

ARCO
EDITORES ● ● ●

Educação em diálogo

**Práticas e Perspectivas em
Formação Docente,
Educação Especial e
Tecnologias Educacionais**

Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos

ORGANIZADORES



ARCO
EDITORES ● ● ●

Educação em diálogo

Práticas e Perspectivas em
Formação Docente,
Educação Especial e
Tecnologias Educacionais

Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos

ORGANIZADORES



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Capa: Os organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação em diálogo [livro eletrônico] : práticas e perspectivas em formação docente, educação especial e tecnologias educacionais / Alcidinei Dias Alves, Artur Pires de Camargos Júnior, Edson Vieira da Silva de Camargos, organizadores. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-493-0

1. Educação – Finalidade e objetivos
2. Educação – Pesquisa 3. Prática de ensino
4. Prática pedagógica 5. Professores – Formação
- I. Alves, Alcidinei Dias. II. Júnior, Artur Pires e Camargos. III. Camargos, Edson Vieira da Silva de.

25-281916

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática docente : Educação 370.733

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-493-0**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Este livro originou-se de estudos e reflexões sobre desafios, possibilidades e experiências no âmbito da Educação contemporânea. Consideramos que, no fazer pedagógico, os profissionais e pesquisadores da Educação são autores da própria prática. Nesse sentido, devemos criar meios e espaços para reflexão sobre o que acontece nas instituições de ensino, a fim de avançarmos na qualificação do trabalho pedagógico.

Devido ao caráter de obra organizada, este livro foi escrito por muitas mãos. Mãos que trabalham pelo progresso educacional. Mãos que trabalham diariamente para dinamizar as instituições de ensino. Mãos que trabalham incansavelmente para produzir estudos e reflexões sobre a Educação. Nesse contexto, os oito capítulos que compõem esta obra podem ser úteis para estudantes de Licenciatura e de pós-graduação, pesquisadores e profissionais que atuam em instituições de ensino.

Do mesmo modo que, para nós, a organização deste livro e a escrita dos capítulos representaram momentos de profunda reflexão sobre teorias, práticas e realidades, esperamos que os leitores também vivenciem essas experiências. Cremos que os textos podem inspirar novos estudos e novas práticas em instituições de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nosso convite, então, é para que você, prezado(a) leitor(a), aproveite cada instante de interação com a obra tendo a certeza da dedicação dos organizadores e dos autores de cada capítulo.

Sinta-se à vontade para estabelecer contato conosco e com os pesquisadores que contribuíram para tornar realidade este livro. Dialoguemos, portanto, sobre o que nos motiva e/ou nos inquieta em nosso fazer diário enquanto profissionais e pesquisadores da Educação.

Fraterno abraço a todos.

*Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos*

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Formação Continuada Docente e Recursos Tecnológicos de Ensino: Um Diálogo Possível.....8

Adriano Rosa da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-493-1

CAPÍTULO 2

Estágio de Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Relato de Experiência Formativa.....27

Thaís Gerônimo

doi: 10.48209/978-65-5417-493-2

CAPÍTULO 3

Formação Docente para a Educação Especial e Inclusiva: Atendimento a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação36

Edson Vieira da Silva de Camargos

doi: 10.48209/978-65-5417-493-3

CAPÍTULO 4

Reflexões sobre o Ensino de Literatura na Educação Especial...52

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-493-4

CAPÍTULO 5

Os Desafios da Educação Especial e Inclusiva em Itabaiana: O Caso da Escola Municipal Dr. João Alves Filho.....68

Fábio Ferreira Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-493-5

CAPÍTULO 6

Coordenação Escolar e Pessoas com Deficiência: Uma Investigação sobre Práticas de Inclusão com Foco na Humanização.....87

Ulysses de Araujo Lima; Winston Luiz Ramos de Farias

doi: 10.48209/978-65-5417-493-6

CAPÍTULO 7

Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades na Prática Docente101

Alcidinei Dias Alves

doi: 10.48209/978-65-5417-493-7

CAPÍTULO 8

Escrita Acadêmica com Inteligência Artificial: Experiência de Elaboração de Livro sobre Competências Digitais de Professores118

Artur Pires de Camargos Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-493-8

Sobre os Organizadores.....132

Sobre as Autoras e os Autores.....133

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E RECURSOS TECNOLÓGICOS DE ENSINO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Adriano Rosa da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-493-1

Resumo: O tema central do presente estudo é destacar a importância do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos docentes das instituições de ensino, lotados nas diferentes regiões do país, quanto à utilização de tecnologias educacionais e recursos didáticos. Inicialmente, são apresentadas informações sobre o contexto e características gerais de um projeto pedagógico com a descrição do modelo de design instrucional aplicado no projeto e a abordagem do design do curso, à luz da perspectiva comportamentalista/behaviorista. Assim, espera-se que, ao final do curso, os participantes sejam capazes de utilizar adequadamente, do ponto de vista didático e pedagógico, as tecnologias educacionais e os recursos didáticos visuais, auditivos e audiovisuais nos cursos de formação em que lecionam, de modo que a proposta é explorar as múltiplas possibilidades educativas desses recursos. Dessa forma, partiu-se das contribuições das teorias científicas atinentes a essa área, observando-se, assim, o atual estado da arte das pesquisas sobre o assunto, ao revisar ou revisar pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema. Os principais autores utilizados na realização desse trabalho foram Filatro, Jonassen, Mayer, Christensen, entre outros teóricos.

Palavras-chave: Formação continuada; Recursos didáticos; Tecnologia educacional.

Abstract: The central theme of this study is to highlight the importance of improving teachers' technical-pedagogical knowledge of teachers in educational institutions located in different regions of the country regarding the use of educational technologies and teaching resources. Initially, information is presented on the context and general characteristics of a pedagogical project with a description of the instructional design model applied in the project and the approach to course design, in light of the behaviorist/behaviorist perspective. Thus, it is expected that,

at the end of the course, participants will be able to adequately use, from a didactic and pedagogical point of view, educational technologies and visual, auditory and audiovisual teaching resources in the training courses in which they teach, so that the proposal is to explore the multiple educational possibilities of these resources. Thus, the starting point was the contributions of scientific theories related to this area, thus observing the current state of the art of research on the subject, by revisiting or reviewing research and discussions already published on the subject. The main authors used in this work were Filatro, Jonassen, Mayer, Christensen, among other theorists.

Keywords: Continuing education; Teaching resources; Educational technology.

INTRODUÇÃO

Interessa observar que os docentes, em seu fazer profissional, precisam utilizar adequadamente, do ponto de vista didático e pedagógico, as tecnologias educacionais e os recursos didáticos, disponibilizados em profusão nos dias de hoje. Diante disso, Tapscott (2010), assevera que a tecnologia quando bem empregada nas instituições escolares pode potencializar o aprendizado significativo dos alunos, favorecendo o desenvolvimento da inteligência e de diferentes habilidades pelos estudantes.

Sobre isso, Behar (2009) acrescenta que a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem emerge como uma forma cada vez mais utilizada pelas instituições de ensino com vistas à formação acadêmica, ganhando relevo a reflexão sobre a miríade de possibilidades que as tecnologias oferecem ao campo educacional, sendo necessário investir no aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos dos docentes para a utilização desses recursos de ensino.

Nesse ângulo, consoante com Camargo e Daros (2021), as diferentes possibilidades educativas dos recursos tecnológicos presentes na sociedade destacam a relevância de se trabalhar em sala de aula com foco na autonomia dos alunos, por meio de sua participação efetiva e colaborativa, onde o desenho curricular de fato possa favorecer o aprendizado ativo deles, sobretudo por meio da adequada escolha e utilização desses recursos didáticos.

Nessa senda, para o aprimoramento contínuo do processo educativo, de acordo com Bacich e Moran (2018), o professor deve estar fundamentado para selecionar a ferramenta digital que melhor atenda à proposta pedagógica do curso que leciona, que esteja dentro da abordagem da aprendizagem de sua disciplina, e também deve usar metodologias didáticas que atendam mais eficazmente aos objetivos pedagógicos.

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Consoante com Illeris (2013) vale observar que, embora a aprendizagem seja tradicionalmente compreendida como a aquisição de conhecimento e habilidades, no atual e complexo contexto o conceito cobre um campo muito maior, incluindo outras distintas dimensões. Nesse ângulo, como coloca Miranda (2009), o tema da aprendizagem humana é um assunto complexo, é um processo constante de adaptação e transformação, que permitiu ao homem, garantir sua sobrevivência e continuidade. Assim, sob a ótica de Illeris (2013), a aprendizagem pode ser entendida pela aquisição de novos conhecimentos ou a complementação e extensão dos já existentes, sendo um processo que ocorre durante a nossa vida toda.

A aprendizagem consiste numa mudança relativamente estável e duradoura do comportamento ou das capacidades do indivíduo, adquirida como resultado da observação prática, estudo ou experiência, sendo uma mudança relativamente contínua ao longo da vida. (ILLERIS, 2013, p. 24).

Diante disso, faz-se necessário ao professor, para melhor fundamentar a sua prática, a compreensão sobre as diferentes teorias da aprendizagem, no sentido de identificar a que melhor contribua com o ensino de sua disciplina, à luz dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados e do perfil dos seus alunos. Assim, tendo em vista favorecer as possibilidades pedagógicas acerca do conteúdo que ministra e dos recursos instrucionais que utiliza, tendo sempre como fim o aprendizado dos alunos, estimulando o desenvolvimento deles, isto é, contribuir para que aprendam e apreendam o conteúdo. Tendo-se em conta a aprendizagem multimídia de Mayer (2014) em que explica como a mente hu-

mana funciona, pois para ele, as aprendizagens multimédias ocorrem quando os alunos constroem representações mentais.

Conforme Christensen (2012) cabe ressaltar que os ambientes de aprendizagem informatizados têm sido influenciados cada vez mais pelas várias abordagens atinentes à aprendizagem humana. Assim, segundo Illeris (2013), importa considerar que, ao longo dos tempos, as teorias de aprendizagem têm procurado explicar o que é e como se processa a aprendizagem, sendo que, até hoje, ainda não se conseguiu obter uma única teoria explicativa da aprendizagem.

Nessa ótica, as teorias da aprendizagem apresentam grande importância no processo ensino-aprendizagem, visto que cada abordagem incide na forma como o professor leciona e como cada aluno aprende sobre os conteúdos. Sobre isso, de acordo com Jonassen (2007), como a forma como os alunos constroem o conhecimento depende do que eles já sabem, caberá ao professor, adequar as tecnologias digitais como instrumentos que potenciarão a aprendizagem.

Assim, para Miranda (2009), embora defendam pressupostos diferentes, as diferentes teorias da aprendizagem foram se adaptando, complementando-se, na medida em que são vistas como relevantes para a concepção dos percursos de aprendizagem e de construção do conhecimento pelos alunos¹. Sem perder de vista que a aprendizagem é possivelmente um importante processo por que passam todos os seres humanos. Desse modo, parto do pressuposto de que a aprendizagem é a capacidade que os indivíduos têm para dar respostas às solicitações e desafios que lhes são colocados.

Com isso, ter ambientes de aprendizagem e desenhos didáticos otimizados por ferramentas tecnológicas inovadoras, é fundamental para o desenvolvimento de novas competências, de modo que a mediação dos recursos educacionais digitais possa levar o professor, conforme Perrenoud e Thurler (2002), a compreender melhor a forma como os alunos aprendem, como acessam os conteúdos, buscando promover a aprendizagem, sendo, portanto, expressão do projeto pedagógico da instituição de ensino, o que requer o envolvimento dos alunos nessas atividades *online*.

¹ Cabe apontar que “é bastante difícil obter uma visão geral da atual compreensão sobre o tema da aprendizagem” (ILLERIS, 2013, p. 7).

À luz da filosofia educacional presente nos cursos com abordagem comportamentalista, no sentido de se estabelecer um enquadramento teórico-prático, a concepção de educação predominante nessas instituições, com base em Aranha (2006), possui uma perspectiva teórica behaviorista, voltada para um saber-fazer profissional, isto é, o foco é em objetivos de aprendizagem mensuráveis e no comportamento observável tendo uma avaliação com critérios claramente definidos, visando à verificação do rendimento acadêmico, à certificação ao final conferindo habilitações e ao resultado dos alunos como aprovado ou reprovado. Constitui, pois, segundo essa autora, o contexto de educação formal, com um sistema de ensino estruturado, balizando-se, sobretudo, na aprendizagem condicionada a estímulos e associação de conceitos, levando o aluno a buscar solução própria, obtendo, em seguida um retorno/reforço, como ora problematizado.

Nesta via, a perspectiva comportamentalista, segundo Filatro (2008) integra o projeto no sentido de que as informações sobre recursos didáticos são apresentadas aos participantes visando fomentar o seu aprimoramento didático-pedagógico. Em relação à concepção pedagógica do projeto, optou-se pelo desenvolvimento de um curso a partir da perspectiva comportamentalista/behaviorista. Para Miranda (2009), essa teoria aponta que a aprendizagem e o conhecimento são processos guiados pela objetividade. Assim, essa perspectiva teórica destaca a importância do ensino, das estratégias e técnicas de ensino para otimizar a aprendizagem ativa, bem como valoriza o conteúdo disciplinar e o saber profissional.

Nesse particular, de acordo com Filatro (2015), os conteúdos de ensino, nessa perspectiva teórica, destinam-se a conduzir os alunos a alcançar determinados objetivos de aprendizagem, por meio de estratégias instrucionais rigorosamente estruturadas. A ideia é a de que as atividades desenvolvidas possam potencializar a aprendizagem dos participantes, aprimorando conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas do corpo docente com a utilização de recursos de ensino e a valorização dos seus conhecimentos prévios.

Assim, o ambiente de aprendizagem mais recorrentemente utilizado é o Moodle, uma ferramenta educacional gratuita, de fácil utilização, pode ser

acessada a partir de qualquer navegador, possibilita o controle das atividades realizadas pelos participantes do curso. Nesta via, observa-se que muitas instituições escolares utilizam essa plataforma em seus processos formativos, sobretudo após o contexto da pandemia de COVID-19, de modo que os participantes do curso já se encontram familiarizados com os recursos e a interface do Moodle. Nesta via, é notório que a demanda pela utilização dessa plataforma advém das próprias instituições. Cabe pontuar que para garantir o maior alinhamento possível entre as expectativas dos cursos e o produto final do projeto, devem ser previstos dois momentos de entregas parciais para validação e ajustes do curso.

Nessa perspectiva, consoante com a análise do contexto institucional, optou-se por analisar possibilidades de treinamento corporativo dos profissionais do magistério das instituições de ensino, como proposta de formação continuada para o corpo docente. Considerando as características do público-alvo e as demandas dessas instituições formativas, optou-se por analisar a possibilidade de um curso totalmente a distância, do tipo autoinstrucional, *online*, sendo o modelo de Design Instrucional (DI) fixo. De acordo com Filatro (2015), há, no DI fixo, uma separação de tempo entre a fase de concepção e a de implementação do projeto, atendendo às demandas da instituição para o desenvolvimento do curso.

Interessa observar que nesta modalidade o aluno tem acesso aos materiais didáticos autoexplicativos, pautando-se pelo estudo autônomo e autodirigido, sem a presença e o acompanhamento de um tutor, o que pode conferir maior autonomia aos participantes desse processo educativo. Segundo Filatro (2008), esse modelo de DI, adequado para grande número de alunos, é rico em conteúdos bem elaborados e consistentes, mídias selecionadas e *feedbacks* automatizados.

Para Filatro (2019), o modelo de DI fixo possibilita a construção prévia de materiais, recursos midiáticos e atividades autoinstrucionais bem estruturados e bem definidos. Embora seja fixo, permite eventualmente correções e replanejamentos, caso necessário. Nesta via, o pressuposto é de que a atualização e o aprimoramento contínuos do professor contribuem para melhorar a sua prática didático-pedagógica no âmbito das instituições escolares, onde os estudantes

constroem seus percursos de aprendizagem, seguindo diferentes itinerários formativos, conforme as características próprias de cada campo do conhecimento. Em que as ferramentas cognitivas, segundo Silva, Pesce e Zuin (2010), possam atuar como facilitadoras da aprendizagem. Nessa direção, destaca-se que o tipo de curso é o autoinstrucional, com foco no estudo individual e autônomo.

Nesse horizonte analítico, o processo de avaliação é destinado principalmente a conhecer os resultados das aprendizagens, bem como aspectos relacionados aos avanços, retrocessos e dificuldades, visto que, para Filatro (2008), o ciclo de aprendizagem e do DI não conclui sem o processo de avaliação. Servindo, assim, para fornecer feedback ao aluno no sentido de retroalimentar o processo ensino-aprendizagem. De sorte que ao final dos módulos o aluno deve ser capaz de identificar os recursos didáticos tecnológicos de apoio ao professor, a fim de fazerem adequado uso pedagógico dos mesmos.

Nessa senda, o tipo de avaliação mais alinhada a esses objetivos retro-mencionados é a somativa, visando à verificação do rendimento do aluno ao final do curso para fins de certificação, por meio de uma avaliação com critérios definidos e alinhado a objetivos de aprendizagem mensuráveis em termos de comportamento observável, consubstanciado no resultado da avaliação, à luz do planejamento pedagógico do curso que deve ser estruturado, organizado e sequenciado, de acordo com o que se considera ser a melhor forma de propiciar a aprendizagem dos alunos.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM RECURSOS DIDÁTICOS TECNOLÓGICOS

O curso deve ser estruturado em aulas sequenciais, distribuindo-se os conteúdos por meio de unidades temáticas ao longo das aulas ministradas. Nesse prisma, a proposta é de que sejam apresentados recursos didáticos, visuais, auditivos ou audiovisuais, suas características e possibilidades de utilização em sala de aula pelo professor. Essa apresentação deve se dar pelo diálogo entre diferentes mídias que se complementem em uma narrativa transmídia, no sentido de abordar cada subtema de forma objetiva e inter-relacionada com o tema central. Esse processo deve ser dinâmico, com vistas a instrumentalizar o professor

com novas possibilidades pedagógicas dos recursos de ensino, fomentando a flexibilização das formas de acesso aos diferentes saberes.

Vale sublinhar que a ideia é a de que as atividades desenvolvidas possam potencializar a aprendizagem dos participantes, aprimorando conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas do corpo docente das instituições escolares com a utilização de recursos de ensino e a valorização dos seus conhecimentos prévios. Dessa forma, ganhando relevância, portanto, o objetivo de escolher adequadas estratégias didáticas e recursos de ensino, mais dinâmicos, alinhados aos objetivos de aprendizagem e ao perfil dos estudantes. Nessa medida, com a evolução tecnológica, aproveitou-se as possibilidades das plataformas e ferramentas digitais e, seguindo a demanda das instituições de ensino, uma opção relevante é o Moodle, visto que com o uso destas ferramentas possibilitou-se a incorporação de mídias digitais como vídeos e links. Como bem destaca Kenski (2012), cada aplicativo tem sua particularidade, proposta e aplicação.

Nessa linha de entendimento, conforme Filtatro (2008), toda atividade no processo ensino-aprendizagem tem que estar alinhada a objetivos claramente definidos. Assim, é importante que seja selecionado um conteúdo sobre recursos didáticos tecnológicos de apoio ao professor por considerá-lo pertinente ao desenvolvimento de um recurso educativo digital dentro de uma sequência lógica, utilizando palavras, sons e imagens, ambos em sintonia, em conjunto, tendo em vista propiciar uma aprendizagem que seja significativa para os alunos, pois segundo Mayer (2014) as pessoas aprendem melhor quando combinados esses diferentes estímulos, levando-os, assim, a associar cada nova informação aos seus conhecimentos prévios, ou seja, ao que trazem do seu contexto e de suas experiências. Essa compreensão é importante, pois, para esse autor, a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno aplica processos cognitivos às informações que recebe.

Nesse sentido, para aproximar o conteúdo da realidade dos participantes e explorar as funcionalidades do ambiente de aprendizagem disponível, devem ser abordados, desde o início do curso, os principais aspectos atinentes ao planejamento do processo ensino-aprendizagem, como exposição de vídeo com informações introdutórias sobre o curso e atividades com cariz diagnós-

tico, a título de exemplo, buscando identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Por conseguinte, visando aprofundar um pouco mais o assunto, poderá ser ressaltada nas semanas subsequentes a importância da seleção de recursos didáticos pelo professor, conforme critérios de ensino bem definidos, mediante disponibilização de mídias sobre o tema.

Vale sublinhar que também deve ser apresentado recursos com sugestões de como o professor pode planejar as suas aulas e tratar os conteúdos com os cuidados relativos à adequação aos objetivos de aprendizagem, entre outras possibilidades. Nesse esquadro, cabe ressaltar que o livro didático é um exemplo pertinente de um dos mais tradicionais recursos de ensino, sendo uma das tecnologias mais difundidas e usuais nas salas de aula. Dada a sua relevância para o processo ensino-aprendizagem, esse recurso poderia ser apresentado por meio de diferentes mídias, onde seria abordada a conceituação do tema, características, dicas e possibilidades. Além disso, é importante apresentar também alguns exemplos de práticas pedagógicas com o uso do livro didático, indicação de leituras complementares sobre essa tecnologia educacional, bem como hiperlinks que possam direcionar o leitor a outras mídias, conforme o seu interesse.

Nessa direção, outro recurso didático que pode ser abordado, dada a sua utilização no ambiente educacional é o podcast, de modo que poderiam ser exploradas sua conceituação, características e dicas de utilização, como uma possibilidade de o aluno, quando atuar como professor mediador, fazer o melhor uso pedagógico dessa ferramenta digital. Nesse ângulo, é relevante que se apresente a partir dessa mídia uma sequência de áudios curtos com vistas a possibilitar ao professor a compreensão sobre as formas de publicar na internet diferentes arquivos digitais para serem compartilhados com seus alunos, num ambiente que propicie a autonomia dos educandos. Importa considerar que essa estratégia metodológica referente aos áudios é fundamental para efetivar a compreensão dos assuntos abordados.

Desse modo, por meio dessas diferentes mídias poderão ser explicados os diversos aspectos e usos dessa tecnologia educacional, por exemplo, ao fomentar sua utilização como complemento dos conteúdos que estão sendo trabalha-

dos em sala de aula, entre outras alternativas. O que certamente potencializará a aprendizagem significativa dos alunos e o uso de diferentes mídias. Assim, após serem apresentados, nas aulas anteriores, recursos especificamente visuais e auditivos, poderia ser apresentado em momento posterior recursos didáticos que abordem a videoconferência/ webconferência, pela sua grande utilização hoje em muitas instituições, buscando manter a conexão entre os temas. O objetivo é possibilitar ao professor escolher a estratégia mais adequada com esse recurso didático para uma determinada situação de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que essa tecnologia educacional, quando bem utilizada, pode ampliar a compreensão dos alunos, potencializando o aprendizado.

Em face disso, poderão ser abordados os cuidados necessários que o professor precisa conhecer em relação à maneira de trabalhar o conteúdo de ensino e quanto à tecnologia a ser utilizada. Por meio de uma videoaula, por exemplo, seriam explicados os principais aspectos desse tema, como a sua conceituação, características, dicas e possibilidades pedagógicas, tendo em vista que esse recurso se dá em dois ou mais locais distintos, interligados simultaneamente, sobretudo através da internet. Dessa forma, é importante mostrar em uma sequência de vídeos curtos exemplos de instituições escolares que fazem uso de videoconferência/ webconferência como ferramenta digital de auxílio no processo ensino-aprendizagem. Vale destacar que no atual contexto pós-pandemia, esse recurso passou a ser muito demandado pelas instituições de ensino.

Logo, observou-se que, para a adequada execução e controle da capacitação profissional desejada, torna-se necessário um planejamento detalhado que possa abarcar todo o processo, conforme apresentado nessa proposta pedagógica, de modo a garantir que todas as ações e práticas educativas realizadas venham a convergir para o alcance dos objetivos traçados para o desenvolvimento das competências profissionais, o que contribui, assim, para elevar a qualidade do desempenho didático do professor com o adequado uso pedagógico de tecnologias, influenciando, conseqüentemente, na qualidade do ensino oferecido pelas instituições de ensino. Importa considerar que as atividades sugeridas e incluídas ao longo dos conteúdos podem ser distribuídas em módulos, cada qual com subtemas bem definidos e estruturados, permitindo aos alunos verificar qualitativamente os conhecimentos adquiridos no curso.

Cabe ressaltar que esse projeto pode ser melhorado, adaptado e corrigido pelos feedbacks dos seus utilizadores. O foco é o planejamento de atividades multimídia inovadoras com significado para os participantes, ou seja, úteis para eles, de modo que a natureza profissional do curso fundamenta todo o planejamento, facilita a definição das atividades didáticas. Os resultados podem ser medidos e comprovados de um modo fiável, isto é, válido, visando construir experiências de aprendizagem *online*. Sobre isso, Miranda (2009) afirma que a qualidade do ensino depende fundamentalmente de um conjunto de variáveis, como a qualidade dos conteúdos e das atividades, bem como dos métodos de ensino usados pelos professores.

DELINEANDO UM PROJETO PEDAGÓGICO DE APOIO AO PROFESSOR

O planejamento e definição da linguagem utilizados no desenho do curso buscam se adequar ao público-alvo do curso, de modo a produzir uma hipermídia que atenda às necessidades e interesses dos participantes do curso. Nessa direção, a linguagem adotada deve se relacionar em grande parte à matriz visual, mas não apenas esse estímulo deve ser oferecido aos alunos. Deve-se optar, assim, pela associação de vídeos, imagens, sons e textos, integrados à matriz visual em um propício ambiente digital, que possa convergir com outras matrizes como a verbal, por exemplo, com textos explicativos claros e coesos, o que na visão de Filatro (2018) contribui para otimizar o processo de aprendizagem enriquecendo as formas de construção do conhecimento por meio de estímulos cognitivos e recursos variados.

Importa considerar também que a linguagem a ser utilizada deverá observar a norma culta padrão, atendo-se às possíveis variações linguísticas, tendo em vista que o curso é direcionado majoritariamente para capacitar os docentes em conhecimentos didáticos específicos para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, ou seja, é importante o curso buscar desenvolver os alunos do ponto de vista de sua técnica profissional adotada nas instituições de ensino onde lecionam. Assim, a linguagem empregada, personalizada para esse determinado público-alvo, visa ampliar os conhecimentos dos alunos, sem excesso de formalismos, termos técnicos e jargões, mas fomentando uma

comunicação mais fluida, atrativa. Além disso, são especialmente valorizadas orientações acerca da utilização de uma linguagem respeitosa na internet.

Nesse prisma, Mayer (2014) refere que a informação transmitida ao aluno por meio de palavras e imagens passa pelas memórias de armazenamento: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. A memória de longo prazo concentra grandes quantidades de informação por um grande período de tempo e corresponde ao conhecimento acumulado de cada aluno. Assim, deve-se buscar elaborar e aplicar um recurso rico de possibilidades de favorecer uma aprendizagem ativa e personalizada, com membros do corpo docente, à luz dos princípios da ciência cognitiva da aprendizagem elucidados por Mayer (2014). Para esse autor, a aprendizagem ativa ocorre quando o aprendiz aplica processos cognitivos às informações que recebe, assim considero importante que o aprendizado seja construído ativamente pelo educando, a partir de uma linguagem que faça sentido para ele.

A interface considerada um importante elemento do processo, deve ser pensada de modo a ser mais atrativa para o público-alvo composto por professores de diferentes idades e regiões do país. Nessa direção, é importante ser observada a identidade visual mais adequada à instituição, com seus diferentes elementos e ícones, no sentido de destacar essa determinada memória institucional. No sentido de explorar ao máximo as possibilidades de aplicação dos conteúdos do curso de modo real pelo aluno em sua prática profissional como docente, objetiva-se trabalhar na plataforma Moodle com imagens e outros recursos que melhor simbolizem e representem esse contexto organizacional.

Assim, ao entrar no AVA, nas páginas da *web*, é relevante que o aluno seja direcionado para as atividades de cada aula, todas elas interligadas e contextualizadas, a partir de formatos que promovam uma facilidade de navegação e visualização dos conteúdos abordados. Igualmente importante que, desde a tela inicial, o cursista tenha acesso aos diversos links e hiperlinks para visualizar outros recursos. Para o desenvolvimento do curso deverá ser utilizado, portanto, o padrão estabelecido pela instituição, no tocante a cores, tons, tamanhos, espaçamento, sons, entre outros aspectos importantes para personalizar o projeto pedagógico.

Sob essa ótica, considerando-se os critérios de relevância e de usabilidade para a produção de recursos educacionais desenvolvidos para a EaD, no sentido de se utilizar de forma adequada suas possibilidades, devem ser selecionadas fontes básicas, assim, uma opção é a fonte Arial ou Time New Roman, variando o tamanho de acordo com a seção. Cabe salientar, também, que a paleta de cores escolhida deve contrastar com o fundo, alternando-se, sobretudo, tons claros e escuros, facilitando a visualização dos materiais textuais e visando evitar a sobrecarga cognitiva durante a navegação pelas telas. Assim sendo, no sentido de reforçar a identidade visual do projeto, a interface gráfica do curso deve ser pensada a partir de uma simbologia repleta de significados, ou seja, uma representação do que significa a instituição de ensino ou o magistério para cada um, atendendo à importância de dar maior visibilidade aos sujeitos.

Nesse sentido, em consonância com Mayer (2014), como palavras e imagens devem ser escolhidas com critério e tendo em vista o objetivo da comunicação, há cuidados que devem ser observados e princípios a serem seguidos para prepararmos as apresentações visando fomentar esse aprendizado eficaz nos alunos. São, pois, essas recomendações que devem ser seguidas ao realizar a atividade multimídia. Assim, ganha relevância o emprego do material produzido, de modo claro e simples, observando-se os processos cognitivos da aprendizagem, tal como Mayer (2014) aborda em seu texto.

Assim, para que não haja sobrecarga na memória dos alunos, com vistas a favorecer as suas aprendizagens, desde a tela inicial passando pelo *layout* das telas intermediárias, é importante definir previamente o fluxo de navegação, com cores e outros elementos planejados remetendo à instituição de ensino, refletindo aquela realidade. Nesse ângulo, há diversas fases do processo instrutivo e tecnológico que estiveram subjacentes a toda a criação desta planificação, como aponta Jonassen (2007), essencialmente no que toca aos modelos instrutivos e às diversas formas de apresentação de material multimídia.

Nesta via, de acordo com os objetivos do curso, definidos pela própria demanda da instituição de ensino, o curso sendo autoinstrucional, está orientado para alcançar determinados objetivos, sendo indicado transmitir aos docentes quais os objetivos a atingir, desde o início do curso, bem como quais são as

tarefas e competências que deverão ser capazes de fazer ao terminar cada aula. Nesse ponto, é interessante quando os alunos fazem um avatar a ser exibido na tela ao lado do seu nome de usuário na ferramenta.

Outro aspecto é a necessidade de haver um controle, via sistema, para verificar o acesso do aluno à plataforma. Cabe ressaltar que durante o curso sugere-se o predomínio de atividades assíncronas, realizadas de modo individual. As ferramentas assíncronas são aquelas em que aluno e professor não precisam estar conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam realizadas e para que ocorra o aprendizado. De modo que os alunos têm mais liberdade para escolher tempo, horário e local para acessar a plataforma e estudar.

Nesse ângulo, o curso não prevê interação com professores e tutores. O aluno segue de modo autônomo no transcurso das atividades, cumprindo as orientações de navegação do curso. Logo, à luz de Filatro (2019), emprega-se o modelo fixo de DI, pautando-se por um sequenciamento de conteúdos desenvolvidos e estruturados para levar o aluno a interagir com o conteúdo, estabelecendo com ele uma interação com qualidade. Buscando-se sempre levar os alunos à efetiva retenção na memória do que se vai aprendendo, ou seja, a um aprendizado ativo. Reflexo de escolhas metodológicas apropriadas quanto à forma de apresentação e abordagem dos conteúdos curriculares.

De modo que os *feedbacks* acontecem em momentos específicos do curso, sobretudo, automaticamente após a realização das atividades e testes. O Moodle oferece muitas possibilidades para se explorar as formas de avaliação, as quais neste projeto permitirão aos alunos mais de uma tentativa, buscando sempre um *feedback* imediato e construtivo. Nesse ângulo, como a ênfase recai sobre a interação dos alunos com os conteúdos didáticos, ao serem abordados os assuntos, deve haver formas de interação e *feedback* de modo a levar o aprendiz a proceder a um processamento ativo das informações, por meio da seleção de palavras e imagens relevantes a processar na memória de trabalho e a organizá-las num modelo de representação verbal ou pictórico, isto é, possibilitá-lo criar ativamente suas representações mentais, conforme Mayer (2014).

Por conta disso, é importante que haja uma diversificação de elementos textuais, sonoros e visuais. O retorno/*feedback* ao aluno que obteve resultado

satisfatório será um reforço positivo, fazendo uma verificação do que já aprendeu e pode efetivamente aplicar em uma situação real, ou permitindo-se novas tentativas e revisão do conteúdo aos que não conseguirem um resultado satisfatório. Em face ao exposto, segundo essa perspectiva, a aprendizagem ativa visa adequar-se à capacidade cognitiva do aluno porque pressupõe a participação efetiva do mesmo em seu processo de construção do conhecimento. Para esse autor, a aprendizagem, portanto, implica a execução de um conjunto coordenado de processos cognitivos durante essa mesma aprendizagem.

Sob tal perspectiva, consoante com Filatro (2008), para o *design* do curso deverá observado principalmente o objetivo de aprendizagem a ser alcançado, pois a escolha do desenho do curso visa favorecer o aprendizado dos discentes no decorrer do curso. Assim, uma possibilidade é a utilização do *storyboard*, onde serão encontradas as orientações para que a equipe insira elementos midiáticos, conforme demanda e necessidades da instituição, a título de exemplo.

Nesse prisma, o *layout* com os conteúdos não está sobrecarregado de informações. Há palavras e figuras chaves, os textos são curtos e claros, seguindo-se o modelo de fonte, cor e tamanho (corpo) em todo o material proposto e disponibilizado. Desse modo, no desenvolvimento dos módulos do curso continuará sendo utilizado *layout* conforme demanda e necessidades da instituição. Nesta via, cabe ressaltar que as informações apresentadas desta forma permitem ao aluno fazer mais rápido a passagem dessas informações para a sua memória de trabalho, pois são associadas ao que eles já conhecem, à sua prática.

Conforme Filatro (2008), a elaboração de materiais que explorem imagens, sons e palavras estimula os diferentes sentidos, sendo importante para o aprendizado do aluno. Desse modo, as unidades didáticas têm uma combinação de sessões de ensino e os recursos de apoio estão de acordo com a concepção teórica atinente à aprendizagem multimídia, com a ideia de que as pessoas aprendem melhor através de palavras e imagens do que apenas através de um desses elementos, de acordo com Mayer (2014). Nesta via, considera-se que muitos aspectos atinentes aos princípios aplicados à aprendizagem multimídia, explicitados por esse autor, constam no recurso apresentado neste estudo, per-

mitindo uma experimentação, sendo importante para a atribuição de sentido pelos alunos. Desse modo, é importante ser eficaz, do ponto de vista pedagógico, quanto à forma como a estratégia é selecionada e organizada, porque permite ao aluno, no percurso da atividade, ter uma percepção do seu potencial.

A aprendizagem a partir de mensagens multimídia ocorre mediante os seguintes processos cognitivos: seleção de palavras relevantes para processamento verbal na memória de trabalho; seleção de imagens relevantes para processamento visual na memória de trabalho; organização de palavras selecionadas num modelo verbal; organização de imagens selecionadas num modelo pictórico; e integração das representações verbais e pictóricas, inter-relacionadas. (MAYER, 2014, p. 54).

No caso concreto do presente estudo, a informação está estruturada e segue uma lógica coerente, podendo os alunos voltar a ver a informação o quanto for necessário. Assim, visando contribuir para que o aluno tenha maior qualidade na seleção e processamento das informações. Considera-se relevante na teoria de Mayer (2014) o aspecto de fomentar a aprendizagem ativa dos alunos, isto é, sendo protagonistas ao fazerem a sua gestão do tempo, estudando nos momentos que lhes sejam mais oportunos, sendo este aspecto um importante norteador das atividades multimédias pensadas para desenvolvimento nesta pesquisa.

Desse modo, o curso estrutura-se em mostrar que é importante o educador ter sempre presente que suas escolhas influenciarão em grande medida a qualidade da aprendizagem dos alunos. De maneira que deve ser dada especial atenção à seleção de recursos e materiais didáticos cuja forma de apresentação facilite a apreensão do conhecimento, no sentido de planejar atividades didáticas adequadas ao perfil dos seus alunos. Além disso, considera-se o assunto sobre os recursos didáticos tecnológicos de apoio ao professor relevante, sendo importante levar esses novos conhecimentos para o público-alvo, ou seja, o corpo docente das instituições de ensino nos dias de hoje, pois esses profissionais possuem determinadas habilidades com tecnologias, bastando conhecerem onde encontrar bons recursos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo-se o objetivo de pesquisa como meta para se responder a determinada problemática, buscou-se enfatizar neste estudo a importância de refletirmos sobre a relação entre a formação continuada dos professores e as tecnologias digitais, partindo-se do pressuposto de que o fim último da ação docente, independente de qual tecnologia será utilizada durante a abordagem dos conteúdos, é o alcance dos objetivos de aprendizagem, no desafio de aliar tecnologia à metodologia. Nessa perspectiva, ao longo deste estudo foram realizadas pesquisas e aprofundamentos teóricos sobre a capacitação docente para o adequado uso de recursos tecnológicos, com vistas a identificar a consequente melhora na qualidade do ensino, por meio de uma prática mais fundamentada.

De acordo com Jonassen (2007), inovar a prática pedagógica é favorecer a autonomia, o aprender a aprender, o pensar sobre o próprio aprendizado. A proposta foi adotar uma visão sistemática, dentro dos processos de DI, buscando estruturar as etapas do trabalho, consoante com Filatro (2008). Enfatizou-se, assim, a capacitação docente para o adequado uso de recursos tecnológicos, a partir de investigações sobre a utilização da gama de recursos didáticos tecnológicos para o favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Interessa observar que a leitura do material bibliográfico selecionado no estudo e a aplicação prática dos conhecimentos suscitaram pontos os quais foram postos em debate neste projeto, como a importância de refletirmos sobre o cotidiano escolar e o uso pedagógico das tecnologias digitais, levando em conta as diferenças entre os sujeitos da aprendizagem. Em síntese, faz-se necessário ressaltar que o presente trabalho buscou trazer detalhadamente elementos para analisar as funções e papéis das tecnologias digitais no processo didático, no sentido de investigar como o professor pode fazer o melhor uso didático desses recursos visuais, auditivos ou audiovisuais na abordagem dos conteúdos, visando levar à efetiva aprendizagem dos alunos. Logo, ficou patente a importância de se propor a utilização de diversas ferramentas digitais valorizando e estimulando o potencial do aluno.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAMARGO, Fausto; e DAROS, Thuine. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, online e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Atualizado e ampliado. São Paulo: Bookman Companhia Editora, 2012.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2008.

_____. **Tópicos em Design Instrucional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019. (acesso restrito)

_____; e CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais: design instrucional, tecnologia, gestão, educação e comunicação**. São Paulo: Saraiva, 2015.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JONASSEN, D. H. **O que são ferramentas cognitivas?** In: Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Lisboa: Porto Editora, 2007. pp. 15-34.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o Novo Ritmo da Informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MAYER, R. E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: R. E. MAYER (Ed.). **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. 2. ed. Cambridge University Press, 2014. pp. 43-71.

MIRANDA, Guilhermina (org.). **Ensino *Online* e Aprendizagem Multimídia**. Lisboa: Relógio d'água Editores, 2009.

PERRENOUD, Philippe; e THURLER, Monica Gather. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; e ZUIN, Antônio (org.). **Educação *Online*: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

CAPÍTULO 2

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Thaís Gerônimo

Doi: 10.48209/978-65-5417-493-2

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo descrever as vivências e aprendizagens adquiridas durante o estágio supervisionado em docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado como parte integrante da formação no curso de Licenciatura em Pedagogia. O estágio foi realizado em instituições públicas municipais e em uma instituição privada, proporcionando o contato direto com diferentes práticas pedagógicas, contextos socioeducacionais e dinâmicas escolares. A experiência possibilitou a reflexão crítica sobre o papel do professor, o planejamento de aulas, a mediação do conhecimento e a importância da escuta atenta às necessidades dos alunos.

O estágio supervisionado constitui-se como uma etapa fundamental na formação de professores, permitindo a articulação entre teoria e prática. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o estágio é componente obrigatório dos cursos de licenciatura, com a finalidade de proporcionar a vivência prática da realidade educacional. Neste relato, apresento as experiências desenvolvidas durante os estágios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando as práticas pedagógicas observadas e realizadas, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos ao longo do processo.

A motivação para escrever este relato de experiência surgiu da necessidade de refletir sobre as práticas de estágio previstas na licenciatura em

Pedagogia. Considero que é necessário praticar o hábito de analisar a própria prática pedagógica, a fim de encontrar lacunas que podem ser preenchidas com metodologias cada vez mais adequadas à realidade de cada sala de aula. Torna-se professor é, portanto, uma construção diária.

REVISÃO DE LITERATURA

O estágio supervisionado é um componente essencial na formação inicial do professor que se forma no curso de Pedagogia, constituindo-se como momento privilegiado de articulação entre teoria e prática. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser compreendido como uma atividade meramente prática ou burocrática, mas como espaço de investigação, reflexão e construção do conhecimento docente em contextos reais de ensino.

De acordo com Libâneo (2013), o estágio supervisionado possibilita ao futuro professor compreender as complexidades da prática educativa, desenvolvendo habilidades de observação, análise crítica e intervenção pedagógica fundamentada. Nesse processo, o estagiário é instigado a romper com visões reducionistas da prática docente, assumindo postura investigativa e propositiva (Mizukami, 1986; Lino *et al.*, 2020).

Tardif (2014) reforça que o conhecimento profissional do professor se constitui também a partir das experiências vividas no estágio, onde há a interação com saberes da prática e com a cultura escolar. Assim, o estágio é parte integrante da formação identitária do professor, pois contribui para a construção de uma prática pedagógica consciente, ética e transformadora (Brasil, 2009; Oliveira, 2018; Lino *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado adquire um caráter formativo, conforme destaca Nóvoa (2009), ao afirmar que é na prática reflexiva, vivida de forma crítica e coletiva, que o professor se forma. É nesse momento que os estudantes de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar os desafios reais da docência e desenvolver competências profissionais essenciais à futura atuação profissional. Essa experiência é fundamental na formação do Pedagogo, principalmente no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular proposta por Brasil (2018).

Conforme Vygotsky (1991), é no processo de interação que o ser humano se desenvolve enquanto ser social e atuante no meio em que vive. O estágio supervisionado configura-se, portanto, como um eixo estruturante da formação inicial do Pedagogo ao inserir o estudante universitário em contextos educacionais reais. Essa experiência é indispensável à compreensão dos processos educativos e ao desenvolvimento de uma prática docente comprometida com a qualidade da Educação.

RELATO E ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Inicialmente, foi realizado um período de observação na Educação Infantil, em que pude conhecer a rotina da turma, os projetos pedagógicos e a metodologia adotada pela professora regente. Em seguida, elaborei e executei atividades lúdicas envolvendo contação de histórias, música, artes visuais e psicomotricidade, sempre priorizando a interação e o protagonismo infantil (Oliveira, 2018).

Nessa primeira etapa referente à Educação Infantil, desenvolvi as seguintes atividades de observação:

- Observei a rotina da escola, como os alunos chegam e como é a logística de recebimento dos mesmos;
- Observei a estrutura das salas de aulas, sua organização e ludicidade;
- Analisei como o ambiente da sala de aula afeta o desenvolvimento das crianças, buscando criar um espaço estimulante e acolhedor;
- Acompanhei a participação das crianças nas atividades propostas, buscando identificar seus interesses e dificuldades.

Durante essa etapa, observei a importância do vínculo afetivo entre educador e criança como base para o processo de ensino-aprendizagem. Aprendi a planejar atividades de modo flexível e sensível ao ritmo e às necessidades do grupo, valorizando a escuta ativa e o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil (Brasil, 2009). Nesse sentido, de acordo com Tardif (2014) o conhecimento profissional do professor se constitui também a partir das experiências vividas no estágio.

Na segunda etapa referente à Educação Infantil, desenvolvi as seguintes atividades de regência de turma:

- Dando continuidade à rotina da turma, apresentei aos discentes a letra T;
- Mostrei a letra T em diferentes formatos (grande, pequeno, imprensa, cursiva);
- Utilizei cartões com imagens que começam com a letra T (tigre, tomate, tesoura, etc.);
- Discutir com as crianças o que elas conhecem sobre as imagens e palavras apresentadas;
- Cantei músicas que contenham a letra T, destacando o som (“cadê o toucinho que estava aqui” e “o trem maluco”);
- Realizei um jogo de “caça ao som”, onde as crianças identificavam palavras com o som da letra T em músicas ou frases (pedindo para colorir a letra T nas letras das músicas);
- Desenho: As crianças desenharam algo que comece com a letra T e depois pedir para mostrar e falar sobre o desenho;
- Colagem: Recortamos e colamos imagens de objetos que começam com a letra T em um cartaz;
- Com lápis ou giz, as crianças tentaram escrever a letra T ou palavras com ela, sob minha orientação;
- Realizei atividade com palito de picolé, onde colaram na folha o palito formando a letrinha T;
- Praticaram a letrinha T através de pontilhado;
- Circularam e pintaram os animais que começam com a letra T;
- Apresentei em forma de atividade pontilhada a letrinha T cursiva.

Finalizei esta primeira parte do estágio com gratidão pela acolhida da equipe escolar e pelas aprendizagens adquiridas. Senti-me mais preparada para atuar com responsabilidade, empatia e dedicação na Educação Infantil, respeitando o tempo, o ritmo e a individualidade de cada criança.

O estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, após observação inicial, me proporcionou uma reflexão constante sobre o papel do educador na formação de crianças. De acordo com Pimenta e Lima (2012) e Libâneo (2013), nota-se a centralidade e a importância do estágio supervisionado para a formação docente. Percebi que a função do professor vai além da simples transmissão de conteúdos; é preciso atuar como mediador, orientador e facilitador do processo de aprendizagem, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento integral. A interação constante com os alunos, escutando suas necessidades e respeitando suas individualidades, foi uma das práticas que mais contribuiu para o sucesso das atividades.

Nessa primeira etapa referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvi as seguintes atividades de observação:

- Observei a rotina da escola, como os alunos chegam e como é a logística de recebimento dos mesmos;
- Observei a estrutura das salas de aulas, sua organização e ludicidade.
- Observei a interação entre os alunos e o professor;
- Analisei o contexto das salas de aulas e os recursos disponíveis em cada uma delas;
- Acompanhei a participação das crianças nas atividades propostas, buscando identificar seus interesses e dificuldades;
- Analisei as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Além disso, o estágio me fez perceber a importância de um planejamento flexível, que possa ser adaptado conforme as necessidades da turma. Notei que também é necessária a constante atualização pedagógica (teorias e práticas), com o intuito de promover metodologias que atendam às novas demandas educacionais. Trata-se do que Nóvoa (2009) abordou ao afirmar que é na prática reflexiva, vivida de forma crítica e coletiva, que o professor se forma.

Na segunda etapa referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvi as seguintes atividades de regência de turma:

- Apresentei o Material Dourado aos alunos, demonstrando como cada peça representa um valor numérico. Expliquei que os cubinhos simbolizam unidades, as barras representam dezenas e as placas representam centenas;
- Expliquei oralmente e dando exemplos no quadro;
- Realizei exemplos práticos de construção de números usando as peças do Material Dourado. Por exemplo, mostrei como formar o número 10 com 10 cubinhos, o número 25 com 2 barras e 5 cubinhos, e o número 110 com 1 placa e 10 cubinhos;
- Realizei atividade impressa para fixação sobre os valores e suas representações do material dourado;
- Estimulei os alunos a utilizarem o Material Dourado para efetuar operações matemáticas básicas, como adição e subtração. Exemplo: pedi para que somassem 8 mais 5 usando as peças do Material Dourado;
- Incentivei os alunos a explorarem diferentes possibilidades com o Material Dourado. Podendo criar padrões, figuras geométricas ou até mesmo resolver desafios mais complexos;
- Propus situações em que os alunos precisavam usar o Material Dourado para resolver problemas do cotidiano, como divisão de itens entre amigos ou cálculos de compras;
- Realizei várias atividades propostas sobre material dourado para fixação de suas representações;
- Apresentei aos alunos o quadro posicional mostrando de forma simples como representar;
- Acompanhei a realização de operações simples pelos estudantes usando o quadro posicional.

Durante o período de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observei de forma aprofundada a dinâmica escolar, o planejamento pedagógico, a atuação docente e o desenvolvimento dos alunos (Tardif, 2014). A experiência foi enriquecedora e essencial para a minha formação prática, permitindo-me a aproximação com a realidade da sala de aula e a compreensão das responsa-

bilidades do professor (Mizukami, 1986). Finalizei esta última fase do estágio, então, com a certeza de que cada momento vivenciado contribuiu significativamente para minha formação enquanto Pedagoga e professora da Educação Básica. Senti que foi reforçada a minha paixão pelo magistério e o meu desejo de continuar aprendendo e me desenvolvendo profissionalmente.

Junto aos meus colegas de graduação e à minha Tutora Presencial, pude compartilhar minhas experiências de estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse momento também foi muito importante, pois recebi feedback sobre as práticas que observei e executei. Conhecer as experiências desenvolvidas pelos meus colegas também foi muito significativo, pois conheci outros casos e outras realidades educacionais, conforme Vygotsky (1991), Libâneo (2013) e Tardif (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio de docência foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu compreender melhor os desafios e as complexidades da prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa vivência, pude perceber a importância de uma abordagem pedagógica que respeite o ritmo e as necessidades dos alunos, além da necessidade de desenvolver competências emocionais e sociais, fundamentais para o processo de aprendizagem. A vivência prática permitiu colocar em ação os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, além de despertar reflexões sobre o compromisso ético, pedagógico e social do educador.

A realização deste estágio supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi uma experiência extremamente significativa para minha formação docente. Ao longo do processo, tive a oportunidade de vivenciar a rotina escolar, observar práticas pedagógicas diversificadas, interagir com crianças em diferentes fases do desenvolvimento e refletir sobre o papel do professor como mediador do conhecimento.

Na Educação Infantil, compreendi a importância de um ambiente acolhedor, lúdico e afetivo, que respeite o tempo e a individualidade de cada criança.

Percebi que as atividades propostas devem favorecer o desenvolvimento integral, priorizando o brincar como eixo norteador das aprendizagens. O cuidar também deve permear o trabalho pedagógico para garantir a formação integral das crianças.

Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebi o desafio e a responsabilidade de alfabetizar e letrar, promovendo aprendizagens significativas por meio de metodologias ativas, planejamento intencional e avaliação contínua. Acompanhar o progresso dos alunos e adaptar as estratégias conforme suas necessidades é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Esse estágio reforçou minha convicção de que ser professor exige sensibilidade, compromisso, criatividade e constante busca por formação. As vivências em sala de aula contribuíram para que eu me sentisse mais preparada, confiante e motivada para atuar na educação básica. Agradeço, portanto, à escola, aos professores regentes, aos alunos e à Universidade Norte do Paraná pela oportunidade de aprendizado, troca de experiências e crescimento profissional e pessoal.

Essa experiência consolidou minha vocação para a docência e fortaleceu meu compromisso com a formação de um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo. Reforço, ainda, a importância de estágios bem orientados e com acompanhamento reflexivo para a formação de professores críticos, sensíveis e preparados para os desafios da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: do estágio supervisionado à docência na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LINO, A. F. *et al.* **Metodologias ativas no ensino fundamental**. São Paulo: Editora X, 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. S. **O papel do professor na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Y, 2018.

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

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Edson Vieira da Silva de Camargos

Doi: 10.48209/978-65-5417-493-3

INTRODUÇÃO

O presente artigo, de forma delimitada, trata do tema formação docente para Educação Especial e Inclusiva no âmbito do atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Utilizou-se de pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, incluindo também materiais da *Internet*, para abordar sobre o assunto. O tema é relevante, haja vista que muitos indivíduos superdotados, muitas vezes, passam despercebidos e podem sofrer com possíveis problemas de aprendizagem e até mesmo com relacionamento no ambiente escolar e familiar. Tal fato ocorre devido à uma falta de conhecimento do perfil destes alunos, tanto por parte dos professores, quanto da própria família.

Este estudo justifica-se por demonstrar que é necessário que os professores e demais profissionais da Educação identifiquem estes alunos com AH/SD, a fim de oportunizar a construção de uma melhor aprendizagem, ampliando a inclusão social e escolar, com o apoio da família. Sendo assim, ficou destacado o seguinte problema de pesquisa: Qual a importância da formação docente para a Educação Especial e Inclusiva no âmbito do atendimento aos alunos com AH/SD?

O objetivo geral foi caracterizar os alunos com AH/SD, destacando a importância da formação docente para promover a inclusão social e escolar destes cidadãos, com o total apoio da família. Como objetivos específicos,

possui: caracterizar a Educação Especial e Inclusiva no Brasil; conceituar estudantes com AH/SD e dissertar a importância da informação docente para o atendimento a esses estudantes.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A Educação Especial Inclusiva é entendida como a modalidade de ensino escolar, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, para alunos que possuem necessidades especiais ou NE (Ramos, 2010). Na Educação brasileira, as pessoas com deficiência serão inseridas em um processo onde os professores se baseiam em conceitos e teorias que promovem a garantia do direito à Educação.

A Constituição Federal de 1988 garantiu a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206), a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205) e a assistência educacional especializada, ou seja, aos estudantes com NE (Art. 208, inciso III), de preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Na História da humanidade, pessoas com NE sempre existiram e sofreram segregação muitas vezes (Macedo; Maia, 2019).

Outro problema que esses estudantes enfrentam, talvez um dos problemas mais antigos e cruéis, é o preconceito. Ele ocorre quando grupos de pessoas tratam alguém com indiferença e parcialidade, excluindo-os de seu ambiente, ferindo os princípios básicos de uma pessoa, especialmente o da dignidade da pessoa humana (Gomes, 2018). Portanto, uma mudança na prática é necessária. Incluir alunos com NE na rede regular de ensino é muito mais do que inseri-los na sala de aula. É dar-lhes oportunidades de desenvolvimento, de acordo com suas necessidades e individualidades, o que é um grande desafio.

Analisando essa perspectiva da Educação Inclusiva, percebe-se que ela passou a fazer parte da proposta pedagógica da escola, promovendo uma maior satisfação das NE de estudantes. Dentre eles, destacam-se os que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento e AH/SD. Segundo Gomes (2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 59, diz que:

Os sistemas de educação irão garantir que os alunos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica para atender às suas necessidades. Conclusão específica para quem não consegue atingir o nível necessário para concluir a escola primária, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para superdotados. (Brasil, 1996, p. 150).

A Educação Inclusiva baseia-se na necessidade de oferecer oportunidades iguais por meio da diversificação dos serviços educacionais para entender as diferenças individuais dos alunos. O que mostra o que é Educação Inclusiva é o fato de que é necessário que todas as crianças tenham acesso à escola (Gomes, 2018).

A inclusão é baseada em princípios como a aceitação das diferenças individuais como atributo e não como obstáculo, a valorização de cada pessoa como ela é e a convivência na diversidade humana. Ramos (2010) reflete que é bom notar que qualquer caminho percorrido para lidar com as diferenças na rotina educacional não é neutro e nem ideal. Todos são marcados por cosmovisões, valores incorporados ao longo da existência, por ideias e ideais constituídos ou apreendidos, por concepções sobre a vida e o mundo.

No ambiente escolar, são reforçados valores sociais e afetivos e a ideia de que a Educação é um direito fundamental a ser garantido a todos. Busca-se garantir não só o acesso das crianças à escola, mas também a permanência na escola (Macedo; Maia, 2019). Por outro lado, não basta garantir o acesso e a permanência, pois é preciso promover a aprendizagem (Ramos, 2010). Para uma melhor convivência, é imprescindível enxergar o outro em todas as suas potencialidades humanas e criativas, independentemente das características que a criança apresente.

É importante compreender que a luta pelo reconhecimento do direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Ao contrário, questiona a forma desigual como as diferenças na sociedade, nas escolas e nas políticas públicas em geral têm sido tratadas historicamente (Macedo; Maia, 2019).

O professor, na Educação Inclusiva, deve estar preparado para enfrentar as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. A escola é um reflexo da vida social. Então, se os alunos vivenciarem a experiência da diferença desde cedo, não terão muita dificuldade em superar preconceitos. A inclusão permite que todos tenham seu lugar na sociedade. A escola inclusiva busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordagem dos conteúdos curriculares no cotidiano escolar (Ramos, 2010). Trata-se de oferecer aos alunos os elementos necessários para que possam desenvolver as suas potencialidades e os meios com os quais possam desenvolver situações que os façam sentir-se parte de um grupo (Gomes, 2018).

A escola não pode fazer tudo, mas pode fazer mais. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo do estranho, do diferente, do outro. A aprendizagem é diferente e heterogênea, mas acontece. É necessário uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o saber, os alunos, os seus pais, com a comunidade e os fracassos. (Ramos, 2010).

A inclusão também exige mudanças significativas na gestão escolar, tornando-a mais democrática e participativa. Entende-se o espaço escolar como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, em que as pessoas compartilham projetos comuns com o objetivo de proporcionar oportunidades e direitos aos alunos.

Os estudantes podem vivenciar a igualdade de oportunidades mediante a adaptação curricular, pois nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo. Ser diferente não é uma característica particular dos alunos com NE, porém as diferenças muitas vezes tornam-se problemas e não oportunidades de produção de conhecimento em diferentes níveis de aprendizagem (Gomes, 2018).

A inclusão escolar já é uma realidade e, por isso, deve ser analisada de forma contextualizada no cotidiano escolar. Macedo e Maia (2019) dizem que a proposta de uma Educação cada vez mais inclusiva é maior do que apenas a inscrição de uma criança na escola. Ela implica, assim, em ter uma outra lógica do ambiente escolar, transformando as suas práticas, relações interpessoais, conceitos e a formação.

A sociedade e os professores não podem pensar que a inclusão é exclusividade de estudantes com NE e que, para estes, basta adequar o espaço físico e ter profissionais qualificados. É preciso mostrar que a inclusão é uma atividade na qual todos se envolvem. Ela deve ser aplicada de forma que a escola se adapte ao aluno e não ao aluno com NE à escola. Uma instituição de ensino com foco na inclusão não pensará apenas no aluno com NE, mas em todos os tipos de diferenças que existem e aparecem a cada dia (Ramos, 2010).

A inclusão escolar baseia-se na mobilização da sociedade para um novo olhar sobre as diferenças humanas. Nesse sentido, reconhece-se que as dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares demonstram a necessidade de rever se as práticas são discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A inclusão é uma perspectiva que vai se concretizar ao longo do tempo, na esperança de ocupar um lugar central no debate sobre a sociedade contemporânea e o papel da escola na superação da lógica da exclusão. Trata-se de um movimento educativo que deve ser visto com responsabilidade e compromisso social (Macedo; Maia, 2019).

A permanência de alunos com algum tipo de NE no ambiente escolar exige que esse ambiente e as pessoas que o compõem realizem transformações que visem a adaptação às NE dos mais diversos alunos. Deve-se garantir que todos tenham acesso à aprendizagem, permitindo que os obstáculos presentes no cotidiano se tornem caminhos possíveis que favoreçam a construção da autonomia do aluno em prol da inclusão (Gomes, 2018).

A proposta de inclusão de “alunos com deficiência” surgiu em uma perspectiva inovadora em relação à proposta de integração dos anos 1970. O que mudou com a proposta de inclusão é que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar situações promotoras de uma educação de qualidade para todos, com adaptações que atendam às NE dos “alunos com deficiência” (Ramos, 2010).

Esse processo ganhou maior força com a Declaração de Salamanca (1994), que propôs o paradigma da inclusão social e reafirmou a necessidade de todos se comprometerem com a eliminação das barreiras que vinham excluindo uma parte considerável da população mundial. O princípio fundamental do Marco

de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (Organização das Nações Unidas, 1994, s.p) é que:

Todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginalizadas, representando um grande desafio para os sistemas escolares. As escolas inclusivas representam um quadro favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a plena participação, contribuir para uma educação mais personalizada, fomentar a solidariedade entre todos os alunos e melhorar a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

A inclusão social, afirmam Macedo e Maia (2019), pode ser definida como um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com NE, ao mesmo tempo em que estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Já Gomes (2018) diz que:

A inclusão social é um movimento simultâneo, duplo, de reciprocidade, de aliados, de alianças e não mais de favor, de caridade, mas uma questão de direitos, uma questão até de justiça social, para que todos possam fazer uma sociedade modificada (Gomes, 2018, p. 56).

Cabe vivenciar essa diferença, integrando-a com o respeito mútuo sem dificuldade, construindo um projeto de vida baseado na tolerância, na ajuda mútua e no trabalho em equipe. A riqueza da diversidade presente na sala de aula deve servir de estímulo para que cada professor reveja sua prática e comece a discernir as possíveis contribuições que essa diversidade agrega à sua formação humana, pessoal e profissional. Para que a escola se torne inclusiva, em uma perspectiva sistêmica, também é essencial uma nova organização curricular (Gomes, 2018).

Para que haja respeito à diversidade na escola, é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Gomes (2018) reflete que a escola precisa abandonar um modelo em que se espera um corpo discente homogêneo. Deve-se tratar os diferentes como iguais, incorporando uma concepção que leve em conta a diversidade, tanto no campo do trabalho com os conteúdos escolares, quanto no dos alunos e relacionamentos.

A escola de hoje precisa encontrar seu caminho para a diversidade, envolvendo as crianças no mundo das diferenças, preparando-as para serem cidadãos

legítimos. É necessário que o educador reconheça que uma criança ou adolescente com dificuldade de aprendizagem nem sempre indica a presença de uma deficiência. Essa situação pode estar associada às consequências de práticas pedagógicas inadequadas (Ramos, 2010). É necessário, então, criar espaços de diálogo na escola, de troca de ideias e experiências (Macedo; Maia, 2019).

A convivência social com a diversidade é benéfica, sempre pensando em valorizar o aluno dentro de qualquer instituição escolar, seja regular ou especializada. Deve-se, então, remover barreiras para que essas diferenças possam desaparecer e demonstrar isso a todos (Gomes, 2018). O ser humano tem seu potencial, basta dar a oportunidade para que ele se manifeste.

ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - CONCEITOS

O superdotado não é uma criança-problema, porém a criança com essa característica deve ser estimulada de forma adequada. Uma pessoa não pode ser considerada problemática pelo que é, mas pelo que não é. Quando ela não tem a oportunidade de ser o mais livre possível, então se torna problemática (Virgolim, 2018).

A criança superdotada está muito além daqueles que normalmente são estimulados. Ela sabe dar respostas que não são comuns em sua faixa etária e aprende com rapidez e segurança, dentre outras peculiaridades (Rangni; Massuda; Costa, 2021).

Pais de crianças muito “inteligentes” orgulhosamente rotulam e exibem seus filhos como troféus na mídia (televisão, *Internet*, ensaios fotográficos e outros), porque é cultural valorizar a precocidade, a rapidez. Virgolim (2018) diz que:

Nosso ensino valoriza a velocidade. Velocidade de desenvolvimento: inteligência se confunde com precocidade. Velocidade de resposta: inteligência se confunde com agilidade. Em nossa opinião, é preciso desconfiar da precocidade e agilidade, que muitas vezes são obtidas em detrimento de outras qualidades intelectuais. Tratados médicos descreviam cérebros doentes, que funcionam como computadores: eles são os de ‘idiotas sábios’ (Virgolim, 2018, p. 153).

Essas pessoas “talentosas” são capazes de calcular mentalmente a uma velocidade fenomenal, mas, por outro lado, têm outros tipos de carência de desenvolvimento. Para Virgolim (2018), a criança superdotada, se não for incentivada, sofre angústia e solidão. Ela precisa da ajuda do ambiente em que vive ou, então, vai se ajustar à média. Não faz sentido ter habilidades se não houver incentivo primeiro dos pais e, depois, dos professores.

Muitas vezes o emocional desses estudantes pode estar abalado. Eles podem ser alunos que não conseguem se relacionar com professores e colegas, sendo considerado até como anti-social (Rangni; Massuda; Costa, 2021). É preciso estar atento à turbulência que uma pessoa com AH/SD traz consigo, principalmente no período da alfabetização. Alguns indícios podem ser observados:

- Alta performance em uma ou várias áreas;
- Fluência verbal e/ou vocabulário extenso;
- Participação ou foco de atenção direcionado a alguma atividade especial;
- Desempenho qualitativamente alto nas atividades escolares;
- Aptidões específicas de destaque nas áreas de artes visuais, música, artes cênicas e/ou psicomotoras;
- Atitudes comportamentais excessivas em relação à produção ou planejamento;
- Baixo limiar de frustração;
- Curiosidade aguda;
- Desenvolvimento atípico em relação a pessoas da mesma faixa etária;
- Originalidade e ideias incomuns;
- Facilidade de aprendizado;
- Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas;
- Perfeccionismo;
- Dispersão e desatenção;
- Originalidade na resolução de problemas ou formulação de respostas;
- Pensamento crítico;

- Defesa de suas ideias e pontos de vista;
- Resistência em seguir as regras, dentre outros (Brasil, 2006).

A Lei Federal nº 9.394/96 trata do aluno superdotado em seu Art. 59, observando que:

Os sistemas educacionais garantirão alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I Currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos para atender às suas necessidades;

II Conclusão específica para quem não consegue atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em razão de suas deficiências, e aceleração para conclusão do programa escolar para superdotados em menos tempo;

III professores com adequada especialização de nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integrar esses alunos em turmas comuns;

IV a educação especial para o trabalho, visando sua efetiva inserção na vida em sociedade, incluindo condições idôneas àqueles que não revelem capacidade para o ingresso em empregos competitivos, mediante articulação com órgãos oficiais congêneres, bem como aos que tenham competência superior no campo artístico, intelectual ou psicomotor;

V Igualdade de acesso aos benefícios dos programas sociais complementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular (Brasil, 1996, s.p).

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Para o aluno superdotado, o professor deve ter um olhar muito atento, assim como aquele que tem dificuldade de aprendizagem. Afinal, a condição de AH/SD não garante facilidade de entender tudo que se apresenta em sala de aula. É necessário ter muito cuidado, considerar as diferenças e investir nas potencialidades e interesses de cada um. Em caso contrário, pode ocorrer frustração e estudantes com AH/SD podem ser considerados muito faladores e que dispersam os outros (Brancher; Freitas, 2017). Todos são diferentes porque possuem diferentes combinações de inteligência. Ao reconhecer isso, há pelo menos uma chance de abordar adequadamente os muitos problemas que eles enfrentam.

Fleith (2007, p. 45) apresenta uma analogia muito interessante sobre AH/SD:

Em algumas situações, vejo a criança superdotada como um atleta que corre longas distâncias. À frente de outras crianças, no entanto apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos a seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, ela se sentirá dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade.

Fazer um trabalho inclusivo em sala de aula não é tão simples. Os estudantes com AH/SD estão nas turmas e, muitas vezes, os professores precisam de estratégias adequadas às necessidades desses discentes. Para tanto, os docentes necessitam de muita reflexão e embasamento teórico para apoiá-los (Mendes, 2014). A Lei Federal nº 9.394/96 ampara o aluno superdotado e garante o direito de frequentar as aulas no ensino regular (Brasil, 1996). Para isso, é necessário que a instituição de ensino elabore um planejamento que atenda às suas necessidades. Estes alunos ainda têm o direito de atendimento em serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nos quais o professor especialista em Educação Especial complementa ou suplementa o currículo (Brasil, 1996).

Não há dúvida de que todos os alunos têm direito a uma Educação de qualidade, porém a Declaração de Salamanca confirma que não há lacunas porque:

- Cada criança tem suas próprias características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem;
- Os administradores e conselheiros escolares devem ser convidados a criar procedimentos de gestão mais flexíveis, a redistribuir recursos educacionais, a diversificar as atividades educacionais, a estabelecer relações com os pais e a comunidade;
- Os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, e aqueles com necessidades educacionais especiais devem receber apoio adicional em programa de estudo regular, em vez de seguir um programa de estudo diferente;

- Os sistemas educacionais devem ser planejados e os programas expandidos de uma forma que leve em consideração a gama completa dessas diferentes características e necessidades;
- O corpo docente, e não todo professor, deve compartilhar a responsabilidade de ensinar crianças com necessidades especiais (Mendes, 2014).

Sobre a sala de aula, o ensino e mediação de qualidade, deve-se reconhecer as várias responsabilidades que um professor assume. Uma das ações mais eficazes e indicadas é que ele se aproprie de técnicas de mediação para que possa atingir seus objetivos, onde o produto final deve ser uma Educação de qualidade. Ser professor é abrir um espaço de aprendizagem. Espaço objetivo e subjetivo em que se desenvolvem duas obras simultâneas: a construção do conhecimento e a construção de si, como sujeito criativo e pensante (Cerato *et al.*, 2017).

Em uma sala de aula, ocorrem mediações o tempo todo, intencionalmente ou não. Então, pode-se supor que não há apenas possibilidades de aprendizagem. Há risco de obter resultados negativos. Em cada ação, o professor deve estar atento e, desta forma, ele poderá contemplar satisfatoriamente todos os alunos, inclusive aqueles identificados com Altas Habilidades/Superdotação (Cerato *et al.*, 2017).

Investigando o significado de mediação, parece que a palavra entrou no dicionário da Língua Portuguesa em 1670. Ela é entendida como o ato ou efeito de mediação, atuar como intermediário entre pessoas, grupos e partes, a fim de resolver divergências ou disputas. (Brancher; Freitas, 2017).

Segundo Brancher e Freitas (2017), a definição de mediação varia de acordo com a especificidade de seu uso, assumindo diferentes significados. Assim, para a Filosofia, a mediação é um processo criativo, através do qual se passa de um termo inicial para um termo final. Para a Psicologia, a mediação é uma sequência de elos intermediários (estímulos e respostas) em uma cadeia de ações, entre os estímulos iniciais e resposta verbal no final do circuito.

Na mediação da aprendizagem, o foco de interesse dos alunos é levado em consideração, uma vez que o professor utiliza o tom de voz, sua postura,

expressões faciais e corporais, motivação e até mesmo a seleção de atividades, incluindo a necessidade de inserir a alegria. A atenção é comparada a uma lanterna, cujo foco pode ser direcionado a um dos sentidos humanos para examinar aspectos relevantes do ambiente. Nesse sentido, a atenção é influenciada por vários processos (Cerato *et al.*, 2017). Se o aluno está na sala de aula com prazer, tudo flui porque gente feliz produz e aprende melhor.

O Psicopedagogo seria uma ponte para novas possibilidades escolares. Cabe a ele perceber possíveis perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração e promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades do grupo (Cerato *et al.*, 2017). Nesse sentido, o Psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico-prático das políticas educacionais, possibilitando que professores, diretores e coordenadores repensem o papel da escola.

Aos poucos, os profissionais da Psicopedagogia estão se tornando cada vez mais essenciais nas escolas. No caso do aluno com AH/SD, eles também serão aliados para perceber, detectar, fazer encaminhamentos e subsidiar alunos. Para Brancher e Freitas (2017), o Psicopedagogo pode contribuir muito, cabendo a ele:

- Orientar pais;
- Auxiliar educadores e, conseqüentemente, toda a comunidade;
- Buscar instituições associadas (envolvimento com toda a sociedade);
- Colaborar no desenvolvimento de oficinas psicopedagógicas;
- Acompanhar a implementação de novas proposta de ensino;
- Promover encontros de socialização entre professores, alunos, coordenadores, equipe administrativa e de apoio e diretores (Brancher; Freitas, 2017).

O profissional em questão tem sua atuação pautada pelo Código de Ética do Psicopedagogo, formulado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia. Destacam-se pontos relevantes no documento, tais como: suas atribuições, o sigilo profissional, taxas, sanções, infrações, entre outros.

Segundo Brancher e Freitas (2017):

- A Psicopedagogia é um campo de ação em Educação e Saúde que aborda o processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, com base em diferentes referenciais teóricos;
- A intervenção psicopedagógica está relacionada ao conhecimento e à aprendizagem, considerando a indissociabilidade entre os processos de aprendizagem e suas dificuldades;
- A Psicopedagogia tem um caráter inter e transdisciplinar, utiliza métodos, instrumentos e recursos próprios para compreender o processo de aprendizagem;
- Se todas as instituições contassem com a contribuição de Psicopedagogos, certamente os problemas em relação às dificuldades de aprendizagem seriam minimizados e as mediações poderiam ser otimizadas;
- O Psicopedagogo, no caso de hipótese de AH/SD, deve orientar os pais, a instituição e os professores ao encaminhamento para avaliação específica (Brancher; Freitas, 2017).

Se a preocupação é com algum déficit de aprendizagem, deve-se lidar inicialmente com o processo de aprender. Portanto, é notório que a Psicopedagogia estudará as características da aprendizagem humana: como aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e é condicionada por diversos fatores, como ocorrem as mudanças na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (Cerato *et al.*, 2017).

No Brasil, um psicopedagogo não tem permissão para aplicar testes restritos aos Profissionais da Saúde, mas na Argentina, o berço da Psicopedagogia, a prática é permitida. A Psicopedagogia começa a atrair a atenção de vários países que, preocupados com as altas taxas de repetência, começam a buscar novas alternativas de trabalho pedagógico (Cerato *et al.*, 2017).

Os profissionais da área da Psicopedagogia, segundo Cerato *et al.* (2017), não podem deixar de se atualizar e buscar respaldo teórico. Eles precisam ga-

rantir que não se tornarão obsoletos e devem estar preparados para, ao ministrar cursos para professores e outros psicopedagogos, lidarem com a ansiedade por respostas ou fórmulas pré-fabricadas. Estas não são possíveis, pois cada caso tem sua peculiaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, abordaram-se questões em torno do aluno com Altas Habilidades/Superdotação e as dificuldades enfrentadas pelos professores em uma sala de aula. Esta geralmente é muito diversificada e numerosa, o que contribui para priorizar mais os estudantes com déficit de aprendizagem em relação àqueles que apresentam potencial elevado. Abordou-se também a importância da mediação com o intuito de ser promotora do progresso e da contribuição do Psicopedagogo Institucional como aliado de professores, pais, alunos e da escola.

Pôde-se notar que existe uma certa invisibilidade de alunos superdotados em sala de aula, tendo em vista que eles enfrentam problemas de aprendizagem que acabam gerando uma série de desvantagens. Nessa perspectiva, percebem-se os incômodos que o aluno causa, se não for identificado com AH/SD, como, por exemplo, falta de atenção e interesse, rebeldia, demora no aprendizado e outros julgamentos.

No ambiente escolar, recentemente surgiu a presença do Psicopedagogo Institucional, que contribui muito para identificar as dificuldades de aprendizagem, bem como as potencialidades a serem exploradas ainda na instituição pelo professor. Os pais ou responsáveis pelos alunos com AH/SD precisam se apropriar das leis que os amparam para que os direitos sejam garantidos, para que despertem suas habilidades e não lhes tragam frustrações e problemas posteriores.

Assim, fica exposto que, mesmo que se identifique o potencial de uma criança superdotada, ela não deve ser tratada com superioridade e ter vantagens sobre as outras. Esse aluno pode contribuir muito com suas habilidades, pois em um grupo de alunos um é melhor em uma dimensão, o outro é melhor em

outra. Se o professor souber como lidar com essa diversidade, ele poderá realizar um bom trabalho.

Vale reforçar que isso não é uma tarefa fácil, necessitando de constantes formações, de reflexão sobre os planos e outras iniciativas. O professor, mesmo com uma boa formação inicial, precisa ter uma formação continuada em serviço e fora dele. Ele necessita ter bases que sustentem a prática, uma vez que não pode se basear apenas em conjecturas ou ser orientado pelo bom senso. O campo da Educação está repleto de descobertas, onde os profissionais podem encontrar direções para seus conflitos.

Neste estudo, ressaltou-se, ainda, que os profissionais da área da docência e da Psicopedagogia não podem deixar de se atualizar com respaldo teórico. Assim, fica nítida a importância da formação docente para a Educação Especial e, especificamente, para o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

REFERÊNCIAS

BRANCHER, Vantoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão de. **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CERATO, Fabiana *et al.* **Altas habilidades cognitivas (superdotação cognitiva): manual informativo**. Foz do Iguaçu: Harmonia Arquitetura, 2017.

FLEITH, Denise de Souza. Altas habilidades e desenvolvimento emocional. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, Jannine da Cunha. **Educação inclusiva**: quem se responsabiliza? Curitiba: Appris, 2018.

MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Claudia Braga. **Educação especial e inclusiva**: pedagogias e temáticas em discussão. Joinville: Clube de Autores, 2019.

MENDES, Maria da Graça Rezende. **Altas habilidades na escola**: identificar para não discriminar. Curitiba: Appris, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; MASSUDA, Mayra Berto; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Altas habilidades/superdotação**: temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

VIRGOLIM, Ângela Máгда Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2018.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-493-4

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental, garantido a todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. Nesse contexto, a Educação Especial tem o papel crucial de promover a inclusão e garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas, inclusive os atípicos. A literatura, por sua vez, é um recurso valioso na formação educacional, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Este artigo, de caráter bibliográfico, explora a relação entre a Educação Especial e a literatura na Educação Básica, destacando práticas pedagógicas, estratégias inclusivas e os benefícios dessa integração para o aprendizado.

A literatura e a educação especial compartilham uma conexão profunda e enriquecedora, pois ambas têm o potencial de promover a inclusão, o desenvolvimento pessoal e a ampliação das perspectivas humanas. A educação especial, voltada para atender as necessidades de indivíduos com deficiências ou outras condições que exigem adaptações específicas, busca garantir o direito à aprendizagem de forma equitativa e significativa. Por sua vez, a literatura oferece um universo de histórias, vivências e emoções que transcendem barreiras, funcionando como um espaço de expressão, empatia e reflexão sobre a diversidade humana.

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado à especialização em Educação Especial e Inclusiva, ofertado pelo Instituto Facuminas (2025).

Sabe-se que “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” (ZILBERMAN, 2008, p. 17), por isso, faz-se necessário que os estudantes da Educação Especial tenham acesso ao texto literário, pois bem como postula Freire (1989), a leitura dá acesso à liberdade. Ao explorar o encontro dialógico entre esses dois campos, é possível identificar como a literatura pode ser uma ferramenta valiosa para a educação especial, não apenas como recurso pedagógico, mas também como um meio de sensibilizar e transformar percepções sociais.

Textos literários podem proporcionar representatividade, despertar o interesse pela leitura e favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A literatura é dinâmica e diversa na diversidade de produção artistas que se tem, logo é um suporte metodológico enriquecedor e essencial para promover equidade e a interação social nos educandários de educação básica (BERNARDES; MENDONÇA; ALMEIDA, 2024). Neste contexto, este artigo **busca investigar como a literatura pode ser integrada de forma eficaz na prática pedagógica da educação especial**, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e humanizado. O artigo também se fundamenta em um procedimento metodológico bibliográfico para chegar a esse fim – são trazidas as vozes dos seguintes teóricos para tratar dessa relação: Candido (1995), Dalvi (2013; 2020); Silva, Felba e Souza (2016) – além de documentos oficiais à educação brasileira.

PROCEDIMENTO BIBLIOGRÁFICA

TEÓRICO-METODOLÓGICO:

PESQUISA

Para a produção desse artigo optou-se pelo procedimento teórico metodológico de caráter bibliográfico, que segundo o manual da Faculdade de Minas, (FACUMINAS) consiste em uma,

Pesquisa feita em fontes documentais como bibliotecas, hemerotecas, bancos de dados, etc. É a pesquisa feita a partir de trabalhos impressos e on-line, de outros autores, que compõem o acervo de bibliotecas, bancos de dados, sites de periódicos científicos, etc. Os textos pesquisados

podem ser livros, teses, dissertações, artigos ou outra produção científica impressa e on-line (FACUMINAS, 2024, não p.).

Nessa perspectiva, a metodologia científica de pesquisa bibliográfica é um conjunto de procedimentos sistemáticos utilizados para investigar e analisar fontes teóricas existentes sobre determinado tema. Essa abordagem tem como objetivo principal coletar, selecionar e interpretar informações já publicadas, como livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e outros documentos relevantes, para fundamentar estudos e ampliar o conhecimento sobre o assunto em questão. Diferentemente de outros métodos de pesquisa, ela não envolve coleta direta de dados empíricos, como experimentos ou entrevistas, mas sim a análise crítica do material disponível.

Gil (2008) destaca ainda que a pesquisa bibliográfica não é apenas uma revisão de literatura, mas uma forma de construir conhecimento a partir da integração e análise crítica das contribuições existentes. Essa abordagem contribui para a originalidade do trabalho e para a construção de argumentos sólidos. O processo de pesquisa bibliográfica começa com a definição clara do problema ou da questão de pesquisa, que guiará a seleção das fontes a serem consultadas. Em seguida, realiza-se a busca por material em bibliotecas físicas ou digitais, bases de dados acadêmicas e outras fontes confiáveis, priorizando documentos que apresentem relevância, atualidade e qualidade científica. Uma etapa essencial é a leitura analítica e reflexiva desses textos, com o objetivo de identificar conceitos-chave, teorias, argumentos e lacunas existentes no conhecimento sobre o tema.

Esse tipo de metodologia é amplamente utilizado em trabalhos acadêmicos, como artigos, monografias e revisões de literatura, pois permite ao pesquisador construir um panorama teórico robusto, contextualizar seu estudo e dialogar com as ideias de outros autores. Além disso, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel importante ao subsidiar a formulação de hipóteses, orientar decisões metodológicas e fomentar discussões críticas, contribuindo para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM PANORAMA GERAL

A Educação Especial é destinada a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Seu objetivo é oferecer suporte especializado que permita o desenvolvimento pleno do potencial de cada aluno, respeitando suas particularidades. No Brasil, a legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforça a importância de um ensino inclusivo que valorize a diversidade.

A Educação Especial no Brasil constitui um campo em constante evolução, impulsionado por legislações e políticas públicas voltadas para a inclusão e o atendimento às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mas até a Educação Especial ser entendida como uma modalidade de ensino, essa passou por uma trajetória:

Com a proclamação da república no Brasil em 1889, a preocupação com a instrução tornou-se mais marcante e, nesse contexto, surge a atenção com a Deficiência Mental, que poderia implicar problemas de saúde e escolar, ocasionando o fracasso da aprendizagem. Influenciado por pesquisas na Europa, cujo objetivo era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade e, na tentativa de resolver os dilemas educacionais como o analfabetismo, o Brasil promove mudanças no sistema educativo ancoradas nos pressupostos da ciência médico-pedagógica. Esta defendia que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo, uma vez que tal cisão permitiria no ensino público a formação de turmas homogêneas (SILVA; FEBA; SOUZA, 2016, não p.).

Vê-se assim que o caminho da Educação Especial no Brasil primeiramente apontou para a criação de turmas homogêneas separando estudantes “normais” dos que não eram. No século XIX, houve com a criação das primeiras instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Contudo, somente na segunda metade do século XX, o país passou a adotar medidas mais amplas e de equidade para integrar esses sujeitos à configuração educacional, como por exemplo a Declaração de Salamanca:

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), apesar de discutir os direitos nos diversos setores de políticas públicas, ficou marcada pela grande contribuição ao sistema educacional; esse documento serviu como suporte base para as próximas construções pensando em como incluir e trabalhar com esses indivíduos. As escolas, de acordo com a Declaração de Salamanca, devem aceitar todas as crianças que cheguem a elas, mesmo com suas várias dificuldades; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) já frisava ser direito de *todas as pessoas* (grifo nosso), apesar de suas dificuldades, a educação; então, são os sistemas de ensino que devem se adequar a essas novas demandas sociais (COSTA NETO, 2020, não p.).

Nesse sentido, vemos que a Declaração de Salamanca já em 1994 visava a equidade na educação, além disso, a Constituição Federal de 1988 marcou um divisor de águas ao garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições. Esse princípio foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que dedicou atenção específica à educação especial e em, 2017 traz definições de como deveria ocorrer o trabalho pedagógico no campo da Educação Especial (COSTA NETO, 2020). A LDB estabelece que o atendimento a esses estudantes deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, complementado por serviços especializados, consolidando um modelo inclusivo que busca eliminar barreiras à aprendizagem e à participação.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva introduziu um novo paradigma, enfatizando o direito à inclusão escolar e à convivência com a diversidade. Esse documento orienta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre de forma complementar ao ensino regular, visando atender às necessidades específicas dos estudantes. Esse serviço é realizado em salas de recursos multifuncionais ou em outros espaços, onde são disponibilizados recursos pedagógicos e de acessibilidade adaptados às características de cada aluno. O Estatuto da pessoa com deficiência é outra referência documental que visa a equidade dos brasileiros que possuem alguma condição atípica:

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um importante marco brasileiro para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência pelo fato de ter modificado algumas leis já existentes e acrescentado alguns pontos neces-

sários, indo ao encontro da Convenção das Organizações Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa lei, publicada em 2015, trouxe modificações bastante significativas para os direitos nos diversos setores (COSTA NETO, 2020, não p.).

É a partir desse estatuto que as pessoas com deficiência recebem essa nomenclatura, anteriormente, era utilizada a expressão “portador de deficiência, mas chega se à conclusão de que um sujeito com deficiência não a carrega consigo quando assim desejar, sendo a deficiência uma particularidade sua.

Apesar dos avanços, a Educação Especial no Brasil enfrenta desafios significativos. A formação inicial e continuada de professores para atuar em contextos inclusivos ainda é uma área que necessita de maior investimento. Muitos educadores relatam dificuldades em adaptar currículos, utilizar tecnologias assistivas e implementar estratégias pedagógicas eficazes para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento.

Outro obstáculo é a acessibilidade física e tecnológica nas escolas. Embora a legislação exija que os ambientes escolares sejam adaptados, a realidade em muitas instituições públicas e privadas ainda está aquém do ideal. Rampas, elevadores, materiais pedagógicos em braille e tecnologias digitais adaptadas são recursos indispensáveis, mas frequentemente ausentes em grande parte das escolas brasileiras.

Ademais, o financiamento da educação especial permanece um desafio. A alocação de recursos para a contratação de profissionais especializados, aquisição de equipamentos e formação docente é crucial para assegurar que as políticas inclusivas se traduzam em práticas efetivas. Muitas vezes, os esforços dependem de iniciativas isoladas de governos municipais e estaduais, o que gera desigualdades no atendimento.

Nos últimos anos, debates sobre a inclusão escolar têm gerado controvérsias. Há defensores tanto do modelo inclusivo, que prioriza a inserção dos estudantes em escolas regulares, quanto da manutenção de escolas e instituições especializadas. Esses debates refletem a busca por um equilíbrio entre a promoção da convivência em ambientes diversos e a oferta de suporte individualizado

em contextos específicos, considerando as características e preferências de cada estudante e suas famílias. Tratando da Base Nacional Curricular da Educação (BNCC), documento atual que norteia a educação brasileira, vê-se que se tem de ordem societal, de orientação mercadológica que reproduz as desigualdades sociais (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2019), por isso é urgente ampliar o olhar para a Educação Especial, haja vista que o próprio traz ainda uma abordagem de ensino superficial para essa modalidade de ensino.

Sobre a BNCC,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2018, p. 07).

Nota-se que o documento oficial da educação brasileira tem como objetivo assegurar a aprendizagem de todos os estudantes, de forma inclusiva e democrática, no entanto há intelectuais da modalidade aqui colocada em tela que discordam do documento, haja vista que o mesmo não traz um capítulo específico ao público e à modalidade da Educação Especial, o que é um sintoma negativo. Em análise de Froelich e Meurer (2021), as autoras pontuam que essa modalidade de ensino sequer está no sumário da BNCC – ainda complemento que em todo o documento a expressão “Educação Especial” só aparece duas vezes.

O direito à Educação para pessoas com deficiência no Brasil é historicamente recente. Por isso, as políticas públicas voltadas a esse público são elaboradas com o objetivo de assegurar e promover, de forma efetiva, a igualdade de direitos e oportunidades, além de garantir a acessibilidade necessária a esses estudantes, assim, o documento se contradiz ao dizer que visa “[...] buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as

diversidades” (BRASIL, 2018, p.14), pois ficou de fora um público que também deveria gozar do direito à educação:

A Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, compartilha os pressupostos teóricos e metodológicos dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino apresentados no documento. O desafio está na prática da flexibilização curricular, na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e do espaço escolar, entre outros; são aspectos necessários para que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação exerçam o direito de aprender com oportunidades e condições (FROELICH; MEURER, 2021, não p.).

Nesse sentido, vê-se que as ações pedagógicas que envolvem a Educação Especial são complexas e diversas, se dissociando das etapas e níveis regulares, preciso, se faz necessário que o documento que rege a Educação Básica brasileira também se volte a esse público, a fim de contribuir com o direito de aprender desses cidadãos que também estão em formação. A BNCC é o documento que fundamenta a educação brasileira e é pontuado que “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 16) – logo é responsabilidade dos currículos estaduais e municipais adequarem suas normativas à base, assim como acontece com a modalidade da Educação Especial, o documento postula que,

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17).

Fica claro que a BNCC ignora, em nossa visão, o público da Educação Especial, porque trata a modalidade de forma muito genérica, o que nos gera críticas sobre a concepção de equidade do documento. A BNCC estabelece princípios como inclusão, equidade e acessibilidade, mas é falha a não apresentar diretrizes específicas para atender às demandas de estudantes com deficiência. Percebe-se que há um foco no ensino regular e o documento peca por delegar

às redes educacionais e às escolas a responsabilidade de adaptar os currículos às necessidades desse público, o que pode ser insuficiente para garantir práticas inclusivas consistentes.

Além disso, a ausência de orientações detalhadas na BNCC reflete desafios estruturais, como a falta de capacitação docente e de recursos adequados para atender às especificidades da Educação Especial. Embora o documento reconheça a importância da inclusão, há uma lacuna na articulação de estratégias concretas para assegurar o direito pleno à educação para pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de políticas complementares e iniciativas específicas nesse campo.

Foi visto, neste panorama geral, que a Educação Especial no Brasil é um campo ainda em transformação, além de ser complexo e dinâmico, o qual demanda esforços articulados entre gestores, educadores, famílias e a sociedade civil – haja vista que o documento que fundamenta a educação nacional não contempla essa modalidade de ensino. Apesar dos desafios, avanços significativos têm sido alcançados, e o fortalecimento de políticas públicas inclusivas é essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desenvolver plenamente suas potencialidades e terem garantidas seu lugar de cidadão.

LITERATURA COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES ATÍPICOS

A literatura é um meio poderoso de promover a aprendizagem e a formação de valores, pois, além de desenvolver competências linguísticas, estimula a imaginação, a empatia e o senso crítico. Na Educação Básica, ela desempenha um papel central na produção de conhecimento e no desenvolvimento emocional dos estudantes, abordando temas relevantes e conectados às suas experiências de vida. Sobre o uso do texto literário na escola “é preciso lembrar, também, que os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual” (DALVI, 2013, p. 134). Pensando no público da Educação Especial, esse trabalho pedagógico precisa ser alinhando às especificidades de

cada sujeito sem minimizar as potencialidades e a integridade do texto literários, articulando dialogicamente outros conteúdos, mas não usando a literatura como subterfúgio.

A inclusão e a representatividade são aspectos essenciais desse processo, uma vez que a literatura pode funcionar como um espelho para os estudantes. Sabendo que os textos literários são ancorados socio-histórico-culturalmente (DALVI, 2013), adotar obras que retratam personagens com deficiências ou que lidem com esse núcleo temático ajudam a criar um ambiente inclusivo, promovendo empatia e combatendo preconceitos, enquanto histórias que valorizam a diversidade fortalecem a autoestima de alunos da Educação Especial, essas obras, inclusive, podem (e devem) ser trabalhadas com toda uma classe, a fim de se proporcionar a equidade no ambiente escolar. Os sistemas de ensino, assim como educadores e intelectuais da área precisam estar atentos que às práticas pedagógicas da Educação Especial nunca serão iguais e que precisam observar uma dada realidade educacional: as propostas [...] precisam ser adaptadas às condições concretas da sala de aula que darão o tom das ações pedagógicas (SILVA; FEBA; SOUZA, 2016, não p.). O professor é aquele que medeia os processos de ensino, logo, precisa se atentar às adaptações que o público da Educação Especial necessita: para garantir o acesso à literatura, adaptações de materiais, como livros em braille, audiolivros e histórias em linguagem simples, são essenciais.

A leitura é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades específicas, como a compreensão textual e o vocabulário, por meio de atividades planejadas para atender às essas necessidades individuais. Candido (1995) coloca em tela o caráter humanizador da literatura, que para o autor consiste na “força da palavra organizada”, o teórico postula:

o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 245).

Assim, concordamos com Silva; Feba e Souza (2016) é dever dos professores e mediadores de leitura literária a qualidade estética dessa produção, pois

quando isso é negligenciado ou negado aos estudantes a nossa humanidade é “mutilada” (Candido, 1995). Em um contexto de formal de ensino, professores e mediadores desempenham um papel essencial ao promover a literatura de forma acessível e engajante, utilizando estratégias que favoreçam a inclusão:

Para despertar e incentivar nos estudantes o prazer pela decodificação a partir da Literatura Brasileira, o docente deve promover hábitos de leitura e de escrita que transcendam a sala de aula, uma vez que o conhecimento leva a uma visão de mundo individual que cada um carregará ao longo da vida, tanto nos âmbitos educacional quanto social. Há de se convir que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”, como argumenta Freire (1989, p. 13), no que concerne ao exercício da autonomia e da cidadania (BERNARDES; MENDOÇA; ALMEIDA, 2024, não p.).

Nesse viés, entre as práticas pedagógicas de leitura literária na escola que são eficazes destacam-se: estratégias como a leitura compartilhada, em que educadores leem em voz alta com entonação e expressividade, podem facilitar a compreensão; obras adaptadas, como aqueles com ilustrações ampliadas, textos em braile ou recursos audiovisuais, são essenciais para atender estudantes com deficiência visual ou auditiva; o uso de leitura sensorial, que envolve estímulo tátil, olfativo ou sonoro, promove uma experiência imersiva e acessível; teatralização/dramatização de textos literários ajudam a engajar qualquer estudante e auxiliam no desenvolvimento da expressão corporal e emocional; atividades de reconto oral e construção coletiva de narrativas estimulam a criatividade e o trabalho em grupo; tecnologias assistivas, como audiolivros ou aplicativos de leitura, podem também ampliar o acesso e a autonomia.

Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (1989), destaca que a leitura vai muito além da decodificação de palavras ou símbolos; ela é um processo profundo de compreensão do mundo e da realidade. Para ele, o ato de ler começa antes mesmo da leitura das palavras, com a “leitura do mundo”, que envolve a interpretação das experiências cotidianas, da cultura e do contexto em que o indivíduo está inserido e tendo um enunciado literário sendo um objeto estético

que vem situado histórico-social-ideologicamente, é importante que o nosso estuante da Educação Especial tenha contato com ele.

Freire (1989) argumenta que essa leitura do mundo é fundamental para que o sujeito se torne consciente de sua realidade e, assim, capaz de transformá-la e isso não é diferente com estudantes atípicos, principalmente com aqueles que têm possibilidade de produzir sua autonomia. Freire (1989) associa o ato de ler à prática da liberdade, pois acredita que a educação, incluindo a alfabetização, deve ser um meio para a emancipação e para o exercício crítico da cidadania. Ler é um ato político, já que permite ao sujeito interpretar e intervir no mundo, rompendo com a passividade e construindo uma visão crítica e transformadora da sociedade, além disso Candido (1995) nos atenta que a literatura é direito indispensável à formação humana:

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Por esses apontamentos, é fundamental que estudantes da Educação Especial tenham contato com a literatura, pois ela promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de forma inclusiva e significativa. A literatura oferece acesso à cultura, à imaginação e ao pensamento crítico, permitindo que os estudantes se conectem com diferentes experiências humanas e compreendam a diversidade do mundo. O contato com textos literários também estimula habilidades de comunicação e expressão criativa – fundamentais aos estudantes da Educação Especial. Faz-se necessária ações pedagógicas que respeitem os ritmos e as singularidades de cada sujeito atípico.

Candido (1995) pontua que a literatura é um direito fundamental do ser humano, tal qual a educação, a saúde e a moradia – isso é válido também aos estudantes com deficiências, pois “a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso em diferentes níveis da cultura” (CANDIDO, 1989, p. 191). Além disso, o autor defende que a literatura tem um papel essencial na formação da sensibilidade, produção do pensamento crítico e na humanização do indivíduo. Assim, para Candido, a experiência literária amplia a compreensão de si mesmo e do mundo, permitindo que o leitor entre em contato com diferentes perspectivas, culturas e valores.

Candido (1989) também destaca que a literatura não é um luxo ou algo reservado à elite, mas uma necessidade para a formação integral de qualquer pessoa, e entende-se que as pessoas com deficiência também devem ter esse acesso, dentro de suas possibilidades e potencialidades. Ele aponta que a privação do acesso à literatura contribui para a exclusão social, uma vez que impede o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Nesse sentido, o autor enfatiza que a literatura tem um papel transformador e libertador, assim como Freire (1995), sendo o texto literário uma ferramenta que promove equidade.

Para o trabalho adaptado aos estudantes atípicos se fazem necessárias práticas pedagógicas de leitura literária eficazes: estratégias como a leitura compartilhada, em que educadores leem em voz alta com entonação e expressividade, podem facilitar a compreensão; obras adaptadas, como aqueles com ilustrações ampliadas, textos em braile ou recursos audiovisuais, são essenciais para atender estudantes com deficiência visual ou auditiva; o uso de leitura sensorial, que envolve estímulo tátil, olfativo ou sonoro, promove uma experiência imersiva e acessível; teatralização/dramatização de textos literários ajudam a engajar qualquer estudante e auxiliam no desenvolvimento da expressão corporal e emocional; atividades de reconto oral e construção coletiva de narrativas estimulam a criatividade e o trabalho em grupo; tecnologias assistivas, como audiolivros ou aplicativos de leitura, podem também ampliar o acesso e a autonomia.

Ademais, se faz urgente a integração da literatura na Educação Especial, pois ela traz inúmeros oportunidades aos estudantes atípicos: estimula o de-

envolvimento cognitivo, promovendo habilidades como memória e resolução de problemas; fortalece a autoestima, ao oferecer representatividade e valorização aos alunos; e promove a empatia, ao abordar diferentes perspectivas e experiências de vida. No entanto, como já foi posto neste artigo, desafios ainda persistem, como a falta de formação adequada para professores e a escassez de materiais adaptados – o que pode impactar negativamente o ensino. Superar essas barreiras exige investimento em formação continuada, produção de recursos acessíveis e fortalecimento das políticas públicas de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, de viés bibliográfico, observa-se que a relação entre a Educação Especial e a literatura na Educação Básica é uma ferramenta poderosa para a produção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Por meio da literatura, é possível promover o aprendizado significativo, valorizar a diversidade e contribuir para a formação de uma sociedade mais empática e igualitária. O compromisso de todos os envolvidos no processo educativo é essencial para transformar essa realidade em um caminho de oportunidades para todos os estudantes – todos, principalmente o compromisso de nossos representantes políticos que precisam criar políticas públicas que contemplem a Educação Especial.

Para atender às necessidades dos estudantes atípicos, é fundamental implementar práticas pedagógicas de leitura literária eficazes. Estratégias como a leitura compartilhada, em que educadores leem em voz alta com entonação e expressividade, facilitam a compreensão e tornam a experiência mais envolvente. Obras adaptadas, como livros com ilustrações ampliadas, textos em braile ou recursos audiovisuais, são indispensáveis para incluir estudantes com deficiência visual ou auditiva. Além disso, a leitura sensorial, que utiliza estímulos táteis, olfativos ou sonoros, proporciona uma experiência imersiva e acessível.

Outras abordagens, como a dramatização de textos literários, contribuem para o engajamento e o desenvolvimento da expressão corporal e emocional dos estudantes. Atividades de reconto oral e construção coletiva de narrativas estimulam a criatividade e promovem o trabalho em grupo. Por fim, tecnolo-

gias assistivas, como audiolivros e aplicativos de leitura, ampliam o acesso à literatura, promovendo maior autonomia e inclusão. Essas práticas são essenciais para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades significativas de aprendizado e desenvolvimento.

Nota-se que a Educação Especial ainda é uma modalidade que está avançando no Brasil e o financiamento dela tem sido ainda um desafio: faltam recursos, profissionais especializados, recursos tecnológicos e a formação docente ainda é falha – o que vem a contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais. Compreende-se ainda que mesmo a BNCC fundamentando-se em uma perspectiva de trabalho docente na diversidade, ao pensarmos na Educação Especial, peca em tratar dessa modalidade de forma ainda incipiente e superficial, pois só tem como foco o ensino regular.

Ademais, tratando-se da integração do ensino de literatura na Educação Especial, vê-se que ela promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de forma inclusiva e significativa. E quando negada, negligenciada a qualquer estudante, inclusive os atípicos a literatura não é lhe concebida como um direito básico que não lhe é garantido. Ficou entendido que as atividades pedagógicas fundamentadas com o tecido literário, precisam também garantir a experiência completa desse objeto estético, independentemente, da forma que este for adaptado para suprir a necessidade desses estudantes. Percebeu-se também que não há “receitas prontas” para o trabalho de ensino de literatura/leitura literária na Educação Especial, cada estudante atípico e realidade concreta terão as suas demandas.

REFERÊNCIAS

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

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades. 1995.

COSTA NETO, Fernando Nascimento. Avanços legislativos na perspectiva da Educação Inclusiva e Especial. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 45, 24 de novembro de 2020. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/avancos-legislativos-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-e-especial>>. Acesso em 23 dez 2024.

FACUMINAS. *Guia de orientação para elaboração de trabalho de conclusão de curso*. Disponível em: < <https://ead.eduno.com.br/storage/apostilas/FAC/71W4U9dC5pgfFuLsc9AemOBSxnp8ZgIPruto6DLa.pdf> >. Acesso em 22 dez 2024.

BERNARDES, Anaizy Moreira de Oliveira; MENDONÇA, Charlene de Jesus Santos; ALMEIDA, Sabrina dos Anjos. Literatura como suporte metodológico na estimulação do diálogo inclusivo. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 46, 17 de dezembro de 2024. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/46/literatura-como-suporte-metodologico-na-estimulacao-do-dialogo-inclusivo> >. Acesso em 22 dez 2024.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de pesquisa em educação*, p. 18-18, 2013.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; DA SILVA MOREIRA, Jani Alves; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: Em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Inclusiones*, p. 10-34, 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco> > . Acesso em 23 dez 2024.

GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

SILVA, A.B.; FEBA, B. L. T. ; SOUZA, R. J. Literatura e surdez: Educação inclusiva e práticas de leitura. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES*, v. 1, p. 19-37, 2016.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, nº 14, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 22 dez 2024.

CAPÍTULO 5

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM ITABAIANA: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DR. JOÃO ALVES FILHO

Fábio Ferreira Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-493-5

INTRODUÇÃO

A educação tem um papel crucial no desenvolvimento da sociedade, e principalmente na democratização do acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, cabe estabelecer e garantir direitos à educação para todos, conforme estabelece a constituição federal de 1988. A partir desse viés, propomos refletir sobre os desafios do professor na educação especial e inclusiva, tendo como foco de pesquisa o caso da Escola Municipal Drº João Alves Filho, situada no povoado Agrovila, município de Itabaiana – SE.

Tendo foco no ensino e na aprendizagem, percebeu-se que para além do acesso à escola, os alunos especiais necessitavam de garantia de aprendizagem na sala de aula, e a inclusão seria um viés de socialização do conhecimento e principalmente na motivação para o desenvolvimento das habilidades e competências destes indivíduos.

Nesse aspecto, a pesquisa bibliográfica das leis que estabelecem os direitos de alunos com necessidades educacionais especiais na educação foi fundamental para o direcionamento das atividades praticas do docente em sala de aula, e principalmente para a construção deste artigo. Desse modo, compreendendo as contradições no processo de ensino-aprendizagem, utilizou-se o materialismo histórico-dialético para entender a educação especial numa perspectiva de inclusão escolar no desenvolvimento da educação.

Os trabalhos de campo e os estudos bibliográficos serviram de suporte para a compreensão da educação inclusão no contexto atual. Nesse caso, observou-se que a secretaria municipal de educação de Itabaiana busca melhorar o atendimento a educação inclusiva na escola, tendo como referências a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca. Estas iniciaram avanços importantes na legislação da educação inclusiva, e nos abre possibilidades de entender a relação ensino-inclusão na educação itabaianense.

As ações na escola da agrovila¹ por meio das diretrizes estabelecidas pela SEDUC possibilitaram melhoramento no atendimento educacional especializado (AEE) visando garantir o acesso à educação para todos.

No tocante, percebe-se que o papel do professor como mediador na proposta de educação inclusiva é fundamental no AEE, no qual receber os alunos com necessidades educacionais especiais, e garante o direito do acesso ao processo de ensino-aprendizagem de forma inclusiva. Desse modo, observou-se que é necessária uma ampliação do projeto político pedagógico da escola analisada, para garantir aos professores e alunos especiais um suporte na inclusão de qualidade.

Assim, para que haja uma educação especial numa perspectiva de inclusiva é fundamental que os professores busquem capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada², a fim de contribuir no processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente, respeitar as diferenças e particularidades de cada aluno.

CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

A educação escolar é primordial nos dias atuais para o desenvolvimento da sociedade. Nesse âmbito, as escolas situadas na zona rural são fundamentais para que a famílias que residem nessas localidades possam desfrutar de uma

1 A escola Municipal Drº João Alves Filho é conhecida no município como escola da Agrovila, vista a sua localização geográfica situada no Povoado Agrovila, no qual atende a população da localidade e dos povoados circunvizinhos.

2 Nesse aspecto, a secretaria de educação do município de Itabaiana - SE precisam fornecer cursos de capacitação e formação continuada para que os professores possam metodologicamente melhorar sua prática d ensino e ter acesso ao aperfeiçoamento de praticas na educação especial e inclusiva.

educação digna e de qualidade “sem” a necessidade de se deslocar para a zona urbana³.

Desse modo, a Escola Municipal Dr. João Alves Filho, portadora do CNPJ 02533977/0001-08, situada no povoado Agrovila, Itabaiana- Se, instalada em terreno que possui uma área de 48,100, recebe esse nome em homenagem ao ex-governador Dr. João Alves Filho (in memoriam), sergipano, que “iniciou sua carreira de homem público como prefeito de Aracaju (1975 a 1979), foi eleito governador do Estado pela primeira vez para o período de (1983 a 1987)” (PPP, 2019, p. 10)⁴

Segundo o PPP (2019),

João Alves Filho é autor de sete livros entre eles está: “Transposição das Águas do Rio São Francisco – Agressão Ambiental X Solução Ecológica”. Tendo como realizador de várias obras, entre elas estão saneamento básico em Aracaju, implantação do segundo sistema de transportes integrados do Brasil, rede de esgoto, construção da 2ª Rua 24 horas, urbanização das rodovias José Sarney e Linha Verde, concepção urbanista da Coroa do Meio, execução do sistema de abastecimento de água de Aracaju, construção de 14 grandes avenidas o Parque da Cidade, o Hospital João Alves Filho, atualmente chamado de Hospital de Urgência de Sergipe (HUSE). Entre as obras no interior sergipano temos: Chapéu de Couro, O Platô de Neópolis, Projeto Califórnia entre outras centenas de obras que fez o desenvolvimento de Sergipe. (PPP, 2019, p.10).

Diante das iniciativas de moradia no povoado agrovila e com a implantação do projeto da construção da barragem de Jacarecica I, surgiu a necessidade da construção de uma unidade escolar para atender a demanda das famílias que foram se instalando e aglomerando no povoado, sendo necessária a implantação de uma escola, posto de saúde e outras instalações públicas na localidade.

A escola foi inaugurada no ano de 1990 e iniciou suas atividades com a Pré-Escola e o Ensino fundamental de 1ª à 4ª série nos turnos matutino e vespertino das (8:00 às 12:00) e das (13:00 às 17:00). A partir do ano 2000

3 No município de Itabaiana – SE, os alunos situados na zona rural sofrem com a ausência de escolas de ensino médio que atendam a demanda local, sendo necessários se deslocarem para a cidade para cursar esta modalidade de ensino e fazer cursos de formação continuada.

4 Faz-se referência ao PPP de 2019, pois quando estava no período de pesquisa à unidade escolar estava em processo de reformulação do PPP.

iniciou o turno noturno das (18:00 às 21:30). Ao longo dos anos, a unidade escolar passou por algumas reformas tendo que aumentar o numero de salas e propiciar rampas e banheiros de acesso a pessoas com deficiências físicas e cadeirantes permitindo a inclusão social no ambiente escolar.

A escola Municipal Dr. João Alves Filho está inserida em uma comunidade rural, agrícola, a qual 95% dos pais são agricultores familiares ou trabalham no campo em alguma atividade agrícola. De acordo com o PPP (2019),

atualmente, o nível ou modalidade de ensino adotado nesta unidade escolar funciona com a, Educação Infantil, sendo distribuídas em: Creche (03 anos), Pré – escolar (04 e 05 anos) , (1º , 2º, 3º, 4º e 5º ano) o Ensino Fundamental menor, ensino fundamental com o (6º, 7º, 8º e 9º ano). A escola cumpre o que rege a legislação vigente garantindo os duzentos dias letivos, o sistema de avaliação organiza-se em quatro unidades, sendo a média escolar (5,0). (PPP, 2019, p. 11)

De acordo a pesquisa de campo, esta unidade de ensino no decorrente ano de 2024 possui uma matrícula de 128 alunos sendo estes distribuidos em 10 alunos na Creche, 14 alunos na Pré-escola, 14 alunos no 1º ano, 18 alunos no 2º ano, 13 alunos no 3º ano, 11 alunos no 4º ano, 07 alunos no 5º ano, 12 alunos no 6º ano, 17 alunos no 7º ano, 09 alunos no 8º ano, e 14 alunos no 9º ano, e 20 alunos na EJA, que realizam suas atividades escolares nos turnos matutino e vespertino das (08:00 às 12:15h, das 13:00 às 17:20h, 18:30 as 22:00 h).

Desse modo, a Escola Municipal Drº. João Alves Filho tem uma grande importância na zona rural de Itabaiana, pois além de comportar alunos do povoado agrovila, recebe alunos de povoados circunvizinhos, atendendo a demanda da comunidade rural itabaianense.

A educação especial e inclusiva no PPP da escola municipal Drº. João Alves Filho

O Projeto Politico Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar é um documento que contempla as ações nas Instituições Educacionais, visando nortear a pratica de ensino e contribuir para superar os desafios educacionais. Nesse sentido, a proposta de uma educação inclusiva e especial deve está inserida neste documento para nortear às ações de acessibilidade as pessoas atípicas.

De acordo com o PPP (2019) da referida escola, os Princípios para Educação Especial são:

- a) Ofertar e garantir matrículas e a realização dos estudantes no ensino regular;
- b) Implantar núcleos de AEE na zona urbana e rural para atender os alunos de deficiências DA,DM,DV, múltiplas e outros.
- c) Garantir políticas de formação de professor e de acessibilidade em instituições de ensino que promovam a articulação entre ensino regular e a educação especial;
- d) Adquirir a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes.
- e) Articular parcerias entre Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde e Secretaria de Ação Social para atender as necessidades dos deficientes em suas especificidades. (PPP, 2019, p. 63)

A partir desse viés, na busca do processo de inclusão e universalização da educação, as escolas públicas deverão contemplar à melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos de ensino regular. Os recursos de acessibilidade, como o nome já indica, asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços⁵. Destaca-se a importância destes alunos atípicos terem um monitor para auxiliar nas atividades escolares.

Segundo a declaração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, diz que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades, terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 150).

⁵ Destaca-se a importância do poder público investir na melhoria da qualidade de ensino nas unidades escolares para atender as exigências do MEC.

Diante do contexto, a educação deve ser revista para atender as necessidades educacionais no século XXI. Destarte, o papel da escola é organizar-se para atender aos alunos e o oferecer uma terminalidade dos estudos quando necessário. Todo o aluno tem direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais. Assim, as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que uma “escola tradicional”.

De acordo com o PPP (2019)

uma escola inclusiva tem suas vantagens. É igualitária, respeita e é promovida com valor para a sociedade, com resultados visíveis da paz social e da cooperação, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossa escola, para proporcionar aos alunos as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade, portanto a segregação não pode ser justificada, a escola inclusiva ela é difusa da igualdade como valor universal. (PPP, 2019, 102)

Nessa colocação, a escola municipal Drº João Alves filho assume o compromisso de uma educação de equidade e de inclusão social uma vez que suas diretrizes pedagógicas alinhadas ao PPP da unidade escola garante as pessoas com deficiências múltiplas o acesso a educação.

O papel do professor na educação especial e inclusiva: lacunas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula

A escola é um ambiente educativo de múltiplas culturalidades que exige do professor posicionamentos teórico-metodológico no desenvolvimento didático-pedagógico em sala de aula. Nesse ponto, o uso de método de ensino, a sua escolha e a organização dos conteúdos de aprendizagem são fundamentais para que o aluno consiga cognitivamente aprender reflexivamente o objeto de estudo.

A construção de metodologias de ensino na sala de aula podem apresentar resultados positivos para os alunos, em especial, os alunos que possuem alguma deficiência, pois, eles precisam de atenção e interação com os outros alunos para a construção do conhecimento.

Nesse bojo, baseado no construtivismo, entendemos que o professor é o mediador entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. Alias essa mediação esta na origem da aprendizagem, onde a intervenção planejada do educador favorece a ação do aprendiz sobre o objeto de estudo.

Na escola da agrovila, observa-se que a equipe diretiva juntamente com os professores buscam instrumentos para detectar com clareza as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e principalmente, se existem alunos com deficiências especiais. Assim, na sala de aula, o professor tem em suas metodologias de ensino instrumentos que serão utilizados para identificar com clareza a aprendizagem dos alunos, observando o que seus alunos já sabem e o que eles não sabem, tendo uma relação professor-aluno reciproca.

Nesse aspecto,

o conjunto de procedimentos lógicos, de acordo com uma concepção de ensino (fundamentação teórica), que possibilitam a articulação coerente dos diferentes elementos didáticos: conteúdos, objetivos, métodos/técnicas, recursos didáticos e processos avaliativos. (LIBÂNEO, 2013).

O professor tem em seu suporte teórico-metodológico ferramentas capazes de fazer a prática de ensino acontecer de forma clara e objetiva, enfatizando a aprendizagem de diversas maneiras com o uso apropriado de metodologias de ensino que media a relação professor aluno na construção do conhecimento.

No obstante, como ponto de partida para entender a formação de professores, Garcia (1999) conceitua que:

a formação de professores é a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26)

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, a escola torna-se fundamental na construção do lugar com a comunidade, e principalmente, como institui-

ção de ensino que constituirá pilares para que concretize a aprendizagem do aluno. Corroboro com Bartnik (2012), ao enfatizar que

os estudantes precisam ter uma formação que lhes permita compreender a lógica e as relações do mercado de trabalho, dominar as novas tecnologias, estar abertos às diversas relações humanas e, conseqüentemente, adquirir uma formação tanto para a cidadania como para o mercado de trabalho. (BARTNIK, 2012, p. 49)

Dessa forma, o momento atual exige o discernimento das contradições das relações sociais na construção do conhecimento, onde “na grande maioria, as políticas de desenvolvimento partem do estado, embora na prática observemos que os maiores responsáveis pela mudança e pelo desenvolvimento de uma localidade⁶ são as pessoas que nela vivem”. (Ibid. p.86)

Assim, o papel do professor em sala de aula é necessariamente fundamental na inclusão dos alunos especiais, e principalmente, na mediação teoria-prática de ensino. Concordo com a afirmação de Rocha (2017),

a educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos professores, pois obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno. (ROCHA, 2017, p.7)

Dessa forma, ao compreender o papel do professor em sala de aula, devemos entender que a inclusão social torna-se necessária pra o desenvolvimento da sociedade e a superação das contradições no processo de ensino-aprendizagem.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios na sala de aula

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade. Contudo, as nuances sobre o atendimento educacional direcionado as pessoas

⁶ O conceito de lugar diz respeito às localidades onde as pessoas constroem referências pessoais por meio de relações afetivas, subjetivas, além de estabelecerem suas identidades e valores. Alias, é no lugar que podemos vislumbrar nitidamente as contradições que ocorrem em nossa localidade com maior nitidez.

com deficiência foi construído historicamente numa perspectiva separatista da educação oferecida a população que não apresentava diferenças, ou melhor, ditas “normais”.

Essa construção histórica teve rebatimentos significativos na educação especial, no qual as lutas cotidianas por direitos de igualdade perpetuaram ao longo dos anos por uma educação inclusiva. Corroboro com ao afirma que

a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p.62)

Cabe salientarmos que a Constituição Federal de 1988 configurou-se como um marco jurídico para o Brasil. Sucintamente, observa-se que esta se caracteriza pelo envolvimento da sociedade civil organizada, no qual se tem estabelecido na constituição uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas públicas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo, conforme se verifica nos princípios constitucionais no estado democrático de direito brasileiro.

Nesse viés, corroboro com as colocações de Kassar (2011), ao enfatizar que

Constitucionalmente implicado, o Governo Federal desde a década de 1990 tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos como parte do sistema de proteção social. No entanto, também a partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista. Desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), tornou-se constante um discurso sobre a modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social. Na continuidade dessa tendência, Fernando Henrique Cardoso (1994- 1998; 1998-2002) assumiu o governo brasileiro e seu discurso sustentou-se na construção de uma “terceira via”, expresso desde a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). Nessa reforma, setores importantes como a educação e a saúde deveriam ter como corresponsáveis o “terceiro setor”, através da ação das instituições públicas não estatais. (KASSAR, 2011, p.69)

Em face de essa lógica desenvolvimentista está em curso, observou-se que a universalização da educação para todos ganhou ênfase a partir dos anos de 1990, na Conferência Mundial da Educação para todos, ocorrido na Tailândia, na qual o movimento da educação para todos teve rebatimentos no direito a educação para pessoas com deficiências.

No bojo das mudanças no cenário educacional no Brasil não podemos deixar de enfatizar os avanços na década de 1990, no qual o processo de educação inclusiva teve significativas conquistas com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que em consonância com a Constituição Federal garante a todos os mesmos direitos. Corroboro com a leitura dos autores Pires, Sanches e Torres (2011), ao enfatizar que [...] a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas. (PIRES; SANCHES; TORRES, 2011, p. 02).

Objetivando essas mudanças, entende-se por inclusão social como

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...). A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

Nesse sentido, cabe estabelecer que o cenário educacional de uma proposta de inclusão social na educação ocorreu avanços com a A promulgação da LDB de 1996, e paralelamente, com a Resolução CNE/CEE nº 02/2001, na qual a educação especial oferta apoios e serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Enfatizando a leitura sobre a educação especial, observamos que na obra de Fernandes (2006), intitulada de “Metodologia da Educação Especial” traz significativos apontamentos na perspectiva inclusiva, conforme destacam-se:

- Alunos surdos, que, por suas necessidades lingüísticas diferenciadas, precisam conhecer a língua de sinais e exigem profissionais intérpretes;
- Alunos com deficiência visual, que necessitam de recursos técnicos, tecnológicos e materiais especializados;

- Alunos com deficiência física neuromotora, que exigem a remoção de barreiras arquitetônicas, além de recursos e materiais adaptados à sua locomoção e comunicação;
- Alunos com deficiência intelectual, que demandam adaptações significativas no currículo escolar, respeitando-se seu ritmo e estilo de aprendizagem;
- Alunos com condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos que demandam apoios intensos e contínuos, além de atendimentos terapêuticos complementares à educação;
- Alunos com altas habilidades/superdotação, que, devido às motivações e aos talentos específicos, requerem enriquecimento, aprofundamento curricular e/ou aceleração de estudos. (FERNANDES, 2011, p. 30)

Nesse contexto, o papel do professor é de suma importância na educação especial, visto que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM et. al, 2005, p.51). Sendo assim, veremos como a proposta de especial no município de Itabaiana - SE, e especialmente, o caso da Escola Municipal Drº João Alves Filho.

De acordo com a Secretaria de educação de Itabaiana

todo trabalho da rede é fundamentada na Constituição Federal garante ao cidadão com necessidade especial o direito de acesso ao ensino regular, conforme o artigo 208, inciso III, assim como a Lei 10 845/2004 institui a complementação ao Atendimento Educacional Especializado as Pessoas Portadoras de Deficiência, pode citar a resolução Municipal de Educação nos seus artigos assegura a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Como também, fundamentada na LDB 9394/96 nos artigos 58 a 60 define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que perpassa numa ação transversal em todos os níveis. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MJUNICIPIO DE ITABAIANA – SE, 2021, p.02)

A partir dessa concepção, procuramos perceber que a educação no município de Itabaiana busca meio para tentar melhorar a educação especial. Ainda nesse contexto, observa-se que

O município de Itabaiana através do Conselho Municipal de Educação Inclusiva institui a Resolução de Nº 02/2012 que busca garantir a matrícula ou seja o acesso e a permanência do aluno portador de necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo entendemos que uma escola inclusiva é muito mais que construir rampas e banheiros adequados. A rede já realizou nas escolas algumas mudanças nas estruturas e funcionamento das escolas. (Ibid., p.02)

Apesar dos esforços evidenciados na concretização da educação especial no município, algumas escolas ainda necessitam de reparos físicos e adequações em suas instalações para garantir o acesso físico a escola e comprometer uma melhoria na qualidade educacional no município. No que tange a educação especial, destacamos a Lei 13146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) traz importante contribuição ao definir que: três profissionais atendam as demandas no atendimento ao estudante com deficiência: o atendente pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar.

Nesse viés, o relatório da Secretaria municipal de Itabaiana, mostra que

O inciso XII do Art. 3º da LBI, diz que o “atendente pessoal é a pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.” (...) Como eu disse lá no início do texto o inciso XIII do mesmo artigo determina, que o profissional de apoio escolar é aquele que presta apoio em atividades de alimentação, cuidados pessoais e locomoção, bem como na inclusão pedagógica do estudante com deficiência, sob a forma de acompanhamento individualizado e de promoção, em caráter geral, da inclusão na instituição de ensino e na sua proposta político-pedagógico”. Já o inciso XIV diz que o acompanhante é “aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal”. (Ibid., p.03)

Dessa maneira, no município de Itabaiana – SE, a Educação Especial apresenta como um grande desafio exigindo investimentos, tanto na estrutura física das escolas como também na estrutura pedagógica. Para tanto, a EM-PASJ busca diversas maneiras para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Por uma educação especial no município de Itabaiana: a Escola Municipal Drº João Alves Filho e o s desafios da inclusão

O processo de ensino-aprendizagem busca meios para que o aluno consiga sistematizar os conteúdos de ensino e consigo desenvolver habilidades e competências que venham a acarretar transformações na sociedade. Nesse sentido, observar-se que o papel do professor é o mediara relação teoria-prática, visto que este

é mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem. (ROCHA, 2017, p. 6)

A partir dessa realidade, cabe salientar que a proposta de inclusiva no município de Itabaiana - SE vem sendo trabalhada conforme a realidade deste território. Apesar disso, várias vezes os professores apresentam resistências quando o assunto é mudança, causando certo desconforto, conforme MINETTO (2008) ressalva,

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p.17).

Apesar de algumas vezes o professor fazer resistência, ele acaba sendo inserido e conseguindo adequar-se a nova realidade trazendo novos elementos que serão agregados à educação especial, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, a presente proposta da Secretaria de Educação Municipal de Itabaiana – SE traz algumas explicações, dentre elas:

o nosso principal objetivo é melhorar e ampliar o atendimento das crianças com deficiência na rede municipal de Educação. Assim, o planejamento estratégico contribui para o fortalecimento da Educação Municipal como um todo. Segundo os dados do Registro de matrícula de 2021 a rede possui 200 alunos com deficiência matriculados e com relatórios médicos informando a CID e 35 alunos com dificuldade aprendizagem. Destes, 61 alunos são autistas e os demais diferentes deficiências. A rede possui 69 Apoio Escolar que atende a 97 alunos da rede no ano de 2019, que não foram recontratados devido a pandemias iniciada em 2020 e as aulas presenciais forma suspensas presencial. As atividades são enviadas para os alunos com deficiência e transtorno do espectro de autismo (TEA) para serem realizadas em casa. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABAIANA – SE, 2021, p. 01)

Ainda de acordo com o relatório disponibilizado pela Secretária de Educação (SEDUC) do município de Itabaiana - SE, verificou-se que

a rede municipal possui um Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) fundado no ano de 2013 com uma equipe multidisciplinar (psicóloga, psicopedagoga e assistente social) que realiza a triagem dos alunos da rede e faz atendimento a uma média de 35 alunos com dificuldade de aprendizagem. No ano de 2019 foi implantada (03) três salas de recursos multifuncionais funcionando com (06) turmas sendo (03) três no turno matutino e (03) três pra o turno vespertino e aumentando mais uma agora em 2021 mais uma sala de SRM com mais duas turmas na rede. Em resumo, possui 4 salas de Recursos Multifuncionais com 08 turmas, assim, atendendo uma média de 80 alunos com deficiência nestas. (Ibid., p.01)

As ações disponibilizadas pela SEDUC do município descentralizar as ações para as unidades escolares, dando suporte aos profissionais da educação na melhoria do atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais. Para além dos muros da escola, as ações socializam-se na comunidade a fim de quebrar os “preconceitos” ainda enraizados na sociedade com as pessoas com necessidades especiais.

Na escola da agrovila, a estrutura da unidade escolar oferece oportunidade de deslocamento físico para estes alunos, além do acompanhamento pedagógico oriundo da relação da SEDUC – unidade escolar via necessidade de monitor em sala de aula para orientar e auxiliar os alunos especiais no desenvolvimento cognitivo, além de facilitar o processo de assimilação do conhecimento.

Como se podem observar na figura 01, a estrutura física da escolar traz um suporte para receber estes alunos conforme as leis vigentes na educação para facilitar o acesso à educação.

Figura 01. Estrutura física da Escola Drº João Alves Filho



Trabalho de campo, 2025.

Como se percebe a unidade escolar atende alguns dos protocolos vigentes nas leis da educação inclusiva, e busca melhoria no atendimento dos alunos por meio da inserção de metodologias ativas que venham a acarretar no desenvolvimento das competências e habilidades destes alunos. A disponibilidade de um banheiro de acessibilidade para pessoas atípicas é importante no acesso aos espaços públicos, conforme se verifica na figura 02.

Figura 02. Banheiro de acessibilidade



Trabalho de campo, 2025.

No tocante, ao desenvolvimento das atividades verifica-se que a SEDUC disponibiliza meios para que a aprendizagem possa ocorrer processualmente e com qualidade no ensino. Dessa forma,

Quanto ao perfil dos profissionais que atuam nas salas de recursos, verificou-se que são (08) oito professores, eram 04 efetivos e 4 do PSE, mais agora temos (05) três efetivo e (03) três do processo seletivo, todos possui a formação em especialização Educação em Inclusiva. As turmas são organizadas de acordo a proximidade do local que a criança mora com a sala de atendimento. O atendimento ocorre duas vezes por semana, para cada aluno em horário contrário da escola regular, sendo um momento individual e outro em grupo de duas ou três crianças. (Ibid., p.01)

Para além dos muros da escola, a socialização com a comunidade escolar no desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola serve como instrumento de aproximação e conscientização da importância do atendimento educacional especializado para os alunos especiais nas unidades de ensino, visto a complexidade e a dificuldade destes em desenvolver suas habilidades e competências devido aos seus distúrbios especiais.

Embora, as dificuldades sejam frequentes, estas estimulam os professores e a equipe diretiva a solucionar os problemas e buscar métodos e metodo-

logias de ensino que sejam capazes de trazer os alunos especiais à dinâmica na sala de aula e a buscar a interação entre teoria-prática na construção do conhecimento.

As contradições verificadas na escola partem do discurso de uma educação de qualidade e inclusiva, mas a falta de monitores na escola pública e as limitações docentes na sala de aula não possibilitam os avanços significativos no processo educativo.

Outro problema encontrado na unidade escolar é a ausência de recursos metodológicos que auxiliem o professor em sala de aula, ou seja, a falta de equipamentos tecnológicos e pedagógicos para a construção de uma aprendizagem significativa torna-se um desafio para a prática de ensino e uma melhor inclusão social na escola.

Apesar das contradições e das dificuldades encontradas na unidade de ensino, professores e equipe diretiva da referida escola vêm “contribuindo” para a inclusão social na educação, construindo pilares entre comunidade escolar e atendimento educacional especializado no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas na educação básica do povoado Agrovila, no município de Itabaiana - SE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da educação especial e inclusiva no município de Itabaiana mostram as iniciativas tomadas pela secretaria de educação e pela Escola Municipal Drº João Alves Filho para a melhoria do acesso dos alunos atípicos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as contradições verificadas na escola municipal pesquisa fazem parte do desenvolvimento educacional no Brasil, no qual a legislação brasileira tem contribuído para que o atendimento especial especializado fosse garantido aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na sala de aula, os professores têm um papel fundamental na educação inclusiva, visto o desafio de inserir no processo de inclusão novas propostas de ensino, atuando de forma diferenciada e com um olhar diferente em sala

de aula, sendo um agente mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os professores da escola da agrovila buscam metodologias que insiram os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da sala de aula, fazendo interação com os outros alunos e trabalhando em grupos para que a coletividade possa ser uma ferramenta de inserção destes no processo educacional.

Na Escola Municipal Drº João Alves Filho, os professores buscam novas posturas e habilidades na construção de uma proposta inclusiva, tendo metodologias ativas que permitira uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. Além do mais que, estes profissionais buscam formação continuada para construir uma nova proposta de educação especial e inclusiva.

As dificuldades encontradas com a falta de monitores para suprir as necessidades escolares dos alunos atípicos e a limitação em recursos pedagógicos torna-se um dos desafios da prática docente em sala de aula, pois o professor tem que buscar metodologias de ensino que possibilitem a construção do conhecimento e uma aprendizagem significativa para os alunos atípicos da unidade escolar.

Sendo assim, apesar das contradições encontradas na referida unidade escolar, está vem permitindo a inclusão educacional dos alunos atípicos, garantindo desde o acesso a escola à prática de ensino, uma vez que os professores estão aptos a ensinar estes alunos, além de buscar uma formação continuada que contribuirá ainda mais para a formação profissional e a melhoria da qualidade de ensino nesta unidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 20 de junho. 2021.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PIRES, E. C. S.; SANCHES, A. A.; TORRES, W. R. **Dificuldades dos portadores de necessidades especiais na inclusão educacional**. Unitins, 2011. Disponível em: <http://ava2.unitins.br/ava/files/projetoconteudo/cccfid-876821308039570f71ae697d083.html>> Acesso em 10 out. 2024.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. **O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez 2017 ISSN – 2175-1773.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABAIANA. **TEXTO SOBRE A MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ITABAIANA/SE/2021**: Uma proposta de Educação Inclusiva vivências e desafios. SEDUC, Itabaiana – SE, 2021.

CAPÍTULO 6

COORDENAÇÃO ESCOLAR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO COM FOCO NA HUMANIZAÇÃO

Ulysses de Araujo Lima
Winston Luiz Ramos de Farias
Doi: 10.48209/978-65-5417-493-6

Resumo: Este artigo analisa o papel estratégico da coordenação escolar na promoção de uma inclusão humanizada e eficaz para alunos com deficiência, destacando sua relevância no contexto da educação inclusiva. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica aprofundada e análise de práticas inclusivas, para explorar como a coordenação escolar pode atuar como mediadora e catalisadora de mudanças que não apenas favoreçam, mas maximizem o potencial de inclusão desses alunos. Sob uma perspectiva integradora, o estudo aborda três dimensões fundamentais: formação continuada de professores, adaptação curricular e mobilização da comunidade escolar. A formação continuada de professores é apresentada como uma estratégia indispensável para o sucesso da educação inclusiva. A capacitação regular de educadores é crucial para prepará-los a lidar com a diversidade presente na sala de aula e a implementar práticas pedagógicas inclusivas de maneira eficaz. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como ferramentas e recursos digitais que facilitam o aprendizado de alunos com deficiência, emerge como um dos principais temas abordados pela coordenação escolar. Essas tecnologias ampliam a autonomia e o engajamento dos estudantes, ao mesmo tempo em que promovem um aprendizado significativo. Segundo estudos recentes, o apoio constante da coordenação escolar na utilização de tais tecnologias é essencial para superar barreiras de acessibilidade e garantir o sucesso educacional de todos os alunos. Outro ponto central é a adaptação curricular, que desempenha um papel fundamental ao garantir que os alunos com deficiência tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa e respeitando suas particularidades. A coordenação escolar, neste contexto, atua como facilitadora, orientando professores na flexibilização de conteúdos, metodologias e estratégias avaliativas,

permitindo que o currículo se adapte às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem contribui para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível. Por fim, o artigo enfatiza a importância da participação ativa da comunidade escolar no processo de inclusão. A articulação entre a escola, as famílias e outros membros da comunidade é vista como essencial para promover um ambiente acolhedor e de cooperação. A coordenação escolar desempenha um papel crucial como articuladora desse diálogo, fomentando a construção de uma cultura de respeito à diversidade e valorização das diferenças. Portanto, o estudo conclui que a coordenação escolar, ao integrar formação docente, adaptação curricular e mobilização comunitária, torna-se peça-chave na concretização de uma educação inclusiva e humanizada, promovendo equidade e qualidade no ensino.

Palavras-chave: Coordenação escolar, inclusão, alunos com deficiência, educação inclusiva, tecnologia assistiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional contemporâneo, especialmente em um cenário que busca promover uma educação equitativa, acessível e de qualidade para todos. A necessidade de transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos vai além de atender a exigências legais; trata-se de construir uma cultura educacional que valorize a diversidade como um elemento essencial do aprendizado coletivo. Nesse contexto, a coordenação escolar emerge como uma figura central, desempenhando um papel estratégico na articulação de práticas pedagógicas e na implementação de políticas que favoreçam o acolhimento e a valorização das diferenças individuais.

A inclusão escolar, conforme destacado por Mantoan (2003), requer mudanças estruturais e culturais profundas no ambiente escolar. Essas transformações envolvem desde a eliminação de barreiras arquitetônicas que garantam a acessibilidade até a adaptação curricular para atender às necessidades específicas de cada aluno. Mais do que ajustes pontuais, essas mudanças refletem o compromisso da escola em oferecer oportunidades de aprendizagem que respeitem as singularidades de todos os estudantes. Esse processo exige um esfor-

ção articulado, no qual a coordenação escolar atua como mediadora, conectando demandas institucionais, necessidades dos alunos e a formação de professores.

A formação continuada dos docentes desempenha um papel fundamental na consolidação de práticas inclusivas. Lima (2011) destaca que capacitar professores não apenas amplia suas habilidades pedagógicas, mas também os sensibiliza para a importância de acolher a diversidade como um componente central do processo educacional. Essa formação deve incluir o domínio de tecnologias assistivas, ferramentas essenciais para promover a autonomia e a participação de alunos com deficiência, além de estratégias pedagógicas diferenciadas que ampliem as possibilidades de engajamento e aprendizado. Nesse cenário, a coordenação escolar atua como facilitadora, promovendo ambientes colaborativos que priorizem o sucesso da inclusão.

A inclusão, contudo, não é um processo limitado às salas de aula. A construção de uma escola inclusiva exige o envolvimento ativo de toda a comunidade escolar, incluindo pais, familiares, professores, funcionários e os próprios estudantes. Garcia (2009) ressalta que a participação coletiva na avaliação e implementação de práticas inclusivas fortalece a criação de uma escola democrática, onde as diferenças são percebidas como uma riqueza e não como um obstáculo. Quando a comunidade escolar atua de forma integrada, cria-se um ambiente que acolhe e valoriza cada indivíduo, independentemente de suas condições.

Este artigo tem como objetivo investigar as estratégias que podem ser adotadas pela coordenação escolar para assegurar a efetivação de uma educação inclusiva e humanizada. Para alcançar esse propósito, foi conduzida uma pesquisa qualitativa com base em revisão bibliográfica e análise de práticas exitosas documentadas no contexto educacional. A investigação buscou compreender como a coordenação escolar pode articular políticas públicas, capacitação docente e engajamento comunitário para promover uma educação que respeite as diferenças e ofereça oportunidades reais de desenvolvimento e aprendizado.

Os resultados obtidos indicam que a coordenação escolar desempenha um papel fundamental como agente de transformação. Por meio da articulação de estratégias pedagógicas, do incentivo à formação continuada de professores

e do engajamento da comunidade escolar, é possível construir uma cultura educacional mais inclusiva e equitativa. As discussões apresentadas revelam que o sucesso da inclusão depende de uma abordagem integrada, que reconheça as potencialidades de cada aluno e rompa com práticas excludentes.

Conclui-se que a inclusão escolar não é apenas uma meta institucional, mas um compromisso ético e social que envolve todos os atores do processo educacional. A atuação da coordenação escolar é determinante para transformar desafios em oportunidades, garantindo que a escola se torne um espaço democrático e acolhedor, capaz de preparar os alunos para uma sociedade mais justa e inclusiva. Este trabalho reforça a importância de estratégias inovadoras e colaborativas que reconheçam a diversidade como um valor essencial para o aprendizado e o desenvolvimento humano.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva configura-se como um tema de grande relevância no campo acadêmico e político, especialmente devido à crescente ampliação de legislações e políticas públicas voltadas à integração de alunos com deficiência nas escolas regulares. Fundamentada em princípios de equidade e respeito à diversidade, a educação inclusiva encontra suas bases em documentos de referência como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse marco global estabeleceu diretrizes que destacam o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas, e influenciou significativamente a formulação de políticas públicas em diferentes países, incluindo o Brasil. Esse compromisso com a inclusão reflete a busca por um modelo educacional que valorize as singularidades e promova a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem.

No âmbito escolar, a coordenação pedagógica desempenha um papel central na construção de ambientes inclusivos. Autores como Libâneo (2012) e Gadotti (2018) enfatizam que a atuação do coordenador escolar vai além da gestão administrativa, envolvendo diretamente o planejamento pedagógico e a mediação de práticas inclusivas. Para Libâneo (2012), a coordenação peda-

gógica é essencial para assegurar a equidade no ambiente escolar, garantindo que os professores recebam formação continuada e apoio técnico-pedagógico para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Gadotti (2018) amplia essa visão ao destacar que a efetivação da inclusão exige uma articulação integrada entre diferentes setores da escola e o envolvimento ativo da comunidade escolar, de modo a superar barreiras atitudinais e operacionais que perpetuam práticas de exclusão.

A formação continuada de professores desponta como um dos alicerces mais importantes da educação inclusiva. Segundo Pletsch e Glat (2020), capacitar os docentes é imprescindível para que compreendam as necessidades específicas de seus alunos e sejam capazes de adotar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão. Esses autores ressaltam que a formação deve incluir o domínio de tecnologias assistivas, ferramentas que, conforme Bersch (2017), ampliam as possibilidades de aprendizado ao oferecer suporte às limitações dos alunos com deficiência. Além de auxiliar na superação de barreiras físicas e comunicacionais, as tecnologias assistivas promovem maior autonomia e engajamento, potencializando o processo educacional de forma significativa.

Outro elemento central na discussão teórica sobre inclusão é a adaptação curricular. Lopes e Silva (2021) argumentam que adaptar o currículo não significa apenas modificar conteúdos, mas também flexibilizar métodos de ensino e estratégias avaliativas, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno. Essa abordagem requer uma coordenação ativa por parte do coordenador pedagógico, que deve promover discussões e oferecer orientações práticas para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas aos princípios e diretrizes da educação inclusiva.

O referencial teórico também destaca a importância da participação da comunidade escolar como elemento crucial para o sucesso da inclusão. Carvalho (2019) defende que o envolvimento de pais, familiares e outros atores da comunidade escolar é essencial para consolidar uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças. O coordenador pedagógico, nesse contexto, exerce a função de articulador, promovendo um diálogo contínuo entre a escola e a comunidade, a fim de fortalecer vínculos e construir um ambiente de colaboração e compreensão mútua.

Os estudos de Mantoan (2003) reforçam que a inclusão escolar exige uma mudança cultural ampla e estruturada. Para a autora, essa transformação demanda uma abordagem coletiva e integrada, que envolva não apenas práticas pedagógicas, mas também a revisão de valores e atitudes no contexto escolar. A coordenação pedagógica, nesse cenário, emerge como uma figura central, responsável por liderar e promover ações que valorizem a diversidade e combatam preconceitos. A escola, portanto, deve ser transformada em um espaço verdadeiramente democrático, onde as diferenças são respeitadas e celebradas como parte integrante do processo educativo.

Esse referencial teórico fornece uma base sólida para analisar o papel da coordenação escolar na promoção de uma inclusão humanizada e efetiva. A atuação da coordenação pedagógica abrange a integração de estratégias pedagógicas inovadoras, a formação contínua de professores, a adaptação curricular e a articulação com a comunidade escolar, com o objetivo de construir uma escola equitativa e capaz de oferecer oportunidades significativas de aprendizado para todos os alunos.

METODOLOGIA

A metodologia desempenha um papel essencial no desenvolvimento de uma pesquisa científica, estruturando e organizando as etapas necessárias para responder de maneira fundamentada às questões propostas. Conforme apontado por Gil (2017), a pesquisa exige um processo sistemático que reflete o compromisso do pesquisador com o rigor científico, a curiosidade intelectual e o desejo de expandir ou aprofundar o conhecimento existente.

O sucesso da condução de uma pesquisa depende da definição clara de critérios metodológicos que norteiem as etapas investigativas e garantam a coerência do percurso adotado. Esses critérios abrangem aspectos como a finalidade dos resultados, que podem ser voltados para a produção de conhecimento puro ou aplicado; a abordagem metodológica, que pode ser qualitativa, quantitativa ou mista; os objetivos da investigação, que podem ser exploratórios, descritivos, explicativos ou intervencionistas; e os meios empregados, que in-

cluem revisão bibliográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, experimentação, investigação *ex post facto* e *survey*.

Neste estudo, a pesquisa adota um delineamento de caráter puro, voltado para a produção de conhecimento teórico que possa ser aplicado em situações práticas futuras ou que sirva como base para novas reflexões. A hipótese central parte do pressuposto de que os discursos analisados não são neutros, mas carregam significados contextuais que dependem diretamente da situação em que se inserem. Essa premissa norteia todas as etapas metodológicas da investigação.

Para atingir os objetivos propostos, foi seguida uma estratégia metodológica estruturada em etapas distintas. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica ampla e sistemática. Essa etapa consistiu em identificar, selecionar e analisar a literatura relevante para fundamentar teoricamente o estudo. Foram consultados livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos institucionais que abordam temas relacionados à gestão escolar inclusiva, políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas inclusivas. A revisão bibliográfica permitiu compreender o estado da arte sobre o tema e identificar lacunas no conhecimento que justificam a realização desta pesquisa.

Na sequência, foi conduzida uma análise qualitativa de dados, com o objetivo de interpretar documentos oficiais, legislações e políticas públicas que orientam a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional. Essa análise baseou-se em uma leitura crítica e reflexiva dos textos, buscando evidenciar os avanços, desafios e contradições presentes nas normativas e práticas relacionadas à gestão escolar inclusiva. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada para captar as nuances e complexidades do objeto de estudo, priorizando a interpretação dos significados implícitos nos documentos analisados.

Paralelamente, foi realizada uma investigação de boas práticas em gestão escolar inclusiva. Essa etapa envolveu a análise de relatos, estudos de caso e experiências exitosas documentadas em diferentes contextos educacionais. O objetivo foi identificar estratégias eficazes que possam ser adaptadas e implementadas em outras realidades escolares. Essa etapa destacou a importância da coordenação pedagógica como mediadora de ações inclusivas e como articuladora entre a equipe escolar, os estudantes e a comunidade.

O método qualitativo foi escolhido devido à sua capacidade de explorar aspectos subjetivos e contextuais, permitindo que os fenômenos investigados fossem compreendidos em profundidade. A análise qualitativa possibilitou a formulação de interpretações fundamentadas e alinhadas aos objetivos da pesquisa, fornecendo respostas consistentes e *insights* relevantes.

A metodologia adotada integra uma perspectiva crítica e reflexiva, com o intuito de contribuir para o avanço do conhecimento sobre gestão escolar inclusiva. Ao examinar documentos e práticas sob uma lente crítica, o estudo busca evidenciar tanto as potencialidades quanto às limitações do contexto analisado, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento de políticas públicas e estratégias educacionais.

O detalhamento do percurso metodológico assegura a transparência e a credibilidade do estudo, permitindo que futuras investigações se inspirem ou reproduzam suas etapas. Dessa forma, espera-se que as contribuições geradas impactem positivamente tanto o debate acadêmico quanto a implementação de práticas mais eficazes e justas no campo da educação inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coordenação escolar desempenha um papel essencial na organização, orientação e supervisão das atividades pedagógicas e administrativas nas instituições de ensino. Segundo Lima (2011), essa função requer a atuação como mediadora entre a equipe docente, os alunos e a comunidade escolar, assegurando que as políticas educacionais sejam implementadas de forma eficaz. No contexto da inclusão escolar, essa função torna-se ainda mais desafiadora, pois demanda garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A transição para uma educação inclusiva exige a superação de diversos desafios, como resistências culturais, falta de recursos e formação inadequada de professores. De acordo com Mantoan (2003, p. 35), “a inclusão escolar é um processo que envolve mudanças profundas na estrutura e na cultura das escolas”. Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica assume a responsabilidade

de promover uma cultura inclusiva na instituição, preparando-se para enfrentar esses desafios. Por exemplo, a realização de oficinas de sensibilização com toda a comunidade escolar tem se mostrado uma prática eficiente para reduzir preconceitos e promover um ambiente mais acolhedor.

A coordenação pedagógica exerce um papel fundamental no suporte à formação continuada de professores, especialmente no âmbito da educação inclusiva. A inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares requer adaptação dos métodos de ensino e desenvolvimento de competências específicas pelos educadores. Nesse cenário, a coordenação pedagógica assegura que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da inclusão, promovendo um ambiente educacional acolhedor e equitativo. Santos e Mantoan (2015, p. 78) reforçam que “a formação continuada dos professores em educação inclusiva fortalece o compromisso das escolas com a inclusão e melhora a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência”.

Os programas de formação continuada são essenciais para o desenvolvimento das competências necessárias ao enfrentamento da diversidade em sala de aula. Conforme Garcia (2009, p. 45), “a formação continuada de professores deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, que envolve a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes”. Nesse contexto, a coordenação pedagógica, ao identificar necessidades formativas e organizar programas de capacitação, pode adotar práticas como grupos de estudos regulares e a troca de experiências em ciclos de palestras temáticas.

A coordenação escolar deve promover o acesso dos professores a cursos de capacitação em educação inclusiva, assegurando que esses contemplem conteúdos relevantes e práticas eficazes. Tais programas não apenas atualizam os docentes sobre as melhores técnicas para atender alunos com deficiência, mas também os capacitam a adaptar currículos, utilizar tecnologias assistivas e implementar metodologias diferenciadas. Por exemplo, cursos que ensinam o uso de *softwares* de acessibilidade, como leitores de tela, são fundamentais para garantir o acesso de alunos com deficiência visual a conteúdos educativos. Segundo Freire e Araújo (2013), a formação continuada possibilita aos professores a atualização de seus conhecimentos e o desenvolvimento de novas

competências, fundamentais para lidar com as demandas contemporâneas da educação inclusiva.

Além disso, os programas de qualificação também impactam positivamente a motivação e a autoconfiança dos professores, aspectos essenciais para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Para Nóvoa (2009), esses programas devem ser planejados de maneira participativa, envolvendo professores no processo de decisão, o que aumenta o senso de pertencimento e responsabilidade dos educadores. Um exemplo bem-sucedido pode ser observado em projetos que envolvem os docentes na elaboração de materiais pedagógicos adaptados para suas turmas.

A avaliação constante dos programas de formação continuada é indispensável para garantir sua eficácia e promover melhorias. Segundo Schön (2000), a reflexão crítica sobre a prática é um componente vital da formação continuada, permitindo que os professores reajustem suas estratégias de ensino. O monitoramento deve incluir ferramentas como questionários, entrevistas e observações em sala de aula, além de considerar o *feedback* dos professores e o impacto das ações formativas na prática pedagógica. Um exemplo prático seria o uso de diários reflexivos pelos professores para registrar suas experiências e desafios ao longo do processo.

A coordenação pedagógica também tem a responsabilidade de fomentar uma cultura de reflexão entre os professores, promovendo espaços para discussão e compartilhamento de experiências. Conforme Perrenoud (2002), a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica é uma das formas mais eficazes de desenvolvimento profissional, pois permite a construção colaborativa de conhecimento. Oficinas de resolução de problemas, onde os professores analisam situações reais e propõem soluções conjuntas, exemplificam essa prática.

A formação continuada de professores tem impacto significativo na qualidade da educação inclusiva. Professores bem preparados são mais aptos a adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor e equitativo. Segundo Santos (2015), professores capacitados implementam estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos

com deficiência. Um exemplo é a utilização de jogos educativos adaptados que possibilitam a inclusão de alunos com deficiências físicas ou intelectuais.

Além dos aspectos pedagógicos, a formação também fortalece a cultura inclusiva nas escolas, abordando temas como preconceito, estigmatização e respeito à diversidade. Silva e Santos (2014) destacam que a formação continuada deve promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade, essencial para a inclusão efetiva. Uma prática eficaz nesse sentido é a implementação de seminários temáticos abertos à comunidade escolar, que abordam questões de diversidade e inclusão.

A coordenação pedagógica ocupa uma posição central na implementação e avaliação das práticas inclusivas nas escolas. Por meio da identificação das necessidades formativas, organização de programas de capacitação e promoção de uma cultura de reflexão, a coordenação contribui significativamente para a criação de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. Os resultados desses esforços impactam não apenas no desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, mas também no fortalecimento do compromisso coletivo da comunidade escolar com a inclusão e a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coordenação pedagógica tem se consolidado como um elemento central na efetivação da educação inclusiva, destacando-se pela mediação entre as demandas do ambiente escolar e a necessidade de promover uma aprendizagem equitativa e acolhedora para todos os alunos. Este estudo evidenciou que o papel da coordenação vai muito além da gestão administrativa, sendo fundamental na articulação de estratégias pedagógicas, na formação continuada de professores e no fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade e respeite as diferenças individuais.

A inclusão escolar de alunos com deficiência não é uma tarefa simples e requer esforços contínuos para superar barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. Nesse contexto, a formação continuada dos professores emerge como uma estratégia essencial. A coordenação pedagógica, ao identificar as lacunas

formativas dos docentes, tem a oportunidade de planejar e implementar ações direcionadas, promovendo o desenvolvimento de competências específicas, como o uso de tecnologias assistivas, a adaptação curricular e a abordagem de metodologias inclusivas. Essas práticas não apenas aprimoram o desempenho dos professores, mas também têm impacto direto na qualidade da educação oferecida aos alunos, garantindo que suas necessidades sejam respeitadas e atendidas.

Além do aspecto técnico, o papel da coordenação pedagógica na promoção da inclusão perpassa o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. Isso envolve o incentivo à reflexão crítica dos professores sobre suas práticas, a promoção de um diálogo aberto com as famílias e a comunidade escolar, e a implementação de estratégias que reduzam preconceitos e estigmas. Como visto neste trabalho, o envolvimento ativo de todos os atores da comunidade escolar é crucial para consolidar um ambiente educacional que seja, ao mesmo tempo, democrático e acolhedor.

Outro ponto crucial é o monitoramento e a avaliação das práticas inclusivas. A coordenação pedagógica desempenha um papel determinante ao acompanhar a eficácia das estratégias adotadas, identificar pontos de melhoria e ajustar as ações conforme necessário. Essa avaliação contínua não apenas assegura a qualidade das iniciativas, mas também promove uma cultura de inovação e aprimoramento constante, beneficiando toda a comunidade escolar.

Portanto, conclui-se que investir na coordenação pedagógica é investir na construção de um ambiente educacional mais justo e humanizado. A coordenação, ao atuar como agente de transformação, tem a capacidade de catalisar mudanças profundas na estrutura e na cultura escolar, promovendo a inclusão como uma prática cotidiana e não como uma exceção. Nesse sentido, torna-se essencial que políticas públicas e iniciativas institucionais valorizem e fortaleçam o papel da coordenação pedagógica, reconhecendo-a como um dos pilares da educação inclusiva. A partir dessas reflexões, espera-se que este trabalho contribua para ampliar o debate sobre a relevância da coordenação pedagógica e inspire novas práticas e pesquisas voltadas à promoção da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva: produtos e recursos de baixa e alta tecnologia**. 4. ed. São Paulo: Editora Assistiva, 2017.

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

CARVALHO, Rosana. **Inclusão escolar e comunidade: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2019.

COLLINS, B. C.; TOWNSEND, M. A. Adapting curriculum for students with disabilities. **Intervention in School and Clinic**, v. 38, n. 5, p. 273-279, 2003.

FARIA, L. I. L.; BRAGA, S. M. P.; MORAES, M. C. F. Tecnologia assistiva na educação inclusiva: a experiência da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 213-226, 2015.

FONSECA, M. V.; SILVA, A. L. M. Implementação de políticas educacionais: análise da inclusão escolar na perspectiva da gestão educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 73, p. 73-94, 2018.

FONSECA, M. V.; SANTOS, D. N. dos. Parceria escola-família-comunidade: um caminho para a gestão democrática e inclusiva. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 65, p. 265-282, 2018.

FREIRE, C. L. M.; ARAÚJO, A. J. G. A gestão democrática na escola inclusiva. **Revista Educação em Questão**, v. 47, n. 36, p. 55-74, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação e inclusão: caminhos para uma escola democrática**. 3. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **Coordenação pedagógica e formação de professores: as dimensões da práxis**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Ana; SILVA, Mariana. **Adaptação curricular e inclusão: práticas pedagógicas na escola regular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLETSCH, Márcia Duarte; GLAT, Rosana. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2020.

SANTOS, M. C. Formação de professores para a inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 213-226, 2015.

SANTOS, M. C.; MANTOAN, M. T. E. Gestão escolar e inclusão: o papel do gestor na construção de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 25-39, 2015.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. SILVA, A. M.; SANTOS, D. Inclusão escolar e formação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 385-402, 2014.

SOUZA, M. T. **Avaliação da educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

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

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Alcidinei Dias Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-493-7

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro passou por grandes mudanças nos últimos anos e tem conseguido cada vez mais respeitar a diversidade, garantindo a convivência e a aprendizagem de todos os alunos. As práticas educacionais desenvolvidas nesse período e que promovem a inclusão na escola regular dos alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades, revelam a mudança de paradigma incorporada pelas equipes pedagógicas. Essas ações evidenciam os esforços dos educadores em ensinar a turma toda e representam um conjunto valioso de experiências.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, vem se difundindo gradativamente no contexto escolar. Para que sua efetividade seja garantida, é necessário dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor. Atualmente, essas redes são compostas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelos profissionais da Educação Especial (intérprete, professor de Braille, etc.), pelos serviços de saúde e pelo apoio da família.

No artigo “Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira”, Rosana Glat e Edicléia Mascarenhas Fernandes explicam:

Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo

para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos” (Glat; Fernandes, 2005,p.92, 2005, p. 92). concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos”.

O professor, como organizador da sala de aula, guia e orienta as atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem para aquisição dos saberes e competências. O projeto pedagógico da escola direciona as ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.

Na sala de aula inclusiva, considera-se que os conteúdos escolares são considerados objetos da aprendizagem, aos alunos cabe atribuir significados e construir conhecimentos e o professor assume a função de mediar esse processo.

O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos.

A avaliação processual, que é realizada durante todas as atividades, poderá ser mais esclarecedora, pois fornece dados sobre o desempenho do aluno em diversas situações. Essa forma de avaliação facilita o reconhecimento das necessidades dos alunos e permite que o professor redimensione os indicadores de aprendizagem. As observações sobre o desempenho dos alunos constituem ferramentas importantes na adaptação do planejamento. Por fim, os resultados obtidos serão consistentes desde que sejam considerados indicadores de aprendizagens condizentes com a intencionalidade do ensino.

O planejamento e a organização das estratégias para aprendizagem podem variar de acordo com o estilo do professor. Contudo, é preciso que o planejamento tenha flexibilidade na abordagem do conteúdo, na promoção de múltiplas formas de participação nas atividades educacionais e na recepção dos diversos modos de expressão dos alunos.

O educador deverá considerar no planejamento tempo e estratégias para conhecer seus alunos - em especial aqueles que poderão requerer apoios específicos. Para fornecer boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, a observação precisa utilizar diferentes estratégias e ser feita em diversos momentos da aula. Os critérios de observação devem ser selecionados com base no currículo e nas habilidades que o professor considerou no planejamento.

UMA BREVE TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO

A Educação é um direito assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como direito social, sendo dever do estado e da família. A Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional, onde a educação abrange todos os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Como um dos direitos fundamentais, a educação deve ser assegurada para educandos com necessidades especiais. O Art. 58º da LDB estabelece “a educação especial como modalidade de educação escolar e precisa ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais” (Brasil, 1996, p. 31).

Dados da Organização das Nações Unidas – ONU destacam que aproximadamente 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência. Para o Brasil a estimativa é de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Com o expressivo quantitativo apresentado pela ONU, torna-se ainda mais relevante que as instituições de ensino e pesquisa sejam inclusivas no sentido de fazer valer o que existe nas Legislações, sendo uma educação com assistência não apenas aos indivíduos com necessidades especiais, mas também aos seus pais e familiares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma

cultura ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social (Brasil, 1997).

A educação é indispensável para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, pois todo indivíduo tem o direito de aprender como estabelecido nas legislações. No ensino, frequentemente observa-se muitos conteúdos abordados sem integração curricular, sendo indispensável que os profissionais da educação estabeleçam estratégias e abordem metodologias diferenciadas para ensinar educandos com necessidades especiais de forma integrada.

Neste sentido, Radmann e Pastoriza (2016) afirmam que ao falar da Educação Inclusiva no ensino é importante para desmascarar a ideia de que educandos com necessidades não conseguem compreender o conteúdo conceitual das aulas. Os autores enfatizam ainda, que as escolas brasileiras inserem alunos com necessidades especiais em suas salas de aulas, mas isso ainda não se denomina inclusão, uma vez que ainda prevalece somente o compartilhamento do espaço.

Na visão de Santana (2005), os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor para o atendimento das necessidades educativas.

Frequentemente, uma grande parte dos professores recém-formados não possui nenhum tipo de vínculo com os alunos com necessidades especiais, acarretando desta forma vários problemas futuros, sendo essenciais discussões sobre o processo de ensino aprendizagem dos estudantes em cursos de graduação e pós-graduação para reverter essa falta de experiência e preparo para trabalhar com estudantes com necessidades especiais.

Para Freire (1996) o professor tem o dever de despertar no aluno a capacidade crítica, independentemente dos desafios que enfrenta em sua jornada de trabalho, pois educar não se limita apenas em passar conteúdo, mas em

despertar a curiosidade e ensinar a pensar. Neste sentido, é indispensável que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as situações diversificadas no ensino, como as condições sensoriais, cognitivas ou físicas de cada aluno.

De uma forma geral, é fundamental educar com e para a heterogeneidade, onde cada professor considera cada aluno como único, que seu aluno, independentemente das necessidades especiais que apresente, possui um conjunto de características que o torna indivíduo, pertencente à mesma espécie, porém distinto dos demais (Freire, 1996).

Para educar com e para heterogeneidade os profissionais necessitam valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, sejam eles sociais, culturais, políticos, entre outros; além de utilizar metodologias que despertem o interesse em compreender os conhecimentos científicos. Desta forma, os estudantes não apenas conseguem assimilar conceitos e conteúdo, como passam a fazer parte do seu próprio conhecimento.

As perspectivas apresentadas enfatizam a importância de analisar como ocorre o processo de inclusão de educando com necessidades especiais, visto que o ensino de crianças excepcionais requer um preparo tanto na questão da formação dos educadores quanto na questão estrutural da escola, além de outros fatores sociais.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva surgiu a partir de movimentos internacionais e começou a se concretizar em diversos locais do mundo, inicialmente nos Estados Unidos, Europa e Canadá. No princípio, essa proposta não ganhou muita credibilidade em outros lugares, mas, gradualmente, foi sendo aceita pela sociedade.

No Brasil, esse avanço se consolidou por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando à inclusão social e à cidadania, sem exceções.

O Estatuto determina que as instituições de ensino devem garantir um ambiente inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, proporcionando as adaptações necessárias para atender às particularidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, destaca-se o Artigo 27 da Lei, que afirma:

“É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar à pessoa com deficiência a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, em ambiente que maximize o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com as características individuais, mediante a garantia de sistemas educacionais inclusivos.” (Brasil, 2015, Art. 27).

Assim, a Educação Inclusiva representa um avanço importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reforçando o respeito às diferenças e promovendo a acessibilidade no ambiente escolar.

Diversos fatores contribuíram para o crescimento e a aceitação da Educação Inclusiva, sendo um dos fatores o final da segunda guerra mundial, onde muitos soldados feridos durante a guerra ficaram com alguma deficiência. Neste momento histórico, o governo acreditava que uma vez reabilitados, os soldados voltariam a produzir; assim, a sociedade começou a acreditar na capacidade intelectual das pessoas com necessidades especiais.

Contudo, somente em 1975 tornou-se pública a Lei 94.142 nos Estados Unidos sobre a Educação Inclusiva, defendida pela Educação Especial. A referida legislação foi resultado de muitos movimentos sociais de pais e familiares de alunos com necessidades especiais, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade (Stainbak; Stainbak, 1999).

Desta forma, os movimentos em favor de contribuir com a inclusão foi o que ampliou a preocupação com a defesa dos princípios básicos e toda aceitação pessoas com necessidades especiais. Para os autores Stainbak e Stainbak (1999) os movimentos sociais cresciam na América do Norte, ganhando força em toda Europa devido às mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. No geral os movimentos a favor da inclusão tinham como prioridade o reconhecimento da diversidade e o multiculturalismo como essências humanas.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia. Este evento teve como objetivo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, estabelecendo objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional (Stainbak; Stainbak, 1999, p.36). Diante disto, profissionais se mobilizaram com o propósito de promover a Educação para todos, com um olhar sensível, examinando as mudanças fundamentais e políticas necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, preparando as escolas para atender toda a sociedade, sobretudo os indivíduos com necessidades especiais.

Em 1994, na cidade de Barcelona, na Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Participaram deste evento de 92 (noventa e dois) representantes governamentais e 25 (vinte cinco) organizações internacionais.

Vale ressaltar que é notório reconhecer que a proposta de Educação Inclusiva partiu da declaração de Salamanca, onde proclamou o direito de todos à educação, independentemente das diferenças pessoais. No entanto, a formulação e a implementação de políticas com relação à integração e inclusão de pessoas com necessidades especiais têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência (Carvalho, 1999).

No cenário Brasileiro, a Educação Inclusiva começou a ser discutida em 1970, levando os governantes a cogitarem sobre instituições públicas e privadas, órgãos federais e estaduais, para atender a população com necessidades especiais. Assim como nos demais países, a Educação Especial no Brasil foi marcada com muita luta e organizações, porém, a inclusão só ganhou espaço a partir da Declaração de Salamanca em 1994.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tornou a educação assegurada para todos, independentemente de qualquer situação. O Art. 206 da constituição estabelece que o ensino precisa ser ministrado baseado na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sobre a Educação Inclusiva, a Constituição Federal em seu Art. 208 deixa claro que as pesso-

as com necessidades especiais devem receber educação preferencialmente na rede regular de ensino.

Reforçando o cenário da Educação Inclusiva no Brasil, a LDB reafirma o compromisso com a educação de qualidade para todos, sendo plena a integração dessas pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade (Brasil, 1996). No entanto, esta diretriz ainda não causou a mudança significativa na realidade escolar, pois é essencial que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam acolhidas em escolas regulares e incluídas no seu sistema educacional.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente no cotidiano, entre estes se destaca o despreparo dos professores do ensino regular para permitir que a inclusão aconteça em suas salas de aulas. No geral, as salas de aulas são repletas de alunos com os mais variados problemas sociais, disciplinares e aprendizagens (Bueno, 1999).

O professor é uma figura indispensável no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as Diretrizes para a formação de professores da educação básica o papel do professor é educar para o exercício da cidadania, onde o professor precisa assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (Brasil, 2000).

Contudo, muitas vezes observa-se nas escolas professores que não estão aptos para ensinar. Neste sentido, Veiga *et al.* (2009) destacam que nem sempre o professor está preparado para atuar de forma interdisciplinar, relacionando o conteúdo com a realidade dos alunos, ou seja, contextualizando. Desta forma, é necessário que o professor estabeleça estratégias para desmistificar toda complexidade que a ciência envolve, uma vez que, o ensino tradicional não proporciona uma abrangência significativa dos conceitos, tornando assim ainda mais complexo, principalmente quando a realidade são crianças, adolescentes ou adultos com necessidades especiais.

O papel do professor é conhecer seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às suas peculiaridades e necessidades no processo de construção do conhecimento, tendo em vista a necessidade de educar para heterogeneidade. Assim, cabe aos profissionais da educação apresentar novas metodologias de ensino integrada, tenham disposição, tempo e vontade para se criar. Veiga *et al.* (2009) enfatiza ainda a necessidade de capacitação por partes dos professores, tendo em vista que apenas a formação inicial não é suficientemente para participar do dinamismo na educação.

Compreender os níveis de aprendizagem dos alunos é fundamental, pois cada aluno possui um desenvolvimento diferente, além de suas necessidades individuais, como afirma Paulo Freire (2006) “Os educadores e educadoras devem assumir a ingenuidade do educando para poder com eles superá-los” (p. 7).

De uma forma geral, é preciso preparar todos os professores, para se obter sucesso na inclusão, por meio de um processo de inserção progressiva. Entretanto, os professores só poderão adotar esta postura se forem adequadamente equipados, se sua formação aperfeiçoada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos pedagógicos e podendo contar com uma orientação eficiente nessa mudança de postura para buscar novas aquisições e competências (Fonseca, 1995).

Foco nas Competências dos Alunos, Não em suas Limitações

O professor, consciente da importância de adequar seu planejamento às necessidades dos alunos, muitas vezes se sente despreparado para identificá-las e avaliá-las adequadamente. No entanto, quando dispõe de instrumentos capazes de revelar as potencialidades e os saberes dos estudantes, torna-se mais seguro para ajustar sua prática pedagógica, especialmente no atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para que o processo inclusivo seja efetivo, é fundamental que o educador reconheça sua capacidade de promovê-lo. Isso implica buscar novos conhecimentos e investir continuamente em sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir diante das demandas que surgem em sua prática profissional (Mantoan, 2003).

Conhecer seus alunos – suas competências, necessidades específicas e formas de aprendizagem – exige tempo. Esse reconhecimento está diretamente relacionado à construção de vínculos, à comunicação eficaz e à observação atenta ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A interação entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, é essencial para que todos se sintam pertencentes ao grupo (Vygotsky, 1997; Thoma, 2020).

Os sistemas de apoio desempenham um papel importante nesse processo, oferecendo suporte ao professor. No entanto, cabe ao educador, que está inserido no cotidiano da sala de aula, eleger os procedimentos de ensino mais adequados. Sua experiência com a turma, a convivência e a dinâmica de sua docência o tornam o agente principal na definição das estratégias pedagógicas (Brasil, 2008; Sant’ana; Silva, 2018).

As diretrizes de ensino devem ser planejadas e atualizadas de acordo com o desenvolvimento dos alunos. O período de referência para esse planejamento é variável, mas planos de curto prazo geralmente se mostram mais eficazes. Planejamentos mensais ou por unidade didática podem facilitar os ajustes necessários. A análise conjunta das necessidades do professor e dos alunos é o que orientará essas adaptações e a previsão de tempo (Alves, 2012; Machado, 2015).

Durante muito tempo, a prática educacional esteve centrada na identificação do que os alunos não sabiam ou nas suas limitações. Embora o conhecimento sobre as características de determinadas deficiências seja importante, o foco excessivo nas restrições pode ter um efeito paralisante. Um aluno com deficiência visual, por exemplo, não acessará as informações pela via visual, pois possui uma limitação sensorial. Entretanto, quando o olhar do professor se volta às competências desse aluno, surgem alternativas metodológicas que favorecem sua participação e aprendizagem (Mittler, 2003; Oliveira; Duarte, 2016).

Portanto, reconhecer as competências dos alunos é o caminho para construir práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Ao invés de restringir-se às dificuldades, o educador deve identificar possibilidades e criar condi-

ções que ampliem as oportunidades de ensino e de aprendizagem para todos (Mec, 2007; Mantoan, 2015).

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (Mantoan, 2006, p. 43) Professores relatam que o ensino que oferecem na sala de aula é insuficiente para atender aos alunos com alguma Necessidade Educacional Especial (NEE). Esse sentimento por parte dos professores ocorre quando as expectativas estão centradas na manutenção de um currículo único, pré-determinado para todos os alunos. Ou ainda, quando permanece o propósito do ensino específico para determinadas necessidades.

A disposição do professor diante da classe influencia diretamente a motivação e o comportamento dos alunos. Para que o projeto inclusivo seja colocado em ação, é necessário que o professor demonstre que está disponível e tenha atitude positiva para criar uma atmosfera acolhedora na classe. Porém, é preciso lembrar que esse novo desafio não deve ser encarado somente pelo professor. Ele deve pertencer a uma rede de apoio e sentir-se ajudado por toda a equipe de gestores e profissionais da Educação Especial.

Nesse processo, a função do gestor e o apoio da equipe são fundamentais, legitimando o educador em suas atribuições, valorizando suas competências pedagógicas para garantir o ensino de todos os alunos. O comprometimento institucional fortalece a atuação docente e contribui para a construção de práticas inclusivas.

A partir do século XXI, a produção de conhecimento ocorre em ritmo acelerado. O acesso à informação e ao saber acontece com agilidade, exigindo estudo constante e atualização por parte dos profissionais da educação. Some-se a isso o fato de que a Educação Inclusiva ainda é uma prática em construção. O conhecimento nessa área está sendo constituído à medida que as experiências se acumulam, aprimoram práticas anteriores e tornam concreta a proposta inclusiva.

Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 43) destaca a importância de um ensino de qualidade que considere as potencialidades dos alunos e não apenas suas dificuldades:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

O olhar do professor deve, portanto, estar voltado para as possibilidades de cada estudante, considerando a diversidade como parte essencial do processo educativo, e não como exceção. O saber docente se fortalece na medida em que há apoio institucional, formação continuada e troca de experiências entre os pares.

A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. Autores como José Geraldo Silveira Bueno, Maria Teresa Mantoan e Rosalba Maria Cardoso Garcia destacam a necessidade de rever os cursos de formação de educadores, de modo que estes contemplem a diversidade e preparem os docentes para práticas pedagógicas inclusivas (Bueno, 1999; Mantoan, 2003; Garcia, 2008). A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. De acordo com Nóvoa (1992), é por meio da formação contínua e da reflexão crítica sobre a prática que o professor constrói uma identidade profissional comprometida com a transformação.

Quando as escolas disponibilizam espaços de integração dos professores – para que possam manifestar suas necessidades –, elas cumprem sua função na Educação Inclusiva. A equipe gestora, que respeita as necessidades dos docentes, poderá organizar reuniões com temas para estudo e pesquisa para a formação continuada dos educadores. Como afirmam Garcia e Nunes (2009), a

escuta das necessidades formativas dos professores é essencial para promover mudanças reais na escola inclusiva.

É preciso refletir sobre a qualidade da formação e as opções de atualização profissional. A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a: valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação Especial; e a promoção do trabalho em equipe (Brasil, 2008).

Educar na diversidade exige um direcionamento para o estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade nas salas de aula. Devem ser considerados dois importantes eixos na formação e atualização dos profissionais: o primeiro refere-se ao conteúdo e o segundo, à forma de desenvolvê-lo. Segundo Mantoan (2003), educar na diversidade significa romper com os modelos tradicionais e reconhecer o valor das diferenças no cotidiano escolar.

O programa curricular dos cursos de formação de professores prioriza o estudo das deficiências quanto às suas caracterizações e condições específicas. Esse programa mantém o modelo conhecido da Educação Especial, que sobreposição a formação do especialista à formação do professor comum. Para Bueno (1999), essa separação reforça a lógica da exclusão e evidencia a necessidade de reconfiguração dos currículos de formação.

Nessa configuração, os conteúdos parecem apontar para a falta de temas pragmáticos no processo de ensino e aprendizagem; a ausência da articulação entre Educação Especial, rede de apoio e o ensino comum; e a carência das dimensões da perspectiva inclusiva. São visíveis no currículo as falhas de conteúdo relacionadas aos serviços de apoio inseridos na escola, à integração com a família, ao papel dos gestores, à gestão da sala de aula, etc. Segundo Garcia (2008), a formação ainda está muito centrada nos aspectos clínicos e biomédicos das deficiências, sem abordar de maneira prática os desafios da inclusão na sala de aula.

Quanto à metodologia, vários estudos afirmam que os processos de análise e reflexão da própria ação são um importante instrumento para a transfor-

mação da prática do professor. Há necessidade de as informações, nos cursos iniciais, serem atualizadas e inter-relacionadas com o cotidiano escolar. Zeichner (1993) destaca que a formação crítica e reflexiva, articulada à realidade do professor, é condição para práticas transformadoras.

Pesquisas apontam que as lacunas presentes nos cursos de formação podem deixar a prática dos professores desconectada da realidade dos alunos. Vale destacar que a metodologia dos programas de atualização deve considerar a prática, as experiências e o saber fazer do professor. Quer dizer, é preciso considerá-lo protagonista no contexto em que atua (Tardif, 2002).

Uma boa alternativa para a atualização profissional é a implementação de espaços de discussão em que se valorize a observação, análise e reflexão crítica sobre a própria prática, com a participação de toda a equipe na própria unidade escolar. Mantoan (2006, p. 98) reforça essa perspectiva ao afirmar:

A formação do professor se dará, sobretudo, pela experiência e pela reflexão sobre a experiência vivida com seus alunos. É nessa convivência que ele aprenderá a ensinar de outras maneiras, mais criativas, mais flexíveis, mais abertas às diferenças.

Os profissionais da Educação Especial e dos serviços de apoio podem complementar essa formação, participando de reuniões ou proferindo encontros e cursos na própria unidade. Os gestores poderão exercer o papel de mediadores, ao articular o conhecimento dos profissionais da Educação Especial com as necessidades e experiências dos professores da sala regular. Professores que têm a oportunidade de participar de cursos também podem atuar como multiplicadores de conhecimento para a equipe (Oliveira; Duarte, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o conceito de inclusão escolar é efetivamente compreendido, dificuldades vivenciadas na prática são solucionadas. Muitas vezes, valores pré-concebidos pelas pessoas, informações incorretas e até mesmo a falta de informação e de conhecimento constituem os maiores obstáculos à prática inclusiva.

Rodrigues (2006, p. 16) destaca a natureza transformadora da Educação Inclusiva:

A Educação Inclusiva é, pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o de aluno padrão e estandardizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.

Há de se reconhecer que o educador transpôs barreiras significativas no processo de transformação que a escola vivencia nos últimos anos. O professor não pode mais ser responsabilizado pelo discurso da resistência ou da negação. A Educação Inclusiva já é realidade no ensino regular, e isso se deve aos esforços dos próprios educadores.

O momento atual exige que as necessidades dos profissionais da educação sejam ajustadas às necessidades dos alunos. Por isso, é fundamental voltar a atenção para a atuação dos gestores, o aproveitamento dos recursos disponíveis e a reorganização dos sistemas de ensino. Essas ações permitirão apoiar o professor, reconhecendo seu papel de propulsor da mudança, sem esperar esquemas pré-definidos, acompanhando-o na construção dos saberes necessários para que possa, com autonomia, efetivar práticas inclusivas em sala de aula e tornar-se sujeito ativo da aprendizagem e de sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrian. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Ana Georgina (org.). **O trabalho decente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARROCO, Sonia Maria Siqueira. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, Sonia Maria Siqueira; LEORNARDO, Nara Sílvia Tavares; SILVA, Tatiane Silva (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, [s.d.].

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

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Experiências educacionais inclusivas: direito à diversidade**. Organizadora: Berenice W. Roth. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.normasabnt.org/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, 14 set. 2001. p. 39-40.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, José Geraldo da Silva. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo da Silva; MARIN, Ana Júlia. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Kátia Regina Moraes; JESUS, Dione Moura; BAPTISTA, Cláudia Regina (orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DENARI, Fernanda. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MOURA, Osvaldo. **Portal da Dislexia**. Disponível em: <http://www.dislexia-pt.com>. Acesso em: 24 jun. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2006.

PAULA, Ana Regina; COSTA, Célia Maria. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIPPEL, Vera Cristina Lemos; SILVA, Ana Maria. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Regular**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20., 2003, Cascavel. Anais [...]. Cascavel: Unioeste, 2003.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade**. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão (orgs.). **Educação inclusiva: dos direitos à prática**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTANA, Ivone Maria. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Revista de Educação da Universidade Estadual de Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educacionais especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

CAPÍTULO 8

ESCRITA ACADÊMICA COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: EXPERIÊNCIA DE ELABORAÇÃO DE LIVRO SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES

Artur Pires de Camargos Júnior
Doi: 10.48209/978-65-5417-493-8

INTRODUÇÃO

Este Relato de Experiência (RE) apresenta o processo de elaboração de um livro sobre competências digitais de professores com utilização de Inteligência Artificial (IA). A questão que norteou a escrita deste relato foi: Como a Inteligência Artificial pode contribuir com a escrita acadêmica a fim de apoiar a elaboração de um livro sobre competências digitais de professores? Nesse contexto, o objetivo foi apresentar o processo de elaboração do livro *Competências Digitais de Professores: Experiências de Diálogo com Inteligência Artificial*¹.

Este RE justifica-se diante da utilização de IA em diversas áreas, inclusive a acadêmico-científica, o que favorece muitas experiências inovadoras e demanda reflexões sobre ética e metodologia de ação. Ao analisar experiências desse tipo, é possível gerar e aperfeiçoar um repertório de ações para elaboração de textos híbridos, ou seja, escritos por seres humanos em interação com métodos de IA.

O texto possui um breve embasamento teórico, a descrição dos procedimentos metodológicos envolvidos, a apresentação da experiência e a discussão de resultados obtidos. Este RE permitiu, então, analisar aspectos metodológicos, desafios, aprendizados e implicações éticas da utilização do *ChatGPT* na escrita acadêmica. Espera-se que ele possa suscitar discussões

¹ Disponível em: <https://www.homeeditora.com/ebook-2025/1b1e47bb-cb40-44ae-84bf-bf9a18eef8d5?srsId=AfmBOoqqJbXctI6xmri3287rIvy1-xRHqeAfUfVzCZ9COwgYR11EmMS8>

sobre a viabilidade desse tipo de prática para que a experiência alcance mais pessoas e potencialize a criatividade humana.

BREVE EMBASAMENTO TEÓRICO

A utilização de métodos de IA, tais como o *ChatGPT*, na escrita acadêmica simula diálogos entre uma pessoa e uma máquina treinada para executar ações semelhantes às desempenhadas por seres humanos. Segundo a *OpenAI*, o *ChatGPT* escreve, realiza *brainstorming*, explora ideias, encontra novos *insights*, aumenta a produtividade dos usuários, automatiza tarefas repetitivas, responde questões complexas e favorece o aprendizado (*OpenAI*, 2025). Nesse sentido, a utilização desse método de IA pode potencializar a escrita acadêmica quando o uso ocorre de modo ético e responsável.

O usuário do *ChatGPT* e de outros métodos de IA deve agir com criticidade, ética e responsabilidade para evitar a mera obtenção de respostas adotadas automaticamente como verdadeiras e adequadas (Santos, 2023). Espera-se, então, que o usuário utilize esse método de IA como assistente digital de escrita acadêmica (Norbis, 2025). Não se trata de substituir, mas de apoiar a ação intelectual do pesquisador. Para essa finalidade, Escudelário (2023, p. 142) ainda explicita que:

À medida que interagem com sistemas de IA como o ChatGPT, os usuários têm a responsabilidade de utilizar essa tecnologia de maneira ética e responsável. Isso envolve a avaliação crítica das informações fornecidas pela IA, a verificação da precisão das respostas e a conscientização sobre os possíveis vieses ou erros.

Uma experiência de diálogo com métodos de IA pode ser compreendida na perspectiva de Freire (2005), pois este teórico abordou ideias sobre:

- Dialogicidade: diálogo crítico e horizontal entre os participantes;
- Situação-limite: um obstáculo ou impedimento que, se superado, favorece a libertação e a autonomia humana;
- Inédito viável: a percepção de uma alternativa que permita superar a situação-limite, mas que não era percebida pela pessoa;

- Temas geradores: temas que surgem da vivência das pessoas e que, por isso, ao serem explorados favorecem o surgimento de outros temas e a construção do conhecimento pela via da reflexão sobre a realidade.

A utilização do *ChatGPT*, por exemplo, como assistente de escrita acadêmica, então, pode ocorrer como um diálogo em que o pesquisador exerce conscientemente a sua ação (Freire, 2005) ao inserir comandos contextualizados e analisa as respostas fornecidas pelo método de IA para validá-las ou refutá-las. Já o *ChatGPT* interage a partir dos comandos do pesquisador, da base de dados com a qual foi treinado anteriormente e com arquivos que tenham acessado no momento do diálogo. Nessa interação, o pesquisador pode aprender com os *insights* do *ChatGPT* e este, com o retorno fornecido pelo pesquisador.

Diante de críticas e defesas sobre a utilização de métodos de IA na escrita acadêmica, é importante encontrar alternativas éticas, seguras e responsáveis para aproveitar o potencial do *ChatGPT*. Trata-se de uma situação-limite, na perspectiva de Freire (2005). Se boas práticas forem desenvolvidas, muitos acadêmicos poderão desenvolver trabalhos científicos consistentes em menor tempo. É possível, ainda, evitar a sobrecarga mental a partir de tarefas automatizadas que o método de IA pode desenvolver corretamente. O inédito viável (Freire, 2005) surge, então, quando os pesquisadores desenvolvem essas boas práticas que antes não eram percebidas como possibilidades.

Já os temas geradores (Freire, 2005) constituem-se a partir dos temas e das perguntas que inspiram os pesquisadores. Trata-se de considerar os problemas de pesquisa como fontes que geram múltiplas ideias e abordagens sobre questões da realidade do pesquisador. Nesse sentido, a utilização do *ChatGPT* pode colaborar para a exploração de temas geradores, compreensão de detalhes que poderiam não ser percebidos pelo pesquisador, geração de múltiplas ideias sobre pesquisas (*brainstorming*) e diversas outras possibilidades.

Norbis (2024) apresentou o conceito de Escrita Acadêmica Híbrida (EAH), que se aproxima muito desta abordagem por tratar da cooperação entre ser humano e máquina na elaboração de textos acadêmicos. Segundo a autora uruguaia, a EAH é um “enfoque contemporâneo en la producción de textos académicos que integra tecnologías digitales, en particular la inteligencia artificial

(IA), con las prácticas tradicionales de redacción” (Norbis, 2025, no prelo). O inédito viável de Freire (2005) manifesta-se, então, como o fortalecimento do pesquisador enquanto ser ativo e crítico, pois:

Lejos de reemplazar las habilidades esenciales de escritura, la EAH busca potenciarlas, proporcionando herramientas que facilitan tareas clave como la generación de ideas, la reestructuración de argumentos, la corrección gramatical y la exploración de fuentes bibliográficas. En este contexto, la IA actúa como un asistente que complementa el trabajo del académico, permitiendo una escritura más ágil y precisa sin comprometer el rigor académico (Norbis, 2025, no prelo).

Nesse sentido, Norbis (2024, p. 4) apresenta algumas recomendações para a utilização de métodos de IA na escrita acadêmica ao sugerir que se “seleccionen cuidadosamente fuentes diversas y equilibradas, actualicen regularmente los insumos del GPT y supervisen las respuestas generadas para asegurar que mantengan los más altos estándares de calidad y rigor académico”. Com essas práticas, o *ChatGPT* pode se tornar um assistente digital personalizado em função das necessidades e do contexto de cada usuário. Este, por sua vez, deverá estar sempre atento à possibilidade de plágio, vieses, preconceitos e outros riscos oriundos de textos gerados por métodos de IA. A utilização do *ChatGPT* e de outros métodos de IA na escrita acadêmica, portanto, deve preservar a autoria e a autonomia intelectual do pesquisador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63), o RE é uma “expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas”. Como um texto acadêmico-científico, ele apresenta uma experiência e promove reflexões sobre ela com embasamento em teorias, conceitos e ideias oriundos da literatura científica. Nesse sentido, Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64) consideram também que o

o RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Este RE apresenta uma abordagem qualitativa que, segundo Gil (2017), favorece a compreensão de fatos pela via da interpretação sob a perspectiva das pessoas que os vivenciam. Realizou-se uma revisão de literatura para embasar as reflexões sobre o processo de escrita do livro *Competências Digitais de Professores: Experiências de Diálogo com Inteligência Artificial*. Os procedimentos metodológicos, portanto, são de tipo bibliográfico (Gil, 2017).

Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), elaborou-se este RE sob as perspectivas informativa e referenciada. A primeira consiste na apresentação da experiência, incluindo o cenário, a metodologia utilizada, os resultados e a discussão. Já a segunda relaciona-se com o embasamento teórico-científico que permite analisar a experiência e extrair sentidos a partir dela.

Considerando as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, não houve submissão de projeto referente a esta experiência a um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos para fins de pesquisa científica. A obtenção de dados e informações ocorreu a partir da experiência vivenciada pelo autor e do livro *Competências Digitais de Professores: Experiências de Diálogo com Inteligência Artificial*, obra publicada na Internet para acesso gratuito.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Contexto

A experiência de elaboração do livro *Competências Digitais de Professores: Experiências de Diálogo com Inteligência Artificial* ocorreu no âmbito de pesquisas e práticas desenvolvidas pelo autor na área de competências digitais de professores. Com o lançamento do método de IA conhecido como *ChatGPT* em novembro de 2022 pela *OpenAI* e a ampla divulgação pela mídia a partir de então, tornou-se necessário explorar o potencial desse recurso digital. A atenção do autor voltou-se, deste modo, às competências digitais relacionadas à utilização de IA na Educação e na pesquisa acadêmica.

Durante o levantamento bibliográfico realizado para escrever a dissertação no curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí, o assunto das competências digitais para utilização de IA na Educação e na pesquisa acadêmica surgiu em algumas fontes. Como o tema da pesquisa não era especificamente este, o autor sentiu-se desafiado a explorar o potencial do *ChatGPT*. Segundo Camargos Júnior (2025, p. 6), ele optou por “experimentar o diálogo com uma Inteligência Artificial para construir conhecimentos” sobre competências digitais de professores.

Nesse contexto, Camargos Júnior (2025, p. 6-7) partiu de ideias de Freire (2005) para planejar a experiência dialógica com o *ChatGPT* do seguinte modo:

Em uma perspectiva freiriana, identifiquei como situação-limite a polêmica envolvida nas relações entre pesquisa científica e Inteligência Artificial. Não há como negar os riscos e benefícios desta tecnologia, porém é necessário refletir sobre como utilizá-las com ética, segurança e cientificidade em contextos acadêmicos. O inédito viável seria justamente a experimentação que gerou este livro, ou seja, interagir com o ChatGPT para explorar um tema de pesquisa e ensaiar modos de utilização de Inteligência Artificial por um pesquisador. Ao invés de me basear em temas geradores, optei por perguntas geradoras contextualizadas (superando a mera utilização de prompts priming), a fim de manter a coerência entre o raciocínio científico (a partir de problemas ou perguntas) e o pensamento de Freire (2005).

É necessário esclarecer, ainda, que a obra não explora a utilização do método de IA especificamente na Educação, mas no contexto da pesquisa e da escrita acadêmica. Nesse sentido, Camargos Júnior (2025, p. 7) ressalta que o livro “apresenta textos criados pela interação entre o autor e a Inteligência Artificial por comandos com estímulo prévio ou prompts priming (que denomino como perguntas geradoras contextualizadas) e análise de respostas”. O autor ainda esclarece que a obra “tem como objetivo demonstrar possibilidades da Inteligência Artificial quando operada com finalidades específicas” (Camargos Júnior, 2025, p. 7).

Etapas da Experiência

Segundo Camargos Júnior (2025, p. 7), a experiência foi planejada para ocorrer em duas etapas:

- > Primeira etapa (diálogo com a Inteligência Artificial): entre 08 de dezembro de 2023 e 16 de março de 2024, ocorreu a interação com o ChatGPT em formato de diálogo para inserir informações de contexto e comandos, obter respostas e organizar sequencialmente o rascunho do livro;
- > Segunda etapa (revisão e edição dos textos obtidos): entre 17 de março de 2024 e 27 de dezembro de 2024, ocorreu a revisão e edição dos textos fornecidos pelo ChatGPT.

Na primeira etapa, o autor informou que “antes de inserir a pergunta geradora de cada capítulo, apresentei uma contextualização inicial para que o ChatGPT mantivesse o máximo de coerência possível com o tema do livro” (Camargos Júnior, 2025, p. 7). Para arquivar as respostas obtidas, Camargos Júnior (2025, p. 8) utilizou “um arquivo criado em Google Docs para armazenar as respostas obtidas e considerações iniciais sobre a necessidade de revisão e edição”.

É importante esclarecer, ainda, que uma parte dos comandos apresentados ao *ChatGPT* foi previamente elaborada pelo autor no momento de planejar as etapas. Outros comandos, no entanto, foram necessários para complementar, refinar ou corrigir as respostas obtidas na medida em que o diálogo transcorria. Camargos Júnior (2025, p. 7) utilizou, então, “perguntas geradoras contextualizadas” para interagir com o *ChatGPT* em função de temas relacionados às competências digitais de professores.

Na segunda etapa, Camargos Júnior (2025, p. 8) utilizou os seguintes procedimentos para revisar as respostas geradas pelo *ChatGPT*:

analisei as respostas obtidas de acordo com meus conhecimentos e busquei referências bibliográficas para dialogar com o conteúdo, excluir, editar ou ampliar trechos, humanizando a escrita e validando os feedbacks da Inteligência Artificial (a partir da Apresentação, os textos foram elaborados conjuntamente entre o autor e o ChatGPT ou uma parte exclusivamente elaborada pelo autor e outra, exclusivamente pelo ChatGPT com revisão pelo autor).

As respostas obtidas apresentavam estruturas frasais muito semelhantes, repetiam elementos conectivos e, algumas vezes, repetiam até mesmo trechos ou ideias. Os textos possuíam características de mecanização, típicas de respostas geradas por métodos de IA.

Os comandos podiam ser organizados em grupos devido aos temas que abordavam. Nesse sentido, ao adaptar o conteúdo para formato de um livro que apresentasse o diálogo entre o pesquisador e o *ChatGPT* e para proporcionar uma leitura agradável, Camargos Júnior (2025, p. 8) realizou a seguinte adaptação, que também permitiu organizar a obra em capítulos:

para tornar a leitura mais agradável, optei por concentrar os prompts priming em um número menor de perguntas geradoras contextualizadas, ou seja, cada uma das perguntas concentra mais de um prompt priming porque o diálogo com o ChatGPT muitas vezes demanda que o usuário ofereça feedback à Inteligência Artificial para refinamento das respostas (ampliação, retificação ou complementação, o que significa um processo de interação entre os saberes prévios do autor e as respostas fornecidas pelo ChatGPT).

No final da segunda etapa, o autor ainda submeteu o arquivo do livro ao software Plagius (versão Pro24) para verificação de plágio e de texto escrito por métodos de IA. Camargos Júnior (2025, p. 8) relatou, então, que recebeu

um relatório com 3,44% de trechos suspeitos de igualdade com textos na Internet (2,77% foram confirmados, porém eles se referem aos títulos das obras indicadas nas referências bibliográficas ou a trechos que comumente são encontrados em diversos artigos na área de Educação) e 4,20% com padrão semelhante ao de texto escrito por Inteligência Artificial (a edição das respostas obtidas pode explicar este baixo índice).

A Figura 1 apresenta a capa elaborada pelo autor. Ele utilizou um modelo gratuito disponibilizado pelo site *Canva* para organizar o *layout* dos elementos (título, subtítulo, nome do autor e imagens). A imagem central, o título e o subtítulo indicam a ação desenvolvida pelo autor: experiências de diálogo com um método de IA para construção de conhecimentos sobre competências digitais de professores.

Figura 1 - Capa do livro



Fonte: Elaboração própria com recursos do Canva.

Segundo Camargos Júnior (2025, p. 8), a intenção foi “elaborar uma capa que demonstrasse a competência digital referente à utilização de Inteligência Artificial para construção de conhecimento”. Nota-se, portanto, a centralidade do papel do pesquisador que utiliza métodos de IA como suporte à escrita acadêmica. De modo geral, a capa também indica o papel que poderiam assumir os professores, outros profissionais da Educação e os estudantes ao utilizarem métodos de IA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O autor apresentou algumas considerações sobre a experiência no final do capítulo referente à metodologia de elaboração do livro. A partir delas, discutir-se-ão os resultados da utilização do *ChatGPT* na escrita do livro. Inicialmente, Camargos Júnior (2025, p. 9) indicou que:

Esta experiência representou um aprendizado profundo de escrita dialógica (Freire, 2005) em contexto cibercultural para aproximação com leitores não necessariamente vinculados à pesquisa acadêmica. O resultado foi um texto fluido, dialógico e acessível para pesquisadores na área de Educação, Profissionais do Magistério e leigos que se interessam pelo tema. Mantive propositalmente algumas marcas de Inteligência Artificial ao longo do livro para não perdemos de vista a natureza e as limitações da obra.

A partir das ideias de Freire (2005) sobre dialogicidade, situação-limite, inédito viável e temas geradores, Camargos Júnior (2025) planejou uma experiência que permitiu:

- Interagir ativamente com o *ChatGPT*, garantindo a autonomia do pesquisador na escrita acadêmica;
- Encontrar alternativas para superar a polêmica envolvida na utilização de métodos de IA na pesquisa e na escrita acadêmica;
- Vivenciar uma experiência que indicou limites e potencialidades do *ChatGPT* na escrita acadêmica, contribuindo para fortalecer o papel do pesquisador;
- Explorar as competências digitais de professores a partir de perguntas geradas contextualizadas, ampliando as possibilidades de aplicação do conceito de temas geradores.

Ainda na perspectiva de Freire (2005), Camargos Júnior (2025) destaca a escrita dialógica como um processo que aproxima o autor e os leitores, inclusive aqueles que não estão habituados ao contexto da pesquisa acadêmica. Nesse contexto, o autor ressalta que:

Ao longo da minha trajetória acadêmica, publiquei textos com linguagem científica que, por muitas vezes, atingiram majoritariamente os pesquisadores da Educação. Esta obra, portanto, poderá ser útil a um número maior de pessoas em diferentes contextos, principalmente os Profissionais da Educação Básica (Camargos Júnior, 2025, p. 9).

Norbis (2024, 2025) esclarece que o processo de EAH deve promover justamente o aperfeiçoamento dos textos escritos pelo pesquisador, favorecendo a pesquisa acadêmica. Os métodos de IA não devem substituir a ação intelectual do pesquisador, mas complementá-la tal como faria um assistente de pesquisa humano. Camargos Júnior (2025), apesar de manter a característica de texto dialogado com o *ChatGPT*, demonstrou que a interação com o método de IA favorece a organização de ideias em torno de um tema. A partir do diálogo estabelecido, o *ChatGPT* adquiriu informações sobre as demandas do pesquisador e pode atendê-lo de modo personalizado (Norbis, 2024, 2025).

Em relação aos limites e potencialidades da utilização de métodos de IA na escrita acadêmica, Camargos Júnior (2025, p. 9) percebeu que

apesar da automação de escrita pela Inteligência Artificial, é necessário que os comandos sejam muito bem elaborados e contextualizados. Na mesma direção, o papel do pesquisador é fundamental para analisar os conteúdos obtidos. Reconheço, portanto, a contribuição do ChatGPT na geração de respostas aos comandos que inseri, porém a experiência demonstrou que é necessário um papel ativo por parte do usuário para analisar a veracidade, a lógica e a objetividade dos textos.

Escudelário (2023) e Santos (2023) ressaltaram a necessidade de utilização ética, segura e responsável dos métodos de IA. Nesse contexto, a obra de Camargos Júnior (2025) cumpriu critérios para o uso adequado do *ChatGPT* ao:

- Ser transparente em relação à utilização de um método de IA para escrever o livro;
- Apresentar referências bibliográficas utilizadas pelo autor para validar, refinar ou corrigir as respostas obtidas;
- Propor bons comandos ao *ChatGPT*, o que Camargos Júnior (2025, p. 7) denomina como “perguntas geradoras contextualizadas” a partir do conceito de temas geradores (Freire, 2005);

- Destacar o papel ativo e autônomo do pesquisador diante da utilização de métodos de IA na escrita acadêmica.

A elaboração do livro *Competências Digitais de Professores: Experiências de Diálogo com Inteligência Artificial* pode ser considerada, então, uma proposta replicável em outros contextos. Como ponto de partida do autor na utilização de métodos de IA na escrita acadêmica, esta experiência não pode ser considerada como concluída. Aplicações mais específicas devem ser desenvolvidas para que os resultados permitam analisar com profundidade os limites e potencialidades de métodos de IA na escrita acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste RE foi apresentar o processo de elaboração do livro *Competências Digitais de Professores: Experiências de Diálogo com Inteligência Artificial*. Ao refletir sobre os resultados dessa experiência, nota-se que outras iniciativas com métodos de IA devem ser desenvolvidas para aperfeiçoar a metodologia vivenciada pelo autor. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de buscar soluções para superar limites dos métodos de IA quando aplicados à escrita acadêmica.

O caráter experimental da proposta e as constantes mudanças que ocorrem no campo da Inteligência Artificial demandam de pesquisadores e profissionais a constante atualização de conhecimentos e práticas. Para tanto, é necessário que outras experiências conectem-se à que foi relatada neste texto, tal como o autor se conectou com práticas desenvolvidas anteriormente. Longe de tentar estabelecer uma metodologia padronizada para usuários de métodos de IA, a experiência ressaltou o caráter adaptável da proposta.

Destaca-se, ainda, que a utilização do *ChatGPT* e de outros métodos de IA consiste em potencializar o alcance da ação intelectual do pesquisador. Nada substitui a sabedoria humana e o bom senso. Trata-se, portanto, de garantir a continuidade dos princípios éticos, metodológicos e legais sistematizados antes do surgimento das aplicações de IA na pesquisa e na escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

CAMARGOS JÚNIOR, Artur Pires de. **Competências digitais de professores: experiências de diálogo como inteligência artificial**. Belém: Home, 2025.

ESCUDELÁRIO, Bruna de Freitas. **ChatGPT para o dia a dia: explore o poder da inteligência artificial agora mesmo**. São Paulo: AOVS Sistemas de Informática, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2025.

NORBIS, Lúcia Barboza. **Escritura Académica Híbrida (EAH) y uso potencial de la configuración de un asistente virtual propio (GPT)**. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384110475_Escritura_Academica_Hibrida_EAH_y_uso_potencial_de_la_configuracion_de_un_asistente_virtual_propio_GPT. Acesso em: 12 mai. 2025.

NORBIS, Lúcia Barboza. Exploración del uso de la Inteligencia Artificial en el currículum universitario: nuevos modos de Escritura Académica Híbrida. In: Santinello, Jamile; Faria, Miguel; Araujo, Alessandro Oliveira de Souza. **Inteligência Artificial na educação: aspectos éticos e legais**. Guarapuava: PPGE, 2025 (no prelo).

OPENAI. **ChatGPT**. Disponível em: <https://openai.com/chatgpt/overview/>. Acesso em: 08 mai. 2025.

SANTOS, Márcio Carneiro dos. **Inteligência Artificial Generativa: um experimento com CHATGPT e MIDJOURNEY para avaliar o impacto dessas ferramentas nas indústrias criativas, da mídia e da comunicação**. São Luiz: Ed. do Autor, 2023.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Para desenvolver este RE, utilizou-se o *ChatGPT* para exploração inicial de ideias e estruturação básica do texto. O autor, então, desenvolveu a escrita utilizando estrutura e ideias próprias mescladas com algumas dessas sugestões do *ChatGPT* para apresentar a experiência.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alcidinei Dias Alves

Mestrando em Educação (Unilogos). Especialista em Educação, Diversidade e Inclusão Social; Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior; Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade; Educação Infantil, Anos Iniciais e Neuropsicopedagogia. Graduado em Letras, Pedagogia, Educação Especial e Biblioteconomia. Atua como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. Com foco na inclusão escolar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1746642188426245>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9754-8300>

E-mail: professorsidneydias@gmail.com

Artur Pires de Camargos Júnior

Mestrando em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVÁS/SEEMG Trilhas de Futuro-Educadores), Especialista em Pedagogia Digital, Metodologias Ativas, Tecnologias em EaD, Neuroeducação, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Psicomotricidade e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Normal Superior e Pedagogia. Analista Educacional - Inspetor Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4839658943061590>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5655-5409>

E-mail: arturpcj@yahoo.com.br

Edson Vieira da Silva de Camargos

Mestrando em Educação (Unilogos). Especialista em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Geografia, Pedagogia e Educação Especial. Professor Regente de Turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6742830221538058>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0063-1948>

E-mail: evieiradasilva86@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriano Rosa da Silva

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP).

Alcidinei Dias Alves

Mestrando em Educação (Unilogos). Especialista em Educação Especial e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Letras, Pedagogia, Educação Especial e Biblioteconomia. Professor de Apoio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1746642188426245>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9754-8300>

E-mail: professorsidneydias@gmail.com

Artur Pires de Camargos Júnior

Mestrando em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVÁS/SEEMG Trilhas de Futuro-Educadores), Especialista em Pedagogia Digital, Metodologias Ativas, Tecnologias em EaD, Neuroeducação, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Psicomotricidade e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Normal Superior e Pedagogia. Analista Educacional - Inspetor Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4839658943061590>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5655-5409>

E-mail: arturpcj@yahoo.com.br

Edson Vieira da Silva de Camargos

Mestrando em Educação (Unilogos). Especialista em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e em outras áreas do conhecimento. Graduado em Geografia, Pedagogia e Educação Especial. Professor Regente de Turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6742830221538058>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0063-1948>

E-mail: evieiradasilva86@gmail.com

Fábio Ferreira Santos

Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - se; Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela UFS-SE ; especialista em Educação Especial Pela FAVENI; Especialista em ensino de geografia, meio ambiente e história pela FACUMINAS; especialista em docência em geografia e práticas pedagógicas pela FACUMINAS.; Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica com ênfase na inclusão Graduado em Geografia pela UFS- Campus Itabaiana e Graduado em Pedagogia pela UNINTER.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4089-8057>

E-mail fabinhoufs@gmail.com

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva

Doutorando em Letras (Estudos literários) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6378075162520697>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7993-7303>

E-mail: dyghusoueu@gmail.com

Thaís Gerônimo

Especialista em Alfabetização e Letramento, Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Biblioteconomia, História do Brasil, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Especial e Inclusiva e em Design Instrucional. Graduada em Pedagogia, História e Educação Especial. Especialista em Educação Básica - Supervisora Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Tem experiência na área de Gestão Escolar e docência na Educação Básica.

E-mail: geronimothais.sec@gmail.com

Ulysses de Araujo Lima

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - PPGE/UFPB.

E-mail: ulyssespb@gmail.com

Winston Luiz Ramos de Farias

Especialização em Gestão Escolar pela FACUMINAS.

E-mail: winstonluiz@gmail.com

ARCO
EDITORES ● ● ●

Educação em diálogo

**Práticas e Perspectivas em
Formação Docente,
Educação Especial e
Tecnologias Educacionais**

Alcidinei Dias Alves
Artur Pires de Camargos Júnior
Edson Vieira da Silva de Camargos

ORGANIZADORES

