois instrumentos simbólicos: *bastões e crachás*.

Os bastões continham na ponta um cartão com duas faces: de um lado, uma imagem com uma boca aberta – que representava a permissão à fala; do outro lado, as imagens de uma orelha, dois olhos e uma boca fechada. Quando um dos membros do grupo posicionasse o lado da imagem da boca aberta para cima, os demais estariam com a outra face visível, demonstrando uma posição de ouvinte (SILVA, 2016, SILVA; FIGUEIREDO; POULIN, 2021a, 2021b).

Quanto ao outro instrumento, construímos três tipos de crachás suspensos no pescoço. Cada crachá determinava um papel no grupo conforme, a saber:

> O crachá com fita verde apresentava imagem de uma folha pautada, sendo utilizado por alunos com nível de escrita silábico, para indicar o exercício da função de escritor do grupo, mas também de regulador das conversas paralelas, animador do grupo e controlador do tempo. O crachá com fita laranja apresentava a imagem do Peter Pan e era utilizado por alunos em transição para o nível alfabético, sendo sua função regular o grupo com estratégias face a face motivacionais; esses alunos também construíam estratégias de escrita para solucionar problemas durante a produção escrita e controlavam o tempo. O crachá com fita amarela apresentava a imagem da letra A e era utilizado pelos alunos com nível de escrita alfabético, cuja função era auxiliar na construção do texto escrito, incentivando os alunos com crachá verde (alunos com nível silábico, como era o caso do aluno com deficiência intelectual) e crachá laranja a refletir sobre o sis-

> tema de escrita alfabético. Sua função comum a todos era a de regulador do tempo. (SILVA; FIGUEIREDO; POULIN, 2021a, p. 58).

Participaram do estudo quatro alunos com deficiência intelectual, estando todos – no decorrer do estudo – frequentando o Atendimento Educacional Especializado e apresentando nível conceitual de escrita silábico no início da pesquisa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Utilizamos os nomes fictícios Gustavo, Marcos, Paulo e Ycaro para substituir os nomes próprios dos sujeitos a fim de preservar suas identidades.

Para o desenvolvimento da investigação, realizamos diferentes procedimentos, como pré e pós-teste de escrita, estudo-piloto, observação participante nas três salas selecionadas e 35 sessões de produção escrita em cada uma das turmas – totalizando 140 sessões. No presente capítulo, iremos nos reportar aos dados referentes à interação dos alunos com e sem deficiência intelectual em contexto de Aprendizagem Cooperativa analisada dentre as sessões de produção escrita.

Vale destacar que nas sessões contávamos com a participação de todos os alunos (com e sem deficiência intelectual) das salas selecionadas. Esses estudantes eram organizados em grupos compostos por três membros. Para a organização dos grupos cooperativos em nosso estudo, obedecemos aos princípios da heterogeneidade de gêneros (meninas e meninos) e de nível de aprendizagem referendados por D. Johnson e R. Johnson (1998 *apud* BAUDRIT, 2005). Cada sala de aula tinha em média 30 alunos, possibilitando a formação de dez grupos, tendo cada grupo

pelo menos uma menina, um aluno com nível de escrita silábico, um com nível de escrita silábico-alfabético e outro com nível de escrita alfabético. Diante da eventual frequência irregular dos alunos, fazia-se necessário reorganizar o interior dos grupos. Ante essa problemática, conservamos dois padrões: apresentar pelo menos um(a) aluno(a) com nível alfabético e outro(a) aluno(a) com nível silábico; e ter pelo menos um menino e uma menina, preservando, assim, a heterogeneidade no interior dos grupos (BAUDRIT, 2005).

Para a compreensão e cumprimento dos cinco critérios da Aprendizagem Cooperativa durante as atividades em grupo, fez-se necessária, junto a todos os alunos das três salas, uma instrução prévia, obedecendo a três momentos.

No primeiro momento, os alunos estudavam um quadro-síntese com a releitura dos cinco critérios da Aprendizagem Cooperativa. Vale destacar que esse quadro-síntese ficava fixado na parede de cada sala para que os estudantes, ao longo das produções em grupo, recorressem constantemente a eles para explicitar alguma regra ou corrigir alguma conduta contrária à proposta cooperativa. No segundo momento de instrução, os alunos eram convidados a exercitar os princípios da cooperação resolvendo uma problemática em grupo, tendo como produto final a produção de determinado texto. O terceiro momento era dedicado à avaliação acerca do desempenho dos grupos – para isso, retornávamos às regras e às estratégias de mediação a serem utilizadas no interior dos grupos, a partir da avaliação realizada pelos próprios estudantes, exercitando, assim, o critério *processamento de grupo*.

Em decorrência da demanda dos dados, classificamos as sessões de produção escrita em contexto de Aprendizagem Cooperativa em três períodos – inicial, intermediário e final –, nomeando o intervalo da 1ª à 5ª sessão como P1, da 16ª à 20ª sessão como P2 e da 31ª à 35ª sessão como P3. A análise dos períodos selecionados evidenciou uma progressão quanto à interação dos quatro alunos com deficiência intelectual nos grupos cooperativos. Essa análise será detalhada na seção posterior deste capítulo.

Análise da interação dos alunos com e sem deficiência intelectual em contexto de Aprendizagem Cooperativa

O primeiro período (P1) das sessões de produção textual em grupo foi marcado por divergências, confrontos físicos e verbais, irritabilidade e intolerância, principalmente nos grupos onde se encontravam os alunos com deficiência intelectual. De modo geral, esses comportamentos foram averiguados nos discentes com e sem deficiência. Contudo, vale destacar algumas particularidades que devem ser esclarecidas. Paulo, por exemplo, apresentava recusa em participar das atividades de grupo e, quando inserido, demonstrava bastante irritabilidade, utilizando-se de força física junto aos colegas para demonstrar essa insatisfação. Seus colegas, por sua vez, não iniciavam os confrontos físicos e verbais, mas davam continuidade conforme os confrontos surgiam no grupo.

Diante desses conflitos, os bastões simbólicos, que deveriam auxiliar no diálogo entre os membros dos grupos, tiveram suas funções ignoradas, sendo

utilizados de modo inadequado por todos os membros dos grupos. Mediante esse contexto, os colegas do grupo de Paulo, assim como os de Gustavo e de Marcos, recusaram-se a participar das atividades nas três primeiras sessões – vale esclarecer que, embora tenham permanecido organizados em grupos, não realizaram as atividades propostas nesses momentos.

A recusa em participar de grupos nos quais havia alunos com deficiência também se repetiu na equipe de Ycaro, principalmente quando os colegas tomaram conhecimento de que esse aluno teria o papel de escritor da produção coletiva. No caso de Ycaro, os colegas passaram a aceitá-lo no grupo, contudo não concordavam com o seu papel, condicionando sua presença à troca da sua função, solicitando seu crachá. Essa situação pode ser ilustrada pelo trecho a seguir, extraído de P1:

> Pesquisadora organiza os grupos, chamando os alunos a integrá-los.
>
> Colega 01 fala: Lá vem ele – se expressa de modo irônico.
>
> Colega 02 fala: Deixa ele. Ele é um 'bebezinho'.
>
> Ycaro se aproxima do grupo e recebe seu crachá.
>
> Colega 01 fala: Ycaro, me dá logo seu crachá – fala de modo imperativo.
>
> Ycaro fica em silêncio.
>
> Colega 02 fala: Dá logo, menino! Você nem sabe escrever!
>
> Ycaro entrega o crachá, e o colega 01 fala: Agora nosso grupo vai ganhar. (DADOS DA PESQUISA).

Os colegas dos grupos dos nossos sujeitos recusavam os papéis que lhes foram atribuídos e exigiam a troca dos crachás, justificando que esses alunos não sabiam ler e escrever, referindo-se a eles como "bebezinhos" e/ou "especiais", pelo fato de apresentarem deficiência intelectual. O uso dessas terminologias pode indicar que os colegas compreendem seus parceiros com deficiência intelectual como pessoas com fragilidades, os quais necessitam de cuidados e proteção para além daqueles atribuídos às pessoas sem deficiência. Para além disso, infere-se que os comportamentos dos colegas dos grupos sugerem uma descredibilização nas capacidades dos estudantes com deficiência intelectual como leitores e escritores, desvalorizando o papel desses alunos no interior dos grupos.

Para que todos os estudantes participem das atividades dentro de uma perspectiva de cooperação, faz-se necessário também o entendimento de que todos têm o que aprender e o que ensinar, dentro de uma relação mútua de construção de conhecimentos. Portanto, vale destacar que não se trata, mais ou somente, de reconhecer as diferenças, mas sim de valorizar também o papel do outro no grupo, bem como em todos os espaços escolares, independentemente do tipo de deficiência ou da dificuldade de aprendizagem. O que está em questão é a valorização social do sujeito; é a sua valorização como cidadão e sujeito de potencialidades, que pode, sim, contribuir, cooperar e fomentar novos conhecimentos a partir da interação com seus pares. E, para que isso seja possível, a Escola exerce um papel primordial para a construção, promoção e ampliação de movimentos educativos

em prol da valorização e respeito de todos os educandos, dentro e fora da sala de aula (SILVA, 2012, 2016).

Os alunos com deficiência intelectual, por sua vez, demonstraram no início da pesquisa insegurança e timidez e, mediante aquelas colocações por parte dos colegas ao chamá-los de "bebezinhos" e/ou "especiais", recusaram seus crachás e os atribuíram aos colegas. Nessa conjuntura, os discentes com deficiência manifestavam comportamentos de distração – ficando alheio às atividades – e/ou de distanciamento do grupo. Esses alunos também apresentaram em P1 uma certa dependência da presença e aprovação da pesquisadora para participarem das atividades em grupo – esses sujeitos, devido ao distanciamento de seus colegas (e vice-versa) e à insegurança em se colocarem espontaneamente nos grupos, procuravam a pesquisadora por qualquer motivo (resolução de dúvidas, socialização de questionamentos, reclamações devido a desentendimentos/brigas).

Do ponto de vista da Aprendizagem Cooperativa, os educandos com deficiência intelectual de nosso experimento não se constituíam em P1 como parte integrante do grupo, assim como seus colegas não se esforçavam para que isso ocorresse, pois não os viam como tal, ignorando ou rejeitando a presença desses alunos nos grupos. Como dito anteriormente, não basta organizar grupos e propor uma dada atividade, uma vez que se compreende que "*[...] los alumnos pueden facilitar u obstruir el aprendizaje de los demás o pueden ignorar por completo a sus compañeros*" (JOHNSON, D.; JOHNSON, R., 1999, p. 16).

Em nosso estudo, os alunos com e sem deficiência intelectual apresentaram dificuldade em esta-

belecer uma interação promotora nas primeiras sessões de produção textual (JOHNSON, D.; JOHNSON, R., 1999), haja vista que trabalhavam sem intercâmbio, ocupando-se de seus próprios objetivos. Vale destacar que os estudantes com maior proficiência na língua escrita nos grupos (aqueles com nível alfabético) desconsideravam os esforços dos demais e ignoravam a presença dos alunos com deficiência por considerarem que eles não eram capazes de contribuir com o grupo devido ao seu nível psicogenético de escrita (apresentavam nível silábico com predominância de vogais no início da pesquisa), mas também, e sobretudo, pelo fato de apresentarem deficiência.

No final de P1 e até meados de P2, observamos algumas mudanças na qualidade da interação entre os alunos com e sem deficiência intelectual. Sobre os comportamentos dos colegas, averiguamos a ausência de rejeição à presença dos discentes com deficiência intelectual nos grupos e, em concomitância a isso, a emergência de uma certa curiosidade acerca dos aportes cognitivos mais perceptíveis nesses sujeitos, como a fragilidade no campo mnemônico e a baixa atenção. Os colegas questionavam a pesquisadora sobre o porquê de os discentes (principalmente Paulo, Gustavo e Ycaro) esquecerem com facilidade as consignas dadas por eles ou sobre o porquê de esses alunos se distraírem com bastante facilidade.

Ainda nesse período da pesquisa, averiguamos que os colegas passaram a proporcionar eventualmente aos alunos com deficiência a oportunidade de se expressarem nos grupos. Contudo, isso era realizado ora espontaneamente, ora mediante estímulos da pesquisadora. Evidenciamos também que esses

colegas instigavam os estudantes com deficiência a se implicarem no planejamento do texto – vale destacar que em P1 esse procedimento de planejar o texto não foi realizado por nenhum grupo da pesquisa, devido ao contexto de conflitos em constante emergência.

Também pudemos observar que os colegas dos grupos começaram a fazer referência às regras da Aprendizagem Cooperativa – recorrendo ao quadro fixado nas salas –, principalmente quanto aos critérios de *interdependência positiva* e de *responsabilidade individual*. Os alunos com deficiência intelectual, por sua vez, passaram, de modo ainda tímido, a reproduzir essas ações, ou seja, ao longo de P2 nossos sujeitos também faziam referência àqueles critérios, mas mediante a imitação dos colegas. Outro aspecto pertinente foi quanto à redução de chamadas à pesquisadora por parte dos alunos com deficiência quando comparado ao primeiro período da pesquisa. Esse aspecto sugere que os educandos com deficiência estavam tentando resolver seus problemas em grupo recorrendo aos seus colegas e, como tal, tentando constituir em prática a concepção de uma relação mútua, aspecto fundamental para a constituição da interdependência positiva.

A interiorização das regras da Aprendizagem Cooperativa, tomando consciência de cada papel e de sua função na equipe, decorreu, sobretudo, das diferentes mediações da pesquisadora ao longo dos momentos de instrução prévia. Vale destacar que a emergência e a progressão das intervenções dos colegas ao longo de P2 foram fundamentais para a construção das condutas adequadas pelos alunos com deficiência intelectual quanto à cooperação.

No final de P2, observamos que os alunos com e sem deficiência chamavam a atenção quanto ao uso inadequado dos bastões simbólicos ou quanto à sua ausência nos diálogos – esse comportamento pode sugerir regulação no grupo promovida em decorrência da internalização dos conceitos que fundamentam os princípios da *interdependência positiva* e da *habilidade social*. Esses comportamentos podem indicar também a compreensão das atribuições dos seus papéis no grupo (critério *responsabilidade individual*), haja vista que ajudar os colegas a cumprirem a regra de *respeitar a fala do outro* constituía-se uma atribuição comum a todos os membros do grupo. A tomada de consciência quanto ao seu papel no grupo é compreendida por Lusignan (1996) como aspecto fundamental para a constituição de trabalhos cooperativos, bem como para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e linguísticos. Lavergne (1996, p. 26), por sua vez, ao tratar sobre a *interdependência positiva* como aspecto central da Aprendizagem Cooperativa, explica que esse critério exige a:

> *[...] collaboration de tous les membres du groupe et sous-entend la responsabilité individuelle et la réciprocité. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous.*

Ao longo do terceiro período da pesquisa (P3), algumas dificuldades de ordem socioafetiva já tinham sido superadas. A exemplo disso, os colegas passaram a aceitar e desejar que os alunos com deficiência integrassem o grupo, propiciando e estimulando de modo face a face que todos os membros participassem da atividade. De modo semelhante, os aprendizes com deficiência (principalmente Paulo, Marcos

e Gustavo) reproduziam tais condutas no grupo, estimulando seus colegas também a participarem da atividade, vivenciando, assim, a *interação promotora*.

A *interação promotora* se constitui como fundamental para o desenvolvimento da *interdependência positiva* – esse critério em P3 apresentou maior recorrência nos grupos quando comparamos os dois períodos anteriores. Vale destacar que os colegas dos grupos evitavam cada vez mais que os alunos com deficiência se desconcentrassem, chamando a atenção deles para suas funções na equipe, relembrando a todos que eles só alcançariam sucesso na atividade se todos se empenhassem na proposta. Essa situação pode ser ilustrada pelo trecho adiante, extraído de uma das sessões de P3 em que foi produzido um convite.

> Colega 2 diz: Convite, com, com, tem som de quê?
>
> Paulo diz: Tem som de K.
>
> Colega 1 diz: Pois escreve do teu jeito primeiro.
>
> Paulo escreve KVI e depois para de escrever a palavra, demonstrando conflito.
>
> Colega 1 diz: Qual é a palavra?
>
> Paulo diz: Convite.
>
> Colega 1 diz: Por escreve, Paulo... Não para, você sabe como é, cara.
>
> Colega 2 aponta para o que já está escrito: com(K)-vi(VI)...
>
> Paulo diz: Ti, separa, conviti?
>
> Colegas iam responder. Mas Paulo não esperou e escreveu TI – KVITI.
>
> Colega 1 escreve a palavra CONVITE.

> Paulo diz: Tá diferente.
>
> Colega 2 diz: O quê?
>
> Paulo diz: Porque eu errei.
>
> Colega 2 diz: É porque é com C, da tia Camila.
>
> Paulo apaga a letra K e corrige – CONVITI.
>
> Enquanto Paulo corrigia, o Colega 1 ainda disse: E tem o N, pro som sair do nariz, viu, Paulo?
>
> Paulo lê o que escreveu apontando para cada sílaba e diz: É o CO do Corintian (Corinthians). (SILVA; FIGUEIREDO; POULIN, 2021a, p. 103).

O trecho acima evidencia uma premissa fundamental da Aprendizagem Cooperativa referendada por D. Johnson, R. Johnson e Holubec (1999), na qual afirmam que, para que as práticas interpessoais e grupais sejam adequadas, todos os membros do grupo devem coordenar seus esforços para alcançar os objetivos em comum por meio da confiança em seus parceiros, para que estes os ajudem a solucionar conflitos e dúvidas. O trecho acima evidencia a confiança mútua que todos os alunos tinham uns nos outros – como exemplo, os dois colegas demonstraram confiança na escrita e progressão da escrita produzida de Paulo, e este aluno, por sua vez, sentiu-se confiante e seguro em demonstrar seus conflitos acerca dos aportes linguísticos de sua produção espontânea, e em grupo construíram de modo geral diferentes associações, a fim de que o escritor do grupo (Paulo) alcançasse a escrita da palavra (convite) no texto coletivo. A dinâmica no interior dos grupos, como demonstrado no trecho acima, evidencia também a constituição dos aportes relacionados à interação face a face, que, conforme versa Cochito (2004),

quando estabelecida por todos os membros do grupo, propicia formularem e explicarem conteúdos à atividade proposta, construindo novos conhecimentos.

Algumas considerações para pensarmos juntos!

O presente capítulo discutiu as implicações da metodologia da Aprendizagem Cooperativa para a construção da interação entre estudantes com e sem deficiência intelectual em contexto de produção textual na sala de aula comum. A interação entre esses alunos foi marcada por diferentes momentos, a qual iniciou com conflitos de ordem interpessoal. No interior desses conflitos, presenciamos a recusa desses estudantes em trabalharem em grupo, cada um com uma justificativa diferente: os colegas do grupo por não aceitarem os papéis atribuídos aos alunos com deficiência; e esses últimos por não se sentirem seguros e acolhidos pelos colegas.

O trabalho de conscientização e o exercício dos cinco princípios que regem a Aprendizagem Cooperativa foram vivenciados de modo transversal, perpassando por todos os momentos de interação entre os membros dos grupos durante a produção textual. A oportunidade de vivenciar e exercitar de forma constante esses cinco critérios no interior dos grupos pode ter implicado sobre mudanças na conduta dos alunos com e sem deficiência intelectual. Nesse contexto, presenciamos que os colegas dos grupos dos alunos com deficiência não mais questionavam suas presenças, mas sim nos questionavam sobre suas condutas inadequadas, alegando que o grupo "perderia" caso eles continuassem a ficar alheios. Contudo,

vale destacar que os quatro discentes com deficiência apresentavam baixa concentração e fragilidades no campo mnemônico, sendo as intervenções constantes dos colegas fundamentais para a retomada da atenção e para a interiorização de aspectos relativos à linguagem escrita por esses educandos.

A interação promotora, explicitada pelas estratégias de interação face a face, foi outro aspecto que favoreceu a dinâmica no interior dos grupos e, por conseguinte, possibilitou a todos os alunos a reconhecerem que cada um poderia ajudar o grupo de alguma maneira, principalmente cumprindo com o seu papel. Essa dinâmica de interação proporcionou aos colegas perceberem os alunos com deficiência intelectual para além das características da deficiência, vivenciando o conceito de inclusão, em que as diferenças são respeitadas e entendidas como parte do *ser*. Tal constatação se verifica quando os colegas passaram a convidar os alunos com deficiência a integrarem seu grupo, demonstrando satisfação quanto à composição da equipe. Os alunos com deficiência, por sua vez, demonstraram comportamentos que sugerem protagonismo a partir da intensificação positiva dessa dinâmica de interação. Esses discentes não mais entregavam seus crachás, reivindicando seu papel no grupo, bem como auxiliavam os colegas no cumprimento de suas atribuições, exercitando a interdependência positiva. Com isso, observamos a redução de comportamentos de assujeitamento, em que eles não mais apenas executavam aquilo que era proposto, mas sim levantavam questionamentos acerca da atividade proposta.

Nosso experimento demonstrou que a compreensão do movimento dinâmico do trabalho coopera-

tivo possibilitou aos educandos com e sem deficiência intelectual em contexto de produção textual em sala de aula comum aproximarem-se de seus colegas, aprendendo com eles de modo fluido, cooperativo e interativo, na mesma proporção que também os ensinam e aprendem com os demais (SILVA, 2016; SILVA; FIGUEIREDO; POULIN, 2020a, 2020b). Essa experiência possibilitou aos estudantes com e sem deficiência reconhecerem seus parceiros como importantes suportes de construção de conhecimento, mas também de si mesmos, como elementos complementares e suplementares dessa organização.

Referências

ALMEIDA, R. V. M. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual*: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BAUDRIT, A. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 153, p. 121-149, 2005.

BESSA, N.; FONTAINE, A. *Cooperar para aprender*: uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: ASA, 2002.

CARVALHO, L. R. *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva*: relato de uma experiência. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

COCHITO, M. I. G. S. *Cooperação e aprendizagem*: educação intercultural. Lisboa: Acime, 2004.

DUARTE, M. *Síndrome de Down*: situação escolar no ensino fundamental e médio na cidade de Araraquara – SP. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escola, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIGUEIREDO, E. V. *Prática de leitura e de escrita na diversidade de sala de aula*: desafios e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GALVÃO, É. C. B.; BIASON, T. O. Aprendizagem cooperativa na educação superior: uma perspectiva para a aproximação teoria-prática na formação profissional e social. *Revista @Lumni*, Itu, v. 3, n. 1, s.p., 2012.

GAUTHIER, D.; POULIN, J. R. Analyse didactique d'une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques au primaire réalisée dans un contexte d'intégration scolaire. *Éducation et Francophonie*, Québec, v. 31, n. 2, p. 65-81, 2003.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Aprender juntos y solos*: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: Aique, 1999.

JONHNSON, D. W.; JONHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *El aprendizage cooperativo en el aula*. Argentina: Paidos, 1999.

LAVERGNE, N. L'apprentissage coopératif. *Québec Français*, Québec, v. 103, p. 26-29, 1996.

LOPES, J.; SILVA, H. S. *Aprendizagem cooperativa em sala de aula*: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

LUSIGNAN, G. La coopération dans l'apprentissage de la langue au secondaire. *Québec Français*, Québec, n. 103, p. 22-25, 1996.

LUZ, L. S.; MIRANDA, A. A. B. A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, p. 1, 2010.

MENEZES, M. G.; BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. Aprendizagem cooperativa: o que pensam os estudantes?. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 12, n. 17, p. 51-62, 2007.

MESQUITA, G. *O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MORAES, M. C. *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte*: um olhar sobre o projeto Espaço Criativo. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

MOSCARDINI, S. F. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

OLIVEIRA NETA, A. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: contribuições da defectologia. *In*: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). *Educação especial inclusiva e formação de professores*: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020.

OLIVEIRA, S. A. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolari-*

zação organizada em ciclos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, C. B. *A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, C. B. *Aprendizagem cooperativa no contexto da sala comum*: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, C. B.; FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J.-R. A aprendizagem cooperativa e a emergência de comportamentos pró-ativos de alunos com deficiência intelectual em contexto de produção escrita. *In*: MORAES, A. *et al.* (org.). *Aprendizagem cooperativa*: fundamentos, pesquisa, experiências educacionais brasileiras. Marilia: Oficina Universitária, 2021a.

SILVA, C. B.; FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J.-R. *Aprendizagem cooperativa e deficiência intelectual*: a conquista do protagonismo na produção textual. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021b.

SILVA, J. D. A.; ROA, C. C.; TARAPUEZ, F. E. *Aprendizaje cooperativo*. 2. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

SILVA, R. P. Leitura e escrita na alfabetização. *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-146.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

7 IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS DOCENTES NO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap7

ALDECI FERNANDES DA CUNHA
Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Semiárido (Ufersa) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) e mestre em Ensino pela UERN. É professor assistente III do Departamento de Educação do campus avançado de Assú da UERN. Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Alfabetização. Membro da Associação Brasileira dos Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), participante do Grupo de Trabalho (GT) 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Desenvolve pesquisas na área da Educação Especial na perspectiva educacional inclusiva com base teórica nos estudos de Vigotski e na perspectiva cultural histórica da Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey, atuando nos seguintes temas: subjetividade, criatividade, inclusão e atendimento educacional especializado.

Para iniciar a conversa

As discussões em torno dos processos subjetivos implicados na ação docente dos professores estão cada vez mais presentes nas pesquisas e nos debates educacionais. Assim, é pertinente discutir sobre a influência dos elementos/processos e configurações subjetivas que estão atrelados à construção e à efetivação de uma escola inclusiva, tendo em vista que as produções subjetivas dos professores e suas experiências vividas em sua dimensão individual e social estão implicadas na organização do seu planejamento e na realização de sua ação docente.

Este texto pretende fazer uma discussão sobre as implicações subjetivas dos professores presentes no Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com deficiência intelectual (DI) a partir da perspectiva teórica desenvolvida por González Rey (1997), como forma de pensar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores, não isoladas das questões sociais, mas articuladas às produções culturais e históricas dos sujeitos envolvidos, em sua dimensão individual e social. Para isso, adotamos no campo metodológico os princípios da Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey, com a reali-

zação da análise documental, sendo analisado o PEI de um estudante com DI e da técnica da redação junto aos professores envolvidos no estudo.

Reflexões teóricas

Ensinar em uma perspectiva educacional inclusiva é um desafio que exige criatividade na elaboração e no desenvolvimento de estratégias, por isso consideramos que em todo esse processo estão implicadas as concepções subjetivas dos envolvidos com o fazer docente para com alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), que são os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação.

Pensar em um fazer educativo inclusivo com todos e para todos é tecer uma prática docente com a participação dos sujeitos envolvidos, com eles e para eles. Assim, é um processo do qual emerge a necessidade de pensar o fazer educativo inclusivo a partir do sujeito e com o sujeito, e isso implica ver os sujeitos, não só os estudantes com deficiência, mas também os demais que estão envolvidos, em todas as suas dimensões individuais e sociais.

Nesse sentido, compreendemos que os planos de ensino pensados e elaborados pelos professores que atuam com o PAEE possuem implicações subjetivas dos envolvidos, concepções, sentidos e significados de inclusão, de práticas docentes, de deficiência e de outros. Tais implicações influenciam no modo de fazer e de viver a prática docente inclusiva.

Nessa reflexão, adotamos as concepções teóricas da Teoria da Subjetividade de González Rey. Se-

gundo Amaral (2006), a concepção teórica de subjetividade desenvolvida por González Rey possibilita uma relação dialógica, dando lugares de pertencimento aos envolvidos nos diversos contextos sociais, pois permite a relação entre os sujeitos por meio de sua constituição subjetiva, seja ela individual ou social.

Com base na Teoria da Subjetividade, entendemos que o indivíduo é constituído de elementos externos e internos, ou seja, ele é simultaneamente constituído e constitutivo do espaço social. González Rey (1998) mostra que a subjetividade humana possui algumas características que a definem numa dimensão histórico-cultural, já que ela se constitui por todos os momentos de sua ação como sujeito. A subjetividade é, desse modo, um sistema em constante desenvolvimento, que ocorre por meio da ação do sujeito psicológico, que constantemente realiza ações que permitem mudanças em sua organização subjetiva. Logo, a compreensão de subjetividade ora abordada explica as ações humanas como atividade de um sujeito histórico-cultural.

Sendo assim, ensinar numa perspectiva inclusiva é uma ação que se constitui e é constituída de elementos subjetivos, os quais influenciam na organização e na elaboração de estratégias didático-pedagógicas. Assim, compreendemos que existem no PEI para os alunos PAEE elementos subjetivos (individual e social) que implicam a concretização e a efetivação de um fazer docente inclusivo.

A Teoria da Subjetividade aqui proposta como base teórica supera a concepção positivista sobre subjetividade, que remete à ideia de uma condição subjetiva ligada ao íntimo do indivíduo, pois é com-

preendida como uma relação organizacional de sentidos e significados em seus diversos contextos, em que atua o sujeito, daí estar articulada ou fundada num olhar histórico-cultural. Com base nas ideias de González Rey, Vieira (2012, p. 84) afirma que:

> [...] a subjetividade não é uma essência inata, imutável e universal da psique humana, como também não consiste na transferência entre os planos externos e internos, por isso levaria a entender que o contexto e o indivíduo seriam unidades dicotômicas, de formações desconexas e diferenciadas. Por outro lado, a subjetividade não é o resultado de um processo de interiorização do mundo externo, mas uma produção humana.

Com base nas considerações da autora, analisamos uma dimensão de grande significado no que se refere à análise da constituição e atuação humana, que diz respeito ao não determinismo dos eventos sociais em relação aos indivíduos, pois as pessoas não interiorizam, de modo objetivo, as experiências de vida que vivenciam ao longo da vida, porque a subjetividade é decorrente da produção humana, que é singular.

Nessa perspectiva, compreendemos que a elaboração do PEI tem uma íntima relação com elementos da subjetividade social e individual, mais especificamente dos sentidos subjetivos produzidos em relação ao fazer da prática educacional inclusiva, tais como as percepções dos educadores nele envolvidos; as concepções sobre o próprio processo educacional inclusivo; as expectativas em relação às possibilidades ou impossibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência; as im-

plicações dos sujeitos, dentre outros. A construção/elaboração/confecção do PEI de alunos com deficiência, em especial aqui do aluno com DI, envolve sentidos e significações pessoais e individuais dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Em relação a esse aspecto, González Rey (2011, p. 36-37) diz que a subjetividade é:

> [...] um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural e humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. Temos definido dois momentos essenciais na constituição da subjetividade – individual e social –, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento. A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela.

Subjetividade, nessa concepção, é vista como uma relação do sujeito com todo o contexto em que está inserido, um ser que ontologicamente busca a natureza de sua existência e de suas relações como ser ativo, deixando de ser apenas ser biológico, social, ecológico ou outro tipo. Ele é, com todas essas condições, um indivíduo constituído de elementos individual e social, simultaneamente.

Compreendemos, a partir da ideia de González Rey, que a subjetividade individual é construída pelos

sujeitos em seu processo relacional, a partir do contexto histórico, o que faz o indivíduo ser constituído das questões subjetivas individuais e sociais, carregadas de sentidos, que vão se configurando em novas aprendizagens e configurações subjetivas. Portanto, o PEI, como um documento ou planejamento que nasce a partir e com o aluno, está constituído de sentidos subjetivos dos sujeitos responsáveis pela sua elaboração.

Em González Rey (2003, p. 127), o sentido subjetivo é definido como:

> [...] a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro.

Percebemos, portanto, que a psique humana interfere ou contribui para as novas produções humanas, ou seja, o sentido subjetivo é o produto, o resultado do processo relacional da atividade humana, na qual estão intrinsecamente presentes as funções psíquicas do sujeito. Ainda de acordo com González Rey (2010, p. 21), um:

> [...] sentido subjetivo representa sempre uma unidade integradora de elementos diferentes que, em sua junção, o definem. [...] o sentido caracteriza o processo da atividade humana em seus diversos campos de ação.

Compreendemos que o sentido subjetivo rompe com alguns paradigmas da ciência positivista, que define a não existência da subjetividade individual presente no processo de formação humana e que essa não faz parte do processo de constituição a partir da relação com o outro e com o espaço social em que atua.

Nessa perspectiva teórica da subjetividade, buscamos compreender a existência de elementos subjetivos docentes que estão implicados no planejamento do PEI, por compreendermos que o PEI remete à reflexão de que os elementos subjetivos se fazem presentes em todo o seu processo de elaboração. Nesse sentido, é visto em Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 11) que o PEI é:

> [...] um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas; [...] um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário. [...] um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante.

As definições de PEI aqui apresentadas trazem reflexões acerca da compreensão sobre o que é ensino, aprendizagem, desenvolvimento, inclusão, o que nos possibilita pensar que o próprio planejamento do PEI vem ao encontro das discussões sobre subjetividade que propomos neste estudo, pois vemos que o documento não trata apenas de algo normatizador e/ou burocrático, mas se sustenta na ideia de que o planejamento é centrado no sujeito, carregado de subjetividades, as quais estão implicadas nos cotidianos das práticas pedagógicas inclusivas.

O PEI é visto como uma alternativa que contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2014); nesse processo, compreendemos que as concepções de inclusão, de ensino e de aprendizagem presentes no PEI recebem influência da produção subjetiva dos professores e demais envolvidos na elaboração e/ou confecção desse documento.

Olhar metodológico da pesquisa

A pesquisa realizada nos chama a uma reflexão sobre a influência dos elementos subjetivos que estão envolvidos no processo de planejamento dos professores que atuam na ação docente com o PAEE na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, o objeto de discussão neste estudo são as implicações subjetivas dos professores no PEI, de modo a possibilitar uma compreensão sobre os elementos subjetivos dos professores que estão presentes no planejamento da prática docente, em especial para com estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação.

A construção das informações na pesquisa busca sustentação metodológica na proposta epistemológica de pesquisa desenvolvida por González Rey (1997), a qual surge como alternativa de rompimento com alguns modelos positivistas de pesquisa e contempla o estudo das especificidades complexas presentes em nosso objeto de estudo.

De acordo com González Rey (2005 *apud* ROSSATO; MARTINS MITJÁNS; MARTÍNEZ, 2014, p. 40):

> Nessa perspectiva epistemológica, o papel do pesquisador, sua experiência e sua capacidade de organização de ideias. Com base nas informações formais e informais produzidas ao longo da pesquisa, permite ir muito além do uso de instrumentos padronizados, de modelagem estatística ou qualquer outro recurso utilizado em abordagens nas quais são utilizados para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa.

A proposição teórico-epistemológica desenvolvida por González Rey, intitulada como Epistemologia Qualitativa, possibilita-nos construir informações que ultrapassem a compreensão técnica e mecânica da pesquisa, tendo em vista que o processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular não se remete apenas à existência de recursos didático-pedagógicos e/ou infraestruturais, mas principalmente a questões subjetivas da comunidade escolar, as quais contribuem para a construção de alternativas que promovam a inclusão pedagógica do aluno na sala de aula de ensino regular.

Para González Rey (2010), a Epistemologia Qualitativa está sustentada em três princípios para a produção do conhecimento, os quais estão inter-relacionados um com o outro. O primeiro princípio se refere ao caráter construtivo interpretativo do conhecimento, em que o conhecimento é construído e interpretado pela articulação entre o pesquisador e o modelo teórico que está sendo estudado. Assim, a partir da concepção teórica, o pesquisador vai interpretando as informações que surgem no decorrer da pesquisa e, ao mesmo tempo, vai construindo indicadores que se articulam com o momento da pesquisa. O segundo princípio é o caráter interativo do processo de produ-

ção de conhecimento, no qual o autor destaca a dialogicidade presente na pesquisa. Nesse princípio, a Epistemologia Qualitativa concebe o espaço e a dinâmica de análise como um processo dialógico que contribui para o processo interpretativo e construtivo do conhecimento. O terceiro princípio, que intrinsecamente se articula com os demais, é a Singularidade como espaço legítimo para o processo de produção de conhecimento científico, em que ressaltamos que o singular se torna elemento básico na construção do conhecimento, em que o investigado é único e diferenciado.

Com base na Epistemologia Qualitativa, seguiremos os procedimentos metodológicos da análise documental como meio condutor para a construção das informações acerca das implicações subjetivas docentes presentes no PEI dos alunos com DI. Também vem sendo utilizado, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, o formulário do Google Forms, por meio do qual fizemos a técnica da redação como meio de construir informações sobre como vem sendo a construção do PEI no cotidiano escolar.

O estudo foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino na cidade Assú, Rio Grande do Norte, Brasil, juntamente com professores que trabalham com alunos PAEE que estão matriculados na sala de ensino comum.

Algumas reflexões construídas

O que trazemos nesta parte do estudo são algumas informações construídas por meio do Google Forms e da técnica da redação, que teve como tema "Meu planejamento", que fizemos com professores

que atuam no trabalho com alunos DI na sala regular de ensino. As informações aqui apresentadas nos ajudam a pensar como vem sendo construído o planejamento para com esse público.

As informações identificadas na redação nos levam à reflexão de que o planejamento não leva em consideração o cotidiano dos alunos, ou seja, não se articula com o contexto histórico-cultural de cada envolvido, respeitando as particularidades e/ou singularidades. A reflexão sobre o planejamento realizado pelo professor vai ao encontro do que se propõe o estudo sobre as implicações subjetivas dos professores no processo de elaboração e/ou construção do PEI, pois a intenção com a técnica era identificar como os professores elaboram o planejamento didático na perspectiva inclusiva.

O trecho da redação que segue, construído por uma professora, remete-nos à reflexão de como é feito ou construído o planejamento didático-pedagógico para o trabalho docente na perspectiva inclusiva:

> O meu planejamento, é feito em conjunto com a auxiliar da sala, já que tenho aluno com deficiência. A auxiliar vem para ajudar na elaboração de atividades que serão feitas com os alunos com deficiência. Eu organizo as atividades da turma em geral e ela fica mais para as atividades com o aluno que ela acompanha. [...] os alunos com deficiência; faz mais atividades que permitam sua socialização [...]. Aí eu oriento a auxiliar sobre o tipo de atividade que deve ser planejada [...]. (TRECHO DA REDAÇÃO DE UMA PARTICIPANTE).

A escrita da professora nos mostra alguns indicadores sobre a sua concepção em relação à inclusão.

Sua narrativa nos apresenta que, na sua concepção, o aluno com deficiência não vai à escola com o objetivo de construir e/ou aprender outros conhecimentos, mas apenas para a socialização. Para a docente, a auxiliar não é vista como professora, e sim como alguém que está na sala apenas para acompanhar individualmente o aluno com deficiência, e não como um sujeito que também é responsável pela elaboração do planejamento.

Ainda percebemos no trecho da atividade realizada pela professora a existência de elementos subjetivos que ela construiu ao longo de sua caminhada, elementos esses construídos num contexto em que a pessoa com deficiência era vista como um ser marginalizado, sem perspectivas futuras, e isso se torna presente nas concepções docentes da professora.

Trazemos à colação outro trecho:

> [...] para o planejamento, eu sempre procuro saber se existe algum aluno com deficiência e pergunto se tem laudo, para que eu possa ver como lidar com o aluno na sala de aula. Com o laudo, posso ver o tipo da deficiência que o aluno tem e até mesmo me preparar para lidar com o comportamento dele em sala de aula. Para isso, procuro saber se é a primeira vez que ele está na escola, se já esteve em outra [...]. (TRECHO DA REDAÇÃO DE UMA PARTICIPANTE).

O trecho apresentado nos mostra que não existe por parte da professora uma reflexão e/ou preocupação com o pedagógico no que se refere ao aluno com deficiência. A narrativa escrita apresenta indicadores de que a deficiência é compreendida como

parte principal no processo, ou seja, primeiro a deficiência, depois o aluno.

Em outro trecho de uma redação, identificamos que não existe um planejamento mais especializado que olhe as particularidades e/ou singularidades dos alunos, sejam eles PAEE ou não.

> O meu planejamento é geral, com conteúdos e atividades para realizar com a turma. Me preocupo com os conteúdos que devem ser dados durante o ano [...]. Em relação ao aluno com deficiência que tenho na minha sala, juntamente com a auxiliar desenvolvemos atividades que compreendemos que ele pode fazer, como atividades de pinturas, desenhos, etc. Não fazemos um plano específico para ele; isso quem faz é o professor da sala de AEE [Atendimento Educacional Especializado], da sala de recursos multifuncionais que tem aqui na escola [...]. (TRECHO DA REDAÇÃO DE UMA PARTICIPANTE).

O texto da professora apresenta a ideia de um planejamento voltado apenas para os alunos que não possuem deficiência. É um planejamento em que prevalece a concepção de ensino e de aprendizagem de conteúdo, sem levar em consideração outras aprendizagens, as singularidades dos alunos matriculados na turma, seu cotidiano e suas construções. Mostra que, mesmo que o aluno com deficiência esteja matriculado na sala regular, quem precisa elaborar um plano que se volte para o aluno é a professora da sala de recurso multifuncional, e não a da sala regular.

Na construção das informações por meio da análise do PEI, identificamos que é um documento eletrônico que integra o Sistema Integrado de Gestão da Educação (Sigeduc), em que os professores da

rede estadual de ensino no Rio Grande do Norte organizam e planejam todas as atividades educacionais, desde o registro da frequência até o planejamento/acompanhamento das atividades docentes que são desenvolvidos no ano letivo.

O PEI adotado pelas escolas tem toda uma estrutura técnica, sem apresentar elementos que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, em especial aqui os estudantes com DI. O documento é organizado com os seguintes elementos: há na primeira parte: dados dos estudantes; período do PEI; serviços de apoio pedagógico; frequência semanal no AEE; tempo de atendimento no AEE; organização do atendimento no AEE; orientações sugeridas pela família; outros profissionais envolvidos. A segunda parte do documento é um formulário que está organizado com os seguintes elementos: componente curricular; unidade temática; objeto de conhecimento; objeto de conhecimento para o aluno portador de Necessidades Educativas Especiais (NEE); habilidades para a turma; habilidades para o aluno portador de NEE; facilitador de aprendizagem; metodologia/recursos didáticos; e avaliação.

O documento possui uma estrutura meramente organizacional, estrutura essa que em nossa compreensão se remete à concepção de uma produção subjetiva social que influencia o trabalho desenvolvido pelos professores, já que o planejamento vai se construindo a partir das informações que são solicitadas no formulário/documento.

Estudando mais especificamente o documento organizado/preenchido pelos professores, apresentamos aqui alguns elementos da segunda parte que

compõem o PEI, que, em nossa concepção, é o espaço em que são subjetivadas as produções/configurações subjetivas dos professores ao pensar/planejar ações que possam ser desenvolvidas junto aos estudantes com DI. Assim, trazemos os elementos *habilidades para a turma*; *habilidades para o aluno portador de NEE*; *facilitador de aprendizagem*; *metodologia/recursos didáticos*; e *avaliação* como forma de pensarmos o processo de elaboração do PEI.

Em análise desses elementos, identificamos o seguinte em um dos PEIs:

Quadro 1 – Elementos constituintes do Plano Educacional Individualizado

Habilidades para a turma	**Habilidades para o aluno portador de NEE**	**Facilitador de aprendizagem**	**Metodologia/ Recursos didáticos**	**Avaliação**
Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.	Apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.	Visualização de vídeos sobre as danças, coreografias e encenações, leitura de imagem, recorte e colagem.	Vídeos, visualização de imagens e escuta de músicas.	Avaliação diagnóstica e formativa, com observação nas atividades práticas de escuta e oralidade sobre os conteúdos trabalhados.

Fonte: Instrumentos para análises da pesquisa.

A informação que apresentamos no quadro é de um estudante com DI, e a professora da Educação Especial elaborou para o componente curricular "Educação Cultural e Artística". Percebemos que o documento apresenta uma concepção de uma escola conteudista, que se volta para a ideia de competências e habilidades, remetendo-se à reflexão de um modelo de escola positivista e de uma concepção neoliberal da educação. O planejamento, conforme se apresenta no documento, a partir da Teoria da Subjetividade, está carregado de uma produção subjetiva individual, com as concepções dos professores envolvidos com o processo, suas crenças, seus conceitos de ensino e de aprendizagem; por outro lado, também recebe a influência da dimensão subjetiva social da instituição que organizou/elaborou os critérios/elementos que compõem o que se chama de PEI.

A perspectiva de ensino, aprendizagem e desenvolvimento adotada no documento (PEI) carrega em si elementos subjetivos de uma ação técnica, positivista, e de modelos cartesianos de aprendizagem, frutos de uma concepção de educação voltada para o atendimento aos documentos legais; no caso aqui, são bastante visíveis as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são propostas pelos sujeitos que carregam em si elementos subjetivos de uma educação para o mercado do trabalho, e não para uma formação mais humana.

Em conversas informais com os professores, identificamos que existe um outro documento, que se intitula Plano de Ação da Educação Especial, em que são pensados outros elementos, como objetivos e metas, que, segundo eles, contribuem para a efe-

tivação do planejado no PEI. O Plano de Ação não foi analisado neste estudo, já que nossa intenção foi pensar como as implicações subjetivas estão presentes na confecção do PEI para o aluno com DI.

A ideia de construção de outro plano, em nossa concepção, reforça o paradigma de um fazer docente que está enraizado em um modelo de ensino desarticulado, com a ausência de um trabalho colaborativo, que, para nós, nos remete mais uma vez à influência dos elementos da subjetividade produzida ao longo de todo o processo formativo, seja no espaço da formação inicial e continuada como também na produção construída e vivenciada em seus espaços de experienciação das práticas docentes.

As informações construídas nos possibilitam a compreensão de que o processo de inclusão da pessoa com deficiência na sala regular de ensino está permeado por conceitos/definições singulares dos professores, os quais trazem de suas produções subjetivas construídas ao longo de sua produção histórica e cultural concepções que estão implicadas em todo o seu fazer docente. Assim, vemos que a efetivação de uma escola para todos/todas passa pela concepção dos sujeitos envolvidos no processo.

O estudo aponta que os elementos subjetivos dos sujeitos envolvidos com a construção da escola inclusiva estão presentes nas ações desenvolvidas cotidianamente no contexto da escola.

Algumas conclusões sem concluir

O estudo realizado não se esgota nas reflexões aqui tecidas, pois acreditamos que precisamos avan-

çar nas discussões sobre a influência dos processos subjetivos na e para a realização do fazer docente dos professores, em especial na ação docente dos profissionais que trabalham com alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação na sala de aula de ensino comum.

A atividade de pesquisa que realizamos demonstra, por meio das informações construídas junto aos professores colaboradores no estudo, que as nossas concepções estão implicadas nos modelos e tipos de práticas e planejamentos que realizamos.

Os processos subjetivos produzidos pelos professores, em sua dimensão individual (suas experiências vividas em toda sua trajetória) e em sua dimensão social (influência das questões sociais produzidas nas e pelas escolas, por outros profissionais, pelos documentos que norteiam a prática docente e outros), participam decisivamente da ação docente do professor, do planejamento para a efetivação das intenções pensadas para o campo prático e do cotidiano da escola inclusiva.

O estudo sobre as implicações subjetivas docentes na elaboração/confecção do PEI para o aluno PAEE na escola comum revela que a efetivação de uma escola inclusiva perpassa pela forma de como o professor compreende o processo inclusivo, sua concepção de ensinar e aprender, seu conceito de inclusão, e que todas essas questões estão atreladas às suas produções culturais e históricas que foram e vêm sendo construídas ao longo da história por meio de suas experiências cotidianas.

Sem concluir a discussão aqui realizada, compreendemos a partir do estudo que as intenções didá-

ticas planejadas pelos professores em prol da oferta de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, por mais que se construam espaços e ambientes propícios para a inclusão, com recursos didáticos disponíveis, é preciso que os professores encarem esse processo não apenas como inserir o estudante na sala de aula, mas que se faz preciso um rompimento de paradigmas, uma mudança em sua subjetividade individual.

Referências

AMARAL, A. L. S. *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Doxa*: Revista Paulista de Psicologia e Educação, São Paulo, v. 4, p. 84-118, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia*: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia qualitativa. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). *Subjetividade contemporânea*: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014. p. 35-60.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado*: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado*: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. M. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, São Carlos, v. 23, e230076, 2018.

VIEIRA, F. B. A. *Formação, subjetividade e criatividade*: elementos para a construção de uma escola inclusiva. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

8 ENTRE A FASE INFANTIL E A ADULTA: "CADÊ O AUTISMO QUE ESTAVA AQUI?"

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap8

CLEYDIVÂNIA GLEYS NUNES PESSOA
Graduada no curso de licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi). Ex-integrante do Grupo de Estudo em Educação Inclusiva (GEEI). Ex-colaboradora no Programa Social de Residência Pedagógica. No decorrer de sua formação acadêmica, pesquisou sobre Transtorno do Espetro Autista, inclusão escolar e social.

FABRÍCIA GOMES DA SILVA
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Kurius (FAK) e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Universidade Estadual do Piauí (Uespi). Líder do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva (GEEI). Atua principalmente nas temáticas: deficiência intelectual e autismo.

Introdução

Este artigo científico é o resultado de pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA). A autora foi inicialmente despertada para a busca de conhecimento sobre o tema devido à sua vivência cotidiana com um sobrinho autista, bem como ainda no campo docente, área em que atua, em que percebeu quão desafiadora é a socialização de crianças com déficit comunicativo, fato que provocou um maior envolvimento e esforços em busca de respostas que possam ajudar pessoas com TEA. Como aporte teórico, a autora teve ajuda do Grupo de Estudo em Educação Inclusiva (GEEI) da Universidade Estadual do Piauí (Uespi), do qual fez parte durante o ano de 2017 e parte de 2018.

O título adotado, "Entre a fase infantil e a adulta: 'Cadê o autismo que estava aqui?'", parte de uma curiosidade inerente às possíveis causas de tal "desaparecimento" de crianças autistas durante sua vida adolescente e adulta. E, diante disso, a pouca visibilidade de autistas adultos. A predominância de acervo teórico discutindo a infância e os primeiros anos da juventude nos inquietou, fato que deu origem aos seguintes questionamentos: os(as) autistas crescem?;

Onde estão eles(as)?; Por que eles(as) “somem” durante a fase adulta?

Partimos da hipótese de que: em alguns casos, ocorrem exacerbações de sinais como agressividade e transtornos sociais vivenciados pelos autistas e pela família, condizentes com uma espécie de prisão domiciliar ou então um relaxamento no que concerne à busca efetiva e contínua de ajuda e cuidado nas diferentes fases da vida. Também poderiam ocorrer, em alguns casos, a superação do transtorno e, com isso, alguns conseguem conviver normalmente, em sociedade, constituindo família e até mesmo possuindo uma carreira estável profissionalmente.

O autismo, também chamado de TEA, é um transtorno global do desenvolvimento que costuma se tornar mais evidente nas crianças entre a faixa etária de 3 anos de idade, atingindo com mais notoriedade a socialização, a comunicação e a visibilidade de estereotipias.

Em maio de 2013, foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o que trouxe mudanças significativas para o entendimento do TEA, dividindo-o em três níveis: I, II e III (leve, moderado e grave, respectivamente).

A Organização Mundial da Saúde (ONU, 2017) calcula que o autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo, fato que leva cada vez mais o transtorno a ser visto como algo possível, apesar de ainda em alguns casos ocorrerem espantos e uma não aceitação desses sujeitos. O que acontece é que os pequenos estão em toda parte, como, por exemplo: nas escolas, nos parques, ao lado de sua casa, etc. Diante

disso, o que se espera é que essas crianças, quando chegarem à fase adulta, permaneçam ocupando os espaços familiares e sociais.

Diante disso, o presente estudo apresenta como objetivo geral analisar as possíveis causas do "desaparecimento" de autistas durante a vida adulta. A pesquisa foi dividida em dois momentos: pesquisa bibliográfica, notadamente com base em autores como: Bruna (2014), Cunha (2012), Temple e Richard (2015), entre outros, e estudo de campo, com participantes identificados com o auxílio da rede mundial de computadores, fato que ocorreu pela dificuldade de contatos presenciais com pessoas autistas na fase adulta. Inicialmente, tentou-se fazer contato prévio através da Associação Piauiense de Atenção e Assistência em Saúde (Apaas), entretanto, embora recebendo sinal positivo por parte da instituição, na cidade de Picos, no Piauí, os questionários nunca foram devolvidos. Localizaram-se, então, duas pessoas adultas com TEA que se dispuseram a participar: uma do Rio Grande do Norte e outra de São Paulo. O instrumento de coleta de dados foi o questionário padronizado; a análise dos dados obedeceu a critério qualitativo, com resultados interpretados e discutidos na forma de artigo científico.

O assunto aqui comentado não possui grande aporte teórico. Como forma de comprovar, foi realizada uma pesquisa desde 2013 até os anos atuais, visando encontrar algum trabalho que tratasse da mesma temática. A busca aconteceu no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em que foram encontrados somente traba-

lhos que falam sobre a inclusão de alunos autistas em escolas regulares, não trabalhando o autismo em adultos sob nenhum aspecto.

Este trabalho está estruturado, além desta Introdução, em mais três tópicos: no primeiro, construiu-se um referencial teórico em que se abordaram os aspectos gerais do tema, englobando a fase infantil e adulta, entre outras nuances pertinentes. No segundo tópico, expôs-se com maiores detalhes a metodologia da pesquisa, com a observância das normas éticas exigidas pelo respectivo comitê. No terceiro tópico, encontram-se a discussão dos resultados e a análise de dados, com amparo do referencial construído. Dos achados com esta reflexão espera-se poder contribuir com a comunidade acadêmica, despertando o interesse por novas pesquisas que venham a contribuir com a educação e a socialização dos autistas adultos.

Autismo nas fases infantil e adulta: nuances e desafios

A palavra "autismo" vem do grego "*autós*" e significa "de si mesmo", vocábulo este utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, sugerindo a detecção de uma fuga da realidade e um retraimento interior de pacientes esquizofrênicos (CUNHA, 2012).

Atualmente, o autismo é considerado um transtorno neurocomportamental, caracterizado por alterações ou atrasos na comunicação social e atitudes estereotipadas. Ambas são de suma importância para que ocorra o diagnóstico do TEA e, assim, buscar intervenções para a minimização dos aspectos.

Existem vários estudos voltados para a área do TEA, ora buscando relatar sobre o diagnóstico, ora falando sobre as possíveis causas e relações e/ou associações, bem como seus sinais. O que se observa nesses relatos, segundo Bruna (2014), é que 90% deles são direcionados para as crianças, esquecendo que pessoas autistas também crescem; juntamente com essa maturidade, o espectro pode, algumas vezes, agravar-se e, com isso, causar inúmeros danos para esses sujeitos.

Observamos em rápidas buscas em bancos de dados de pesquisadores que se dedicaram a estudar sobre as dificuldades desses sujeitos na comunicação, esquecendo-se, porém, de um sintoma muito importante que prejudica muito a vida social do autista:

> [...] a hipersensibilidade sensorial é totalmente incômoda para alguns e moderada para outros, ocorrendo assim prejuízos irreversíveis, como o impedimento do sujeito de participar de atividades familiares comuns ou até mesmo de conseguir um emprego. (TEMPLE; RICHARD, 2015, p. 16).

Contudo, um dos maiores prejuízos relatados pelos autistas adultos é a relação de amizade e de relacionamentos amorosos com outras pessoas consideradas neurotípicas. Isso ocorre porque as próprias características do autismo reverberam em dificuldades de comunicação e interação, podendo, inclusive, ter prejuízos no que tange estabelecer o contato físico e, consequentemente, afetar negativamente a relação desses indivíduos com outras pessoas. Estudos apontam que essas dificuldades de estabelecer e manter relações sociais culminam, geralmente,

em adultos tendenciarem ao isolamento, e isso pode trazer implicações emocionais, como despertar o sentimento de solidão e se agravar para quadros de depressão.

Vale destacar que não somente o adulto com autismo sofre por tais situações; a família e outras pessoas que convivem são afetadas também. Muitas delas não têm conhecimento de que se trata de autismo e sofrem ao receber o diagnóstico; com isso, por ainda não saberem lidar com essa nova realidade, as famílias experimentam diferentes sentimentos antes da aceitação dessa realidade. Então, o processo diagnóstico reverbera emocionalmente nas famílias, sendo possível destacar que, dentre os sentimentos, existem: a negação, o medo, a rejeição e, depois, possivelmente, a superproteção. Dentre tantos sentimentos, o que podemos destacar é que, sejam quais forem, trarão implicações na qualidade de vida e desenvolvimento dessa criança, ambas podendo atrapalhar na autonomia desses indivíduos. Nesse sentido, Penna (2006 *apud* MAIA FILHO *et al.*, 2016, p. 7) explica que:

> O nascimento de um filho com algum tipo de transtorno altera os sonhos e as expectativas dos pais e da família. Estas expectativas, quando não satisfeitas as limitações e as imperfeições do filho, acabam gerando ansiedade nos pais, levando-os a atravessarem um período de luto. A partir do diagnóstico, a família vai delinear suas necessidades e vai reorganizar suas situações de vida, e esta difícil experiência se alterna em momentos de aceitação, rejeição, esperança e angústia.

Esses quatro estágios – de aceitação, rejeição, esperança e angústia – são muito importantes para

o desenvolvimento do autista enquanto criança até a sua fase adulta, pois através deles o sujeito se sentirá acolhido ou excluído, gerando, assim, os prós e os contras.

Com relação à aceitação familiar, as questões sobre relações amorosas que esses sujeitos poderão vir a ter são motivos de muita preocupação. Muitas famílias superprotegem os filhos autistas por medo de eles sofrerem decepções e frustrações amorosas. Mesmo havendo a boa intenção, é importante esclarecer que a superproteção pode impedir o sujeito de aprender a lidar e acolher-se diante dessas possíveis situações (MAIA FILHO *et al.*, 2016).

Galeti (2020), sobre autismo em adulto, afirma que os diagnósticos em todos os níveis são passíveis de erros e perigosos, pois, no nível severo, em que o autismo geralmente vem associado a problemas intelectuais, é facilmente confundido com esquizofrenia, podendo levar a caminhos drásticos em relação à ajuda profissional, com risco da prescrição de medicações agressivas a um paciente que pouco ou nada delas necessitam. No nível chamado de moderado, existem mais diagnósticos, mas a ajuda especializada continua escassa no Brasil. Já as pessoas acometidas pelo autismo leve, devido aos exercícios obrigatórios da rotina cotidiana, conseguem desenvolver habilidades e ter algum nível de superação, tornando a vida aparentemente "normal". Segundo Galeti (2020), aqui as pessoas neurotípicas enxergam mais aquele cara chato, que fala tudo de forma literal, exibe, aparentemente, a intelectualidade, não aceita mudanças na rotina, escolhe um nicho de atividades restritas, deixa tudo o mais para os outros e

se sobressai, aparentemente, protegendo-se do contato com outras pessoas. É como se ninguém fosse bom o bastante para conviver com ele.

Diante do exposto, encontramos que a população médica indica que a maior parte dos autistas faz progressos à medida que vão ficando mais velhos. Seja por aprender com as experiências ou pela estimulação contínua, eles podem superar algumas ou muitas de suas limitações. Contudo, quando a ajuda especializada não chega a tempo, podem se associar a outros transtornos, resultando em incapacidade total.

Devido à divulgação massificada sobre o autismo e o quanto isso tem ajudado no diagnóstico e ajuda a pessoas que estão dentro do espectro, foi sancionada, em 27 de dezembro de 2012, a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo a elas os mesmos direitos das pessoas com deficiências, fato que se configura como uma grande vitória dentro de um cenário ainda de grande invisibilidade para a pessoa adulta com TEA.

Metodologia

A abordagem qualitativa foi elegida para o desenvolvimento dos estudos pretendidos, em que foi realizada pesquisa bibliográfica, subsidiada em autores como Bruna (2014), Cunha (2012), Temple e Richard (2015), entre outros, cujos estudos sobre o autismo são reconhecidos pela comunidade acadêmica, e também pesquisa de campo com pessoas autistas, no intuito de melhor aproximar a teoria à prática e,

assim, compreender o TEA, de modo a oferecer respostas para a problemática já abordada.

Pensou-se inicialmente em trabalhar o autismo na cidade de Picos, estado do Piauí, porém a ausência de diagnóstico e a consequente dificuldade em encontrar participantes que se encaixassem no perfil, autistas e adultos, fizeram necessário considerar a possibilidade de buscar em cenário virtual, utilizando como ferramenta de identificação a rede mundial de computadores. Nesse sentido, trabalhou-se inicialmente com a projeção de dois cenários distintos: autistas adultos atendidos pela Apaas, na cidade de Picos, e, no caso de não se conseguir amostra suficiente, partir para a busca virtual, que, por via das circunstâncias, foi como se configurou.

A pesquisa considerou duas classes de colaboradores: na primeira, dois autistas adultos, já devidamente diagnosticados e acompanhados por equipe multidisciplinar; na segunda, dois familiares, responsáveis ou pessoas que convivessem diariamente com pessoas com o espectro autista.

Foram enviados seis questionários contendo questões abertas, os quais foram encaminhados por *e-mail* e devolvidos quatro meses depois; apenas quatro questionários padronizados por categorias: autistas e familiares ou conviventes com as respectivas pessoas autistas. Tal coleta, incluindo período de busca e contato com os participantes, deu-se durante o período de 2017 a 2018.1.

Os dados foram tratados mediante uma abordagem qualitativa, considerando as respostas obtidas na incursão em campo, com amparo em referencial bibliográfico. A proposição do estudo passou pela

avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí, obtendo a aprovação com parecer sob número 2.913.695.

Autismo entre a fase infantil e a adulta

Os colaboradores que estavam dentro do espectro foram: um jovem de Marília, São Paulo, aqui referido pelo nome fictício de Kanner, em homenagem a um dos pesquisadores pioneiros sobre o autismo; e uma jovem de Natal, Rio Grande do Norte, aqui chamada de Themis, por ser advogada.

Ambos foram encontrados através de um *blog*[1] que Themis desenvolve. No seu perfil, ela realiza postagens sugestivas, mostrando principalmente o lado da vida de um autista. Por sua vez, Kanner comentou postagens dela e deixou contato, sendo por esse meio também encontrado pela pesquisadora. Ambos ficaram interessados pela pesquisa, relatando a necessidade de publicação de estudos sobre autistas em diferentes idades.

Kanner disse ter sido diagnosticado aos 15 anos, contando, quando prestou as informações requeridas, com 21 anos, com autismo em grau leve, tendo concluído o ensino médio com expectativa de curso superior. Themis, à época das informações fornecidas, tinha 32 anos, tendo sido diagnosticada aos 25 anos, também nível I, sendo bacharela em Direito. Ela estava casada havia cinco anos e encontrava-se grávida de uma menina; Kanner estava solteiro.

[1] Preferimos não fornecer o endereço do *blog* para não identificar a colaboradora.

Ambos moravam com a família de primeiro grau e relataram sofrimentos causados por distúrbios sensoriais, entre outros sintomas característicos que passaremos a narrar.

Fluência de comunicação e possíveis repercussões no relacionamento familiar, profissional e social

Perguntados se o espectro havia afetado muito no âmbito social, Kanner assim respondeu: "*Sim. No sentido de conseguir um amigo ou manter uma amizade*". Themis disse que teve atraso na fala, tendo começado a falar aos quase 4 anos de idade; ela disse ainda apresentar estereotipias, movimentos repetitivos nas mãos quando está muito ansiosa. Sobre suas dificuldades, respondeu afirmativamente, justificando da seguinte forma:

> *Sim. Mesmo levando uma vida aparentemente normal e com certa independência, tenho dificuldades de manter amizades. Quando estou em crise, muitas pessoas não entendem meu comportamento e não consigo expressar bem o que sinto nesses momentos. Enfrentar a ignorância e/ou preconceito. Não consigo manter grande parte das minhas amizades, ou seja, tenho facilidade em fazer muitas amizades, porém mantenho poucas.* (THEMIS).

Diante da narrativa dos colaboradores sobre o ciclo de amizades, Galeti (2020) recomenda viver um dia de cada vez, pois, quanto mais o autista se cobra e é cobrado pelo seu ciclo de convivência, mais a ansiedade se fortalece. Os transtornos de humor podem ser administrados, juntamente com outros sintomas

clínicos, entretanto o desafio também é grande para as outras pessoas lidarem no ápice desse conjunto de sintomas. Nem sempre elas estão preparadas e entendem que isso vai passar, tampouco entendem que é involuntário, provocando decepções e cisões em relacionamentos promissores.

Sobre o ciclo de amizades dos colaboradores, a genitora de Kanner respondeu: "*Contato quase nenhum com crianças da mesma idade; ele era sociável apenas em meios com pessoas de maior idade*". Já a mãe da Themis afirmou: "*Sim. Porém, tinha momentos em que se isolava*".

Por sua vez, Ebert, Lorenzini e Silva (2013), relatando a trajetória percorrida por mães de crianças autistas, colheram depoimentos que atestam que elas se sentem mais seguras quando estão com a pessoa de referência, geralmente mais madura, assim como as decepções em expectativas que depositam em outros sujeitos podem retraí-las, dada a dificuldade de superação.

Relatando as principais dificuldades, a jovem informou:

> *Tenho dificuldades com a questão sensorial; minha audição é muito apurada, fazendo com que não consiga frequentar ambientes lotados e com muito barulho; meu paladar é muito seletivo; muita dificuldade com as texturas de certos alimentos. Sou muito resistente às mudanças de rotina.* (THEMIS).

Nesse sentido, Cunha (2012) percebeu que os excessos de ruídos em salas de aula fazem com o que os autistas desenvolvam defesas, passando a ignorar sinais sensitivos, como forma de se protegerem de

ambientes ruidosos por demais agressivos a pessoas que vivem dentro do espectro.

Quanto à cauterização de rotina, Maia Filho *et al.* (2016) afirmam que isso pode ser trabalhado pela família na forma de ajuda profissional e envolvimento nas tarefas diárias de diferentes formas, pois a dinamicidade do ambiente é fundamental para mexer com a zona de conforto da pessoa que vive dentro do espectro; ressaltam, inclusive, que isso não é uma particularidade dela, mas dos humanos. Portanto, rir dos próprios erros, valorizar acertos, evitar reprovações são comportamentos esperados por parte dos conviventes com pessoas autistas.

Aptidão para desenvolver tarefas físicas e intelectuais

Quanto às aptidões para desenvolver tarefas, os colaboradores relataram limitações. Kanner disse ser: "*Hiper-focado. Passo até mesmo 12 horas estudando a mesma coisa; isolamento social parece não incomodar mais*". A mãe de Kanner qualificou o filho como:

> *Parcialmente independente, pois ele não entende modos sociais em geral e é facilmente enganado. Atualmente estuda em cursinho on-line, pois um cursinho fixo é um ambiente estressante demais.*

Themis afirmou que trabalhava em escritório de advocacia e que já havia trancado período na escola até a realização do diagnóstico, quando passou a receber ajuda profissional, então as coisas foram fluindo com maior naturalidade. Por sua vez, sua mãe louvou os níveis de independência alcançados

pela filha e disse que ela mantinha uma rotina regular nas funções inerentes à advocacia.

Galeti (2020) se reporta às dificuldades de diagnóstico e o quanto isso pode ser penoso para autistas e conviventes, porque cada caso é único, apesar de sinais padrões. Nos termos estabelecidos pelo teórico, a superação de limitações e a formação de habilidades vão depender do ambiente estímulo (terapêuticos e educacionais) e do grau em que a pessoa seja atingida pelo espectro.

Relação das demais pessoas com adultos autistas

Os colaboradores também se autoavaliaram acerca da mudança do espectro da fase infantil para a sua fase adulta. Themis relatou progressos imperiosos, nos seguintes termos:

> *Desde criança, meus pais sempre me levavam a muitos profissionais, pois eles notavam que meu comportamento era diferente das crianças comuns, além do atraso de fala, das estereotipias, e eu não conseguia interagir em muitos momentos com coleguinhas, costumava ficar isolada com meus brinquedos, sendo a forma de brincar diferente, pois gostava de ficar girando-os. Já na minha adolescência, a minha situação foi se agravando, sofria bullying nas escolas. Já na fase adulta, a minha vida foi ficando ainda mais difícil, pois, além da dificuldade de interagir, tive que interromper muitas das minhas atividades; fiquei meses sem sorrir e com muita dificuldade de expressar meus sentimentos. No início da minha graduação foi bem difícil, sofria muito com a ignorância dos colegas, chegando a trancar o semestre. Foi*

> *então que veio o diagnóstico, através do psiquiatra que me acompanha até os dias atuais. Confesso que, após esse diagnóstico, minha qualidade de vida melhorou muito. Posso dizer que hoje sou outra pessoa, mais independente, vamos dizer assim.*

Os relatos apresentados pela colaboradora denotam mudanças significativas quando existe acompanhamento, porém percebe-se que, no caso em análise, o diagnóstico foi tardio, provocando uma verdadeira cisão entre a fase infantil, a fase adolescente e a fase adulta, pois o acompanhamento regular veio a acontecer somente nessa última.

Nesse sentido, torna-se salutar refletir sobre a importância das Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (BRASIL, 2014). Por óbvio, as ações devem estar articuladas a outros pontos de atenção da rede do Sistema Único de Saúde (atenção básica, especializada e hospitalar), bem como aos serviços de proteção social, como Centros-Dia, Residências Inclusivas, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado da Assistência Social (Creas) e de educação.

A mãe de Themis confirmou o quão importante é a assistência multiprofissional e contínua para o autista e a família:

> *Após o diagnóstico, tudo mudou para a família e para ela, mas para uma forma melhor: aprendemos a lidar com as crises. É independente; trabalha; é advogada, mas há pequenas rejeições, ou seja, se ela não tem empatia por uma pessoa, não adianta insistir na amizade.*

A mãe de Kanner afirmou ainda ter havido por parte da família o que chamou de:

> *Um distanciamento do diagnóstico, até o momento em que percebeu a necessidade de apoio à pessoa. Agimos com imaturidade; tinha a percepção de uma vida tida como normal.*

Sobre mudanças do espectro da fase infantil à sua fase adulta, o próprio Kanner considerou que não havia registrado, pois ele disse não gostar de mudança; afirmou que a família, primeiro e mais próximo grupo social, lidava com o espectro:

> *De forma superficial, dando apenas tratamentos básicos. Não trabalho, faço cursos on-line, sinto dificuldade com relacionamento amoroso, porque é difícil entender as mudanças de humor das pessoas. Sempre que criamos uma expectativa e se rompe, é uma frustração imensa, embora receba tratamento psiquiátrico, neurológico, psicológico.* (KANNER, grifo nosso).

Diante dos relatos, ficou claro que não adianta apenas o autista saber de seus direitos se a sociedade não os souber ou ignorá-los. Como afirma Cunha (2012), além do conjunto de políticas públicas, embasadas na legislação nacional e nos tratados dos quais o Brasil é signatário, são necessárias políticas que ampliem direitos com total funcionalidade, de modo a tornar eficazes as conquistas indispensáveis à inclusão.

Acerca de bloqueios concernentes a relacionamentos amorosos, conforme apontou Kanner, Almeida (2008) considera que os mitos e tabus acerca do assunto são ainda uma realidade. As habilidades sociais de pessoas dentro do espectro, incluídos os relacionamentos amorosos, tendem a melhorar na

medida em que dispõem de ajuda multidisciplinar especializada, pois bloqueios de comunicação se somam à dificuldade de lidar com ideias contrárias. Se um embate de ideias é algo rotineiro para os neurotípicos, pode ser motivo de retraimento e crises para os autistas.

Por outro lado, pessoas neurotípicas nem sempre estão preparadas para lidar com diferenças, não se dão conta do preconceito que movem suas atitudes ou, mesmo quando munidas de conhecimento e respeito pelo diferente, podem, ainda assim, faltar-lhes habilidades para se relacionarem com autistas, por serem estas pessoas geralmente mais sensíveis; o menor gesto pode lhes despertar desconfianças e inseguranças.

Considerações finais

Diante do estudo realizado, cabe-nos aqui retomar os pressupostos básicos que propomos. Portanto, em resposta à questão norteadora do estudo, "Cadê o autista que estava aqui?", confirmou-se a hipótese de que na vida adulta eles não somem porque se curam, e sim porque os de grau leve minimizam em grande escala, mediante ajuda interdisciplinar e contínua, suas dificuldades, conseguindo interação social satisfatória; já os que não dispõem do usufruto desse direito podem ter ainda maiores prejuízos pela não intervenção nas comorbidades, aumentando o isolamento e a intensidade de seus quadros clínicos.

Nossa contribuição consiste em reiterar que a inclusão social é direito de todos, logicamente das pessoas com TEA também. Atualmente existe no Bra-

sil e no mundo toda uma ética social voltada para a inclusão como dever de todos e direito dos que necessitam de medidas especiais para efetivá-la. Negar o autismo é uma violência aos direitos da pessoa humana e quem o faz está na contramão dos dispositivos legais de proteção.

Este trabalho foi uma salutar experiência, cujos resultados se pretende que sejam socializados, na modesta intenção de despertar para a necessidade de novos estudos que insiram respostas que o completem, de forma mais profunda e perspicaz, já que a cada dia aumentam as fileiras de pessoas diagnosticadas com TEA, demanda essa que, pela pujança dos números, requer da ciência constante atenção.

Referências

ALMEIDA, T. *Mitos e realidades acerca da sexualidade do autista*. 2008. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0b6k0iizv9safehdyudr6zgvrrza/view?resourcekey=0-cxjve4wgoyrnhwglcoxlbq. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRUNA, M. H. V. Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Drauzio*, [*S.l.*], 2014. Disponível em: https://

drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/. Acesso em: 24 fev. 2022.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão*: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

EBERT, M.; LORENZINI, E.; SILVA, E. F. *Trajetórias percorridas por mães de crianças com transtorno autístico*. Buenos Aires: Las Casas, 2013.

GALETI, F. S. Sintomas de autismo em adultos: Quais os desafios e como lidar?. *Autismo em Dia*, [*S.l.*], 2020. Disponível em: https://www.autismoemdia.com.br/blog/sintomas-de-autismo-em-adultos-quais-os-desafios-e-como-lidar/. Acesso em: 24 fev. 2022.

MAIA FILHO, A. L. M. *et al.* A importância da família no cuidado da criança autista. *Revista Saúde em Foco*, Teresina, v. 3, n. 1, p. 3-24, 2016.

ONU. *ONU News*. 2017. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo. Acesso em: 15 jun. 2018.

TEMPLE, G.; RICHARD, P. *O cérebro autista*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

9 LEREI PRA VOCÊ: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO CIDADÃO

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap9

MARISA FERREIRA ADERALDO
Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Língua e Cultura pela Universidade de Salamanca (US) e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É pesquisadora em audiodescrição mediante a tradução de imagens para pessoas com deficiência visual e responsável pelo projeto de extensão "Lerei Pra Você". Coordena atualmente o Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Mobilidade Reduzida da Universidade Estadual do Ceará (NAAI/UECE). Professora no curso de Letras-Espanhol da UECE.

RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO
Graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (Unifor), especialista em Educação Brasileira, mestra em Educação Especial e em Educação e doutora em Educação, todas essas últimas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da UECE. Membro da Comissão Permanente de Acessibilidade e Mobilidade das Pessoas com Deficiência (CPAcesso). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenadora do Grupo de Estudo "Educação Especial na perspectiva inclusiva: aprendendo e compartilhando saberes". Orientadora da Célula de Formação da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UECE. Integrante do projeto de pesquisa Docência na Educação Superior: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão. Área de concentração: Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: docência universitária, educação especial, educação inclusiva, educação básica, diversidade e estágio supervisionado.

Introdução

Este trabalho apresenta o Projeto Lerei pra Você, doravante PLPV, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e assumido pelo setor de Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência, subordinado à Reitoria da UECE, como uma ação afirmativa de reforço à luta pela eliminação de barreiras na Universidade, em especial das barreiras atitudinais, que tanto discriminam essas pessoas, em flagrante desrespeito ao modelo civilizatório que deseja uma sociedade com igualdade de direitos a todas as pessoas humanas.

O PLPV[1] ressalta também a importância das ferramentas assistivas para a otimização das potencialidades de cada aluno em seu processo de aprendizagem e apresenta, dessa forma, uma interface que

[1] Agradecimentos especiais à aluna Maria Laura Aguiar de Souza, do curso de graduação em Serviço Social da UECE, quem concebeu a ideia e sugeriu o nome ao Projeto; à Neyara Rebeca Barroso Lima, colaboradora voluntária e pessoa com deficiência visual, mestranda na pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE; ao Lucas Medeiros Mendes, aluno do curso de Filosofia, bolsista da Assessoria de Acessibilidade e Inclusão; e à Jaqueline Falcão da Silva, aluna do curso de Letras - Espanhol e bolsista na Assessoria de Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência da UECE.

conjuga os elementos humanos a um aparato tecnológico de uso cotidiano.

É um projeto que se justifica sobretudo por seu alcance social, pois, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), é crescente o número de estudantes que ingressam na educação superior declarando-se Pessoa com Deficiência (PcD). Entretanto, após a superação dos desafios da entrada na Instituição de Educação Superior (IES), é a permanência que esbarra, entre outras circunstâncias, na falta de condições de acessibilidade, seja nos equipamentos, nos materiais didáticos e sobretudo na formação adequada dos professores. Com isso, compromete-se a terminalidade nos cursos desses mesmos alunos e consequentemente ocorre a evasão escolar, fenômeno que se observa com muita frequência.

Diante do exposto, o PLPV, ora compartilhado, apresenta o contexto da inclusão de pessoas com deficiência na UECE, os passos metodológicos para sua implementação e os resultados esperados, seguidos das considerações finais e referências.

Caminhos da inclusão de PcD no Ensino Superior

De 2009 a 2017, segundo dados do INEP (2020), o número de estudantes com deficiência matriculados no Educação Superior saltou de 20.530 para 38.272. Em 2019, chegou a 48.520. A cifra, entretanto, representa apenas 0,56% do total de matriculados em cursos de graduação, um percentual baixo quando se considera que, conforme o último censo populacio-

nal no Brasil, em 2010, um total de 6,2% da população se autodeclarou com algum tipo de deficiência.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), sancionada no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), buscou contemplar parcelas sociais e raciais mediante uma redação que assegurasse certos direitos à população historicamente excluída: 50% das vagas em universidades, instituições e centros federais se destinariam a estudantes que fizessem o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). Dentro dessa porcentagem, um percentual calculado a partir de censos demográficos estava reservado para pretos, pardos e indígenas, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2016, foi sancionada a Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº 12.711/2012, para dispor inclusive sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016), corrigindo lacuna injustificada em relação às pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

É dever constitucional a garantia do ensino para todos, sem exceção, como mostra a Lei nº 13.146, em seu artigo 28, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que determina ao poder público:

> [...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir con-

> dições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Em âmbito estadual, foi criada no Ceará, a exemplo da esfera federal, a política de cotas no ensino superior, instituída pela Lei estadual nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017, para reservar 3% das vagas para estudantes com deficiência:

> As instituições públicas de Educação Superior do Estado do Ceará reservarão, ainda, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 3% (três por cento) de suas vagas para estudantes comprovadamente com necessidades especiais, nos termos da legislação específica.

Na UECE, após a sanção da Lei, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde Suplementar (Consu) nº 1.370/2017, artigo 2º, regulamentou a medida que passou a valer para o vestibular de 2018/1, com a seguinte redação:

> A Universidade Estadual do Ceará, a partir do concurso vestibular para matrícula de alunos no primeiro semestre letivo de 2019, destinará do total das vagas, por curso/turno/código, da ampla concorrência, compreendidas como aquelas que não fazem parte das que foram reservadas para cotas conforme estabelece o art. 1º desta Resolução, o percentual mínimo de 3% (três por cento) para pessoas com deficiência (PcD) na forma da legislação vigente. (UECE, 2017).

A presença de alunos PcD na UECE sempre existiu, porém, graças à Lei de Cotas Estadual, o in-

gresso dessas pessoas ganhou novo estímulo. Conforme dados recentes obtidos junto à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE, existem alunos PcD com deficiências sensoriais, motoras e intelectuais em todos os *campi*, a exigir capacitação dos docentes, adequação dos espaços físicos, adequação curricular, adequação dos materiais de ensino, adequação dos sistemas informáticos, adequação de computadores em laboratórios e bibliotecas para uso de alunos e um sem-fim de adequações para eliminar barreiras, em especial as barreiras atitudinais.

Desse modo, ao mitigar as barreiras, em especial aquelas que afetam o desempenho acadêmico e a permanência do estudante PcD, espera-se que, de fato, venha a ocorrer a inclusão dessas pessoas, seja no campo social, cultural e acadêmico.

Projeto Lerei pra Você e a construção da cidadania

De modo geral, a acessibilidade é pauta urgente no atendimento aos alunos com deficiência, em todos os níveis de ensino, do maternal ao superior. Por essa razão, este projeto em fase de construção propõe-se a discutir mecanismos de engajamento contínuo entre a comunidade "vidente ou normovisual" da UECE e seus membros com deficiência visual.

Além dos serviços que a UECE oferece atualmente, por meio do seu setor de Assessoria de Acessibilidade e Inclusão subordinado à Reitoria, existe a possibilidade de estender a participação da comunidade, em nível de voluntariado, para fortalecer ambos os lados envolvidos: de um lado, para envolver os voluntários, que compartilham seus conhecimentos

e habilidades para auxiliar a PcD, respeitando suas potencialidades; de outro lado, para auxiliar as PcD, que adquirem novos conhecimentos, estreitam laços e socializam, ganhando confiança e despertando para a autonomia.

É na esteira da participação da comunidade que surge o PLPV, uma proposta de organização de trabalho de voluntariado que se inspirou no Aplicativo Be my eyes[2], o qual, conforme é apresentado em seu *site* oficial[3], não restringe áreas para a atuação dos usuários, podendo atender às situações mais variadas:

> [...] Através de uma chamada de vídeo, voluntários dão auxílio visual para pessoas cegas e com visão limitada, em situações que vão desde combinar cores até checar se as luzes estão acesas ou preparar o jantar.

Entretanto, diferentemente da abrangência do Be my eyes, o PLPV é mais limitado ao ambiente universitário da UECE, o que não impede os voluntários de auxiliarem os usuários em situações variadas, além daqueles conteúdos que extrapolem o espaço acadêmico, a seu juízo.

O PLPV é um trabalho que se insere nas boas práticas e nas ações afirmativas da UECE, no escopo de atuação da Assessoria de Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência da UECE, e se dirige, em especial, aos estudantes PcDV (cegos e baixa visão) com vistas a promover condições de acessibilidade visual, na perspectiva de auxiliar sua permanência e garantir a terminalidade em seus respectivos cur-

[2] PLPV está inspirado no Aplicativo Be my eyes, de acesso irrestrito. *Site*: https://www.bemyeyes.com/language/portuguese-brazil.
[3] *Site*: www.bemyeyes.com.

sos, por meio da ferramenta assistiva denominada audiodescrição.

A audiodescrição é uma forma de tradução em que a informação visual é traduzida em informação verbal:

> A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. (ADERALDO; CHAVES, 2017, p. 121).

A UECE já vem prestando serviços de audiodescrição e outras formas de acessibilidade visual, mas não dispõe de uma rede capilar que possa auxiliar seus alunos com deficiência visual em seu cotidiano acadêmico. É comum que os alunos cegos ou com baixa visão peçam auxílio a colegas solidários, e esses fazem o que está a seu alcance, mas sem treinamento e de forma intuitiva.

O PLPV vai capacitar um voluntariado cadastrado para descrever imagens e situações, mantendo-o conectado aos usuários igualmente cadastrados, todos registrados no *e-mail* institucional, os quais se comunicarão por meio de chamada síncrona ou assíncrona, com tecnologia de imagem e som, para atender a demandas relacionadas ao auxílio visual solicitado.

Desse modo, por meio de adesão voluntária, os auxiliares cadastrados poderão auxiliar as PcD, que

terão acesso a uma informação visual, inicialmente inacessível, como exemplo: conhecer o conteúdo na página de um livro físico ou virtual, uma tabela, um gráfico ou um cartaz, não apresentados em forma acessível. Nesse caso, mediante uma chamada de áudio e imagem, a PcDV pode copiar, fotografar ou retransmitir a informação visual desejada e enviá-la ao voluntário cadastrado, o qual dará retorno em forma de descrição verbal (audiodescrição), oral ou escrita, em suporte acessível, em modo síncrono ou assíncrono.

Com essa medida de acessibilidade comunicacional, o PLPV pretende criar uma rede de voluntários para somar-se às demais ações desenvolvidas na UECE para promover a prática de cidadania que tanto almejamos.

Metodologia do PLPV

A crise provocada mundialmente pelo vírus Covid-19 escancarou a importância das tecnologias que favorecem o contato remoto, mas escancarou sobretudo as dificuldades no acesso e uso dessas tecnologias.

No Brasil, em todo o território nacional, viram-se popularizar equipamentos e ferramentas que, até então, a grande maioria da população sequer imaginava existir, seja devido ao custo ou à ignorância sobre suas propriedades e alcance. A audiodescrição é um exemplo disso, pois, até há poucos anos, estava escassamente limitada em espaços de lazer e de cultura. Paulatinamente a audiodescrição vem en-

trando no espaço da Educação como uma ferramenta assistiva essencial como quesito de acessibilidade e inclusão das PcD.

No Ensino, por vezes intuitivamente, os docentes já exercem uma postura de empatia mediante adequação de suas aulas e mediante introdução de uma linguagem mais acessível, o que é importante, mas não é suficiente, pois faz-se necessário também repensar conteúdos e adequar as avaliações.

A experiência do ensino remoto potencializou e agravou a dificuldade de acesso de alunos com deficiência visual diante da abundância de recursos audiovisuais, que tanto auxiliam professores e alunos e que, em medida inversa, dificultam o cotidiano dos estudantes com deficiência visual, agravado pela ausência de contato presencial com seus professores e colegas, pela ausência de um bom sistema de conexão de internet, pela ausência de meios financeiros para conectar-se à internet e a um somatório de dificuldades, muitas delas comuns aos estudantes de maneira geral.

Em vista da grande lacuna na formação de seus docentes e servidores para lidar com a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência visual, elaborou-se o PLPV, cujo objetivo geral é capacitar voluntários que possam transformar uma informação visual em informação verbal, para criar condições de acesso àqueles que não dispõem do sentido da visão.

Metodologicamente se limitou a abrangência de participantes usuários e voluntários àqueles que estejam registrados no *e-mail* institucional da UECE, seguindo-se os passos a seguir enumerados no Quadro 1:

Quadro 1 – Passos para a efetivação do PLPV

1. Criação de rede virtual via vídeo chamada na plataforma WhatsApp/Grupo de Mensagem
2. Cadastramento do usuário PcDV no grupo
3. Cadastramento do voluntário no grupo
4. Entrevista a ambos, usuários e voluntários, com a coordenação do projeto para a investigação do perfil e para a assinatura de um compromisso de conduta ética
5. Formação e preparação dos voluntários em oficina de quatro horas/aula, com técnicas de descrição verbal de imagens ou outra informação visual
6. Transmissão do conteúdo a ser acessibilizado sem intermediários, em modo ponta a ponta com usuários e voluntários

Fonte: Elaboração própria.

Na oficina de audiodescrição, apontada no item 5 do Quadro 1, voluntários serão capacitados a partir de imagens variadas, estáticas ou dinâmicas, naturais no ambiente acadêmico, seja em livros e materiais físicos ou virtuais e até mesmo nas placas informativas nos corredores da Instituição, que sirvam para orientar a locomoção das PcDV.

As oficinas, com quatro horas de duração, visam a dar noções de audiodescrição ao voluntariado, sem a prerrogativa de transformá-lo em audiodescritor profissional. Durante a formação, serão apresentados como referencial teórico os trabalhos acadêmicos de Aderaldo (2014) e Oliveira (2019), além das orientações Mecdaisy (BRASIL, 2012b) e exercícios práticos extraídos de uma seleção de *corpora* de acesso aberto, como questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2020.

Na Figura 1, pode-se conhecer um exemplo de interface da comunicação síncrona ou assíncrona, em que o usuário cadastrado no grupo de mensagens do WhatsApp solicitará, em tempo real ou gravado, auxílio à leitura de determinado texto visual. Feita a solicitação, um dos voluntários em linha, ou com disponibilidade para retomar a chamada, realizará a descrição da imagem, ou das imagens solicitadas.

Figura 1 – Exemplo de interface do suporte com mensagem por texto

Como se observa, na troca de mensagens síncronas, a própria deficiente visual participa na construção do texto, em tempo real, o que tem certas vantagens. Porém, se não houver necessidade e se o usuário puder esperar por uma descrição mais cuidadosa e revisada, é conveniente lançar mão da mensagem assíncrona.

Na imagem adiante, segue a interação face a face, com imagens reais, que foram manipuladas para preservar a identidade das participantes, uma usuária e outra voluntária. Qualquer informação visual pode ser solicitada em modo de informação verbal, a depender da urgência dos usuários e das habilidades dos voluntários.

Figura 2 – Intitular

Fonte: Elaboração própria.

Resultados esperados

O resultado esperado com o PLPV é a contribuição para a eliminação da barreira comunicacional e informacional, além da barreira atitudinal, por razões óbvias, mediante a acessibilidade a um dado visual que, de outro modo, estaria inacessível à PcDV.

Considera-se que todos ganham com a luta por uma sociedade inclusiva e sobre a igualdade de oportunidades e sua relação com as políticas afirmativas. Santos (2010, p. 186) afirma que:

> Do ponto de vista político e operacional, o princípio da igualdade de oportunidades equivale à criação de iniciativas, dentre estas, as mais visíveis e polêmicas, na conjuntura atual, giram em torno das ações afirmativas, que têm o objetivo de reparar danos socioculturais e morais que foram e são provocados toda vez que a dimensão da diversidade e da diferença entre os indivíduos assumiu ou assumir a forma de desigualdade. Trata-se de igualar os indivíduos para que possam conquistar espaços institucionais (acesso à universidade, ao mercado de trabalho; a cargos políticos no âmbito partidário e sindical; salários iguais no exercício da mesma função etc.).

As atividades desempenhadas no PLPV se sustentam no pilar da igualdade de oportunidades e sua relação com as políticas afirmativas e têm, nos seus docentes, alunos e servidores, o maior elo de uma corrente que deve promover a cidadania e refutar as práticas capacitistas, que discriminam as PcD com base em uma construção social de que a PcD é incapaz, inapta para o trabalho e incapaz de cuidar da própria vida.

Além de lutar contra o crime da discriminação e preconceito, o PLPV se expande no entorno da universidade em uma abordagem socialmente inclusiva e as consequências positivas que decorrem dessa perspectiva.

Esta proposta, que já funciona em caráter experimental, passará a fazer parte das ações afirmativas da UECE como projeto devidamente institucionalizado, com capacidade de pleno funcionamento a partir de setembro de 2021, quando se inicia um novo semestre acadêmico.

Para a universidade, o PLPV significa a projeção entre seus pares como referência de instituição inclusiva e, para os discentes PcDV, significa a oportunidade de frequentar uma universidade que os inclui mediante acesso à informação. Ao tornar a informação acessível, alcançam-se as condições de equidade, tão necessárias aos alunos no desenvolvimento da vida acadêmica e sociocultural. Para os voluntários, significa o estabelecimento de empatia e reconhecimento de si mesmos como cidadãos.

Espera-se, como impacto geral, a mudança atitudinal em caráter extensivo e progressivo, de modo a contagiar os demais setores e atores no meio acadêmico. Na população atendida, espera-se que as PcDV se sintam contempladas e que a mitigação das barreiras comunicacionais, resultantes da falta de acessibilidade aos textos presentes em seu cotidiano, deixem de existir, promovendo sua inclusão no ambiente escolar.

Considerações finais

Conforme Freire (1979, p. 114-115), para se obter a consciência da práxis é preciso ir além da consciência reflexiva; é necessária a conscientização:

> [...] um ato de conhecimento. Implica um desvelamento da realidade com o qual vou me aprofundando [...] para desvelar a sua razão de ser [...]. O processo de conscientização implica [...] um ato lógico de conhecimento e não transferência de conhecimento. [...] não se pode basear na crença de que é dentro da consciência que se opera a transformação do mundo, a criação do mundo. É dentro do próprio mundo que, na história, através da práxis que se dá o processo de transformação.

A transformação rumo a uma sociedade inclusiva se dará no conhecimento da realidade, no engajamento dos envolvidos no processo de mudança e no comprometimento da meta de alcançar a plena cidadania de si e dos outros. Essa conquista não ocorre com a mera formulação e sanção de leis, mas com a prática cotidiana que nos leve, como sociedade, a superar o viés caridoso e assistencialista; excludente, portanto.

Consideramos, assim, que este projeto de alcance social contribua com a promoção da interação dos atores no contexto universitário, de modo permanente, auxiliando a fixar políticas afirmativas que estimulem mudanças estruturais e sociais, fortalecendo o compromisso da UECE e mantendo-a no *ranking* das universidades mais inclusivas no país.

Do ponto de vista sócio-histórico, o compartilhamento deste projeto com os presentes leitores visa a chamar a atenção para a realização de peque-

nas ideias que podem significar muito para os seus envolvidos. É um projeto que nasce pertencendo a todos aqueles que desejam a inclusão das PcD e uma sociedade mais equânime.

Referências

ADERALDO, M. F. *Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social-multimodalidade*. 2014. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ADERALDO, M. F.; CHAVES, É. G. Audiodescrição e acesso à cultura audiovisual para o empoderamento de pessoas com deficiência visual. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 26, n. 50, p. 119-134, 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012a.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial*

[da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. *Nota técnica nº 21, de 10 de abril de 2012*: orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível Mecdaisy. Brasília, DF: MEC, 2012b.

CEARÁ. Lei nº 16.197, 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a instituição do sistema de cotas nas instituições de ensino superior do estado do Ceará. *Diário Oficial do Estado*, Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, 18 jan. 2017.

FREIRE, P. Desmistificação da conscientização. *In*: TORRES, C. A. (org.). *Consciência e história*: a práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979. p. 105-118.

INEP. *Censo da Educação Superior de 2019*. Brasília, DF: INEP, 2020.

OLIVEIRA, G. T. L. *Proposta de cartilha de audiodescrição didática para professores da Educação Básica*. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SANTOS, S. M. M. Política social e diversidade humana: crítica à noção de igualdade de oportunidade. *In*: BOSCHETTI, I. *et al.* (org.). *Capitalismo em crise*: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 185-194.

UECE. *Resolução Consu 1370/2017*. Regulamenta as formas de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Ceará e a política de cotas instituída pela Lei Estadual nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017. Fortaleza: UECE, 2017.

SEÇÃO III

Olhares sobre a Inclusão na Educação Superior

10 EXPERIÊNCIA DOCENTE JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATOS E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA*

* Pesquisa realizada com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período de abril de 2018 a abril de 2021.

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap10

TARCILEIDE MARIA COSTA BEZERRA
Graduada em Pedagogia, especialista em Psicologia Aplicada – Psicomotricidade, mestra em Educação, essas três formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UECE. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UECE. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da UECE. Professora da UECE.

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutora em Educação pela UFC. Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da UFRN. Pesquisadora na área de Educação, com ênfase na Educação Especial.

Introdução

O tema inclusão de pessoas com deficiência na educação superior tem se tornado mais evidente nas últimas décadas. Historicamente, assim como uma boa parcela da população esteve excluída dos bancos universitários, os indivíduos com deficiência também estiveram:

> Até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à Educação Superior no Brasil, isto está associado, inclusive, ao não acesso desta população à Educação Básica e aos Serviços de Reabilitação, o que indica neste período sua exclusão em relação aos direitos sociais básicos. (MAGALHÃES, 2006, p. 45).

Um dos possíveis motivos que justificam o crescente, embora ainda incipiente, ingresso das pessoas com deficiência na universidade talvez sejam justamente as leis que proclamam a inclusão educacional. Dentre essas, citamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) de 2008:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de

> direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a educação escolar se constitui legalmente um direito de todos, e não uma concessão do Estado, e pressupõe o respeito às diferenças, ao mesmo tempo que reconhece a igualdade entre os pares em sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que assegura o direito à educação a todos os alunos com deficiência desde a data de sua promulgação, já legitimava o direito à educação (SOUZA; SILVA, 1997). E precisamente o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa "Portadora" de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências em prol dos indivíduos com deficiência. A legislação brasileira conta ainda com a Lei de Cotas – nº 12.711 –, sancionada em agosto de 2012, que:

> [...] garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. (BRASIL, 2012).

Outra lei importante que amplia os direitos das pessoas com deficiência à educação consiste na Lei

nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Considerada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu artigo 28 do Capítulo IV - Do direito à educação, incisos I e II, ressalta ser função do poder público garantir:

> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015).

Em 2016, a Lei de Cotas nº 12.711/2012 foi alterada, e essa alteração resultou em maior favorecimento às pessoas com deficiência. Desde então, ficou ratificada a inclusão das pessoas com deficiência nos programas de cotas em instituições federais de educação superior.

Vale salientar que, no dia 28 de dezembro de 2016, foi criada a Lei nº 13.409, que designa a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Essa lei estende benefícios à população-alvo da Educação Especial, ao mesmo tempo que democratiza o acesso ao ensino médio e à educação superior a essa população.

Considerando a vasta legislação brasileira que busca garantir o acesso à educação a todos os sujeitos em sociedade, e aqui, em destaque, o acesso à educação superior, faz-se necessário informar que

o número de alunos ingressantes na educação superior tem realmente se elevado nos últimos anos. No Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2017 havia 8,290 milhões de estudantes matriculados na educação superior. O INEP informa ainda que, entre 2007 e 2017, a matrícula na educação superior cresceu 56,4% e que, no período de 2009 a 2017, foram mais de 38.272 matrículas realizadas em cursos de graduação por estudantes com deficiência.

Para Oliveira e Magalhães (2019, p. 3), faz-se importante ressaltar que:

> [...] na perspectiva do acesso e da permanência de estudantes com deficiência nas instituições de educação superior, sobressai-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que, dentre outras medidas, reserva no processo seletivo de universidades privadas bolsas às pessoas com deficiência.

Diante da constatação de que tem aumentado o número de estudantes que adentram os espaços das universidades, surgiu a seguinte problemática de pesquisa que deu origem ao presente capítulo: como tem ocorrido a prática docente do professor universitário junto aos alunos com deficiência? Problematiza-se, no decorrer do texto, como o professor na universidade desenvolve sua prática docente destinada ao estudante com deficiência, considerando que a maioria desses não possui formação acadêmica especializada para trabalhar com esse alunado.

Em geral, as investigações sobre inclusão na educação superior tendem a focar as problemáticas típicas dos estudantes com deficiência incluídos nas

universidades, tais como o ingresso, a permanência e a conclusão da graduação, ficando relegados a segundo plano estudos cujo objeto sejam especificamente as práticas dos docentes (BEZERRA; MAGALHÃES, 2020).

Assim, este capítulo tem como objetivo geral analisar a prática docente frente à inclusão do estudante com deficiência, com base no relato de uma professora, bem como discorrer sobre o processo de inclusão na universidade, apresentando, dentre outros aspectos, as dificuldades vivenciadas na sala de aula pela professora, suas atividades exitosas e os anseios relativos à inclusão na educação superior.

Trata-se de um recorte de um estudo de caso, de natureza qualitativa, oriundo de uma pesquisa de doutorado, que objetiva analisar as concepções e as práticas docentes de professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada na cidade de Fortaleza, Ceará.

Neste texto, apresentam-se dados construídos a partir de uma entrevista semiestruturada. O sujeito de pesquisa foi uma professora da UECE vinculada ao curso de Letras, a quem denominamos com o nome fictício de Flor, para resguardo de sua identidade. Professora Flor é graduada em Pedagogia, especialista em Educação Brasileira e mestra em Educação Especial.

Para a fundamentação das ideias apresentadas e tratamento destinado aos achados da pesquisa, teóricos como Imbernón (2006), Nóvoa (2000), Perrenoud (2008), Vigotsky (1997) e outros foram consultados e serviram de aporte teórico.

Resultados e discussão

As falas da professora Flor que serão agora apresentadas giram em torno de uma exitosa experiência docente junto a estudantes com deficiência na universidade em tela. Em seus relatos, a docente descreve sua trajetória de trabalho em sala de aula na tentativa de atender às demandas oriundas de seus alunos com deficiência, ao mesmo tempo que fala de sua formação acadêmica, do papel da universidade frente ao paradigma de inclusão, e ainda discorre sobre suas dificuldades e superações de obstáculos relativos à efetivação da inclusão na educação superior.

Inicialmente a professora nos deixa claro como ela concebe a Educação Inclusiva:

> *A Educação Inclusiva é uma educação voltada para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, alunos que têm síndrome e demais alunos que agregam o grupo, ainda desconhecido como grupo desfavorecido. É que estão à margem de um contexto social, histórico e cultural. No entanto, todos esses alunos fazem parte de um contexto inclusivo nas escolas regulares, que podemos compreender tanto em escolas regular, como educação básica, e também ensino médio e educação superior.* (FLOR).

Percebe-se, nas palavras da professora Flor, que a sua compreensão de Educação Inclusiva abrange especialmente os alunos com deficiência, os alunos com altas habilidades, dentre outros, considerados "desconhecidos", mas que se caracterizam como desfavorecidos, como aqueles que, devido a algumas características sociais, econômicas, étnicas, etc., vivem

às margens da escolarização. Nota-se ainda, na fala da professora, que ela reconhece a transversalidade da inclusão desde a educação básica até a educação superior. Isso significa o reconhecimento por parte da professora de que todos os discentes com deficiência têm direito à educação desde a infância até a fase adulta.

Dessa forma, a professora demonstra ter conhecimento sobre a quem se destina a Educação Inclusiva e, assim, define quem é a pessoa com deficiência:

> *A pessoa com deficiência, como já dizia Vygotski, é uma pessoa que tem o defeito. Isso não impede de a gente ter a credibilidade que toda pessoa com deficiência tem as suas capacidades, potencialidades e limitações. [...] A pessoa com deficiência também está dentro de um contexto ainda marginalizado, um contexto excludente, que dificulta em alguns momentos o seu processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem [...]. Uma pessoa com deficiência que tem uma limitação, que tem um comprometimento sensório, nos aspectos sensoriais, intelectuais, físicos, emocionais, com transtornos de desenvolvimento. No entanto, todos têm condições de em algum momento ter um processo evolutivo. O que vai indicar esse processo evolutivo é exatamente o acompanhamento, o apoio familiar, o sistema educacional, principalmente as concepções e as atitudes sociais em que esse indivíduo é inserido.* (FLOR).

A concepção apresentada sobre quem seja a pessoa com deficiência enseja a imagem de uma pessoa que possui limitações, comprometimentos físicos, sensoriais, emocionais e transtornos de desenvolvimento. Porém, ressalva na direção de uma pessoa

que apresenta condições de superação de suas limitações, a depender do meio em que está inserida, isto é, das oportunidades sociais.

A professora Flor indica que os ambientes, escola e família, podem colaborar na evolução desses indivíduos, o que significa dizer que a atenção primária dada pela família e pelos que se encontram no espaço escolar e nos demais segmentos sociais influencia consideravelmente para a superação de barreiras atitudinais em relação à pessoa com deficiência. Vigotsky (1997, p. 10) enfatizava que: "*[...] el proceso de desarrollo del niño con deficiencias está condicionado socialmente*"[1]. Ou seja, a maneira como a sociedade se relaciona com a criança com deficiência influencia diretamente em seu desenvolvimento.

No que se refere ao direito da pessoa com deficiência à Universidade, a professora Flor assim se expressa:

> *O aluno com deficiência deve ter acesso a toda a educação, primeiramente porque é um direito de todos, principalmente às políticas públicas que direcionam cotas para os alunos com deficiência. [...] isso é um movimento necessário, um movimento político, um movimento cultural, um movimento social necessário.*

Quanto ao acesso à universidade, a professora relata que o aluno com deficiência deve ter acesso à educação, baseando-se na premissa de que esse é um direito conferido a todos os cidadãos indistintamente. Mais do que um direito, a educação superior é um nível de educação que visa à formação, à qualificação

[1] "O processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente" (tradução nossa).

para o mundo do trabalho, que confere ao indivíduo vivenciar seu papel de cidadão. Vincula-se a esse raciocínio a ideia de que a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos, portanto um cidadão que possui habilidades, potencialidades a serem conhecidas, ampliadas, trabalhadas. A inclusão na educação superior, conforme afirma a professora, consiste em um movimento político que deve transformar a própria universidade em um lócus de diversidade e de acolhimento às diferenças.

Ressalta-se, pois, o direito das pessoas com deficiência aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e repassados de geração a geração através da educação sistematizada, planejada e intencional:

> A inclusão, no contexto da Educação Superior, visa, dentre outros, à desmistificação de estigmas em relação ao potencial humano das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, bem como à adequação dos espaços e dos recursos à acessibilidade das referidas pessoas, para que essas recebam formação de boa qualidade, isto é, qualificação educacional e profissional que as conceda, de fato e de direito, o exercício de suas cidadanias. (CHAHINI, 2016, p. 94).

Considerando que o estudante com deficiência é um cidadão, um aprendiz com direito a ingressar e permanecer com sucesso na universidade, descreve-se, a seguir, sobre a presença do aluno com deficiência na educação superior, tomando como base o relato das experiências da professora Flor, protagonista deste texto, sobre sua experiência docente junto a dois estudantes na UECE.

É importante ressaltar que o professor, antes de ser profissional da área de Educação, é uma pessoa e que essa pessoa é constituída de um profissional que se reinventa a cada dia, que reconstrói diariamente a sua identidade profissional. A construção da identidade do profissional docente está estreitamente relacionada à sua forma de ver o mundo, de se relacionar com as coisas e com as pessoas. E essa construção define o perfil docente e influencia nas práticas, nos métodos e nas escolhas docentes (NÓVOA, 2000).

Assim dito, a maneira como a professora Flor desenvolveu sua prática docente junto aos seus alunos com deficiência diz muito de sua formação pessoal e profissional, bem como de sua percepção de deficiência e de pessoa com deficiência. Como diria Nóvoa (2002), o pessoal e profissional integram o docente, estão imbricados num único ser. Para ele, é impossível separar essas duas dimensões humanas no indivíduo.

Apresentam-se agora os recortes da fala da professora Flor sobre o trabalho docente junto aos alunos com deficiência:

> *No semestre passado, eu fui professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - campus Itaperi; semestre passado eu tive dois alunos com deficiência; ministrei no semestre passado a disciplina Fundamentos da Educação Especial no terceiro semestre [...]. Então, eu tive uma aluna que tem paralisia cerebral e um aluno com deficiência intelectual leve. [...] naturalmente eu tive que fazer alguns momentos adaptativos, principalmente o momento avaliativo. Então, [...] a compreensão deles era a nível satisfatório, mas houve*

> *momentos em que eu tive que dar uma abordagem mais direcionada. Não foi necessário um texto, um material mais adaptativo, no sentido de uma maior acessibilidade pedagógica. Realmente o que teve uma maior necessidade adaptativa foi o momento da avaliação.*

Ao ser questionada sobre como havia ocorrido os momentos de aula, assim a professora se manifestou:

> *Tranquilo, porque a menina com paralisia cerebral, apesar de ter a paralisia cerebral, ela demonstrava ter condições de se dirigir, de responder, dentro das limitações, naturalmente. E, por outro lado, uma menina muito alegre, muito expansiva. O rapaz é que era mais reservado [...]. Na avaliação, teve as avaliações, prova escrita, e tiveram seminários. Nos seminários, eles apresentaram sem nenhuma dificuldade, mesmo porque foi em equipe; a equipe toda abraçou os dois alunos sem nenhum problema.*

As memórias da professora Flor sobre suas experiências docentes junto a alunos com deficiência evidenciam a capacidade de aprender dos seus alunos com deficiência que necessitavam de adaptações no âmbito avaliativo. A participação dos supracitados estudantes nos processos avaliativos faz cessar a ideia de que a inclusão consistiria apenas em ter a presença do educando com deficiência no ambiente de aprendizagem.

Outro aspecto interessante relatado pela professora Flor refere-se às suas supostas dificuldades ao ministrar suas aulas para o público da Educação Especial:

> *Dificuldades, não. Eu fiquei constantemente preocupada como realmente corresponder às*

> *necessidades deles, tanto nas questões teóricas como nas visitas que eles fizeram às escolas. Eu tive a preocupação de estar com eles para dar o apoio nas visitações, o apoio nas respostas, nas discussões.*

A professora Flor credita não ter se deparado com muitas dificuldades ao trabalhar com os alunos com deficiência em razão de sua formação acadêmica, pois, como ela mesma afirmou no começo de sua entrevista, era formada em Pedagogia, especialista em Educação Brasileira e mestra em Educação Especial. Em suas palavras:

> *Acredito que, devido também um pouco aos meus conhecimentos sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva, tantos conhecimentos práticos como conhecimentos teóricos [...], não tive dificuldades em sala de aula com os meus alunos com deficiência.* (FLOR).

Conforme Nóvoa (2002), a maneira de se exercer a profissão docente está estreitamente relacionada à pessoa que somos. Logo, a postura adotada pela professora Flor, ao se preocupar em atender às necessidades de seus alunos com deficiência, reflete uma profissional disponível a colaborar com a aprendizagem e desenvolvimento de seus educandos. Sua atitude docente imprime uma identidade formada a partir do respeito às diferenças, tendo, assim, uma dimensão humana:

> *Eu tentei me aproximar; todas as aulas, no intervalo, depois da aula, eu perguntava se tinha alguma dúvida, se a gente podia passar um texto mais acessível que complementasse a leitura, e sempre eles: 'Não, professora; precisa*

> *não. Está bom! Qualquer coisa a gente ver com os alunos'.* (FLOR).

A professora Flor ainda afirmou que sua rotina do fazer docente foi alterada ao ter a presença dos alunos com deficiência na sala de aula: "*Alterou no sentido de eu estar mais atenta ao material pedagógico [...]*". E ainda afirmou sobre as necessidades dos alunos com deficiência:

> *Eu avalio que eles precisam constantemente de uma adaptação curricular, de uma adaptação pedagógica e principalmente de uma sensibilização docente. Primeiro ponto: um dos primeiros pontos, na verdade, que também se referem ao papel docente diante dos alunos com deficiência, vem de uma sensibilização social, de uma sensibilização acadêmica. Se o professor da educação superior, como os demais professores, tiver voltado para uma concepção contemporânea de inclusão, se ele acreditar que os alunos com deficiência podem chegar à universidade, ter os momentos de aprendizagem e de desenvolvimento como todos os alunos, naturalmente respeitando suas limitações, suas capacidades, suas potencialidades, acredito que o professor consegue realmente desenvolver um trabalho que atenda às necessidades educacionais e principalmente ao processo de aprendizagem dos alunos no contexto acadêmico.*

Dando prosseguimento aos relatos da professora Flor sobre suas experiências docentes junto aos alunos com deficiência na universidade, ela expôs sua sensação ao ter em sua sala de aula os alunos com deficiência aqui mencionados e expressou seus pensamentos sobre a inclusão na UECE: "*Eu me senti feliz, gratificada, porque eu vi que eu posso contribuir*

com o que eu tanto falo, com o que eu tanto acredito: a inclusão".

Em relação à UECE ser ou não uma universidade inclusiva, a professora Flor afirmou considerar a instituição em que trabalha um espaço inclusivo, embora tenha apresentado ressalvas em relação às barreiras arquitetônicas, que precisam ser superadas, bem como a dimensão pedagógica, que necessita ser pensada com mais afinco:

> *Considero, sim. Considero inclusiva no aspecto de incluir os alunos para o acesso, mas precisa, como lhe disse, para além dessa inclusão, além de derrubar barreiras arquitetônicas, e que ainda, na minha compreensão enquanto ensino público superior, a acessibilidade na universidade precisa voltar o seu olhar para principalmente a dimensão pedagógica.*

Nessa perspectiva, a docente concebe que a inclusão não se se refere apenas à quebra de barreiras arquitetônicas, mas está relacionada também com a presença ou a ausência de uma acessibilidade de cunho pedagógico e atitudinal.

Em relação à prática docente em sala de aula, a professora Flor destacou:

> *No tocante às aulas ministradas pelos professores, ainda há muita lacuna. É exatamente isso em relação à formação docente, em relação ao material do professor, que não utiliza por não saber utilizar ou por não ter condições estruturais na universidade de disponibilizar material acessível para os alunos.*

A professora, durante o momento de entrevista, ressaltou dois elementos que considerava importan-

tes no processo de inclusão na educação superior: primeiro a formação docente; depois as condições de aprendizagem que a universidade deve oferecer aos estudantes, a começar pelos recursos pedagógicos acessíveis.

As limitações de trabalho impostas ao professor em função de uma formação frágil ou necessária ao fazer docente de uma dada realidade acabam exigindo que a formação se reverta na criação pelo docente de momentos de participação, de autorreflexão e de formação para que todos aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2006).

Nesse sentido, como assinala Perrenoud (2008, p. 15):

> Agir na urgência é agir sem ter tempo de pensar e, ainda menos, de pensar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades. Decidir na incerteza significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer, apenas com o *feeling*, pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com certa certeza o que aconteceria [...].

Afinal, a sala de aula pode ser comparada a uma caixinha de surpresas, pois nunca se sabe, ao certo, o que irá encontrar como desafio docente. Não existem fórmulas prontas para serem aplicadas nas atividades escolares, sejam elas na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio ou na educação superior. Cada sala de aula é única, pois cada ser que

a compõe é singular, diversificado e ímpar em suas construções identitárias.

A professora entrevistada ressaltou, em seus relatos, sua organização como docente para atender às demandas de todos os seus alunos e destacou que, ao estabelecer relações interpessoais na sala de aula, conseguiu compreender a necessidade de mudanças no processo avaliativo para os dois estudantes com deficiência.

A literatura consultada frisou que a formação pessoal do professor e a maneira como ele constrói sua identidade profissional interferem diretamente na condução do trabalho docente, bem como suas experiências de cunho pessoal e de formação acadêmica repercutem em suas atitudes, comportamentos e formas de pensar a inclusão das pessoas com deficiência na universidade.

Como resultados do estudo aqui apresentado, esses apontam preliminarmente, de acordo com a fala da professora sujeito da presente investigação, que o professor universitário, em conformidade com as condições que lhe são disponibilizadas pela instituição de educação superior para que realize a inclusão de alunos com deficiência, vem cumprindo seu papel docente no processo de efetivação de uma universidade mais inclusiva, ao atender às demandas pedagógicas ou de aprendizagem dos alunos que necessitam de atendimento especializado, e que as instituições de educação superior precisam ampliar suas condições estruturais e pedagógicas para melhor atender às expectativas dos alunos com deficiência que nelas ingressam.

Considerações finais

Conclui-se, com o estudo, que a docência na educação superior, em relação à inclusão do estudante com deficiência, vivencia dificuldades de formação e se depara com limitações de ações efetivas em prol da inclusão, oriundas da gestão da universidade, isto é, da ausência de condições de trabalho mais adequadas diante das demandas dos estudantes, e que o trabalho docente desenvolvido na educação superior, junto ao estudante com deficiência, consegue atender às demandas mais urgentes de aprendizagem e de inclusão desses estudantes, mesmo nas condições mais adversas de ensino.

Nesse sentido, a identidade profissional docente sofre impactos com a presença de discentes com deficiência na educação superior e demanda a abertura do professor para novas experiências e saberes relacionados à Educação Especial, à Educação Inclusiva e às demandas dos educandos com deficiência.

Referências

BEZERRA, T. M. C.; MAGALHÃES, R. B. P. Docência na educação superior e o estudante com deficiência: preliminares de um estudo de caso. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 29673-29680, 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008.

CHAHINI, T. H. C. (org.). *O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior*. Curitiba: Appris, 2016.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. *Censo da Educação Superior – 2017*. Brasília, DF: DEEB, 2018.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. *In*: VALDÉS, M. T. M. (org.). *Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Brasil*: caminhos e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2006. p. 39-55.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, M. A. S.; MAGALHÃES, R. B. P. Inclusão na educação superior: o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFAC. *Revista Amazônida*, Manaus, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2019.

PERRENOUD, P. *Ensinar*: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, P. N.; SILVA, E. B. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.

VIGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

11 FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: APRENDENDO E COMPARTILHANDO SABERES NOS CURSOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap11

RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO
Graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (Unifor), especialista em Educação Brasileira, mestra em Educação Especial e em Educação e doutora em Educação, todas essas últimas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da UECE. Membro da Comissão Permanente de Acessibilidade e Mobilidade das Pessoas com Deficiência (CPAcesso). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenadora do Grupo de Estudo "Educação Especial na perspectiva inclusiva: aprendendo e compartilhando saberes". Orientadora da Célula de Formação da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UECE. Integrante do projeto de pesquisa Docência na Educação Superior: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão. Área de concentração: Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: docência universitária, educação especial, educação inclusiva, educação básica, diversidade e estágio supervisionado.

GRACE KELLY MONTEIRO DA SILVA
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é bolsista de iniciação científica vinculada ao projeto "Formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva: aprendendo e compartilhando saberes nos cursos de formação na educação superior". Atuou como estagiária na área da Educação por dois anos no Colégio Vega. Defensora de uma educação igualitária, gratuita e inclusiva.

LYANNA LOURDES LIMA LEAL
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade Cesma de Maracanaú e mestranda em Educação pela UECE. Professora substituta da Rede Municipal de Fortaleza. Interesse de pesquisa: formação de professores e educação inclusiva.

Introdução

Este texto se insere na temática de formação de professores e ancora-se no projeto de pesquisa intitulado "Formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva: aprendendo e compartilhando saberes nos cursos de formação na educação superior", que tem como temática central a docência universitária para atuar na educação inclusiva na educação básica. O referido projeto surgiu em decorrência das discussões em sala de aula nas disciplinas na área de Educação Especial e das orientações de monografia no curso de especialização em Educação Inclusiva do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE), tendo como hipótese que os saberes constituídos no referido curso reverberam de forma significativa na prática pedagógica nos espaços escolares.

O debate sobre formação de professores se posiciona como uma ação contínua de questionamentos e buscas de conhecimentos, proporcionando reflexões teóricas e práticas sobre as condições de trabalho, dificuldades e desafios existentes na realidade educacional nas escolas da educação básica. A configuração da realidade educacional atual tem despertado a neces-

sidade de novas reflexões pedagógicas nos cursos de formação de professores em favor da democratização do ensino para atender à multiplicidade de demandas individuais e coletivas. Os estudos sobre a docência sinalizam para uma compreensão sobre o processo de formação reconhecido numa dimensão epistemológica que compreende o profissional como um mobilizador de saberes docentes. Segundo Gauthier *et al.* (2013), os saberes e a formação de professores são mobilizados na prática cotidiana, no exercício de sua autoridade em sala de aula e nas relações estabelecidas entre ele e os diferentes sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse panorama, a educação especial na perspectiva inclusiva está no centro das discussões a favor do acesso, da permanência e da terminalidade do processo de escolarização, considerando o direito à educação em destaque nas pautas das agendas dos organismos nacionais e internacionais responsáveis em pensar a educação mundial e seus âmbitos locais.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como característica principal o respeito à diversidade, que oferece, proporciona e amplia a participação de todos os alunos nos espaços escolares e não escolares para atender às diferenças individuais, respeitando seus limites e potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem, quando necessárias às intervenções didático-pedagógicas associadas à relação escola, comunidade e família (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012). A educação especial é considerada como modalidadede de ensino, devendo atuar como estratégia complementar à educação regular; além disso, configura-se como uma

iniciativa relevante, fundamentada no princípio do paradigma inclusivo.

A educação inclusiva tem como princípio a educação para todos e assegura o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino, em todas as etapas e modalidades, determinando acessibilidade física e pedagógica para atender às diferentes necessidades e características de todos os alunos. Considerando o pressuposto dos direitos humanos e da cidadania e o princípio da diversidade na contemporaneidade, fundamentados no reconhecimento das diferenças sociais, culturais e educacionais, enfatizamos a necessidade de pesquisas sobre educação especial na perspectiva inclusiva com um estreito diálogo com a temática formação de professores e profissionais de áreas afins.

Julgamos oportuno discutir sobre a educação especial na perspectiva inclusiva na educação básica, problematizando as abordagens do processo de formação continuada com base na matriz curricular do curso em tela. As pesquisas contemporâneas trazem à tona a realidade sobre a formação docente e discente, fundamentada no conhecimento dos saberes pedagógicos e no preparo de professores diante dos desafios da atualidade presentes nos contextos excludentes (DINIZ, 2012; MARTINS; MAGALHÃES, 2018; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012; SANTOS; FALCÃO, 2020).

O texto teve como objetivo geral compreender a formação de alunos do curso de especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE), considerando os

saberes constituídos durante o percurso formativo no referido curso. O estudo teve fundamento em Mendes e Almeida (2010); Miranda e Galvão Filho (2012); e Santos e Falcão (2020).

A metodologia teve sua base na abordagem qualitativa e descritiva, realizada por meio do estudo teórico, pesquisa documental e de campo. O lócus de investigação da pesquisa foi o curso de especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE). Em relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2009, p. 21) interpreta:

> [...] O conjunto de fenômeno humano entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para a coleta de dados, realizou-se uma pesquisa documental que favoreceu a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). A pesquisa teve a intenção de fazer um mapeamento dos documentos referentes à educação especial e inclusiva para contribuir com o debate sobre a constituição dos saberes nos cursos de formação continuada como processo permanente para o desenvolvimento profissional e para a atuação nas práticas pedagógicas inclusivas. Em seguida, analisou-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE), com o objetivo de identificar as disciplinas da matriz curricular do curso. Segundo Bravo (1991 *apud* SILVA *et al.*, 2009), documentos são todas as realizações pro-

duzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Nesse sentido, a organização para a coleta e análise dos dados foi realizada na descrição dos procedimentos investigativos, registrando as anotações no diário de campo inerentes ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica, dialogando com os aportes teórico-metodológicos capazes de identificar as necessidades formativas de professores e estudantes do curso em tela.

A seguir, discutimos sobre a formação de professores, sinalizando alguns documentos legais, contemplando a constituição dos saberes docentes para a educação especial na perspectiva inclusiva, como também expomos a organização do curso pesquisado. Em seguida, apresentamos as Considerações finais e as Referências.

Formação de professores e educação especial na perspectiva inclusiva: documentos norteadores

Os estudos atuais no campo da Educação relacionados à docência universitária destacam os cursos de formação dos professores como eixo central das discussões e apontam o professor como um profissional responsável pela melhoria e qualidade do ensino. Nesse sentido, ao refletir sobre a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, a pesquisa de Martins e Magalhães (2018) apontou que as Instituições de Educação Superior (IES) precisam se (re)organizar para a formação inicial dos professores, diante do desafio da diversidade

da escola básica, considerando os alunos com deficiência. O estudo também expressou que os cursos de formação continuada precisam rever a estrutura curricular aliada às políticas públicas e à formação de professores para a educação básica.

Diante desse posicionamento, a discussão sobre a ação docente em destaque e sobre os cursos de formação de professores inicial e continuada ganha espaço no cenário educacional, tendo como característica fundante a educação para todos e o respeito às diferenças individuais, que reconhece a diversidade dos alunos considerando os limites, capacidades, potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse pressuposto, a educação especial é uma modalidade de ensino cuja aplicação ocorre em todo o sistema educacional do país e visa promover à pessoa com deficiência o estímulo de suas capacidades e potencialidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2008).

De acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996:

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

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), no artigo 24, parágrafo 2º, sobre educação, podemos observar o reconhecimento

ao direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. O documento aponta que os estados deverão assegurar: que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional de ensino; que possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito; que se façam adaptações razoáveis de acordo com as necessidades específicas de cada aluno com deficiência; que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e que efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas para o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e realiza o Atendimento Educacional Especializado, sendo este complementar e/ou suplementar no ensino regular, devendo o aluno receber atendimento de acordo com suas necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2008). Esse documento tem por objetivo: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.

> Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146. Essa lei visa garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de propiciar a sua inclusão social e cidadania.

Em concordância com os documentos norteadores, entendemos que a educação inclusiva prima por mudanças que adéquem o processo educacional às diferentes características e Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos alunos. Mesmo com o aumento considerável do número de discentes matriculados no ensino regular atualmente, as escolas demonstram ainda muita dificuldade em entender como os alunos com NEE aprendem, valorizar os avanços conquistados por eles e, portanto, ensiná-los como se deve (LEIJOTO, 2015). Nesse contexto, os professores responsáveis diretos pelo processo de ensino e aprendizagem na escola, assumem um papel fundamental no desenvolvimento das ações educacionais em uma perspectiva inclusiva. No entanto, parte significativa desses profissionais continuam se sentindo despreparados para enfrentar as demandas que emergem da inserção dos alunos nos

sistemas de ensino, destacando que a escola também é considerada como espaço de formação, na medida em que:

> [...] possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazeres. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

É fundamental que a prática dos professores na sala de aula inclusiva possibilite experienciar situações que agucem os seus estudos na temática, bem como aprimorar conhecimentos que sejam significativos para a sua atuação, além de primar por criticidade frente a sua práxis, fomentando ainda nos alunos a construção de uma sociedade mais equitativa e de respeito às diferenças. Nesse cenário, a inclusão para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação/altas habilidades impulsiona novas concepções sobre acesso e permanência nas escolas, sustentadas no pressuposto da reorganização das escolas e na preparação e formação de professores, constituídas nos elementos básicos formativos: perfil e carga horária total do curso; matriz curricular; ementas; programas das disciplinas obrigatórias e específicas; gestão e organização do curso; docentes que ministram as disciplinas; cursistas, apoio e gerenciamento da instituição de origem.

Para este estudo, vamos tecer os comentários sobre as disciplinas do curso e a interface com os

saberes constituintes para a educação especial na perspectiva inclusiva, tendo como pano de fundo alguns documentos de análise, tais como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que sinaliza sobre a formação inicial e continuada em nível superior, e o PPC de especialização em Educação Inclusiva do CED/UECE, mais especificamente a matriz curricular do curso.

Formação continuada na perspectiva inclusiva: reflexão sobre os processos formativos no curso de especialização da UECE

A Declaração de Salamanca (1994) e a LDBEN (1996) respaldam a formação inicial e continuada dos professores como processo essencial para o aprimoramento de práticas, busca de novos conhecimentos e preparo para o trabalho com alunos com NEE. Dessa forma, constituem-se como agentes imprescindíveis na educação à medida que podem proporcionar um processo inclusivo e garantir a permanência do estudante naquele ambiente de aprendizado e desenvolvimento.

Diante da contextualização, percebemos que propor práticas pedagógicas que pensem na subjetividade do educando favorece ações que permeiam o campo da educação inclusiva e abre margem para um contexto de conquistas e progressos, como também sinaliza para a apropriação de conhecimentos sistematizados na dimensão teórico-prática (MENDES; ALMEIDA, 2010).

Nesse sentido, a oferta de disciplinas que tangem o campo da Educação Especial e Inclusiva, nos cursos de graduação e pós-graduação, faz-se rele-

vante para a formação, bem como a apropriação de conhecimentos e saberes pelo docente. O artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, institui no inciso I:

> [...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Vê-se que, além de ser respaldada por lei, a busca por novos aprendizados é essencial para garantir a qualidade do desenvolvimento, das habilidades da pessoa com deficiência, e ainda impacta diretamente na construção de uma sociedade mais igualitária e justa, bem como aproxima o docente de uma reflexão crítica frente à sua prática.

O curso de especialização em Educação Inclusiva do CED da UECE surgiu no ano de 2002. Em sua matriz curricular constam 19 disciplinas, com carga horária total de 480 horas-aula, divididas em 315 horas-aula de estudos teóricos e práticos, 15 horas-aula de seminários, 60 horas-aula de Estágio Supervisionado e 90 horas-aula de Estudos Monográficos. As disciplinas permeiam assuntos que dizem respeito à história da educação especial; Atendimento Educacional Especializado; desenvolvimento psicológico e psicomotor do aluno com NEE; currículo; papel da família; além disso, traz também estudos sobre algumas deficiências, entre elas as deficiências física, visual, auditiva e intelectual e o transtorno global do desenvolvimento. Os professores que ministram as disciplinas têm formação continuada na área da Educação Inclusiva, sendo a maioria deles composta por mestres e doutores.

O curso tem duração de aproximadamente 18 meses e encontra-se na décima segunda turma em andamento. Tem como objetivos propor uma formação de valorização ao contexto escolar inclusivo; trazer à tona saberes que fundamentam a prática docente para alunos com NEE; analisar a política de educação especial na perspectiva inclusiva; bem como articular a teoria à prática de ensino. O público prioritário do curso são professores da rede particular e pública da educação básica e alunos graduados de áreas afins. Um dos fatores para a criação do curso se deu por conta da carência de formação continuada na área da Educação Especial e Inclusiva nas IES cearenses.

Ainda durante a análise do PPC, notamos que o curso apresenta uma matriz diversificada e engloba assuntos pertinentes que devem ser aprofundados em estudos permanentes. Além disso, ponderamos que as disciplinas contêm um teor crítico e reflexivo, possibilitando aos cursistas rever as suas estratégias de ensino e aprimorar as suas práticas frente a um processo inclusivo. Para esta pesquisa, tivemos como critério analisar as disciplinas correspondentes ao marco temporal de 2015 a 2019 em decorrência de atualizações realizadas no PPC.

A implantação do curso se deu diante da precarização do ensino regular inclusivo, em que o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ingressa na educação infantil com algumas lacunas no processo de aprendizagem, proporcionando a evasão escolar e a exclusão (UECE, 2019).

Consideramos que a constituição dos saberes docentes para a prática inclusiva sinaliza uma edu-

cação para todos, contemplando a diversidade e o respeito às diferenças individuais. Nesse sentido, a atenção à diversidade de alunos nos espaços escolares vem ao encontro de um dos trechos do PPC:

> [...] preparar o professor do ensino regular para atender à diversidade de alunos incluídos com necessidades educacionais especiais visando à construção do contexto escolar como espaço inclusivo. (UECE, 2019).

Identificamos que o curso reafirma seu compromisso com a formação de professores, visando a uma formação fundada em princípios inclusivos, consolidada nos conhecimentos crítico-reflexivos, dialogando com a realidade das escolas, visto que muitos dos cursistas já se encontram em exercício da profissão, dentre eles, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros profissionais de distintas áreas do conhecimento.

A seguir, apresentamos o quadro das disciplinas que o compõem o curso, com as respectivas cargas horárias.

Quadro 1 – Disciplinas da matriz curricular do PPC

Disciplina	**Carga horária**
1. História e Política da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão	15
2. Atendimento Educacional Especializado – AEE	15
3. Desenvolvimento Psicológico e Educação: o espaço das NEES	30
4. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem	15
5. Alfabetização e Letramento em Contextos Inclusivos	15
6. Dificuldade de Aprendizagem	30

(continuação)

7. Deficiência Intelectual	15
8. Deficiência Senso-Perceptiva I - Deficiência Visual	15
9. Deficiência Senso-Perceptiva II - Deficiência Auditiva	15
10. Deficiência Física	15
11. Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD	15
12. Metodologia da Pesquisa	30
13. Relações familiares no processo de Educação Especial	15
14. Currículo e Didática no processo inclusivo	45
15. Intervenção Precoce	15
16. Altas Habilidades	15
17. Estágio Supervisionado	60
18. Seminários	15
19. Estudos Monográficos	90
Carga horária total	**480 h/a**

Fonte: PPC de especialização em Educação Inclusiva do CED/UECE (2019).

Diante do quadro e com base no PPC, identificamos que a formação continuada de professores se constitui no percurso da profissionalização permanente, sustentada nas práticas inclusivas cotidianas, considerando que:

> [...] o professor, nesse contexto, deve ser um profissional qualificado para atender às novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos [...]. (SANTOS; FALCÃO, 2020, p. 15).

Nesse sentido, a formação continuada é um lócus que se configura como um espaço para a construção de saberes, na perspectiva de uma prática transformadora, sustentada na importância de ofertar disciplinas que precisam estar articuladas nas discussões sobre o PPC, que deve ter como funda-

mento princípios e valores que promovam o direito à educação para todos.

Considerações finais

O debate sobre a formação de professores para a perspectiva inclusiva tem sido cenário de várias discussões no contexto educacional, tendo como pauta a qualidade da formação inicial e continuada nas IES, o que reverbera na constituição de saberes e conhecimentos sistematizados consolidados nos PPCs.

Ao longo de nosso estudo, constatamos que é necessário compreender que a formação para a inclusão vai além da aquisição de saberes e competências para a ação docente que definam causas e consequências das deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como considerar o desejo de romper ou minimizar as desigualdades sociais, eliminando as barreiras atitudinais e pedagógicas tecidas no ambiente escolar.

Diante do exposto, consideramos que aprender e ensinar na perspectiva inclusiva significa repensar o conceito de uma sociedade justa e democrática, bem como repensar as práticas excludentes nos espaços escolares, alinhando-se a propostas de profissionalização e desenvolvimento profissional, na direção de uma formação continuada situada e contextualizada no repertório de saberes. Dessa forma, legitima-se uma prática reflexiva que possibilite construir ações educacionais inclusivas que promovam o processo de ensino e aprendizagem, respeitando o desenvolvimento e as singularidades de cada aluno.

Referências

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015b.

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

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. (org.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DINIZ, M. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas*: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). *O professor e a educação inclusiva*: formação, práticas e lugares. Salvador: UFBA, 2012. p. 17-24.

LEIJOTO, C. P. *Registro do público da educação especial no censo escolar*: deficiência intelectual em destaque. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Programa de Pós-Graduação em Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015.

MARTINS, L. A. R.; MAGALHÃES, R. C. B. P. *Processos formativos atuais na educação especial*: olhares que se intercruzam. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Das margens ao centro*: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social*: teoria, métodos e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). *O professor e a educação inclusiva*: formação, práticas e lugares. Salvador: UFBA, 2012.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). *Educação especial inclusiva e formação de professores*: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Apris, 2020.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUCPR, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

12 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONHECENDO OS PROJETOS DE EXTENSÃO DA UECE/FECLI NO PERÍODO DE 2016 A 2020

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap12

MÔNGOLLA KEYLA FREITAS DE ABREU
Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e mestra em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), especialista em Planejamento Educacional pela mesma universidade e em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina/Universidade Estadual do Ceará (Udesc/UECE), mestra e doutora em Educação pela Universidade de Alcalá de Henares (UAH) em Madri, na Espanha. Reconhecida no Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora universitária, afiliada à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO
Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela UFC e doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenadora do projeto de extensão: Formação de Professores da sala comum: constituindo saberes para uma atuação inclusiva. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas).

Introdução

Desde os anos 1990, o Brasil vem incorporando em seus marcos legais o paradigma da educação inclusiva, com apoio na compreensão de que a educação é direito de todos. Essa concepção se ancora em um movimento internacional, que defende o reconhecimento e o respeito à diversidade humana na produção de ações afirmativas que possibilitem a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é entendida como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e ancora-se na garantia do direito de todos os alunos compartilharem do mesmo sistema de ensino, sem nenhuma forma de discriminação (BRASIL, 2008). Sendo assim, as instituições de ensino precisam garantir o acesso e permanência dos estudantes, principalmente pela construção colaborativa e participativa de todos os envolvidos com a escola/universidade, incluindo, dentre outros fatores, a formação docente e a implementação de projetos inclusivos (MANTOAN, 2015).

Nesse sentido, a Universidade se apresenta como importante espaço na construção de uma educação inclusiva, na formação de seus estudantes e no

diálogo com a sociedade de modo geral, a partir de suas três instâncias indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Tavares (2014) defende que a inclusão depende, sobretudo, das condições de acessibilidade ao conhecimento científico, que repercute em como as realidades passam a ser vistas e interpretadas.

Neste escrito, nosso olhar se volta para a extensão universitária, que, de acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001), consiste em:

> [...] processo educativo, cultural e político que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

Assim, questionamos: como os projetos de extensão universitária vêm colaborando na construção de uma Educação Inclusiva?

Para responder a essa indagação, procuramos conhecer os projetos de extensão da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), buscando identificar como os projetos de extensão que tratavam da temática Educação Inclusiva de pessoas com deficiência se desenvolveram na perspectiva da formação de professores nos mais variados cursos de licenciatura. A escolha pelo campo investigativo se apoia na relevância da Fecli na cidade de Iguatu e região Centro-Sul do estado do Ceará, pois desde 1979 oferta cursos de licenciatura e contribui com a educação da região.

Este estudo visa conhecer os projetos de extensão da Fecli que estiveram voltados para a Educação Inclusiva e formação de professores no período de 2016 a 2020, bem como dialogar sobre suas contribuições para a prática docente inclusiva. Adicionar

olhares, reflexões e análises a esta temática possibilita avanços na construção da educação para todos, visando unir forças para a construção de uma sociedade cada vez mais justa, equitativa e inclusiva.

Apresentamos, a seguir, breve histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, trajetória que ajudará a entender melhor os projetos de extensão, considerando que é preciso lançar olhar para o contexto histórico, social e cultural daquilo que se quer pesquisar.

Revisitando o histórico da Educação Especial Inclusiva

A educação de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo foi representada por desafios e avanços que marcaram a história da Educação Especial e Inclusiva. A história da Educação Especial divide-se em quatro etapas: fase da exclusão, período em que não existia qualquer preocupação com as pessoas com deficiência, sendo estas ignoradas e rejeitadas socialmente; fase da segregação, momento em que surgem as escolas especializadas; fase da integração, período em que algumas pessoas com deficiência eram atendidas em escolas comuns, contudo em salas especializadas; e, por fim, fase da inclusão propriamente dita, em que as pessoas com deficiência foram inseridas em salas de aula comuns (KASSAR, 2004).

O Brasil foi pioneiro na América Latina no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência, criando, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1932, surgiu a Sociedade Pestalozzi e, em 1954, a Associação

de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ambas foram disseminadas para outros estados brasileiros e serviram de aparato substitutivo da ação estatal (JANNUZZI, 2006).

A Constituição Federal de 1988 defende a educação como direito de todos e aborda a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No percurso internacional e com influência no Brasil, destacam-se a Declaração da Educação para Todos, a qual defende que o sistema educativo precisa assegurar a igualdade de acesso à educação aos estudantes com deficiência (UNICEF, 1990), e a Declaração de Salamanca, que estabelece medidas políticas sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola comum como meio de combate às atitudes discriminatórias (UNESCO, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Lei nº 9.394, advoga que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, bem como que devem existir, quando forem necessários, serviços de apoio especializados para atender às particularidades do aluno com deficiência (BRASIL, 1996). A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 assegura o atendimento educacional devido e orienta alunos e docentes da sala comum quanto à inclusão das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

Marcando a inclusão escolar brasileira no século XXI, o Plano Nacional de Educação de 2014 reforça a universalização da educação básica e do Atendimento

Educacional Especializado (BRASIL, 2014). Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, garante os direitos da pessoa com deficiência, autonomia e acessibilidade, bem como promove a equidade de oportunidades e igualdade de condições (BRASIL, 2015).

Assim, a inclusão escolar defende a igualdade no acesso e permanência escolar, bem como a assistência e ensino que atenda à realidade individual (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, 2011), principalmente com a contribuição da Educação Especial. A Educação Inclusiva é muito mais do que uma nova proposta educacional, é considerada uma nova cultura escolar, pois busca a construção de respostas educativas que alcancem todos os alunos (GLAT; BLANCO, 2009).

Conhecendo a Fecli/UECE

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi criada em 1975, visando construir e disseminar conhecimentos e formar profissionais na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da qualidade de vida da região. Ao firmar-se como Universidade, transformou Escolas de Ensino Superior distribuídas em alguns municípios do estado em seus primeiros cursos de graduação, aos quais outros foram somados (UECE, 2021).

A UECE objetiva atender à demanda do desenvolvimento científico e tecnológico do estado do Ceará, por isso passou a atuar em diversos municípios, estando em rede *multicampi* e atualmente sendo encontrada nos municípios de Crateús, Tauá, Mombaça, Itapipoca, Fortaleza, Limoeiro, Quixadá e Iguatu. A UECE, desde o princípio, visa ao ensino como ativi-

dade por excelência, especialmente o de graduação, formando profissionais competentes para atender às demandas sociais e profissionais do estado e da região (UECE, 2021).

Dentre as unidades da UECE no interior do estado, destaca-se a Fecli, criada em 1979 sob regime de autarquia de natureza especial (FECLI, 2021). A Fecli, desde o seu início, teve forte contribuição com o desenvolvimento da região Centro-Sul do estado, formando profissionais da educação a partir de seus cursos de licenciatura. Atualmente a Fecli conta com cinco cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia.

Caminho metodológico

O estudo caracteriza-se como qualitativo e documental, de caráter exploratório-descritivo. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa tem por objetivo apresentar uma realidade que não pode ser quantificada; seu objeto de estudo permeia o universo dos significados, valores, crenças, princípios, motivações, atitudes, etc. A busca de informações na parte documental consiste no reconhecimento dos documentos como meios de comunicação (FLICK, 2009). O estudo se configura como exploratório pois busca uma visão geral, de forma aproximativa; já o caráter descritivo descreve algo por meio de um estudo detalhado (GIL, 2019).

Os dados foram produzidos através de um questionário aplicado pelo Google Forms acerca do tema Educação Inclusiva e Formação de Professores, composto por 12 questões, sendo quatro objetivas e oito

subjetivas. Os participantes foram os professores da Fecli que tivessem coordenado projeto de extensão de 2016 a 2020, cuja temática envolvesse a Educação Inclusiva. O interstício avaliado se justifica pelo seguinte motivo: 2016 corresponde ao período em que se instituiu a Lei de Cotas para pessoas com deficiência na universidade, tempo que entendemos aguçar as discussões sobre o tema. O levantamento realizado identificou quatro projetos de extensão vivenciados nos cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia. O questionário foi enviado para as quatro coordenadoras, que prontamente responderam.

A análise textual discursiva foi utilizada na análise dos dados aqui construídos, procurando os sentidos das palavras através da categorização e com inúmeros movimentos dialéticos em busca da compreensão (GALIAZZI; SOUSA, 2019).

Desvelando os projetos de extensão universitária

A atividade extensionista se configura como importante dimensão da Educação Superior, favorecendo uma aproximação com a sociedade e a possibilidade de compartilhar saberes. Identificamos que, no interstício avaliado, a Fecli ampliou o número de projetos de extensão, passando de nove projetos em 2016 para 31 projetos em 2020, conforme pode ser observado na Tabela 1. O expressivo aumento pode ter acontecido em decorrência do ingresso de novos docentes na universidade no ano de 2016, após a aprovação em concurso público, ao mesmo tempo sinaliza para a importância que a extensão vem assumindo neste espaço.

Tabela 1 – Projetos de extensão da Fecli (2016-2020)

Ano de execução	Total de projetos	Projetos em Educação Inclusiva
2016	09	02
2017	17	02
2018	17	02
2019	33	03
2020	31	04

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em *UECE em números* (2021).

No que se refere aos projetos de extensão voltados para a inclusão, em 2016 já existiam dois projetos de extensão, o que é representativo, uma vez que o total de projetos na Fecli ainda era reduzido. Em 2020, o número de projetos dobrou, embora apenas três licenciaturas ofereçam projetos relacionados à inclusão: Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia.

O Quadro 1 apresenta os projetos desenvolvidos na instituição no período avaliado, mostrando o ano de execução, o título do projeto e o curso a que está vinculado.

Quadro 1 – Projetos de extensão sobre Educação Inclusiva da Fecli de 2016 a 2020

Ano de execução	Projeto	Curso
2016 a 2020	Educação Especial: tecendo saberes e buscando caminhos na formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia	Ciências Biológicas
2016, 2017 e 2020	Cinema acessível: LETRAA - legendagem, tradução e audiodescrição	Letras
2018 a 2020	Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva	Pedagogia
2019 e 2020	Práticas inclusivas: construindo caminhos para inclusão na universidade	Letras

Fonte: Autoras (2021).

Como é possível observar, todos os projetos analisados foram vivenciados em mais de um ano, o que pode indicar a aceitação do projeto, ao mesmo tempo que garante a continuidade das ações, fortalecendo o trabalho desenvolvido e possibilitando ampliar as ações de inclusão. É importante notar que dois projetos estão ancorados no mesmo curso: Letras. No Quadro 2, são apresentados os objetivos das ações analisadas.

Quadro 2 – Objetivos dos projetos de extensão em Educação Inclusiva da Fecli (2016-2020)

Projeto	Objetivo geral
Educação Especial	Criar espaços formativos para estudos, construção de aprendizagens e proposição de metodologias de ensino relacionadas à Educação Especial nos âmbitos do Ensino Superior e da Educação Básica
Cinema acessível	Formar futuros tradutores audiovisuais, sobretudo audiodescritores e legendistas, bem como produzir *acessibilizações* de obras e eventos da comunidade acadêmica e geral, colaborar em projetos da Fecli e cidade de Iguatu e realizar formações e eventos na área de acessibilidade audiovisual
Formação de professores da sala comum	Desenvolver atividades formativas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, envolvendo professores da Educação Básica do município de Iguatu e alunos do curso de Pedagogia da Fecli
Práticas inclusivas	Promover a inclusão na universidade por meio de diálogos e ações contínuas, buscando sensibilizar a comunidade acadêmica quanto à importância de criar ambientes acessíveis a todos de forma integral

Fonte: Autoras (2021).

Os projetos desenvolvidos adotam uma perspectiva dialógica; alguns coordenadores participam

como colaboradores de outros projetos de seus cursos ou mesmo de outras licenciaturas. Além disso, determinados projetos contam com colaboradores de outras instituições, como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), ou mesmo de outro curso da UECE, sendo de outro Centro, como é o caso do Centro de Educação (Itaperi). Conforme os coordenadores expressaram, determinados eventos realizados por um projeto envolvem a participação de outros. A colaboração se apresenta como importante aspecto para se pensar uma educação de fato inclusiva, conforme Polla e Tureck (2016); pela colaboração, os professores compartilham responsabilidades e dificuldades, traçam metas e planejam em conjunto a direção a ser seguida.

Desde o ano de 2020, o mundo vivencia a pandemia da Covid-19, realidade que demanda distanciamento social e tem limitado a educação ao ensino remoto emergencial. Diante disso, os projetos da Fecli tornaram suas atividades em 2020 virtuais, o que trouxe muitos desafios, ao mesmo tempo que permitiu ampliar suas divulgações nas redes sociais sobre eventos ou informações sobre inclusão, a fim de manter as ações anteriormente planejadas e não se esquecer da necessidade social da Educação Inclusiva em nosso meio.

Os projetos Cinema acessível e Práticas inclusivas têm suas ações voltadas, de forma prioritária, para a Educação Superior, enquanto os projetos Educação Especial e Formação de professores da sala comum têm como público maior os docentes da Educa-

ção Básica. Os projetos, no entanto, contemplam em suas diversas ações os dois níveis de ensino. Outro aspecto a ser ressaltado é que todos os projetos aqui discutidos envolveram diretamente Pessoas com Deficiência (PcD) em seu desenvolvimento (Tabela 2), reforçando o lema "Nada sobre nós sem nós". De acordo com Sassaki (2007), essa expressão vem sendo utilizada desde 2001 por ativistas dos movimentos inclusivos para expressar a necessidade da participação e escuta das pessoas com deficiência em todas as decisões e ações sobre elas.

Tabela 2 – PcD em projetos de extensão sobre Educação Inclusiva da Fecli (2016-2020)

Temática	Total de projetos que trabalharam
Deficiência Visual	04
Deficiência Auditiva	03
Deficiência Física	02
Deficiência Intelectual	02
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	01

Fonte: Autoras (2021).

As ações extensionistas se destacam na formação de seus estudantes bolsistas, contribuindo, assim, para que esses futuros professores desenvolvam uma prática atenta às especificidades de seus estudantes. As ações vivenciadas envolveram oficinas, minicursos, palestras, *webinários*, ciclos de debates, eventos como o I Encontro de Educação Especial da Fecli (Enedef), em 2017. Em alguns desses eventos, os bolsistas de extensão participam ministrando minicursos e oficinas. Nesse sentido, destacamos que

as vivências nos projetos contribuirão não somente nos espaços em que estes estudantes irão desenvolver futuramente suas práticas docentes, mas sobretudo contribuirão com o ingresso, permanência e inclusão de alunos com deficiência na própria Fecli.

O interesse dos bolsistas pelo tema se revela ainda em um quantitativo crescente de trabalhos apresentados em eventos locais, nacionais e até internacionais sobre o assunto e nas temáticas escolhidas para seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O projeto que trabalhou deficiência visual teve a especificidade de trabalhos com Audiodescrição, tendo impulsionado a produção de três TCCs na área de acessibilidade e ensino, tendo um em construção. É relevante destacar ainda que o projeto Formação de professores da sala comum teve três de seus bolsistas com TCCs sobre o assunto do projeto. A produção do conhecimento sobre o tema na Fecli vem, portanto, expandindo-se, sendo este livro, *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*, oriundo do projeto Formação de professores da sala comum.

Dentre algumas das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão Educação Especial, podemos citar: os encontros formativos com os estudantes do curso de Ciências Biológicas da Fecli, que resultaram em produções científicas, participações e publicações em eventos; o I Enedef, que ofertou oficinais, mesas-redondas, minicursos, rodas de conversas e mesas-redondas sobre inúmeros temas e vivências da Educação Inclusiva, bem como uma mostra de experiências de projetos na área de inclusão que são desenvolvidos na instituição; e os Diálogos In-

clusivos, que envolveram profissionais da educação que trabalham com Educação Inclusiva e algumas PcD para partilharem os desafios e possibilidades na construção da Educação Inclusiva, a partir da realidade de cada deficiência. Esses eventos tornaram-se sobretudo acessíveis à PcD porque contaram em muitos momentos com o apoio direto dos professores e estudantes do Cinema acessível, bem como da Associação de Surdos de Iguatu (ASI).

O Cinema acessível da Fecli teve, dentre suas atividades, a Sessão acessível da Mostra de Cinema de Iguatu, que teve como apoio para tornar o momento acessível a Língua Brasileira de Sinais, a Legendagem para Surdos e Ensurdecidos e a Audiodescrição aberta e gratuita para a comunidade geral; realização da Audiodescrição simultânea da I Jornada Inclusiva dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) da região Centro-Sul; elaboração da acessibilidade, no que se refere à PcD, nos vídeos do curso Inclussa, um curso de formação em acessibilidade didática para professores e alunos do Ensino a Distância. Vale destacar que a Audiodescrição da I Jornada Inclusiva foi "[...] uma proposta inédita na região que atendeu à demanda de acessibilidade do público-alvo do evento".

O projeto Formação de professores da sala comum vivenciou, dentre suas ações, a formação para professores da Educação Básica de Iguatu, promovendo estudos e reflexões sobre a realidade de cada escola atendida, a partir de temáticas sugeridas pelos próprios docentes, em encontros mediados pela arte, reflexão e aproximação com a prática. Além disso, o projeto realiza grupo de estudo que conta com a par-

ticipação de estudantes de diversas licenciaturas, de professores da Educação Básica e da Educação Superior de distintas instituições de ensino. Em 2020, o projeto realizou o curso Introdutório em Educação Inclusiva, evento que atendeu a mais de 100 cursistas (professores e estudantes) e alcançou outras regiões do país com representantes de vários estados. O projeto ainda conta com publicações realizadas no Instagram e grupo de WhatsApp para compartilhar conhecimentos sobre Educação Inclusiva e divulgar informações e eventos sobre a temática. Todas as postagens contam com a audiodescrição das imagens.

O projeto Práticas inclusivas vem atuando na sensibilização da comunidade acadêmica por meio de intervenções relacionadas à acessibilidade arquitetônica, atitudinal e linguística da e na Fecli, com postagens constantes no Instagram e no canal do YouTube do projeto, bem como cartazes, jornais, panfletos e rádios; participação como colaborador na I Jornada Inclusiva da Região Centro-Sul; promoção de atividades em diversas instituições, tais como ASI, professores da APAE, IFCE – *campus* Iguatu e *campus* Acopiara – e ainda para alunos com deficiência egressos do Ensino Médio.

As atividades vivenciadas em cada um dos projetos denotam que todos contribuíram para a construção de uma Educação mais inclusiva, na Educação Básica e na Educação Superior, reafirmando o papel social da universidade na construção de uma sociedade mais humana, democrática e inclusiva. Em suas falas, as coordenadoras expressam o compromisso com uma educação mais inclusiva em todos os níveis de ensino. Uma das entrevistadas expressou:

> *Seguimos construindo o envolvimento da comunidade acadêmica da Fecli com a inclusão. Ainda que esbarremos em questões de ordem governamental, precisamos insistir, fortalecer a luta coletiva nessa direção.*

Na mesma perspectiva, outra participante disse:

> *O projeto tem buscado atender a uma demanda inicial no que se refere à sensibilização quanto à necessidade de se conhecer e entender a importância da inclusão no âmbito interno e externo da universidade.*

As falas das participantes revisitam as realidades construídas pelos projetos sobre Educação Inclusiva da Fecli no período de 2016 a 2020, uma vez que reforçam a construção da Educação Inclusiva dentro do ambiente universitário e para além desse ambiente, a partir de atividades de extensão que envolvem tantos sujeitos na busca por uma educação mais justa e democrática. É importante assinalar, no entanto, que a universidade sozinha, tampouco a formação de professores, consegue superar os desafios postos para uma Educação Inclusiva, que necessita de investimentos e mudanças estruturais de diferentes ordens.

Os projetos têm mobilizado estudantes e professores a continuarem na luta por uma educação mais inclusiva; além desses atores, vêm sensibilizando e despertando curiosidade em servidores e comunidade acadêmica mais ampla para a importância de todos na promoção de uma sociedade mais inclusiva. Como assevera Pieczkowsk (2014), a inclusão provoca tensionamentos, angústias, desassossegos, mas também gera mobilidade, apropriação do novo, des-

construção de olhares padronizados, crescimento pessoal e profissional.

Considerações finais

A partir do percurso formativo desenvolvido nos projetos de extensão em questão, bem como das discussões e reflexões acerca da temática, foi possível conhecer um pouco sobre a realidade da Educação Inclusiva na Fecli no período de 2016 a 2020.

A Fecli vem colaborando de modo significativo e crescente com a Educação Inclusiva em Iguatu e região Centro-Sul, a partir da formação de futuros licenciados em Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia, e até mesmo dos cursos de Matemática e Física, com perspectivas colaborativas para a Educação Inclusiva efetiva e afetiva.

A universidade, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, promove a formação de profissionais e impacta direta e indiretamente a comunidade no entorno dessa instituição. Os eventos, grupos de estudo, divulgações em redes sociais e tantas outras atividades têm certamente sensibilizado e construído conhecimento de modo colaborativo e dialógico, contando não somente com profissionais que trabalham com a Educação Inclusiva, mas mobilizando os estudantes e professores dos diversos cursos de licenciatura da Fecli, estudantes de outros cursos e universidades, profissionais da educação e sobretudo contando com a colaboração de pessoas com deficiência.

É a partir do “Nada sobre nós sem nós” que se constrói a inclusão. Nesse sentido, esperamos conti-

nuar avançando nos cursos de licenciatura contemplados direta e indiretamente com projetos que contribuem com a Educação Inclusiva.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Brasília, DF: MEC, 2000.

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

FECLI. *Histórico*. 2021. Disponível em: http://www.uece.br/fecli. Acesso em: 10 jul. 2021.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 1-22, 2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Letras, 2009. p. 15-35.

GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. Inclusão escolar como prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 32, p. 69-87, 2011.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. *In*: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

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

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia*: pesquisa qualitativa em ação. Aveiro: Ludomedia, 2001.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior*: efeitos na docência universitária. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

POLLA, M. V.; TURECK, L. T. Z. O processo de inclusão escolar na perspectiva colaborativa entre o ensino regular e o ensino especial. *In*: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Secretaria de Educação do Paraná, 2016. v. 1.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v. 10, n. 58, p. 20-30, 2007.

TAVARES, A. P. P. *Educação especial no ensino superior*: reflexões acerca da acessibilidade no processo de inclusão escolar a partir de relatos de acadêmicos com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

UECE. *Histórico*. 2021. Fortaleza: UECE, 2021. Disponível em: http://www.uece.br/institucional/historico/. Acesso em: 10 jul. 2021.

UECE. *UECE em números*. Fortaleza: UECE, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/institucional/uece-em-numeros/. Acesso em: 10 jun. 2021.

UECE. *UECE em números*. Fortaleza: UECE, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/institucional/uece-em-numeros/. Acesso em: 10 jun. 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corpe, 1994.

UNICEF. *Declaração da Educação para Todos*. Jomtien: Unicef, 1990.

13 ESTUDO DE CASO SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE UMA ESTUDANTE SURDA

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap13

ELIVANA VIEIRA DE SOUZA
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. Professora da rede municipal de educação. Bolsista nos anos de 2020 e 2021 de iniciação científica no projeto de inclusão nos cursos de licenciatura da UECE: Narrativas de Alunos com Deficiência. Bolsista durante os anos de 2018 e 2019 de extensão artística no projeto Mestres do Aprender, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da UECE. Bolsista de monitoria de inclusão em 2017 pela Secretaria Municipal da Educação de Iguatu, Ceará.

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO
Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela UFC e doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenadora do projeto de extensão: Formação de Professores da sala comum: constituindo saberes para uma atuação inclusiva. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE.

Introdução

A ideia de educação inclusiva está alicerçada na concepção de que todos têm direito à educação, independentemente das suas especificidades, por meio de práticas que permitam a aprendizagem e a exploração das potencialidades dos sujeitos, proporcionando oportunidades iguais.

Em nosso país, a discussão acerca dessa temática ganha visibilidade no final dos anos 1980, período em que se institui legislação direcionada para a inclusão educacional. Citamos como principais marcos legais a Constituição de 1988, que estabelece critérios legais para a inclusão das pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Tais iniciativas têm apoio em um movimento internacional que resultou em importantes ações, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), levando nosso país a se posicionar e estabelecer uma legislação que amparasse os alunos com necessidades educacionais específicas (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018). No ensino superior, as ações para a inclusão aconte-

ceram mais tardiamente, pois foi somente nos anos 2000 que foram instituídas políticas públicas direcionadas especificamente para esse público.

Vivenciar a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino é processo complexo, tendo em vista que exige intervenções transformadoras de compreensão realistas mediante a importância de exercer o direito de todos à educação e um movimento que deve ser coletivo, como asseveram Castanho e Freitas (2006). No ensino superior, essa realidade não é diferente. Embora o número de alunos com deficiência incluídos nas Instituições de Ensino Superior (IES) venha se ampliando a cada ano, a inclusão nesse nível de ensino ainda se constitui grande desafio, encontrando, além das dificuldades arquitetônicas, barreiras metodológicas e atitudinais. De acordo com Poker, Valentim e Garla (2018), tornar o ensino superior acessível a todos os sujeitos que desejam cursá-lo é uma tarefa complexa. Requer o delineamento de atitudes traçadas para a eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a participação integral dessa população nas diferentes esferas sociais. Assim sendo, problematizar as condições de inclusão na universidade, em especial as compreensões dos docentes, implica compreender o ensino superior como um espaço democrático, formador de opiniões e de produção de conhecimento.

Como vem acontecendo a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior? Essa indagação nos levou a delinear como objetivo deste escrito compreender como vem se efetivando a inclusão de uma estudante surda de uma universidade pública estadual do Ceará. A investigação faz parte de um

estudo mais amplo, que teve por propósito maior compreender as significações que os alunos com deficiência de um curso de Pedagogia produzem sobre seus processos de inclusão[1]. A pesquisa contemplou duas estudantes e os professores do referido curso. Para este escrito, iremos trazer as reflexões provenientes da investigação realizada com uma discente com surdez. O estudo, de natureza qualitativa, configura-se como do tipo exploratório e a participante foi ouvida a partir de entrevistas, que contaram com a participação de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Na sequência, apresentamos o delineamento metodológico da investigação; dando continuidade, trazemos discussões teóricas que nortearam o estudo; na seção seguinte, apresentamos o resultado da pesquisa empírica vivenciada com a estudante; por fim, elencamos algumas considerações finais e as referências.

Metodologia

O estudo se ancora numa pesquisa qualitativa, pois investiga os sujeitos, suas vivências, percepções e análises sobre a inclusão no ensino superior, buscando compreender a totalidade através da realidade específica de uma instituição. De acordo com Marconi e Lakatos (1996), a pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo toda a complexidade humana

[1] O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com parecer consubstanciado número 4.497.797.

e seus comportamentos. Caracteriza-se ainda como estudo exploratório. Quanto ao tipo, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória. Gil (2008) aborda que as pesquisas descritivas são, em companhia com as exploratórias, as que geralmente realizam os pesquisadores sociais, por conter a preocupação com a atuação prática. O autor ainda esclarece que a pesquisa exploratória procura o aprofundamento de uma realidade específica, sendo efetivada através de observações diretas das atividades desempenhadas no grupo a ser estudado e entrevistas com os sujeitos, para que sejam compreendidas e interpretadas a realidade em que vivem.

Participa da investigação uma universitária com deficiência auditiva, estudante do curso de Pedagogia. Para a produção dos dados, realizamos entrevistas, que aconteceram por videoconferência, tendo em vista que a pesquisa aconteceu em 2020, quando se recomendou distanciamento social, em função da pandemia de Covid-19. A entrevista é uma técnica de coleta de dados sobre um assunto específico, diretamente solicitado aos indivíduos que serão pesquisados, consequentemente permite uma interação entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador tem como objetivo compreender como os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007). Vale ressaltar que em todos os encontros contamos com a participação de intérprete de Libras, viabilizando a comunicação entre pesquisador e pesquisado.

Os dados foram analisados por meio da análise textual discursiva (ATD). Segundo abordam Moraes e Galiazzi (2006), a análise textual discursiva é retra-

tada como um procedimento que tem início a partir de uma unitarização, sendo os textos separados em unidades de significado.

Educação inclusiva no ensino superior: breves reflexões

A inclusão é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos a participarem da sociedade e de serem respeitados naquilo que os diferencia dos outros, surgindo o direito fundamental, o direito à diferença. No contexto educacional, a inclusão defende o direito dos estudantes a se desenvolverem e a concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito por meio de uma educação de qualidade, atendendo, assim, às suas necessidades, interesses e características, exigindo respostas específicas e diferenciadas, em face da vulnerabilidade, sejam elas por características orgânicas, de gênero, racial ou outras (PIOVESAN, 2005).

Os alunos com deficiência buscam conhecimentos e formação acadêmica e profissional ao ingressarem no ensino superior, e este, por outro lado, como espaço social e educacional, precisa reafirmar o seu compromisso com uma educação de qualidade, com direito à cidadania, à justiça social e à democracia, assumindo, dessa forma, um dever fundamental no crescimento pessoal e acadêmico dos educandos e o dever de proporcionar a educação para todos (FREIRE, 2008).

Como direito fundamental à educação, é indispensável propiciar que todos os sujeitos possam ter

oportunidades de ocuparem seus espaços em todos os níveis de ensino, sem restrições. No ensino superior, por ser um espaço que ainda se configura restritivo a muitos, é necessário reforçar a necessidade de conter números expressivos de pessoas com deficiência como direito ao alcance dos mais altos níveis de escolaridades.

No tocante às políticas de inclusão no Brasil para o ensino superior, uma das pioneiras foi o Programa Incluir, lançado em 2005 pelo Ministério da Educação. O programa tem o objetivo de apoiar as instituições federais de ensino superior, a fim de que:

> [...] garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (BRASIL, 2013, s.p.).

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades, o que inclui o ensino superior, no qual devem ser promovidas ações de acesso e permanência dos estudantes. Em 2016, foi promulgada a Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Tal lei altera a Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas no ensino superior federal. Em nível estadual, o Ceará só aderiu às cotas em 17 de janeiro de 2017, por meio da Lei nº 16.197, desse modo, constatamos a tardia adesão do estado do Ceará e o quão recente são as políticas direcionadas a esse público.

A função social do ensino superior acarreta a produção de conhecimento, de modo a proporcionar o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio indivíduo como cidadão na sociedade. Assim, a universidade, do mesmo modo como os demais contextos educacionais, é responsável pela promoção da cidadania, devendo proporcionar e incentivar uma educação para todos. Dessa forma, concretizar as ações educativas para que as pessoas com deficiência tenham a inclusão no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania (CASTANHO; FREITAS, 2006).

No Brasil, o ensino superior é responsável pela qualificação de profissionais em todos os seus níveis e especificidades, dentre elas a educação especial. Para grande parcela da população brasileira, chegar ao ensino superior torna-se uma grande vitória, haja vista que é um espaço de uma parcela pequena. Para as pessoas com deficiência, a situação ainda é mais desafiadora, pois ainda há muitos entraves e desafios a serem superados para receber e manter um universitário com alguma deficiência.

Nos últimos anos, o Brasil deu um salto de crescimento considerável em relação ao número total de alunos no ensino superior. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008, o número total de alunos matriculados era de 5.843.322, o qual foi para 8.451.748 em 2018. Já o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação foi de 20.530 em 2009 para 43.633 em 2018, representando, em relação ao número total, uma evolução de 0,34% para 0,52% da população.

É inegável que o número de discentes com deficiência no ensino superior aumentou gradualmente na última década, contudo esse número ainda não é expressivo, pois a maior parte dos alunos ainda não tem acesso e/ou não conclui esse nível de ensino. Moreira (2005) ressalta que a universidade concretiza sua função social quando as pessoas com deficiência deixam de ser retratadas como incapazes improdutivas e atípicas e lhes são garantidos os direitos à igualdade de oportunidade e à educação em todos os seus níveis. Diante disso, Mazzoni, Torres e Andrade (1999, p. 11) complementam:

> O acesso à universidade para as pessoas portadoras de deficiência compreende duas etapas bem distintas: a primeira corresponde ao concurso vestibular, e superada esta barreira, a segunda etapa é a permanência do aluno na instituição em condições de estudo justas. A segunda é a mais difícil e os alunos necessitam de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar os professores para que possam atendê-los.

As políticas de cotas reservadas para as pessoas com deficiência, como ações afirmativas, contribuíram para que se tivesse um aumento no percentual de ingresso às universidades, porém somente essa ação não é suficiente. O sistema de cotas tem como objetivo:

> [...] estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado, em área específica, por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Carrico (2008) ressalta a necessidade de ir além das ações afirmativas, promovendo mudanças também na educação básica em prol da garantia de uma educação de qualidade para todos, para que tenham possibilidades de acesso ao ensino superior.

Considerando que o acesso à universidade não pode ser um fim em si mesmo, o sucesso da inclusão ao ensino superior terá que contemplar e ter repercussões positivas tanto no aproveitamento acadêmico dos estudantes quanto na qualidade extracurricular desses discentes, pois, dadas as estatísticas de desistência de alunos com deficiência que encontram dificuldades e barreiras que impedem sua aprendizagem e rendimento, a universidade deve dar um suporte apropriado a todas as necessidades que esses educandos encontram nesse ambiente, visto que, por vezes, esses são fatores desestimulantes (FERNANDES; ALMEIDA, 2007).

No âmbito educacional, a inclusão se relaciona à participação do aluno em todas as esferas educacionais e ao compromisso das instituições em proporcionar atividades que contribuam para o seu pleno desenvolvimento, o que compreende preparar os professores para receber, acolher e orientar os alunos, o que perpassa por ações de apoio das instituições de ensino superior, como defendem Arruda, Castro e Barreto (2020).

Sendo assim, é importante ressaltar que os desafios enfrentados na inclusão de estudantes universitários passam por decisões que extrapolam os muros das universidades, especialmente as públicas. Duarte *et al.* (2013) ressaltam que é imprescindível entender que a universidade pública brasileira não

deve ser considerada como a única responsável por esse processo, e sim como parte integrante da implementação de políticas públicas que assegurem assistência financeira às ações e iniciativas neste contexto.

Nesse sentido, Perini (2016) destaca que pesquisar sobre a inclusão de alunos, especificamente no ensino superior, é percorrer um caminho cheio de indagações, contradições, conflitos e incertezas, mas é preciso acreditar em todas as possibilidades de crescimento e de transformação que a educação pode oferecer aos jovens. Sendo assim, destacamos a importância deste estudo, que se propôs a conhecer e a refletir sobre a trajetória de uma estudante com surdez em um curso de Pedagogia. No tópico a seguir, apresentamos a análise e a discussão dos dados empíricos.

Inclusão e ensino superior: narrativas de uma estudante universitária com surdez

Em busca de compreender o processo inclusivo da estudante com surdez na universidade, as primeiras indagações abordaram sobre seu processo de inclusão na educação básica, pois entendemos que é importante analisar esse percurso de escolaridade para compreender o prosseguimento de maiores níveis de escolarização dos alunos com deficiência. A entrevistada revela com muita tristeza que se sentia excluída durante os primeiros anos na escola, pois os professores não adaptavam as atividades às suas especificidades e o ensino acontecia através da oralização. Por não ouvir, não entendia nada e, assim, não avançava em seu processo de aprendizado. Tais fatos foram su-

ficientes para fazê-la desistir de estudar quando cursava o 3º ano do ensino fundamental, aos 13 anos de idade. A estudante revela que a escola não conseguia ser inclusiva e que não atendia às suas necessidades individuais. Conforme Blanco (2003), a educação inclusiva significa pensar em uma escola em que sejam possíveis acesso e, sobretudo, permanência de todos os alunos, para tanto é preciso que os mecanismos de seleção e de discriminação, até então utilizados, sejam substituídos por procedimentos de reconhecimento e de remoção das barreiras para a aprendizagem.

A proposta inclusiva respeita os diferentes estilos de aprender, a singularidade e as particularidades dos aprendizes. Considera que a homogeneidade é ilusória, desse modo os indivíduos devem ser demandados a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que todos são iguais (MEIRA, 2001). À medida que a educação inclusiva promove um ensino respeitoso e com significado para cada estudante, possibilita o desenvolvimento da consciência de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres e incentiva o debate permanente sobre causas coletivas, como advertem C. Sampaio e S. Sampaio (2009).

Indagada sobre sua compreensão de inclusão, a entrevistada traz uma compreensão a partir de sua realidade. Segundo ela, inclusão significa ter a oportunidade de se comunicar, não ser taxada de coitadinha e ter o respeito de toda a comunidade escolar, pois todos têm direito à educação. Aborda ainda que é importante ter pessoas com deficiência na universidade, pois motiva a inclusão e também o respeito, e cita a necessidade das adaptações nas aulas que

devem ser feitas pelo professor. Cita os intérpretes como importantes agentes da inclusão, pois afirma que eles auxiliam em suas atividades, favorecendo a comunicação. Aponta ainda vários aspectos importantes, como as questões atitudinais e pedagógicas e ainda reconhece o seu direito de estar na universidade.

Sobre a importância de ter pessoas com deficiência no ensino superior, Anache, Rovetto e Oliveira (2014) explicitam que as pessoas com deficiências movimentam as estruturas institucionais, visto que colocam em risco a cultura da homogeneização das turmas, remetendo a outros aspectos que merecem atenção, como o processo de matrícula, a escolha profissional, a organização do currículo, os processos de avaliação e ainda o levantamento de discussões de diretrizes para a construção de projetos de ensino para as IES, na perspectiva da educação inclusiva.

O ingresso da participante no curso de Pedagogia aconteceu por meio do sistema de cotas para pessoas com deficiência[2], após quatro tentativas. Ela expressou que encontrou dificuldades na leitura do português mesmo com a ajuda do intérprete auxiliando na tradução da Libras. De acordo com Rinaldi *et al.* (1997), as avaliações da redação e das respostas feitas por escrito em português deveriam considerar essencialmente a coerência do texto, quer dizer, o conteúdo semântico, e não sua forma e estruturação gramatical. Nesse sentido, a avaliação não deveria se

[2] Assegurada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a qual dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

ater ao uso de preposições, conjunções, conectivos e outros elementos linguísticos de relação que não prejudiquem o significado das ideias do texto. Ainda de acordo com o autor, essas palavras funcionais são geralmente usadas inapropriadamente pelas pessoas com deficiência auditiva. Todavia, as palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), responsáveis por grande parte do conteúdo semântico do texto, podem assegurar a coerência discursiva da redação. Dessa maneira, as palavras funcionais e a flexão das palavras de conteúdo em gênero, número e pessoa não devem ser consideradas na escrita do surdo, no processo de avaliação das provas de vestibular.

O processo seletivo ainda se configura como uma das lacunas da inclusão no ensino superior. Destacando que o vestibular é uma das formas de acesso ao ensino superior, faz-se indispensável lançar um olhar mais cuidadoso para esse processo, com o intuito de oferecer iguais oportunidades na realização das provas, minimizando o caráter excludente desse processo, que, por sua vez, é de natureza classificatória, como afirmam Santos e Falcão (2020).

Cabe salientar que o "acesso" é compreendido de uma maneira ampla, quer dizer, compreende não só o ingresso dos estudantes às universidades (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas também a permanência desses sujeitos na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINI; MON-

TEIRO, 2008). Sendo assim, a universidade deve garantir aos estudantes condições reais de acesso e permanência em todos os seus aspectos para que esse público possa ter a garantia nos seus direitos à aprendizagem e a uma educação de fato inclusiva.

O ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior exige que os professores reavaliem suas práticas, visando a contribuir na efetivação da inclusão, diante da necessidade de adaptar suas metodologias às características e particularidades dos alunos. De acordo com Oliveira (2015), o docente tem que ir modificando aos poucos a sua prática, nas atividades, nos materiais didáticos, de forma que o estudante com deficiência se sinta incluso e que a aprendizagem de todos aconteça de fato. Nesse sentido, destacamos a importância da formação docente, pois, como salientam Santos e Falcão (2020, p. 20), no contexto de uma educação inclusiva, o professor:

> [...] deve ser um profissional qualificado para responder às novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos, apoiado por todos os outros profissionais da instituição e dos sistemas de ensino, visto que o aluno não é responsabilidade somente dele.

Para além de saberes técnico-científicos, a formação deve possibilitar conhecimentos que favoreçam mudanças nas concepções, crenças, atitudes e práticas docentes. Vale ressaltar que a formação não pode ser vista como a única responsável para a efetivação da inclusão, pois o processo exige mudanças e investimentos de diversas ordens.

Sobre os desafios na sala de aula, a participante destaca que, por vezes, sente dificuldades na compreensão de alguns materiais (livros e textos), por trazerem uma linguagem bastante complexa, dificultando sua compreensão. Além disso, destaca que as atividades avaliativas apresentam certa rigidez, o que a deixa ansiosa, e sugere que os professores façam adaptações, trazendo textos menos extensos e de mais fácil compreensão. Luckesi (1998) assevera que avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção de conhecimento do educando, para auxiliá-lo a superar obstáculos.

Outro ponto que a investigada ressaltou foi a dificuldade na comunicação com as diversas pessoas da instituição, haja vista que ela não consegue se comunicar em algumas situações em que o intérprete não está presente. A respondente aponta a necessidade de mais pessoas se comunicarem em Libras, sua língua materna. É importante frisar que a estudante conta com apoio de dois intérpretes de Libras, que se revezam na tradução ao longo das aulas. Além das atividades de ensino, ela participa do programa Residência Pedagógica e integra grupo de estudo em educação inclusiva, atividades de que participa com envolvimento e interesse. Lacerda (2006) aponta que a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula apenas minimiza alguns aspectos do problema da inclusão, geralmente favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo discente, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Mesmo assim, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para

alunos ouvintes. Para que esse ambiente acadêmico se torne minimamente adequado às necessidades de discentes surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas. Lang (2002) chama a atenção para dois pontos importantes: o primeiro diz respeito à existência de incipiente comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes; e o segundo é a pouca comunicação entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência do intérprete. No caso pesquisado, a participante depende totalmente dos intérpretes, por estar inserida em um espaço onde ainda é restrito o número de pessoas que têm domínio da Libras.

A seguir, trazemos algumas considerações finais, pontuando aspectos que ficaram evidentes ao longo desta pesquisa.

Considerações finais

A inclusão no ensino superior tem apresentado muitos desafios e fragilidades, o que indica que os estudantes ainda têm dificuldades de entrada e também de permanência nesse nível de ensino. Como visto ao longo dos resultados obtidos no estudo, esse público tem ganhado importantes conquistas e também direitos relacionados à educação ao longo dos anos, no entanto ainda existem muitas barreiras que certamente precisam ser removidas a fim de promover uma educação inclusiva.

Os dados produzidos neste estudo foram suficientes para responder às inquietações geradas a partir do objetivo da investigação, que tinha por pro-

pósito maior compreender como vem se efetivando a inclusão de uma estudante surda de uma universidade pública estadual do Ceará. Foi possível observar que a trajetória de escolaridade da estudante traz marcas de descaso, exclusão e desrespeito às suas necessidades específicas. O ingresso no ensino superior assinala uma nova fase em seu percurso, contudo as dificuldades se manifestam ainda no acesso à universidade e diversos são os desafios que a participante vem enfrentando, denotando a complexidade do processo inclusivo e a necessidade de maior investimento em formação para a comunidade acadêmica, na garantia de condições de acessibilidade, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas ou atitudinais.

Destacamos a importância de ampliar os debates e pesquisas sobre a temática, favorecendo elementos que ajudem a pensar a inclusão no ensino superior de modo mais realista, considerando as singularidades dos estudantes e as especificidades dos contextos, de modo a alcançar uma educação justa, democrática e sem concepções excludentes. Salientamos ainda a necessidade de um envolvimento de toda a comunidade acadêmica e da sociedade de modo geral na luta pela efetivação da inclusão no ensino superior e em todos os níveis de ensino desse alunado, afinal esta é uma responsabilidade de todos nós.

Referências

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-311, 2014.

ARRUDA, A. T. F. F. P.; CASTRO, E. L.; BARRETO, R. F. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2020.

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. *In*: CIIEE, 3., 1998, Foz do Iguaçu. *Anais* [...]. Foz do Iguaçu: Qualidade, 2003.

BRASIL. *Alfabetização, diversidade e inclusão*. Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

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

CARRICO, J. S. A. *et al. Tapete vermelho para elefante branco*: o embate entre as diferenças dos alunos da universidade. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CASTANHO, D. C.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006.

CEARÁ. Lei nº 16.197, 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a instituição do sistema de cotas nas instituições de ensino superior do estado do Ceará. *Diário Oficial do Estado*, Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, 18 jan. 2017.

DUARTE, E. R. *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013.

FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Minho, v. 14, p. 7-14, 2007.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, Loulé, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millenium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 7, n. 4, p. 267-280, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1998.

MANZINI, E. J.; MONTEIRO, A. P. H. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 14, p. 35-52, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FENASP, 9., 1999, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Fenasp, 1999.

MEIRA, A. M. G. Contribuições da psicanálise para educação inclusiva: escritos da criança. *Centro Lydia Coriat*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-51, 2001.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, L. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades especiais em questão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

OLIVEIRA, R. L. *A educação dos surdos*: avanços e desafios. 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

PERINI, T. Í. *O processo de inclusão no ensino superior em Goiás*: a visão dos excluídos. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, p. 127-134, 2018.

RINALDI, G. *et al. Deficiência auditiva*. Brasília, DF: SEESP, 1997.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. *Educação inclusiva*: o professor mediando para a vida. Salvador: UFBA, 2009.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. *Educação especial inclusiva e formação de professores*: contribuições teóricas e práticas. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. Curitiba: Appris, 2020.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

14 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REVISÃO EXPLORATÓRIA

https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4/cap14

ANA CRISTINA SILVA SOARES
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra e doutora em Educação pela UFC. Professora adjunta I da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), atuando na graduação em Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acessibilidade, Diferença, Práticas Pedagógicas e Educação Inclusiva (Gepadep), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora no Laboratório Interdisciplinar em Saúde Coletiva, Farmácia Social e Saúde Mental Infantojuvenil (Lisfarme) da UFC. Suas atividades de ensino, pesquisa e extensão situam-se no campo da educação inclusiva e educação especial, com ênfase nas temáticas: processos educativos, currículo, didática, práticas pedagógicas, acessibilidade, diferença, discriminação, preconceito, processos de exclusão social e o impacto desses fenômenos na constituição dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente em membros de minorias sociais.

Introdução

O presente capítulo insere-se na reflexão acerca da inclusão e da acessibilidade de Pessoas com Deficiência (PcD) em Instituição de Educação Superior (IES), verificando-se como um dos marcos legal e histórico a Constituição Federal de 1988, por isso sendo possível afirmar que a temática da inclusão educacional vem ganhando relevo no campo das políticas educacionais e das investigações nos últimos anos.

A Educação Inclusiva ainda se revela como um desafio a ser enfrentado tanto na escola quanto na universidade, principalmente por requerer ações pedagógicas e eliminação de barreiras de comunicação e de informação, abordando tecnologias assistivas e desenho universal de aprendizagem que favoreçam uma cultura inclusiva, para que todas e todos possam usufruir dela. Assim, este capítulo tem como objetivo refletir sobre inclusão, acessibilidade, uso das tecnologias assistivas e desenho universal de aprendizagem para PcD, articulando aspectos teóricos e práticos no âmbito da Educação Superior.

Inclusão, acessibilidade, uso das tecnologias assistivas e desenho universal de aprendizagem na universidade: entre conceitos e definições

A universidade é uma das instituições que oferecem a Educação Superior e ela possui como uma de suas orientações a mencionada indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O marco legal refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que dispõe, em seu artigo nº 52, acerca das universidades como "[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano".

Nesse contexto universitário, por exemplo, observa-se a PcD, com deficiência visual com demanda de componentes curriculares cursados a cada semestre, e vivência em atividades complementares: pesquisa bibliográfica, aula de campo, aula teórica, prática de laboratório, atividade de extensão, leituras, provas, trabalhos em grupo e individual. Essas demandas, sejam nas componentes ou nas atividades complementares, devem ser propostas pelas IES, com o objetivo de se garantir à PcD um suporte que lhe assegure sua permanência e minimize as desigualdades que possam existir durante sua formação acadêmica (SOARES, 2018).

A inclusão, segundo Santos (2018, p. 29), é um processo e, sendo assim, nunca tem um fim, por "não ser um estado final" a que se chegar em algum dia, mas uma luta contínua, cotidiana e diária. Cabe ainda dizer que essa luta não está localizada no âmbito pessoal, particular, mas se dá em vários níveis e ins-

tâncias e se incorpora também aos princípios éticos e pedagógicos inclusivos quanto às questões de acessibilidade, tecnologia assistiva e suporte pedagógico, tanto no acesso físico da sala de aula quanto no acesso de todos os aspectos da aprendizagem.

As questões relacionadas às concepções de inclusão de PcD necessitam de mudanças na concepção de educação, assim como nos aspectos de adaptações físicas que correspondem à diversidade desse público. Compreendem-se as urgências na valorização das condições e diferenças individuais que possam ser vistas não só como um problema a ser resolvido, mas como uma oportunidade para enriquecer o aprendizado (AINSCOW, 1995).

Marchesi (2004) enfatiza que diferentes contextos educacionais e políticos podem determinar concepções distintas de inclusão. Para o autor, o contexto político refere-se aos aspectos históricos, culturais e de tradição do sistema de ensino de cada país, considerando que cada qual tem uma história, uma cultura, uma ideologia e uma tradição educativa, as quais condicionam a incidência.

O trabalho de Booth e Ainscow (2002) sinaliza uma associação entre três dimensões, inter-relacionadas entre si: cultural, política e prática. A dimensão cultural refere-se ao estabelecimento de uma cultura baseada em princípios e valores inclusivos, ou seja, uma cultura inclusiva. A cultura inclusiva no ambiente escolar propõe o desenvolvimento de valores que mobilizem as pessoas a pensar, a compartilhar e a se respeitar. Propõe o estímulo à criação de uma comunidade escolar acolhedora, receptiva, colaborativa, que incentive o êxito dos alunos. A dimensão política trata da escola para todos, organizando o apoio à di-

versidade; isso quer dizer que a inclusão precisa ser considerada em todos os planos da escola, bem como nas atividades, estratégias e outras formas de apoio com os princípios inclusivos. A dimensão política favorece ao poder público vigente criar uma legislação própria, fortalecendo os sistemas de ensino para atender às demandas sociais existentes. Finalmente a dimensão prática procura organizar a aprendizagem através da mobilização de recursos pedagógicos e didáticos. Essa dimensão efetiva a inclusão, propondo que as atividades de sala de aula e extrassala envolvam todos os alunos, considerando suas condições de aprendizagem, necessidades e experiências.

Em síntese, para que a inclusão aconteça é necessário: criar uma cultura inclusiva; implementar uma política inclusiva; e desenvolver uma prática inclusiva. Assim, de acordo com os autores, a mudança necessária para tornar a escola inclusiva passa pelas três dimensões: cultural, política e prática.

Santos (2003, p. 56) enfatiza que:

> [...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais, quando a diferença os inferioriza; e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Por isso, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Por isso, a PcD precisa ter acesso a apoios pedagógicos, por exemplo, um cego ter acesso a texto em Braille, para conseguir a leitura com os demais alunos de sala de aula (BRASIL, 2008).

As determinações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

de 2008 orientam os sistemas de ensino no sentido de se garantir o acesso à escola comum, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de escolaridade. Tratam da transversalidade da modalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior. A política possui ações oferecidas pela Educação Especial, tais como: oferta e instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores e demais profissionais da educação para o AEE; estímulo à participação da família e da comunidade na escola; ações de acessibilidade arquitetônica; acesso à escola com apoio de programa de transporte, acessibilidade de mobiliários, comunicações e informações; além da articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Compreende-se que o conceito de acessibilidade está associado à filosofia do Desenho Universal, que é constituída por uma arquitetura direcionada para a diversidade humana, que busca atender à necessidade específica de cada pessoa e favorecer a realização das mais diversas atividades do cotidiano com maior autonomia, independência, segurança e conforto possível.

Para isso, também se faz necessário o uso do espaço de AEE, integrando a infraestrutura básica da universidade, assim como uma biblioteca ou os laboratórios de informática comuns. Todos os espaços deveriam disponibilizar recursos adaptados na lógica do desenho universal, para possibilitar a todos o convívio social e diminuir a condição de incapacidade dos indivíduos (ALCOBA, 2008).

O termo “acessibilidade”, segundo o Estatuto das Pessoas com Deficiência, conforme a Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 3º, é definido por:

> [...] possibilitar a autonomia da pessoa com deficiência em todos os espaços, seja nos meios urbanos, edifícios, comunicação, tecnologia (TICs) e outros, tanto para deficientes físicos ou mobilidade reduzida.

As pesquisas desenvolvidas sobre tecnologias assistivas e desenho universal de aprendizagem demonstraram a importância do acesso físico à sala de aula e a todos os aspectos da aprendizagem, criando entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis no contexto educacional da Universidade, favorecendo os princípios pedagógicos inclusivos (BERSCH, 2017; MAZONNI, 2003; SARTORETTO; BERSCH, 2020; SEBASTIÁN-HEREDERO; ANACHE, 2020).

O entendimento do termo desenho universal de aprendizagem, como se referem Sebastián-Heredero e Anache (2020), vem da área do desenvolvimento arquitetônico e seus produtos, impulsionado por Ronald L. Mace, da Universidade Estadual da Carolina do Norte, em 1980. Esse movimento teve como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possível. Com o tempo, compreendemos que a aprendizagem implica um desafio específico na área concreta de atuação e, para que isso aconteça, devemos eliminar as barreiras desnecessárias, mantendo os desafios necessários. Por isso, os princípios do desenho universal de aprendizagem, além de focar o acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem (SEBASTIÁN-HEREDERO; ANACHE, 2020).

Segundo Sartoretto e Bersch (2020), a tecnologia assistiva refere-se a uma ampla gama de recursos, serviços, estratégias e práticas que são criadas e aplicadas para melhorar problemas funcionais enfrentados pelas pessoas com deficiências. Na educação, no âmbito das escolas, sua importância vem se norteando através do processo de aprendizagem, do uso de recursos didáticos para minimizar as dificuldades encontradas por esses estudantes. Geralmente é trabalhada na sala de recursos multifuncionais através do serviço de AEE.

Em relação às tecnologias da informação, vêm crescendo em grande escala com grandes mudanças quanto à acessibilidade para PcD, seja com deficiência visual e/ou com baixa visão. Os cursos a distância vêm ganhando mais proporções por serem mais acessíveis, no entanto, assim como os cursos presenciais, os cursos a distância também possuem limitações, sendo que muitos *sites* não são acessíveis, limitando espaço para se pesquisar de forma livre e acessível.

No ambiente universitário, existem as relações de convivência que se manifestam mais frequentemente no espaço físico, em que todas as pessoas, de alguma maneira, atuam, mais do que em um espaço digital, ainda não familiar a todas as pessoas (MAZZONI, 2003). O espaço físico também envolve aspectos concernentes à comunicação e à informação, indispensáveis para o domínio e a convivência nesse espaço. Esse espaço de convivência possibilita que as pessoas transitem solicitando ajuda das pessoas para conseguirem chegar ao lugar que desejam.

Tendo em vista o caráter interdisciplinar que envolve o uso das tecnologias assistivas, em que se

utilizam de recursos, metodologias, práticas e serviços, tornando possível a realização de atividades do cotidiano das crianças, possuem a capacidade de ampliar as suas habilidades, ajudando a derrubar barreiras para a acessibilidade e consequentemente melhorando a qualidade de vida, visando aumentar a autonomia para tornar possível a participação de crianças com deficiência tanto na escola quanto na vida social, facilitando a inclusão.

Conforme Radabaugh (*apud* BERSCH, 2017), o uso desse tipo de tecnologia para "[...] pessoas sem deficiência torna as coisas mais fáceis e para pessoas com deficiência torna as coisas possíveis". Portanto, a tecnologia assistiva é um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Assim, o seu objetivo maior é proporcionar:

> [...] à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. (BERSCH, 2017, p. 2).

Outra ideia surge no sentido do "diferenciar para incluir", sendo possível quando o estudante ou beneficiário de uma ação afirmativa qualquer estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação. Um exemplo desse direito é o "[...] estudante que pode optar pelo lugar que ocupará em uma sala de aula quando usa cadeira de rodas" (MANTOAN, 2013, p. 30).

Consideramos que o sucesso da inclusão envolve um conjunto de elementos: alunos, professores,

comunidade, apoio, flexibilidade, recursos, atualização, colaboração e planejamento. Além desses aspectos que são importantes, a Educação Inclusiva necessita da criação de um trabalho de Coordenação de Necessidades Especiais, com um local para auxiliar os profissionais da instituição de ensino. Para Mittler (2003), o papel do Coordenador de Necessidades Especiais, tanto na escola quanto na universidade, precisa ser visto como um facilitador ou um gerente, como alguém com a tarefa de apoiar os colegas e o sistema de ensino, a fim de responderem às necessidades de todos os alunos, embora nesse local haja várias percepções acerca da inclusão.

Portanto, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, no âmbito do Decreto nº 6.949/2009, busca proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Entre a Educação Superior e a Educação Especial: algumas proposições pedagógicas

A partir de 1990, a expansão da Educação Superior tornou-se uma questão premente nas ações e nos discursos políticos para a democratização do ensino, que envolve um fator de crescimento e de desenvolvimento social. Os estudos, conferências internacionais e ações governamentais sobre a inclusão de estudantes com deficiência ligados à Educação Básica avançaram e, como consequência, esses estudantes alcançam cada vez mais os níveis mais elevados de escolarização.

A Educação Superior é um espaço marcado pela desigualdade de acesso e pela permanência de

populações historicamente excluídas. Contudo, com a política de reserva de vagas, o papel da docência universitária vê-se em uma emergência de construir novos saberes que se considerem elementos de práticas pedagógicas inclusivas.

O papel da universidade pública desponta como um lugar de transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica, educação ética e moral, compromisso social com o conhecimento produzido e a formação de quadros (CHAUÍ, 2001). Por muito tempo, falar de universidade era falar de um lugar de acesso privilegiado das classes mais favorecidas, de pessoas brancas e consideradas "normais"; assim, tal lugar não era para pobres, negros e pessoas com deficiência, de modo que, na atualidade, se viu a necessidade de criar reserva de vagas para essas pessoas, que, por longos anos, foram impedidas de acessar esse espaço. Ainda com essas políticas, em alguns locais existem barreiras para o desenvolvimento de projetos que incentivem o uso de reserva de vagas para estudantes com deficiência.

No contexto atual, reconhece-se que a Educação Especial, como área de conhecimento e intervenção, teve seu papel histórico na criação de contextos de ensino e aprendizagem das PcDs. Ao longo da história da Educação Especial, surgiram conhecimentos teórico-metodológicos que foram sendo constituídos às práticas político-pedagógicas numa relação dinâmica e dialética entre teoria e prática (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2001). Nesse sentido, destaca-se o público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

Segundo os resultados do Censo Escolar (INEP, 2012, 2005), o país ampliou em 7,64% o número das matrículas em Educação Especial na rede pública em relação ao ano anterior, passando de 584.124 para 628.768 matrículas. Em 2005, no âmbito do Ensino Superior, os dados apontaram um total de 11.999 matrículas de alunos em IES, sendo 3.418 para alunos com alguma deficiência. Nota-se que está havendo um crescimento desde a Educação Básica até a Educação Superior.

O acesso de PcD vem aumentando, desse modo verificam-se algumas medidas de inclusão desse público no sistema público de ensino (da Educação Superior), o qual visa à ampliação de vagas na busca pela crescente democratização das instituições de ensino públicas brasileiras. Considerando esse acesso à universidade, nota-se que a política de reserva de vagas da Lei nº 13.409/2015 tem impactado o cotidiano das salas de aula, especificamente no desenvolvimento das práticas docentes.

No Censo referente à Educação Superior de 2016, observa-se o registro de:

> 12.290 ingressantes de graduação declarados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o que corresponde a 0,4% do total de ingressantes. Cumpre registrar que um mesmo vínculo discente, no caso, o de ingressante, pode apresentar mais de um tipo de declaração. Entre as especificações mais comuns, 35,8% aparecem como deficientes físicos, 29,8% registram baixa visão e 13,2%, deficiência auditiva. [...] [E um dado de] 35.891 matrículas de graduação (ou 0,4% do total de matrículas) declaradas com algum tipo de deficiência, transtorno global

> do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. No conjunto das declarações, Deficiência Física (12.775 ou 34,8%), Baixa Visão (11.028 ou 30,0%) e Deficiência Auditiva (5.051 ou 13,7%) [...]. (INEP, 2016, p. 27-34).

Na Educação Superior, os trabalhos de Castanho e Freitas (2005), Rodrigues (2004) e Siqueira e Santana (2010) têm mostrado algumas práticas que auxiliam na eliminação de barreiras de comunicação e de informação, abordando as práticas educacionais tanto no ingresso e na permanência na universidade quanto no trabalho de formação dos professores em serviço; além disso, evidenciam também o foco para os aspectos que dizem respeito aos alunos e suas relações cotidianas no ambiente universitário. Outras pesquisas, como a de Ferrari e Sekkel (2007) e a de Rocha e Miranda (2009) verificaram as condições das políticas de Educação Inclusiva implementadas em IES e das condições de ingresso e de permanência no Ensino Superior.

As condições de ingresso e de permanência são fatores essenciais para que haja inclusão no Ensino Superior. Reconhecer as necessidades e as habilidades dos distintos alunos com deficiência visual, dentre outras deficiências, criando mecanismos pedagógicos efetivos para serem aplicados em sala de aula, garantindo também o acesso aos recursos didáticos e pedagógicos adequados, constitui requisito fundamental para que ocorra a inclusão na perspectiva da PcD (RODRIGUES, 2004).

Observa-se que as PcDs estão ingressando na Educação Superior sem que as instituições forneçam condições (pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e outras) e formação de profissionais para garantir

sua permanência (GLAT; PLETSCH, 2010; ROCHA; MIRANDA, 2009). Com o ingresso de PcDs em IES, surgem as seguintes situações-problema: falta de serviços de apoio ao aluno com deficiência; falta de preparação dos docentes e funcionários; condições pedagógicas de sala de aula inadequadas para o aluno; barreiras pedagógicas, como a falta de acesso ao conteúdo ministrado pelo professor; ausência de políticas inclusivas na instituição para o atendimento de aluno com deficiência; barreiras arquitetônicas e atitudinais; e ausência de ajudas técnicas.

Omote *et al.* (2005) esclarecem que o acesso ou a inserção de um estudante com deficiência em qualquer sistema de ensino não significa que ele seja ou esteja incluído. Para os autores, muitas das decisões a serem tomadas para uma acolhida positiva e suporte ao estudante com deficiência:

> [...] visando [a]o convívio produtivo a toda a sala, pode depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor [...]. (OMOTE *et al.*, 2005, p. 388).

Coadunando com essa lógica, Pacheco *et al.* (2007) afirmam que as relações sociais de estudantes e professores em sala de aula encorajam e aproximam ambos no processo de inclusão.

Considerações finais

A partir do objetivo de refletir sobre inclusão, acessibilidade, uso das tecnologias assistivas e desenho universal de aprendizagem para PcD, articu-

lando aspectos teóricos e práticos no âmbito da Educação Superior, pode-se constar que esta reflexão abordou aspectos pertinentes para o campo da Educação Superior e os processos de aprendizagem de PcD, tais como: recursos didáticos e/ou pedagógicos.

Percebe-se que desenvolver ações de acessibilidade para PcD fomenta a concepção de inclusão, porém são necessários: tempo, mobilização, investimento financeiro, formação de professores e mudanças culturais.

É preciso deixar claro que as singularidades e diversidades das PcDs caracterizam suas condições e necessidades educacionais, podendo determinar ações e condutas a serem adotadas pelas IES de forma a favorecer a inclusão.

Referências

ALCOBA, S. A. C. *A inclusão de alunos com deficiência na universidade*: o desafio pedagógico. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1995, Birmingham. *Anais* [...]. Birmingham, 1995.

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/introducao_tecnologia_assistiva.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index on inclusive*: developing learning and participation in schools. Bristol: Center for Studies on Inclusive, 2002.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Portaria nº 948/2007*: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente na educação superior. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2005.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Educação Superior: um novo desafio. *Re-*

vista Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

INEP. *Censo educacional*. Brasília, DF: INEP, 2005.

INEP. *Censo educacional*. Brasília, DF: INEP, 2013.

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 59-68.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil*: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva*: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 32, n. 15, p. 387-398, 2005.

PACHECO, J. *et al. Caminhos para a inclusão*: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de educação superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade

inclusiva. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, p. 1-5, 2004.

SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. P. 38 + 2 = 40. *In*: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (org.). *Práticas pedagógicas em contextos de sala de aula*. Jundiaí: Paco, 2018. v. 3.

SARTORETTO, M.; BERSCH, R. Tecnologia assistiva na educação. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.). *Educação e inclusão*: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: FURB, 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, 2020.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências na educação superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010.

SOARES, A. C. S. *A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará*: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. Fortaleza: Nova Civilização, 2018.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado[1], foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 11 de março de 2022.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 11 de março de 2022.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

[1] Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará.* Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais*: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá*: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil*: breve contextualização histórica. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores*: pesquisas, experiências e reflexões. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional*: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação*: formação, gestão e prática docente. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979).* Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos*: do hoje & sempre poesias para todos momentos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate*: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio*: políticas educacionais, diversidades, contextos locais. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.

51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social*: uma profissão, distintos olhares. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares*: quebrando o silêncio... Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação*: percursos e narrativas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional*: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem*: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades*: aproximações com o contexto escolar. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85- 7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação*: afetos e (trans)formações. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias*: conceitos, cartas e contos. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede*: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais:* abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares:* Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (*E-book*).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (*E-book*).
75. SILVA, Krícia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Krícia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (*E-book*).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (*E-book*).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (*E-book*).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias:* a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias:* a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (*E-book*).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (*E-book*).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura*: questões políticas, históricas e educacionais. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus*: amor, ensino e justiça. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito:* tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito:* tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (*E-book*).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza*: Poder e Disputa Local em 1968 . Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (*E-book*).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (*E-book*).
96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular*: processos formativos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde*: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET). Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (*E-book*).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará*: memórias, histórias e práticas educativas. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores*: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (*E-book*).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino*: semeando produções científicas parceiras. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (*E-book*).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Lívia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem*: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (*E-book*).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De "mulher-maravilha" a "cidadão persi"*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (*E-book*).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107 AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (*E-book*).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é rexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (*E-book*).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (*E-book*).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (*E-book*).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (*E-book*).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (*E-book*).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (*E-book*).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (*E-book*).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (*E-book*).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (*E-book*).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas*: múltiplas experiências em educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (*E-book*).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes*: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (*E-book*).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (*E-book*).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa*: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (*E-book*).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (*E-book*).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-89-3 (*E-book*).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (*E-book*).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (*E-book*).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite*: biografia de uma educadora religiosa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (*E-book*).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (*E-book*).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

cional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.

133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (*E-book*).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele:* formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (*E-book*).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental:* uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 *(E-book).*
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 *(E-book).*
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (*E-book*).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (*E-book*).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente*: experiências contemporâneas e contextos curriculares. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (*E-book*).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior*: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (*E-book*).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba* . Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. *(E-book).*
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (*E-book*).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (*E-book*).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia*: Experiências da universidade estadual do ceará. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 *(E-book)*.
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s)*: experiências e sentidos. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (*E-book*).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanoel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação*: teoria, prática e práxis. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (*E-book*).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos*: tessituras sobre formação e experiências docentes. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (*E-book*).