

ENSAIOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:

ESTUDOS E ESCRITAS CIENTÍFICAS

**DANIELA CAMILA FROELICH
DANIELA BERNARDES
DANIELA DURIGON ALMEIDA**
Organizadoras



ARCO
EDITORES ● ● ●

ENSAIOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:

ESTUDOS E ESCRITAS CIENTÍFICAS

DANIELA CAMILA FROEHLICH
DANIELA BERNARDES
DANIELA DURIGON ALMEIDA
Organizadoras



ARCO
EDITORES ● ● ●

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.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof^a. Dr^a. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof^a. Dr^a. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof^a. Dr^a. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof^a. Dr^a. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof^a. Dr^a. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

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

Ensaaios em educação especial [livro eletrônico] :
estudos e escritas científicas / organização
Daniela Camila Froehlich, Daniela Bernardes,
Daniela Durigon Almeida. -- 1. ed. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-095-6

1. Educação inclusiva 2. Ensaaios 3. Prática
pedagógica 4. Professores - Formação I. Froehlich,
Daniela Camila. II. Bernardes, Daniela.
III. Almeida, Daniela Durigon.

23-147071

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Formação profissional : Políticas e práticas 379.26

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-095-6

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

Esta coletânea de artigos, intitulada “**Ensaio em Educação Especial: Estudos e Escritas Científicas**” reúne trabalhos acerca de relatos que ressaltam vivências no que diz respeito à inclusão.

Nesse sentido, os textos presentes nos capítulos que seguem têm relevância para o atual contexto social e político, promovendo reflexões e debates entre profissionais e pesquisadores do campo educacional. Dessa forma, a educação especial baseada na perspectiva da educação inclusiva promove o direito de acesso e permanência de alunos público alvo da educação especial nas escolas de ensino regular. Considerando tal perspectiva se faz importante e necessário tecer discussões acerca da educação especial e seus desdobramentos práticos e científicos. É nesse sentido que esse e-book foi elaborado, contando com 08 textos que dissertam sobre os processos inclusivos sob diversas perspectivas.

Iniciamos essa obra com o trabalho *Projeção da meta para educação especial e o plano municipal de educação: Alecrim/RS (2015-2025)* que intencionou analisar o Plano Municipal de Educação com vistas a educação especial e suas metas neste município.

A escrita intitulada *Dos aspectos apresentados em publicações científicas sobre o ensino colaborativo* buscou compreender como as publicações científicas abordam o ensino colaborativo baseado na parceria entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial.

A pesquisa denominada *A teoria histórico-cultural na compreensão da educação especial e inclusiva: estudo de revisão sistemática* teve como finalidade descrever e analisar o que tem sido produzido pelas pesquisas na área da Educação Especial e Educação Inclusiva que adotam como referencial teórico

metodológico a Teoria Histórico-Cultural (THC). Também embasada nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, a obra *A percepção de alunos com deficiência frente às práticas pedagógicas nas aulas de educação física*, objetivou analisar as percepções de um aluno com deficiência motora sobre os sentidos que as vivências nessa disciplina têm para ele.

Um olhar a partir da perspectiva inclusiva: formação de professores procurou, por meio da análise de dissertações e teses realizadas pelo GEPE/UFSM, identificar como estas pesquisas têm narrado a formação de professores na perspectiva inclusiva e como estas narrativas podem ser relacionadas e comparadas com os discursos políticos sobre a formação de professor.

Com isso, parabenizamos as pesquisadoras e pesquisadores que contribuíram substancialmente para a produção desta obra, que por meio da autoria dos capítulos que a compõem, cuidadosamente empreenderam os esforços necessários para que a integralidade coletiva e total deste trabalho fosse possível, apresentando a comunidade acadêmica e as demais, diferentes olhares voltados a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Boa leitura!

Daniela Camila Froehlich

Daniela Bernardes

Daniela Durigon Almeida

Sumário

CAPITULO 1

PROJEÇÃO DA META PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ALECRIM/RS (2015-2025).....	9
--	---

Daniela Camila Froehlich

Daniela Bernardes

Daniela Durigon Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-095-1

CAPITULO 2

DOS ASPECTOS APRESENTADOS EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO.....	21
---	----

Natália Maria Antero Alexandre dos Santos Amará

Magali Dias de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-095-2

CAPITULO 3

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA.....	41
---	----

Ana Paula Soares de Oliveira

Luciana Barros de Almeida

Wanessa Ferreira Borges

doi: 10.48209/978-65-5417-095-3

CAPITULO 4

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....61

Rodrigo Barbuio

doi: 10.48209/978-65-5417-095-4

CAPITULO 5

UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....75

Martieli de Souza Rodrigues

Daniela Bernardes

Leandra Bôer Possa

Marília Rodrigues Lopes Heman

Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte

doi: 10.48209/978-65-5417-095-5

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....95

SOBRE OS AUTORES.....97

CAPÍTULO 1

PROJEÇÃO DA META PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ALECRIM/RS (2015-2025)

Daniela Camila Froehlich

Daniela Bernardes

Daniela Durigon Almeida

Doi: 10.48209/978-65-5417-095-1

“o termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – politikós – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social”. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p.7),

Introdução

Nos últimos tempos, as discussões a respeito do processo de inclusão escolar têm recebido focos específicos e direcionados, visto que incluir não se restringe somente ao ato de inserir um estudante com necessidades educacio-

nais especiais no contexto de sala de aula. Tal entendimento também necessita diferentes olhares e abordagens, tendo como princípio que cada sujeito é o único e, por consequência, o processo de aprendizagem tem significado próprio para cada um.

A Educação, a qual fomos apresentados, passou por diferentes percursos até a institucionalização que a mesma aborda atualmente, diferentes políticas públicas, lutas e marcos importantes. A Educação Especial é emergente desse processo, no qual diferentes políticas foram instituídas para a garantia à educação das pessoas com deficiência.

Na década de 90, emergiu o ideário de escola para todos, com influência da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Mas, políticas abordando as pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais, foram surgir em 1988, com a Constituição Federal, que em seu artigo 208 inciso III, traz a obrigatoriedade de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência.

Posteriormente, em 1994, nesse mesmo viés, a Política Nacional de Educação Especial e as demais, que foram publicadas, possuem um público-alvo abrangente, que engloba além dos estudantes com deficiências, também alunos com dificuldades de aprendizagem. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), traz alterações em seu público-alvo, passando a ser apenas estudantes com deficiência (física, sensorial, mental ou intelectual), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Com o olhar sobre a história da educação especial e inclusiva, observa-se que sempre houve uma grande discussão sobre a educação dos alunos com

deficiências e/ou necessidades especiais. A partir deste cenário, visualiza-se a Educação Especial e o que se busca analisar no Plano Municipal de Educação.

O município de Alecrim localiza-se no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, às margens do Rio Uruguai, fazendo fronteira com a Argentina. Sua população segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 é de 7.045 habitantes. Para atender suas demandas educacionais, organizou-se o Plano Municipal de Educação, no qual projetou-se atender às necessidades das escolas municipais, que estão localizadas na zona urbana e zona rural. Essa compreensão territorial, nos faz olharmos a Educação Especial deste município de acordo com as legislações vigentes, como também suas demandas, possibilidades e individualidades.

Compreender a Educação Especial, faz-se relevante, como também o município referido, para que se possa visualizar de onde partem os olhares nesta análise. Com isso, apresenta-se inicialmente marcos de surgimento e consolidação da Educação Especial, para posterior apresentação do Plano Municipal de Educação de Alecrim/RS.

Educação Especial em Contexto

A Educação Especial no Brasil apresentou marcos importantes, envolvendo conceitos e perspectivas, que demarcaram seus espaços e significações, para isso é necessário uma breve conceituação e percurso histórico da mesma pelo viés da instituição de políticas educacionais.

A Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V, artigo 58, como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). No âmbito

das Políticas de Interesse à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil, vale salientar a concepção de Educação Especial, apresentado no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

Para isso também, “A educação especial está [...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. (MAZZOTTA, 1982, p. 10)

No ano de 2011, é promulgado o Decreto nº 7.611 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências. Já em 2013, a Lei nº 9.394 de 1996, sofre alterações, essa mudança ocorre em seu Artigo 4, inciso III alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 onde fica estabelecido o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013). Em 2015 foi promulgada a lei nº 13.146, denominada: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

É possível compreender que o direito da Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil é algo historicamente recente e, em decorrência disso, as Políticas Públicas de interesse à Pessoa com Deficiência são promulgadas com o intuito de oferecer e garantir efetivamente a igualdade (de direitos e oportunidades) e a acessibilidade a esses sujeitos.

Analizando o Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação (PME) é um documento que regulamenta, normatiza e define metas educacionais para um período de dez anos, nos municípios. Assim, o PME de Alecrim/RS, apresenta uma divisão de categorias, por eixos e modalidades, voltado a atender as proposições das Metas Educacionais, instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE). Como pode ser visualizado na figura a seguir, sua vigência foi estipulada do ano de 2015 a 2025.

Figura 1 - Plano Municipal de Educação.



Fonte: Autor

O Eixo II do Plano é voltado à Superação das Desigualdades e Valorização das Diferenças, na qual encontra-se a Educação Especial, como pode ser visualizado na Imagem 2.

Figura 2: Plano Municipal de Educação -Eixo II.

EIXO II: SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS (Metas 4 e 8)	
2.2 Modalidades da Educação Básica	75
2.2.1 Educação Especial	75
a – Diagnóstico	76
b – Diretrizes	79
2.2.2 Educação de Jovens e Adultos	80
a – Diagnóstico	81
b – Diretrizes	85
2.2.3 Educação Indígena	87
2.2.4 Educação Profissional e Tecnológica	88
a – Diagnóstico	90
b – Diretrizes	92
2.2.5 Educação Escolar do Campo	92
a – Diagnóstico	93
b – Diretrizes	94
2.2.6 Educação em Tempo Integral	94
a – Diagnóstico	95
b – Diretrizes	96
EIXO III: DEMOCRATIZAÇÃO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR (Metas 12,13,14)	
B – EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	97
a – Diagnóstico	99
b – Diretrizes	101
EIXO IV: VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Metas 15,16,17,18)	
3 - PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	102

Fonte: Autor

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Alecrim/RS (2015):

O Plano Municipal de Educação visa à articulação das ações do Plano Nacional e do Plano Estadual, preservando a flexibilidade necessária para concretizar seus objetivos e metas, estabelecer prioridades que considerem as desigualdades sociais, garantir a universalização da formação escolar mínima, a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria geral da qualidade de ensino, a formação continuada dos professores e, ainda, propor metas em torno das quais possa haver um efetivo compromisso das redes municipal e estadual de ensino do município de Alecrim com a educação da população. Neste Plano Municipal de Educação também queremos contemplar a implementação de mudanças e melhorias necessárias à qualificação dos diferentes níveis e modalidades de ensino no município.

O Plano Municipal de Educação traduz uma grande tomada de consciência educacional de nosso Município e norteará as principais ações públicas para a Educação nos próximos 10 anos.

Nesse sentido, o propósito de adequação do Plano Municipal de Educação – PME, é promover o alinhamento entre as diretrizes acima citadas e as políticas públicas do município, norteadas as ações educacionais do município para o período 2015 - 2025, que visam a melhoria da qualidade da educação.

Para compreender esta organização estrutural, cabe considerar a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE com vigência de 10 anos, a partir de sua 15ª publicação, trouxe, aos municípios e estado, em seu artigo 8º a obrigatoriedade de

[...] elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1(um) ano contado da publicação desta (BRASIL, 2014).

O Plano de Educação foi elaborado pelo Conselho Municipal de Educação e Cultura do Município de Alecrim/RS.

O Conselho Municipal de Educação e Cultura de Alecrim, criado pela Lei Municipal nº 1.011, de 30 de novembro de 1993 e alterado pela Lei Municipal nº 1.267 de 31 de agosto de 1998 e nº 2.335, de 30 de agosto de 2013, é composto por 14 membros nomeados pelo Poder Executivo Municipal, escolhidos entre seus pares, representando as escolas municipais e estaduais, pais e alunos através das Associações de Pais e Alunos – ACPMS, profissionais da educação através do Sindicato dos Municipários – SIMA, entidades organizadas através de representante da Paróquia e representantes do executivo municipal. Este Conselho auxilia, sugere, e propõe atividades junto a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Vários aspectos foram considerados por este conselho, voltados a atender as demandas municipais para/com a Educação Especial. Segundo o Plano Municipal de Educação de Alecrim/RS (2015):

Outros aspectos imprescindíveis para alcançar as estratégias decorrentes da Meta 4 é garantir, além do acesso e permanência desse público alvo no ensino regular, a participação qualificada possibilitando continuidade de estudos nas etapas e níveis mais elevados do ensino. Portanto, será necessá-

rio empreender esforços conjugados, buscando pelo regime de colaboração a pactuação de responsabilidades e recursos necessários para alcance do proposto.

A Educação Especial deverá, também, ser promovida no âmbito municipal da educação, a fim de garantir vagas no ensino regular para alunos e alunas com diferentes tipos de deficiência, proporcionando aos mesmos o acesso nos diversos níveis e modalidades educacionais. O Município pode assumir um papel bastante significativo na expansão do atendimento às pessoas com deficiência, possibilitando-lhes não só o acesso, mas também a permanência dos mesmos no espaço escolar.

Nessa direção, a formação de redes de cooperação entre os segmentos da educação, saúde, trabalho, desenvolvimento social é primordial na consecução de ações voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência. Tais proposições favorecerão a organização de escolas que oportunizem conviver com as diferenças, respeitando-se as potencialidades de todos os alunos.

Para possibilitar garantias educacionais a esses sujeitos, o Município mantém convênio com entidades que atuam na modalidade de Educação Especial, sendo elas:

- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santa Rosa.
- APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Santa Rosa.

Na tabela a seguir pode ser visualizado o número de alunos atendidos na APAE e APADA no período de 2010 a 2015.

Tabela 1: Número de alunos atendidos APAE e APADA

Ano	APAE	APADA
2010	4	3
2011	5	4
2012	8	4

2013	6	4
2014	6	2
2015	6	2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Além desta rede de atendimentos, o município conta com alunos matriculados na rede municipal de ensino, como mostra a Tabela 2.

Número de matrículas de alunos deficientes matriculados no Ensino Regular

Tabela 2: Ensino Regular

Ano	Rede Municipal	Rede Estadual	Total
2008	03	09	12
2009	05	11	16
2010	04	10	14
2011	05	10	15
2012	04	11	15
2013	04	11	15
2014	04	15	19
2015	02	13	15

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Visualizando essa realidade educacional, apresentada nas tabelas acima, pode-se compreender como se estabelece a demanda da Educação Especial do município e a necessidade do Plano Municipal Educacional pensar a mesma.

Reflexões finais

Compreender a Educação Especial na sua totalidade proporciona melhores análises e percepções acerca da mesma, como também, pensar diferentes possibilidades e perspectivas.

O Plano aqui analisado constou em seu decorrer um Eixo o qual aborda especificamente projeções educacionais voltadas à Educação Especial do município de Alecrim/RS. Neste mesmo eixo, observa-se que essa modalidade está sendo pensada para suprir as necessidades educacionais por um período de dez anos.

A realidade educacional do município apresentada, envolvendo as pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, mostra que o município apresenta essa demanda educacional e que abarcar esta no Plano Municipal de Educação é extremamente relevante.

Nesta análise, chega-se a conclusões acerca do Plano, voltadas a observação de elaboração para possível implementação, não pela sua efetivação na prática, esta análise cabe a outro momento, mas que também possui grande importância na compreensão da totalidade do mesmo.

Assim, torna-se importante pontuar a relevância de os municípios estabelecerem Planos Educacionais voltados a atender suas realidades e necessidades, considerando para isso o Plano Nacional de Educação, como também de políticas públicas que regem a Educação Especial, para que os sujeitos que necessitam desta modalidade educacional sejam contemplados.

Referências

ALECRIM. **Plano Municipal de Educação**. Alecrim/RS, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024** e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

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

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr.2007. Seção 1,p. 5-6.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. 05 out. 1988.

IBGE. **Censo2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/alecrim/panorama> Acesso em: 25 de agosto de 2019.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CAPÍTULO 2

DOS ASPECTOS APRESENTADOS EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

Natália Maria Antero Alexandre dos Santos Amará

Magali Dias de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-095-2

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) é um dos dispositivos que buscam garantir a participação de todos no contexto escolar independentemente de suas condições específicas, elencando os serviços da educação especial e de apoio para o público-alvo da educação especial (PAEE)¹ que podem ser oferecidos na escola para que a mesma se efetive. Dentre estes serviços, lista o professor

¹ São considerados público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o tradutor e intérprete de Libras, o monitor, em meio a outros.

Com base na política pública educacional instituída e nos dados que afirmam o crescimento do público PAEE nas instituições de ensino², foi de nosso interesse pessoal a realização de pesquisa sobre práticas pedagógicas relacionadas à inclusão escolar, particularmente, ao que se refere ao ensino colaborativo (AMARÁ; SOUZA, 2021). O coensino, outro nome dado ao ensino colaborativo, é um serviço de apoio que acontece por meio da parceria entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial, cujo objetivo é a escolarização de uma turma heterogênea de estudantes, sendo algum(ns) dele(s) aluno(s) PAEE, visando um trabalho articulado e compartilhado, com o compromisso de planejar, executar e avaliar conjuntamente (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O serviço de apoio baseado no ensino colaborativo vem sendo apontado como promissor e começou a ser estudado, no Brasil, em 2004, pelas pesquisadoras Capellini e Zanata (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Com a intenção de proporcionar conhecimento que possa colaborar para a construção de escolas mais inclusivas, pela via de parceria entre a educação especial e o ensino comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), tem sido defendido como uma alternativa aos modelos de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) constantes na PNEEPEI e oferecidos nas escolas regulares brasileiras – o modelo da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), os serviços itinerantes, as assessorias, as consultorias – e, apesar de não constar na política, pode se consolidar com sucesso (DAMIANI, 2008; VILARONGA, 2014; MENDES *et al.*, 2020; CHRISTO, 2019). Apesar da pouca expressividade nas políticas educacionais federais, Capellini (2004) defende que este modelo de

² De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), este aumento chegou ao índice de 33,2% em relação à 2014.

serviço de apoio está sendo defendido como uma alternativa favorável de ensino e aprendizagem aos estudantes PAEE, no sentido de se constituir como uma forma de estabelecimento de práticas educativas inclusivas que favoreçam sua escolarização.

As reflexões trazidas aqui neste artigo basearam-se em fontes bibliográficas *online*. Realizamos uma seleção de publicações a partir de duas bases de dados, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³ (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online⁴ (SciELO), e propomo-nos a examinar *Como o ensino colaborativo, baseado na parceria entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial, é apresentado em publicações científicas no período de 2015 a 2020?*

A partir deste questionamento, traçamos como objetivo geral *compreender como as publicações científicas abordam o ensino colaborativo baseado na parceria entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial*. Nos dedicamos a mapear e descrever as publicações, assim como examinar como as publicações mapeadas apresentam o ensino colaborativo entre professor do ensino comum e professor da educação especial. A partir disto, destacamos quais aspectos estão envolvidos quando se versa sobre o ensino colaborativo.

Oliveira (1997, p. 119) afirma que a investigação bibliográfica, de abordagem qualitativa, tem por objetivo “[...] conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre um determinado assunto ou fenômeno”, o que se tornou apropriado à nossa pesquisa, na medida em que examinamos um conjunto de publicações científicas que tratam sobre uma determinada temática. Dispusemos de uma documentação indireta, de “[...] fontes

³ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>.

⁴ <https://www.scielo.org/>.

de dados coletados por outras pessoas” (MARCONI; LAKATOS, 1992, p. 43), e estabelemos relações entre os/as autores/as destas fontes, para poder concluir as nossas reflexões sobre a pesquisa.

Foi preciso estabelecer também uma abordagem descritiva sobre o escopo examinado, realizando o mapeamento das publicações periódicas. Tornou-se imprescindível caracterizar, distinguir, confrontar variáveis e fenômenos que influenciam o ensino colaborativo, para os/as autores/as, só assim pudemos compreendê-lo. Estabelecemos analogias para dar ênfase às variáveis que se repetiam (OLIVEIRA, 1997). Assim, enunciamos as reflexões realizadas pelo autor e autoras e compreendemos o que de comum ele e elas apresentam.

Mapeamento das Publicações Científicas

Optamos por acessar o conteúdo gratuito do Portal de Periódicos CAPES para a seleção das publicações. Utilizamos a opção por assunto, em busca avançada, assim como buscamos, no item *Outras bases de dados de busca*, informações mais específicas, tais como: tipo de material, idioma, data inicial e data final. Na primeira busca de assunto, escolhemos duas palavras-chave: ensino colaborativo e educação especial. Foram encontrados trezentos e quarenta e nove artigos como resultado. A seguir, utilizamos como critérios de refinamento a data de publicação, encolhendo o período de 2015 a 2020, obtendo como resultado duzentos e trinta e sete artigos. Realizamos as leituras dos resumos e escolhemos os artigos que contemplavam o contexto escolar da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Como resultado desta seleção, chegamos a seis artigos:

Quadro 1 – Mapeamento publicações CAPES

TÍTULO	AUTORES	REVISTA	ANO
Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial	Paz; Victor	Revista Educação em Questão	2020
Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial	Casal; Fragoso	Revista de Educação Especial	2019
Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial e professores da classe comum	Martinelli; Vitaliano	Revista do Centro de Ciências da Educação	2018
A bidocência como uma proposta inclusiva	Máscaro; Pinheiro	Journal of Research in Special Educational Needs	2016
Iniciação à docência na educação especial	Castro; Menezes; Bridi	Journal of Research in Special Educational Needs	2016
O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	Mendes; Vilaronga; Zerbato	Interfaces da Educação	2016

Fonte: Elaboração das autoras.

Depois desta primeira seleção, seguimos a busca na plataforma SciELO, uma plataforma de “acesso aberto de cooperação internacional em comunicação acadêmica” (PACKER; COP; SANTOS, 2014, p. 41). Digitamos as mesmas palavras na *Biblioteca SciELO*: ensino colaborativo *and* inclusão escolar, porém fomos notificados com a seguinte mensagem: busca não encontrada. Então, buscamos somente a palavra-chave ensino colaborativo e consideramos o refinamento temporal estabelecido (2015 a 2020), chegando a cinquenta e oito artigos. Nos concentramos nas coleções publicadas no Brasil, que totalizaram

vinte e sete artigos. Dentre estas, selecionamos os artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial*, que totalizavam três. Ao realizarmos a leitura dos resumos, só com um deles estava diretamente relacionado ao escopo da pesquisa:

Quadro 2 – Mapeamento publicação SciELO

TÍTULO	AUTORES	REVISTA	ANO
As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o 2º professor de Turma em Santa Catarina	Buss; Giacomazzo	Revista Brasileira de Educação Especial	2019

Fonte: Elaboração das autoras.

Os artigos apresentados nos Quadros 1 e 2 são identificados por seus títulos e respectivos autores e autoras, indicando o periódico nos quais foram publicados e o ano de sua publicação. É neste escopo, sete publicações, que se centra nossa atenção.

Descrição das Publicações Mapeadas sobre o Ensino Colaborativo

O escopo da pesquisa será descrito a partir da ordem de apresentação do Quadro 1 e do Quadro 2. Apontaremos as características e os objetivos apresentados pelo autor e pelas autoras a respeito de seus estudos, assim como realizaremos um breve relato sobre o que discorrem como relevante.

Iniciaremos essa descrição com a publicação mais recente, datada de 2020, intitulada *Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial*. As autoras Paz e Victor, ao escreverem este artigo, têm por objetivo

fortalecer a discussão no Brasil a respeito da colaboração docente pela via da problematização. O texto aborda a temática do ensino colaborativo a partir do seguinte ponto de vista: terminologia e conceituação, ensino em equipe, colaboração na educação especial, consulta escolar colaborativa e coensino e ensino colaborativo. O estudo concluiu que é preciso estudar com maior profundidade o conceito de colaboração entre os professores regentes e professores da educação especial, refletindo sobre como os modelos e as práticas docentes serão desenvolvidas no país, de modo que contribuam para a aprendizagem dos alunos PAEE.

A seguir, apresentamos o artigo *Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial*, de Casal e Fragoso (2019), que é o único estudo internacional dentre as publicações mapeadas. O estudo realizado por estes autores teve por objetivo conhecer como ocorre a cooperação entre os professores do ensino regular e o professor de educação especial, analisando as expectativas e as dificuldades encontradas ao adotar a prática de ensino colaborativo. A metodologia utilizada foi a da entrevista exploratória e de um questionário aplicado a uma amostra de 20 professores de educação especial e a outra amostra de 20 professores do ensino regular. A pesquisa concluiu que os professores de educação especial e do ensino regular encontraram utilidade nas atitudes de cooperação e que as relações entre esses profissionais devem ser mais bem exploradas entre si, para que ocorram momentos de colaboração. As dificuldades de implantar o ensino colaborativo não estão somente pautadas no relacionamento entre os docentes, mas sim em toda organização de ensino, o que diz respeito a algo “[...] mais aprofundado das questões sobre colaboração/trabalho colaborativo” (CASAL; FRAGOSO, 2019, p. 13).

Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial e professores da classe comum é o artigo de autoria de Marti-

nelli e Vitaliano, publicado em 2018, que teve por objetivo descrever o trabalho de intervenção de quatro professores regentes do ensino comum e de uma professora especialista. A metodologia utilizada foi a pesquisa colaborativa e a coleta de dados, que contou com três fases, sendo elas: levantamento das necessidades de formação, processo de intervenção e a avaliação do processo de intervenção. Segundo as autoras, os resultados demonstraram que a avaliação dos participantes em relação ao processo de intervenção “mostrou que o trabalho colaborativo pode ser um grande aliado para a melhoria da prática pedagógica e para os alunos com NEE, bem como para os demais alunos no processo de construção de uma escola inclusiva” (MARTINELLI; VITALIANO, 2018, p. 1048).

O artigo *A bidocência como uma proposta inclusiva*, de autoria de Pinheiro e Mascaro, foi lançado pelo Journal of Research in Special Educational Needs no ano de 2016. Esse estudo teve como objetivo contribuir com alternativas favoráveis à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino comum por meio do trabalho pedagógico colaborativo. A investigação realizou-se em duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, nas quais estavam distribuídas três alunas com deficiência intelectual. O estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa-ação. As autoras destacaram que a bidocência contribuiu na criação da cultura de inclusão, no sentido de garantir a todas as crianças o direito de aprender juntas e colaborativamente.

Castro, Menezes e Bridi lançam, pelo mesmo *journal* e no mesmo ano da publicação descrita anteriormente, o artigo chamado *Iniciação à docência na educação especial*, que apresenta reflexões em torno do Programa de Ini-

ciação Científica à Docência (PIBID)⁵ realizado na Universidade Federal de Santa Maria, localizada no estado do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo foi apresentar reflexões sobre este programa institucional de bolsas, especificamente sobre as ações desenvolvidas no subprojeto da Licenciatura em Educação Especial, onde a propositura é promover a inserção de acadêmicos nas escolas da rede pública e ter uma relação mais estreita entre ensino comum e educação especial por meio do ensino colaborativo, com práticas pedagógicas e alternativas metodológicas visando os processos de aprendizagem escolares dos alunos PAEE. As autoras destacaram pontos positivos nesta proposição, devido ao fato dos licenciandos perceberem a importância das atividades para sua formação profissional, assim como da aproximação entre as escolas do ensino comum e a graduação de educação especial, construindo práticas pedagógicas que favoreceram o aprendizado de todos os alunos dentro das escolas.

No artigo intitulado *O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente*, também publicado no ano de 2016, Mendes, Vilaronga e Zerbato apresentam uma pesquisa realizada em escola pública no interior de São Paulo que investigou a docência de uma professora de educação especial, participante de formação continuada sobre ensino colaborativo, junto a um aluno com paralisia cerebral. Esse estudo teve como metodologia a pesquisa-ação que decorreu da apresentação dos estudos realizados em doutorado e refere-se a um dos quatro casos analisados na tese. As pesquisadoras concluíram que o trabalho em parceria para planejar e elaborar novas estratégias para o ensino beneficia toda a classe, pois quando dois professores trabalham juntos em sala de aula, somam conhecimentos diferenciados e dividem a responsabilidade e os objetivos para cada estudante.

5 Segundo Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), o Programa Institucional de iniciação à Docência (PIBID) é um programa afiliado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que foi criado com o intuito de incentivar à formação de professores, e tem por objetivo a inserção de alunos de licenciatura na rede pública de educação básica, para que possam adquirir vivências e aprendizagens sobre a prática pedagógica em sala de aula.

Buss e Giacomazzo (2019), no artigo *As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina*, realizam uma análise sobre qual é a percepção do segundo professor de turma sobre as interações entre esse profissional e o professor titular na proposta de ensino colaborativo. Para isso, contextualizam a função deste profissional de apoio de acordo com os documentos normativos e as políticas de inclusão de Santa Catarina e utilizam o conceito de coensino. Como conclusão dessa pesquisa, as autoras perceberam que o caminho para efetivação da inclusão dos alunos PAEE ainda é longo e que são necessárias formações e capacitações direcionadas à educação, inclusão escolar e sobre como deve ser desenvolvido o trabalho baseado no ensino colaborativo, para que o mesmo seja implantado nas escolas, podendo-se, assim, potencializar a aprendizagem dos alunos.

A partir dessas descrições dos artigos selecionados, percebemos aspectos que se relacionam e se aproximam entre si e é sobre os mesmos que vamos discorrer a seguir.

Resultados e Discussão

Ao examinarmos as publicações nos deparamos com perspectivas que se repetem e, a partir desta constatação, as dividimos em três aspectos centrais, sendo eles: (1) formação de professores para o coensino; (2) benefícios da prática colaborativa e (3) barreiras para trabalhar em colaboração. Apresentamos as considerações realizadas por estes autores a partir de cada um desses tópicos:

Ao que diz respeito à **formação de professores para o coensino**, primeiro aspecto destacado, Pinheiro e Mascaro (2016) afirmam a importância dos profissionais responsáveis pela inclusão escolar conhecer estratégias de ensino

que favoreçam a igualdade e a equidade de oportunidades para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Nesta mesma direção, Buss e Giacomazzo (2019) ponderam que são necessárias formações iniciais e continuadas que deem suporte à compreensão da função docente e das atribuições do professor no ensino colaborativo, assim como ao que diz respeito ao conhecimento específico sobre o PAEE, sobre as concepções de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos.

Ao mesmo tempo em que enfatizam que todos os docentes envolvidos na escolarização dos alunos PAEE devem ter o suporte de cursos de formação inicial e continuada de excelência, para enfrentar com competência as questões relacionadas à inclusão, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 85) avaliam que “o trabalho em coensino permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, [o que] possibilita aos profissionais troca de saberes e experiências”. Buss e Giacomazzo (2019) corroboram igualmente com as ideias das autoras quando relatam sobre a atuação do segundo professor de turma e da necessidade de momentos de formação para os profissionais envolvidos, refletindo em busca de estratégias de trabalho em conjunto, afirmando que esses encontros podem se configurar em soluções no enfrentamento de barreiras no contexto escolar.

A pesquisa de Castro, Menezes e Bridi (2016) com os bolsistas do PIBID torna perceptível que, para dar início a atuação docente, os momentos de formação inicial são primordiais à capacitação no coensino para estudantes da Licenciatura em Educação Especial, do mesmo modo que constitui-se como formação em serviço para os docentes que recebem estes acadêmicos em suas salas de aula. Afirmam esta ação como propositiva de “reflexões acerca das experiências de ensino colaborativo, essa possível articulação entre o ensino comum e a educação especial por meio da proposição coletiva e compartilhada

de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e os efeitos destas nos seus processos formativos” (CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016, p. 659).

A aproximação da academia à escola parece-nos ser bem-vinda e desejada! Ainda mais quando nos deparamos com o que foi declarado por Casal e Fragoso (2019): os docentes participantes da pesquisa por eles publicada exaltam a organização de encontros de formação e reflexões, assim como salientam a importância dos momentos de trocas de experiências.

Para Martinelli e Vitaliano (2018, p. 1034) o maior desafio no processo de inclusão escolar é oportunizar aos docentes a “capacitação em serviço para que possam trocar experiências, refletir sobre a prática e o coletivo da escola”. Segundo as autoras, a escola é a principal responsável por desenvolver atividades articuladas à formação de professores para que atendam a heterogeneidade da sala de aula, realizando alterações das práticas vistas como tradicionalistas e de segregação que funcionam como um impedimento para que a inclusão aconteça.

A formação continuada constitui-se como um dos maiores desafios na prática colaborativa, devido ao desconhecimento do ensino colaborativo. Martinelli e Vitaliano (2018, p. 1039) constataram que a professora por eles acompanhada na pesquisa não conhecia essa proposta e tinha dificuldades de planejar atividades que favorecessem a escolarização dos alunos PAEE, compreendem que a falta de formação é um “agravante que contribui para que o processo de inclusão ocorra de maneira lenta” Enquanto a bolsista do PIBID, retratada no artigo de Castro, Menezes e Bridi (2016, p. 660), destacou que “essa proposta de ensino colaborativo realmente é uma proposta considerada nova para os professores e pouco vista na graduação”.

Tendo isso em conta, a formação para a prática do coensino deve ser colocada em evidência, visto que muitos a desconhecem. Ressalta-se a necessidade de uma “reformulação do sistema, de modo a possibilitar a permanência de profissionais que estabelecem vínculos produtivos com seus colegas de classe e desenvolver a aprendizagem de todos os alunos, bem como formações complementares e regulares para aperfeiçoar todos os professores” (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 670). Por ser considerada uma proposta embrionária, “essa relação de trabalho tem a natureza de ser um processo de adaptação; desse modo, leva tempo e precisa ser intencionalmente cultivada e ser um processo em constante formação que deve envolver formação inicial, mas que só vai se completar na formação continuada ao fornecerem-se oportunidades, exercendo na prática e refletindo sobre ela” (Idem, Ibidem).

O segundo aspecto evidenciado pelos autores são os **benefícios da prática colaborativa**. Iniciamos trazendo os apontamentos de Castro, Menezes e Bridi (2016) que observam que a prática do ensino colaborativo surge como uma estratégia de atuação docente que favorece o entendimento e esclarecimento das dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos PAEE, se mostrando como uma prática promissora e eficaz como serviço de apoio. Para Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 85) é através desta ação docente que o professor especializado percebe o contexto de sala de aula, lugar onde ocorre a “escolarização dos alunos PAEE, podendo assim, contribuir de forma mais efetiva, diferente de quando o professor de educação especial trabalha no contraturno, atendendo o aluno de forma individualizada”.

A parceria colaborativa proporciona aos docentes da educação especial e do ensino comum o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e educacionais que oferecem suporte às necessidades educacionais do PAEE na interação com seus colegas, configurando-se como uma forma que busca garantir

a aprendizagem de todos (CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016). Martinelli e Vitaliano (2018) afirmam que os docentes possibilitam aos estudantes aprendizagens mais significativas, aperfeiçoando o desempenho de todos, ao trabalhar colaborativamente. Em relato apresentado por uma das pesquisas mapeadas, o professor-relator foi enfático ao afirmar que ao implantar o ensino colaborativo se “contribui de forma significativa para a aprendizagem de todos os alunos” (MARTINELLI; VITALIANO, 2018, p. 1042).

Paz e Victor (2020) enfatizam que o trabalho colaborativo é uma alternativa para beneficiar o vínculo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial, com a finalidade de tornar essa relação “eficaz e melhorar a qualidade de ensino dos alunos com problemas de aprendizagem, baixo desempenho ou excepcionais nas salas de aula regulares” (PAZ; VICTOR, 2018, p. 12 *apud* WEST; IDOL, 1987). Martinelli e Vitaliano (2018) relatam que, antes da intervenção colaborativa, a professora de educação especial na sala de aula ficava restrita a acompanhar somente o aluno PAEE e que a parceria desta docente com o professor do ensino comum é construída paulatinamente e se estende a todos os estudantes.

Ao mesmo tempo em que constatamos a repetição de perspectivas referentes à formação docente para o coensino e aos benefícios da prática colaborativa, evidenciamos que os artigos trataram ainda sobre a existência de **barreiras para trabalhar em colaboração**, o que fez com que este tópico se configurasse como o terceiro aspecto aqui apresentado. Martinelli e Vitaliano (2018) relataram que em um dos momentos de intervenção da professora de educação especial junto aos quatro docentes do ensino comum não houve parceria, pelo fato de uma das professoras do ensino comum não ser flexível quanto aos processos de intervenção que estavam previstos. Foi constatado, nas observações, uma “[...] falta de comprometimento da referida professora com o

processo de ensino aos alunos de modo geral” (MARTINELLI; VITALIANO, 2018, p. 1045).

Casal e Fragoso (2019) afirmam que as práticas de cooperação são mais significativas no grupo de professores de educação especial. Entendem que os professores do ensino regular se referem às suas vivências de cooperação como pouco significativas, tendo em vista que “[...] limitam-se à troca de informações com o professor de educação especial” (CASAL; FRAGOSO, 2019, p. 12). A mesma pesquisa relata que os professores de educação especial se sentem desvalorizados pelos professores do ensino comum, visto que quando esses últimos encontram dificuldades em sala de aula recorrem às equipes multidisciplinares e, em último caso, ao professor especialista. Nesse mesmo sentido, Buss e Giacomazzo (2019) dizem que questões como a falta de disposição para trabalhar em conjunto, a ausência de vínculo, tempo e lugar diferenciado para planejar, a falta de apoio da equipe gestora, o desconhecimento do papel do professor e a ausência de compreensão do trabalho colaborativo, dificultam a prática docente na perspectiva do coensino.

Em outro relato apresentado na pesquisa de Buss e Giacomazzo (2019) é ressaltado que o trabalho colaborativo é possível, mas para que ele ocorra é necessário modificar a visão dos docentes, principalmente o que diz respeito ao fato de entender que outro professor em sala de aula atrapalha ou está ali para supervisionar o trabalho dele. A maioria das professoras entrevistadas, nesse estudo, vê o ensino colaborativo como eficaz, porém percebe “barreiras, preconceitos e dificuldades de relacionamentos entre os dois professores, que o professor titular é visto como superior” (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 667).

Outra questão que pode ser uma barreira para o ensino colaborativo é a questão econômica pois, para Paz e Victor (2020) é necessária uma reformu-

lação na organização da educação especial para atender a demanda de alunos PAEE nas escolas, principalmente aspectos referentes à contratação, plano de carreira e questões salariais. Nesse sentido, Martinelli e Vitaliano (2018) enfatizam que, apesar de ainda haver muitas mudanças a serem feitas para qualificar o ensino, principalmente referentes às condições de trabalho e à valorização docente, a proposta do ensino colaborativo responde às principais especificidades da educação inclusiva promovendo uma educação para todos.

Conclusão

Esse artigo buscou investigar como o ensino colaborativo, baseado na parceria entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial, é apresentado em publicações científicas no período de 2015 a 2020, visto que essa temática ainda é pouco evidenciada. No que diz respeito ao material bibliográfico aqui apresentado, as autoras e autor examinados esclarecem que essa proposta de serviço de apoio é viável, na medida em que possibilita o favorecimento de estratégias de aprendizagem conforme as especificidades de cada um, evidenciando as potencialidades de todos os alunos e não somente dos alunos PAEE. Porém, ressaltam que são necessárias adequações, reformulações e reestruturações do contexto escolar para que a mesma se efetive.

No material analisado evidenciou-se três aspectos principais: a importância da formação de professores para o coensino, os benefícios de práticas colaborativas e as dificuldades enfrentadas para a implementação do trabalho colaborativo. Evidenciou-se que os desafios são muitos, visto que, para a efetivação desse trabalho em parceria, é fundamental a implementação de políticas públicas que contemplem o ensino colaborativo como um serviço de apoio ao PAEE.

Investir em políticas públicas educacionais é fundamental. Para alguns administradores, contratar profissionais especializados significa aumento orçamentário, um gasto, que gera custos, e costumam contar com profissionais que exercem funções de apoio ou de auxiliar, ao invés de docência, o que significa uma remuneração com o piso salarial inferior e não favorecem a docência colaborativa. Defendemos que direcionar verbas públicas à educação não é gasto, é investimento! Consideramos esse estudo uma forma de dar visibilidade a importância do investimento na educação inclusiva.

Apontamos, ainda, a necessidade de se ampliar a divulgação e ampliação de acervo bibliográfico sobre a temática do ensino colaborativo, assim como a importância das instituições de ensino superior na formação e produção de conhecimento científico nesta área de conhecimento. Conclui-se que o ensino colaborativo é um dos suportes à construção da inclusão escolar e que este artigo é uma forma científica de dar visibilidade a uma temática pouco evidenciada.

Estamos trilhando um caminho, mas o percurso está em constante construção. Se desejamos uma educação de qualidade e inclusiva, temos que cotidianamente repensar nossas práticas, assim como buscar práticas promissoras que agreguem conhecimento.

Referências

AMARÁ, N. M. A. A. S; SOUZA, M. D. **Ensino colaborativo e inclusão escolar: levantamento de publicações científicas referentes ao período de 2015 a 2020**. 2021. 21 f. Trabalho de Conclusão (Licenciatura) - Curso de Pedagogia, Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2019**. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 655-674, dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgb-FkKF5MKKYND8w4NZK/?lang=pt>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 58, jun. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686x26898>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CASTRO, S. F.; MENEZES, E. C. P.; BRIDI, F. R. S. Iniciação à docência na educação especial. **Journal Of Research In Special Educational Needs**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 658-661, ago. 2016. Disponível em: <<https://nasen-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12326>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CHRISTO, S. V. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? In: CASAGRANDE, C.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. Canoas: Unilasalle, 2019. Disponível em: <<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINELLI, J. A.; VITALIANO, C. R. Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial e professores da classe comum. **Perspectiva**, Londrina, v. 36, n. 3, p. 1031-1051, out. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p1031>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2018.

MENDES, E. G *et al.* **Da teoria à práxis**: vivenciando a colaboração no dia a dia da escola. Marília: ABPEE, 2020.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projeto de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia de aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACKER, A. L.; COP, N.; SANTOS, S. M. A rede SciELO em Perspectiva. In: PACKER, A. L. *et al.* (Org). **SciELO – 15 anos de acesso aberto**: um estudo analítico sobre acesso aberto e comunicação científica. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=WNM1DwAA-QBAJ&lpg=PA3&hl=pt-BR&pg=PA5#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 25 nov. 2021.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/?lang=pt>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

PAZ, A. C. R.; VICTOR, S. L. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, p. 1-22, e-18936, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v-58n55ID18936>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PINHEIRO, V. C. S.; MASCARO, A. A. C. Assessoria para a inclusão na formação profissional. **Journal of in Special Educational**, Lisboa, Portugal, v. 16, n. 1, p. 197-200. 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12141>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para o apoio da inclusão escolar: Da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/o_trabalho_em_colaboracao_para_apoio_da_inclusao_escolar.pdf> Acesso em: 27 de fev. de 2021.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 216 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2014.

CAPÍTULO 3

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Ana Paula Soares de Oliveira

Luciana Barros de Almeida

Wanessa Ferreira Borges

Doi: 10.48209/978-65-5417-095-3

Introdução

Ante ao impacto e convergência da Teoria Histórica Cultural (THC), com os pressupostos da educação inclusiva e seu potencial enquanto referencial epistemológico, teórico e metodológico na compreensão e sustentação de uma escola democratizada, o presente artigo objetiva descrever e analisar o que tem sido produzido pelas pesquisas na área da Educação Especial e Educação

Inclusiva que adotam como referencial teórico metodológico a Teoria Histórico-Cultural, no período de 2010 a 2020, tomando como fonte os resumos das teses e dissertações nacionais.

Utilizamos como método, a revisão sistemática de literatura que configura-se por “constituir em um trabalho reflexivo crítico e compreensivo a respeito do material analisado” (Costa & Zoltowski, 2014, p. 56). Nesta pesquisa a coleta de dados ocorreu no campo “busca avançada” na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) em 29 de maio de 2021, às 19h22, e durou 10.39s. Para a seleção das produções optou-se por analisar os resumos de teses e dissertações tendo como critérios de inclusão: resumos de pesquisas publicadas entre os anos de 2010 a 2020; trabalhos nacionais e que envolvessem simultaneamente as palavras “Teoria Histórico Cultural”, “Educação Especial” e/ou “Educação Inclusiva”.

A busca se deu pelos termos “Teoria Histórico-cultural”, “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” usando o operador *booleano* ‘and’ entre cada um dos termos. A seleção dos termos e a busca dos artigos no BDTD foi realizada por um pesquisador do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) no Estado de Goiás, vinculado à Linha de Pesquisa de Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão com a finalidade de identificar o que tem sido produzido na área da educação especial e educação inclusiva que adotam como referencial teórico metodológico a THC. Ao todo foram encontrados, lidos e analisados dezessete resumos de dissertações e teses. Adotou-se como procedimento de análise de dados a organização e compreensão de categorias.

Desenvolvimento

A Lei nº 13.146 de julho de 2015, que institui a inclusão da pessoa com deficiência, dispõe em seu art. 1º assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Esse chamado, convoca estudiosos a se mobilizarem na direção de pesquisas que evidenciem caminhos possíveis para avançar no âmbito da educação escolar, seja na educação básica, seja no ensino superior. Nesta direção, a THC vêm sendo referência no campo da educação especial para se pensar em práticas inclusivas no âmbito da educação escolar. (Meira, 2007).

Vigotski (1997) destaca o conceito de indivíduo histórico-cultural apontando que todos os homens se desenvolvem a partir de suas experiências intermediadas no contexto social e cultural em que vivem. O desenvolvimento e a aprendizagem dependem das relações instituídas nesses distintos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. O comportamento humano não é dotado como algo puramente natural da espécie. Dessa forma, Vigotski chama a atenção para o desenvolvimento cultural. As políticas atuais, em apoio à inclusão, encontram na teoria de Vigotski os argumentos básicos em defesa das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência, desde que lhe seja assegurada as vivências desafiantes, que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais superiores para que assim se possa aprender. Meira (2007, p. 41) aponta que, “[...] o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana”. Assim, é através das interações sociais e com a natureza que o sujeito se transforma e se humaniza. Vigotski (2007) destaca que para o indivíduo realizar estas interações é imprescindível o uso de sig-

nos e instrumentos para que consiga transformar o seu meio. Segundo o autor, quando as atividades socialmente arraigadas e historicamente desenvolvidas são interiorizadas pelos sujeitos, o homem passa da psicologia animal, formada por funções rudimentares, para a psicologia humana, desenvolvendo as funções psicológicas superiores (Vigotski, 2007).

Vigotski (2007) defende que no processo de desenvolvimento são assinaladas duas linhas distintas: 1) os processos elementares, que são de procedência biológica, adquiridos geneticamente e; 2) as funções psicológicas superiores, que são de procedência sociocultural, que se relacionam com o contexto que a criança está imersa. Tudo isso é intercedido pela linguagem, que permitirá que os conhecimentos elaborados e acumulados cultural e socialmente sejam passados de geração para a geração. Ainda para Vigotski, as especificidades biológicas não são predominantes, nem na criança com desenvolvimento típico, nem nas crianças com desenvolvimento atípico. Dessa forma, o fator biológico não é determinante na aprendizagem do indivíduo, mas sim, a qualidade das relações que se estabelecem com os outros sujeitos e com o meio no qual se encontra. É importante destacar que Vigotski (2007) não desconsidera a base biológica, mas ressalta que apenas no começo da vida esses aspectos predominam sobre os sociais. Assim, enfatiza que a perda orgânica não é decisiva para assinalar qualquer incapacidade da criança e, sim, seu impacto no desenvolvimento cultural, como resposta ao “defeito”.

Destaca-se na teoria de Vigotski o papel da mediação do professor no contexto escolar, este deve intervir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos que não ocorrem espontaneamente. Nesse contexto, a mediação fica em evidência, uma vez que se torna impulsionadora da zona de desenvolvimento proximal. A mediação pedagógica é um elemento fundamental na assimilação da cultura pelo sujeito, que a posteriori será introjetado por ele. Ainda segun-

do Vigotski (2007), a criança atípica não é menos desenvolvida que a típica, por isso, não existe diferença efetiva alguma na educação da criança com ou sem deficiência. Desse modo, a carência no desenvolvimento dos sujeitos que se encontram nessa condição é uma decorrência da inadequação da educação oferecida a eles. A centralidade da teoria de Vigotski é que a pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação. E nessa perspectiva, o autor defende que o ensino da criança com deficiência não pode limitar-se a determinado grau ou importância, mas deverá conduzir-se pela lei de processos compensatórios, que permitem ir além das limitações. O processo educativo dessas crianças deve ter essas possibilidades compensatórias como norte orientador, buscando caminhos alternativos que amparem o aluno no processo de compensação da deficiência.

Resultados e Discussão

Os resultados encontrados foram registrados em uma planilha do *Microsoft Excel* com as seguintes informações: instituição, ano de publicação, tipo de pesquisa, programa, autor, título, fonte. No universo das dezessete pesquisas selecionadas para compor a análise da presente revisão sistemática, 4 (quatro) são teses e 13 (treze) são dissertações. Dentre as instituições, têm-se sete pesquisas de São Paulo (SP); três pesquisas do Rio Grande do Sul (RS); três pesquisas de Goiás (GO); duas pesquisas do Paraná (PR); uma pesquisa do Amazonas (AM) e; uma pesquisa do Espírito Santo (ES), demonstrando que as pesquisas em Educação Especial e Educação Inclusiva que se utilizam do referencial teórico metodológico da THC concentram-se na região sudeste, sendo oito pesquisas, seguida da região sul com cinco pesquisas, depois a região centro-oeste com três pesquisas e, por fim a região norte com uma pesquisa, na região nordeste não houve pesquisa na referida temática nessa base de dados no período delimi-

tado. Dos resumos selecionados, 9 (nove) foram publicados entre 2010 e 2015 e 8 (oito) foram publicados entre 2016 e 2020, sendo que nos anos de 2012 e 2018 não houve nenhuma publicação.

Os Programas de Pós-Graduação (PPG) *Stricto Sensu*, aos quais as pesquisas estão vinculadas: 14 (catorze) pertencem ao PPG de Educação, uma pertence ao PPG de Ensino na Educação Básica, uma pertence ao PPG de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e uma pertence ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. De forma geral, as pesquisas abordam temáticas como: deficiências, recursos e estratégias para atuar junto às pessoas com deficiência, práticas educativas inclusivas, docência no campo da educação especial e educação inclusiva. Para análise qualitativa optou-se pela organização dos textos em categorias temáticas conforme tabela 1:

Tabela 1– Categoria

CATEGORIA	PESQUISAS
1) Deficiências	8
2) Recursos/Estratégias	4
3) Práticas educativas	3
4) Docência	2

Fonte: Feita pelas autoras.

Na categoria denominada “Deficiências” temos 8 (oito) pesquisas que trazem implícitas temáticas como: a criança surda, a criança com síndrome de Down, transtorno do espectro autista, deficiência intelectual. (Araújo, 2019; Delabona, 2016; Ferraz, 2017; Lara, 2017; Leme, 2010; Lopes, 2011; Ruiz, 2015; Santos, 2020).

Na pesquisa de Leme (2010) tem-se que para os autores da THC, a constituição do sujeito é consolidada nas relações sociais através dos processos de mediação instrumental e simbólica. Dessa maneira, a língua de sinais é a língua empregada pelos surdos, responsável e favorecedora quanto ao acesso e apropriação de linguagem, conseqüentemente ao desenvolvimento psíquico, à apropriação da linguagem escrita, bem como ao contato com a língua majoritária de seu grupo social.

Lopes (2011) compreende, a partir dos estudos emanados da THC, que a criança pequena precisa vivenciar a escrita como uma necessidade. Para percorrer o seu processo histórico de aquisição dessa linguagem, foi desenvolvida uma pesquisa com o objetivo de descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down, bem como caracterizar a atuação pedagógica empregada em propostas de vivências dessa linguagem.

Ruiz (2015) aponta que a inclusão escolar de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais é um movimento relativamente recente que emergiu com notável força nas últimas décadas e que vem sendo objeto de bastante controvérsia, debate e polêmica por parte de pesquisadores, acadêmicos e demais especialistas no universo educacional contemporâneo. A pesquisa objetivou analisar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a partir das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica primária de duas escolas públicas de uma cidade da Colômbia.

Delabona (2016) sinaliza que pensar a educação como um processo de formação humana, a partir das relações sociais, culturais, históricas, em um contexto inclusivo, é um desafio para professores e pesquisadores em todas as áreas de conhecimento. Nesse sentido, o autor buscou contribuir para o proces-

so de educação inclusiva em relação à Educação Matemática de alunos com o Espectro Autista.

Ferraz (2017) escreve a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pois entende-se que esta orienta os sistemas de ensino. A investigação buscou compreender como uma política nacional que visa à inclusão escolar pode ou não contribuir para a aprendizagem, a formação de conceitos e a consolidação do saber de alunos identificados com deficiência intelectual.

Lara (2017) diz que para atuarem no apoio pedagógico aos estudantes com deficiência intelectual, professores da rede pública municipal de São Paulo têm empreendido ações na busca de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a singularidade desse público específico. A pesquisa teve como objetivo analisar a política de formação dos professores em educação especial na área da Deficiência Intelectual do Município de São Paulo envolvendo análise documental relativa à proposta curricular do curso e levantamento geral de informações junto aos professores que atuam na educação especial participantes.

Araújo (2019) trata acerca das adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas inclusivas que fazem parte do cotidiano das salas de ensino regular. Observou-se como são realizadas as práticas pedagógicas dos docentes que trabalham em salas de aula comum em relação às adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual.

Santos (2020) focou no processo de ensino e aprendizagem envolvendo um aluno com deficiência intelectual decorrente da hidrocefalia em uma unidade escolar da rede estadual de Goiás, na área de Ciências da Natureza. Analisam-se os preceitos teóricos que fundamentam a THC elaborada por Vigotski e suas contribuições às discussões sobre o currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Com a intenção de pensar as articulações entre as pesquisas da categoria ‘Deficiências’, vê-se que os autores trazem para análise a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um dos documentos norteadores dos sistemas de ensino de onde a compreensão da inclusão escolar pode ou não contribuir para a aprendizagem da pessoa com deficiência, bem como para a formação de conceitos e a consolidação do saber. Tem-se também o quesito do apoio pedagógico aos estudantes com deficiência como possibilidade de abranger políticas públicas para a formação de professores. Nesse circuito, temos as adaptações curriculares para o aluno com deficiência como parte do cotidiano das salas de ensino regular. Dessa forma, converge-se para preceitos teóricos fundamentados na THC e suas contribuições na perspectiva da educação inclusiva.

Ao pensar sobre a deficiência na perspectiva da THC percebe-se certa articulação nas pesquisas analisadas quando se tem que a constituição social da deficiência, contrapõe-se as concepções biologizantes acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência. Nesse âmbito, Vigotski traz uma concepção inovadora até os dias de hoje, inclusive quando comparada às tradicionais concepções nos âmbitos clínicos ou médico. Para o autor, uma pessoa com deficiência tem um desenvolvimento equivalente ao desenvolvimento das demais pessoas sem deficiência ou com desenvolvimento típico, porém qualitativamente particular e distinto, ou seja, em ambas, com e sem deficiência, tem-se as mesmas leis gerais de desenvolvimento. Entretanto, há singularidades naquelas com deficiência que aparecem nos modos de interlocução com o outro e com o mundo. Daí a influência cultural, por isso se há acesso a recursos especiais, sejam intervenções pedagógicas diferenciadas, seja a língua de sinais e o braile, os quais possibilitam compensar tais limitações associadas à condição primária orgânica, fisiológica (Vigotski, 2011).

O ponto de partida é o princípio de que “a gênese do desenvolvimento humano está nas relações sociais vivenciadas pelo sujeito, sendo as dinâmicas culturais, determinantes para o processo de transformação de suas funções intelectuais” (Abreu & Costa & Mendonça, 2020, p. 166). Tem-se que o desenvolvimento das funções cognitivas pode ser impulsionado ao longo da vida, a partir dos processos de mediação intencionalmente planejados, incluindo ‘recentes descobertas acerca da plasticidade e flexibilidade do funcionamento cerebral’.

Na segunda categoria denominada “Recursos/Estratégias” foram enquadradas quatro pesquisas que abordam: estratégias para o ensino inclusivo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a educação mediada por animais, interface entre psicologia escolar e educação especial (Bezerra, 2010; Antunes, 2015; Fidler, 2016; Acuña, 2017).

Bezerra (2010) fez um estudo que aborda as estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Como objetivo, procurou-se analisar as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física que possuía alunos com deficiência matriculados em suas aulas, em escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade de São Luís (Maranhão).

Antunes (2015) teve como objetivo estudar a institucionalização do AEE no intuito de compreender as contribuições desse serviço para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular. Para tanto, foi realizado um estudo de caráter documental e bibliográfico. Na investigação documental usou-se as legislações tanto federal, como estadual e municipal, que tratam especificamente do AEE. A parte bibliográfica subsidiou o estudo acerca da compreensão do trabalho educativo a ser realizado no AEE, com ênfase na averiguação dos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência.

Fidler (2016) mostra que a educação especial vem se destacando cada vez mais nos cenários educacional e político, consolidando-se como um profícuo campo investigativo e trazendo para a pauta inúmeras questões que revelam a sua potencialidade. Assim, essa pesquisa de dissertação pretendeu investigar e analisar por meio do olhar dos professores, pais e/ou responsáveis como a Educação Mediada por Animais (EMA), especificamente com a Cinoterapia, pode desenvolver as funções cognitivas dos estudantes com deficiência, sendo um recurso mediador para o atendimento na sala de recursos e envolvendo aprendizagem em diversas áreas do desenvolvimento.

Acuña (2017) realça que os sistemas educacionais brasileiros se encontram com o desafio de atender no âmbito da classe comum os estudantes público-alvo da educação especial, para os quais estão previstos suportes intersetoriais. O objetivo dessa pesquisa foi traçar um panorama a respeito das atividades realizadas por psicólogos de clínicas e instituições especializadas no sistema público educacional.

Na categoria ‘Recursos e Estratégias’ constatam que as pesquisas abordam estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas práticas de educação física escolar que podem se articular ao AEE no intuito de compreender as contribuições desse serviço para o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial, usando concepções da THC, cuja visão de pessoa com deficiência é alguém que deve ser visto e tratado para além de suas limitações, associadas às possibilidades que possam advir. Nessa perspectiva, a educação especial vem se destacando cada vez mais nos cenários educacional e político, consolidando-se um campo investigativo propício a uma concepção mais abrangente da pessoa com deficiência. Para tanto, há que lidar com a complexidade do sistema educacional brasileiro perante o desafio de atender no âmbito da classe comum os estudantes público-alvo da educação especial.

Em convergência com a THC, vê-se que é possível reiterar que a deficiência “não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social.” (Diniz; Barbosa & Santos, 2009). É necessário coletivamente compreender a necessidade de transformar nossas relações sociais, sem categorizar o desenvolvimento como ‘normal e anormal’. A sociedade é construída em coletividade passando por transformações ao passo que se transforma. Entende-se que para que as políticas públicas vigentes se efetivem é necessário conscientizar as pessoas por meio da educação. É pela tomada de consciência que transformamos a realidade. Dada a importância de formar pessoas com interesse direcionado ao coletivo, com pensamentos conscientes e organizados, ou seja, pessoas dispostas a refletirem sobre a sociedade e sua cultura para construírem uma visão de mundo integral e não somente de forma individual.

Na categoria denominada “Práticas educativas” temos três pesquisas que mencionam: a avaliação da aprendizagem com deficiência intelectual, currículo e AEE, a educação inclusiva em creches públicas (Terra, 2014; Cotonhoto, 2014; Odani, 2019).

A pesquisa de Terra (2014) tem como hipótese inicial que os sistemas de ensino ainda apresentam severas dúvidas e inseguranças relacionadas à efetivação de processos de avaliação capazes de favorecer uma educação inclusiva de qualidade para estudantes com deficiência intelectual. Teve como objetivo analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência Intelectual em classes regulares e em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do AEE, de quatro escolas municipais do interior paulista (Brasil), buscando identificar as implicações dessa avaliação para o desenvolvimento dos referidos estudantes.

Cotonhoto (2014) teve como objetivo geral, em sua pesquisa, compreender a proposta/ prática curricular do AEE na SRM enquanto função complementar na educação da criança pequena com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Partiu das constatações de que, nas duas últimas décadas, documentos oficiais, assim como pesquisas na área, apontam a necessidade de um trabalho pedagógico inclusivo, que atenda às demandas e características dos diferentes sujeitos matriculados.

Odani (2019) sustenta a tese de que, apesar de se ter políticas públicas que apontam para um fortalecimento dos direitos das crianças com deficiência, existe uma cultura de negação dessas na primeira infância nas creches públicas, em que o direito à educação e ao desenvolvimento humano é negligenciado.

As análises da categoria de “Práticas educativas” indicam que os sistemas de ensino ainda apresentam dúvidas e inseguranças relacionadas à efetivação de processos de avaliação capazes de favorecer uma educação inclusiva. O que aponta cada vez mais uma prática curricular do AEE na SRM enquanto função complementar na educação da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, no início do século XX, na Rússia, Vigotski, entendia que “a condição orgânica, biológica, física ou intelectual, existe; todavia, a deficiência é social” (2020, p.176). A ideia é que as pessoas não são deficientes, elas têm deficiências, assim como outras tantas características físicas e/ou psíquicas. Acredita-se que não se trata de um desenvolvimento melhor ou pior, mas diferente. Vigotski (2012) pensou a educação como um processo fundamental para possibilitar o desenvolvimento das qualidades humanas e mais necessário para a pessoa com deficiência do que para aquela que segue um desenvolvimento típico, dentro do esperado. Para ele, “não se trata de medir quantitativamente o que tem ou o que falta, mas de observar qualitativamente as possibilidades de cada criança e, por meio da educação, ajudá-la no processo de desenvolvi-

to” (Vigotski, 2011, p.869). O papel da escola é criar necessidade, pois a pessoa só aprende aquilo de que sente necessidade, por isso é a aprendizagem que gera o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (culturais), qualidades propriamente humanas. A educação de uma pessoa com deficiência é similar à de uma pessoa sem deficiência, ambas estão elaborando novas formas de conduta e de apropriação da cultura o que importa é que ambas seguem caminhos diferentes e o pedagogo precisa estar atento e intervir adequadamente às peculiaridades de cada caminho. A educação é a mesma, a diferença consiste nos meios e métodos. (Miranda & Sá, 2020)

A última categoria denominada “Docência” têm-se duas pesquisas que tratam uma do processo formativo e a outra do trabalho docente na SRM (Oliveira, 2013; Pertile, 2014).

O estudo de Oliveira (2013) deu-se a partir de experiências vivenciadas, como professora substituta do Departamento de Educação Especial e da disciplina Fundamentos da Educação Especial, ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apontando como foco desse estudo investigar a relevância dessa disciplina no fazer pedagógico de professores egressos de cursos de licenciatura frente ao processo de inclusão escolar.

Pertile (2014) apresenta um estudo cujo objetivo foi compreender a proposta divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para o trabalho docente nas SRMs, junto a alunos com deficiência intelectual. A pesquisa, na parte bibliográfica, por sua vez, subsidiou a análise desses documentos por meio da compreensão do contexto social que os determina e do aprofundamento sobre a especificidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, sob o prisma da THC.

As pesquisas de Oliveira (2013) e Pertile (2014) dialogam entre si por investigarem a relevância do fazer pedagógico de professores frente ao proces-

so de inclusão escolar e na mesma direção trazem um estudo sobre o trabalho docente nas SRM propostas que são coerentes com a formação do homem.

Ao analisar as dezessete pesquisas contata-se que a THC norteou todas elas, abrangendo seus diversos conceitos relacionados à educação, à educação especial e à educação inclusiva. Vários desses autores apontam-na como possibilidade viável para avançar rumo à uma educação que atenda às necessidades individuais de cada pessoa, inclusive da pessoa que tem deficiência.

Conclusão

As pesquisas trazidas aqui, mesmo vindo de contextos diversos, apresentam a necessidade de avançar rumo à uma educação que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento para todas as pessoas que estão na escola. Eis o desafio dos profissionais da educação, principalmente dos professores que lidam diretamente com os estudantes. Na proporção que as pesquisas acontecem devem concomitante ter ações diretas que repercutam numa inserção e permanência adequada de cada um que está na escola. Pois, é notável o crescente número de pessoas com deficiência na escola regular. Nesse âmbito, se torna importante a dedicação e o esforço em prol da aprendizagem de cada estudante inserido no sistema de ensino. As pesquisas também destacam a presença cada vez maior de pessoas com deficiência nas escolas – considerando a legislação vigente. Isso implica em mudanças de ação, novas formas de lidar com a realidade e a necessidade formativa para professores e demais profissionais da educação.

Ao ler, analisar e refletir sobre as pesquisas aqui mencionadas acerca da Educação Especial e Educação Inclusiva que trazem como referencial teórico-metodológico a THC, identifica-se a importância de reconhecer a singularidade do sujeito capaz de aprender. Os resultados demonstram ações que aprimoram a escolaridade dos estudantes, ao passo que também aperfeiçoam a ação

docente. Outras pesquisas indicam ações que tendem a minimizar a segregação e/ou exclusão que ainda hoje acometem algumas pessoas com deficiência, o que nos leva a refletir sobre as possibilidades de atender a pessoa antes de pensar na deficiência que subjaz.

Pode-se dizer que é consenso nas pesquisas analisadas que demonstram a necessidade cada vez mais de estudos contínuos acerca da deficiência e, para tanto a THC se mostra necessária e eficaz nesse contexto de entender a deficiência como um estigma construído socialmente e, portanto, é também na sociedade que será possível desestigmatizá-la. A educação especial e inclusiva ainda tem em si paradigmas dos determinismos biológicos vigentes empregados como justificativas para o não desenvolvimento da pessoa com deficiência. Precisamos nos empenhar numa educação que seja humanizadora, que avance para além do ser biológico, considerando também o desenvolvimento pela cultura, na qual a transformação do homem acontece.

Referências

Acuña, J. T. (2017). *Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152045>. Acesso em: 29/maio 2021.

Antunes, C. F. de C. (2015). *O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: Contribuições da teoria histórico-cultural*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3280>. Acesso em: 29/maio 2021.

Araújo, M. A. de. (2019). *Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: Das concepções às práticas pedagógicas*. [Dissertação de Mestrado em educação, Universidade Federal de Goiás]. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9632>. Acesso em: 29/maio 2021.

Bezerra, A. F. S. (2010). *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102186>. Acesso em: 29/maio 2021.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (2015). *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 22Agosto 2021.

Costa, A.B. & Zoltowski, A. P. C. *Como escrever um artigo de revisão sistemática*. In: Von Hohendorff, Jean; Couto, Maria Clara P. de Paula; Koller, Sílvia H. (orgs.) *Manual de produção científica*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-71.

Cotonhoto, L. A. (2014). *Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: Possibilidades e desafios à inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo]. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1087>. Acesso em: 29/maio 2021.

Cruz, S. P. da S. & Lima, L.G. S. (2020). *A profissionalidade e os sentidos de humanização docente na inclusão escolar: Analisando o Distrito Federal*. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 2, p. 244-252. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/829>. Acesso em: 27 jun. 2021.

Delabona, S. C. (2016). *A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar*. [Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás]. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5798>. Acesso em: 29/maio 2021.

Diniz, D. & Barbosa, L. & Santos, W. R. dos. (2009) *Deficiência, direitos humanos e justiça*. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos* [online]. v. 6, n. 11 [Acessado 27 Junho 2021], pp. 64-77. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>>. Epub 01 Fev 2011. ISSN 1983-3342. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

Ferraz, A. P. dos S. (2017). *“Sistema educacional inclusivo”: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13626>. Acesso em: 29/maio 2021.

Fidler, D. M. (2016). *A educação mediada por animais como atividade desenvolvente no processo de aprendizagem de estudantes com deficiências*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12042>. Acesso em: 29/maio 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. (2012). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em: 25/junho 2021

Lara, P. T. (2017). *Professor na área da deficiência intelectual: Análise da formação na perspectiva docente*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151388>. Acesso em: 29/maio 2021.

Leme, A. P. T. (2010). *A aquisição da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva*. [Dissertação de Mestrado Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91197>. Acesso em: 29/maio 2021.

Lopes, I. A. (2011). *Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com Síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na educação infantil*. [Dissertação de Mestrado Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91192>. Acesso em: 29/maio 2021.

Meira, M. E. M. (2007). *Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação*. In: Meira, Marisa Eugênia Melillo; Facci, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). *Psicologia Histórico Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

Miranda, M. A. A. de. & Sá, A. V. M. de. (2020). *Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: O Programa de Educação Precoce no Distrito Federal*. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 2, p. 173-180. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/841/535>. Acesso em: 27 jun. 2021.

Odani, J. A. G. (2019). *Educação inclusiva na primeira infância em creches públicas*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Amazonas]. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7154>. Acesso em: 29/maio 2021.

Oliveira, C. da S. (2013). *Decorrências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura da UFSM*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7055>. Acesso em: 29/maio 2021.

Pertile, E. B. (2014). *A Sala de Recursos Multifuncional: A proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/860>. Acesso em: 29/maio 2021.

Ruiz, D. F. R. (2015). *A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e práticas pedagógicas*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136045>. Acesso em: 29/maio 2021.

Santos, L. A. dos. (2020). *O ensino de ciências no contexto inclusivo: Flexibilização curricular e apropriação do conhecimento por estudantes com deficiência intelectual*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Goiás] Disponível em: <http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/337>. Acesso em: 29/maio 2021.

Terra, M. L. (2014). *A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108682>. Acesso em: 29/maio 2021.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor

Vigotski, Lev Semionovitch. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa* [online]. v. 37, n. 4 [Acessado 09 Maio 2021], pp. 863-869. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>>. Epub 15 Dez 2011. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

Vygotski, L. S (1997). *A formação social da mente* (9. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

CAPÍTULO 4

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rodrigo Barbuio

Doi: 10.48209/978-65-5417-095-4

Introdução

Este estudo é resultante de pesquisa em andamento no contexto de um programa de doutorado em Educação. Tendo como ponto de partida algumas questões, como: O que pensam os alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física? O que motiva (ou não) os alunos a participarem? Quais suas percepções sobre as aulas e como se sentem nas relações com colegas e professores da disciplina? Partindo dessas indagações, surge o interesse por estudar a temática do ensino para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, especialmente, pela compreensão sobre os sentidos que têm para esses alunos essa disciplina.

Desse modo, focalizamos a Educação Física escolar, considerando o contexto da diversidade de alunos que estão na escola comum. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, nas elaborações de Lev Vigotski sobre a constituição social do desenvolvimento e suas proposições sobre a criança com deficiência. Temos como objetivo, neste trabalho, analisar as percepções de um aluno com deficiência motora sobre os sentidos que as vivências nessa disciplina têm para ele.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico sobre a temática da inclusão escolar no contexto da disciplina de Educação Física, constatamos que a maioria das pesquisas focaliza a percepção e o olhar do professor perante o aluno com deficiência e as práticas educacionais decorrentes; poucos estudos destacam os próprios alunos e os sentidos que têm para eles a participação na referida disciplina.

Em relação à percepção dos professores, o estudo de Fiorini e Manzini (2016) apontou as seguintes concepções: a aula de Educação Física é inclusiva quando o aluno com deficiência é tratado como igual aos demais e participa das mesmas atividades; a Educação Física não tem mais facilidade que as outras disciplinas; o aluno com deficiência visual é o mais difícil de incluir; os cursos e a experiência diária tornam o professor capacitado; a aula teórica não é a única forma de participação e as estratégias de ensino e os materiais não devem ser os mesmos para alunos com e sem deficiência.

Em relação ao que pensam os alunos com deficiência a respeito das aulas de Educação Física, destacamos o estudo de Kawashita (2016). Os resultados encontrados demonstraram que os alunos participam das aulas de Educação Física, são aceitos pelos colegas e professores, têm conhecimentos sobre o que acontece no ambiente escolar de forma crítica e contextualizada. A autora

conclui que quando se dá voz às pessoas com deficiência, elas relatam de forma clara como participam das aulas de Educação Física, não se sentem excluídas e têm bom relacionamento com os colegas e professores.

Ademais, os estudos consultados tomam a pesquisa qualitativa como caminho metodológico e o instrumento mais utilizado é a entrevista semi-estruturada. No presente trabalho, assumimos o método biográfico (APPEL, 2005; BOLÍVAR, 2002; DELORY-MOMBERGER, 2012; DOMINICÉ, 2010; FERRAROTTI, 2010; PASSEGGI, 2010, 2011; PASSEGGI e SOUSA, 2016), com foco para as narrativas (auto) biográficas, como estratégia investigativa para compreender as percepções dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física.

Fundamentação Teórica

Com relação à constituição de alunos com deficiência e ao papel da escola nesse processo, assumimos a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, especialmente os textos de Vigotski (1995, 1997) sobre o tema e os escritos de autores contemporâneos que abordam essa temática.

Vigotski (1995) considerava que o homem não sofre apenas influências do meio, mas também intervém nele, possibilitando outras condições e, agindo dessa maneira, transforma a si próprio, desenvolvendo novas funções psíquicas. Desse modo, esse pensamento é concebido nessa teoria como um movimento dialético, em que o cultural e o biológico se entrelaçam em um processo de transformação. Assim, ao estarmos inseridos no meio social desde que nascemos, vivenciamos e apreendemos significados culturais diferentes, proporcionados pelo outro. Esse processo é igual para todos os indivíduos, de modo que as pessoas com deficiência, também encontram no meio sociocultural suas possibilidades de desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (1997), todo sujeito possui possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, e, no caso de alunos com deficiência é preciso disponibilizar recursos auxiliares e caminhos alternativos de aprendizagem. Para o autor, no desenvolvimento da criança com deficiência é importante conhecer e observar como esta se desenvolve e não apenas olhar a deficiência em si, pois a criança não é constituída apenas pela sua deficiência, seu organismo é estruturado como um todo, tendo sua personalidade compensada pelos processos de desenvolvimento.

Estudos contemporâneos, fundamentados na perspectiva históricocultural, nos apontam para as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar, como mostra a pesquisa de Dainez (2017). A autora acompanhou um aluno com deficiência múltipla no contexto de uma escola pública do Ensino Fundamental e, por meio das evidências empíricas, constatou que o aluno demonstrava possibilidades dentro de determinadas condições, viabilizadas por meio de relações de ensino significativas. A autora concluiu que as especificidades dos alunos com deficiência não devem ser interpretadas como algo impeditivo para a prática pedagógica, mas como possíveis de serem trabalhadas no âmbito educativo.

No que diz respeito à educação de pessoas com deficiência no contexto da educação inclusiva, Dainez e Freitas (2018), com base no constructo de educação social abordado por Vigotski, concebem o pensamento de um projeto educacional transformador, que leve aos sujeitos com deficiência aspectos próprios e conscientes de desenvolvimento, mantendo modos de participação efetiva nas diversas dimensões dentro de uma atividade colaborativa, organizada e social.

Posto isso, compreendemos que o processo de aprendizagem para os alunos com deficiência não pode ficar limitado às práticas pedagógicas tradicionais,

mecânicas e sem sentido para eles. No caso da disciplina de Educação Física, foco deste estudo, esta ideia não é diferente e, consideramos que o professor desta disciplina deve buscar meios diferenciados para o aluno participar das aulas e se desenvolver.

Nessa direção, estudos como os de Andrade (2014); Andrade e Freitas (2016) e Barbuio (2016), que focalizam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física discutem que se há uma proposta de intervenção deliberada, pode haver a participação e aprendizagem desses alunos durante as aulas. Essas pesquisas salientam que a função do professor é preponderante na organização das práticas pedagógicas, disponibilizando atividades e estratégias que considerem as singularidades desses alunos. Além disso, os autores destacam que quando as práticas nas aulas de Educação Física são planejadas e intencionais, os alunos sentem-se mais motivados a participarem das atividades.

Ainda no contexto da Educação Física escolar, Trento, Araújo e Drago (2018) buscaram analisar o processo de inclusão nas aulas de Educação Física pela óptica dos próprios sujeitos e destacaram que os alunos acompanhados por eles, no contexto do estudo empírico, foram frequentemente alvo de discriminação, rejeição e exclusão por parte de seus colegas e de alguns profissionais da educação.

Portanto, com base nesses estudos, compreendemos que a escola e os educadores devem conduzir a aprendizagem de alunos com deficiência em busca de vias possíveis de aprendizagem, com práticas intencionais, planejadas e que respeitem as singularidades de todos os alunos. Orientados por esse referencial teórico, é que estamos desenvolvendo um estudo investigativo sobre a temática. Para este texto, trazemos, a seguir, um recorte dessa pesquisa, no qual focalizamos os sentidos que têm, para um dos alunos com deficiência participantes do estudo, as aulas de Educação Física.

Contextualização do Estudo

Neste trabalho, tomamos o método biográfico (DELORMOMBERGER, 2012; FERRAROTTI, 2010; PASSEGGI, 2010, 2011) como recurso teórico-metodológico para a construção dos dados. Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa autobiográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz e contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela. (PASSEGGI; NASCIMENTO e SOUSA, 2016).

De acordo com Passeggi (2010), o método biográfico utilizado como fonte para produção de dados em pesquisas qualitativas tem uma enorme relevância para o âmbito educacional, pois, por meio desse procedimento é possível conhecer o narrador em seu íntimo, conhecer sobre sua história de vida, considerando-o agente e paciente de suas interações sociais e culturais, no meio social o qual está inserido.

Passeggi; Nascimento e Souza (2016) argumentam que, ao dar prioridade para a participação de um sujeito, a pesquisa autobiográfica privilegia o humano, sua palavra, história e vivências. Descrevem o método autobiográfico como algo de direito e legitimidade para todos: adultos, adolescentes e crianças. Ressaltam ainda, que sob o olhar da pesquisa com crianças, essa perspectiva está em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1990, que tem em seu Art. 12, assegurado, o direito a todas as crianças a liberdade de expressão, de modo, a ter direito a manifestar suas opiniões livremente e, sobretudo, o direito de serem ouvidas. (BRASIL, 1990, apud PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

No campo educacional, de acordo com Sarmiento (2018), os estudos ancorados por métodos (auto) biográficos desenvolvidos com base na voz e no pensar da criança, é uma área em emergência. Em suas reflexões, a autora aponta para alguns questionamentos sobre o método biográfico com crianças: como se dão os processos de construção das narrativas em crianças, como lidar com as questões éticas, bem como os modos de interpretar essas narrativas biográficas.

Discorrendo sobre o assunto, Sarmiento (2018) relata que nas mais diversas áreas, como, Pedagogia, Sociologia, Psicologia e Educação, existe um movimento orientado para as narrativas biográficas de crianças. São estudos desenvolvidos por pesquisadores e profissionais que acreditam e compreendem que a fala da criança é a base e sustentação para o conhecimento sobre as mesmas, sobre o que sentem, pensam, aprendem e como se desenvolvem.

Ainda para Sarmiento (2018), a criança elabora narrativas (auto) biográficas naturalmente, no seu dia a dia, sem que seja necessário criar situações específicas ou provocá-las, apenas criam, seja em situações naturais, como o ato de brincar, conversar, ou até mesmo em ambientes educativos ou em situações com propósitos determinados, como uma pesquisa previamente combinada.

Inspirados pelas ideias das pesquisas narrativas com crianças e, tendo conhecimento de se tratar de um campo investigativo em emergência, esta investigação tem como propósito conhecer como os adolescentes com deficiência dão forma as suas vivências e experiências nas aulas de Educação Física. E para isso, assumimos como principal instrumento metodológico a entrevista narrativa.

Os participantes da pesquisa de doutorado são quatro alunos matriculados no Ensino Fundamental, etapa II, em 2019, em uma escola pública de um município no interior do estado de São Paulo. São eles: Bia, Jasmine, Rodrigo que frequentam o 8º ano e Ricardo que está no 9º ano. Bia tem 14 anos e diagnóstico de Síndrome de Down, Jasmine tem 15 anos, com deficiência intelectual, Rodrigo tem 12 anos, diagnosticado com transtorno do espectro do autismo e Ricardo tem 16 anos e deficiência motora.

A intenção de escolher esses alunos justifica-se em função de estarem em um nível intermediário de suas vidas escolares e já carregarem consigo uma trajetória escolar maior, desse modo, já tiveram mais experiências de atividades e práticas educativas no âmbito escolar e, mais especificamente nas aulas da disciplina de Educação Física escolar.

Neste trabalho, trazemos para a análise a entrevista narrativa que realizamos com o aluno Ricardo. O aluno ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/série. Reside em um bairro um pouco afastado da escola, percorre o trajeto em um ônibus escolar, sem precisar do auxílio de outras pessoas. Ricardo tem deficiência motora, apresenta um pouco de dificuldade em se locomover, há pouco menos de seis meses fazia o uso de um andador para ajudar em sua locomoção e apresenta uma fala mais lenta, com alguma dificuldade de articulação das palavras. Sua deficiência não é congênita, Ricardo sofreu um acidente de carro com familiares, aos nove anos de idade, o que acarretou as sequelas motoras, em função de um traumatismo cranioencefálico. O aluno é um jovem desinibido e mantém um bom relacionamento com colegas e professores.

Em acordo com Ferrarotti (2010), compreendemos que por meio da entrevista narrativa, ao narrar, o sujeito torna-se autor de sua própria história, realiza um processo de reflexão sobre seus atos, práticas, experiências.

Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que o procedimento utilizado pelo entrevistador para realizar a entrevista narrativa é de extrema relevância para se obter a história e, neste sentido, as autoras sugerem um roteiro previamente estabelecido durante as entrevistas narrativas.

Em vista disso, para este estudo, criamos um roteiro com alguns temas para que pudéssemos iniciar as narrativas: família, escola, aula de educação física. Ao introduzir esses temas, solicitamos ao aluno para que nos contasse sobre a família, a escola, as aulas de Educação Física. A depender das respostas, fazíamos questionamentos adicionais, a fim de esclarecer os pontos que o aluno narrava.

A entrevista com Ricardo foi realizada na escola, em uma sala de aula, situada no terceiro e último andar, disponibilizada pela diretora. A entrevista ocorreu no horário de aula da disciplina de Educação Física, em data combinada previamente com o aluno e a diretora. Na sala ficou apenas o pesquisador (um dos autores do texto) e o aluno. Os registros foram feitos por audiogravação com recurso de um celular smartphone. Inicialmente foi explicado ao aluno como iria ocorrer a entrevista, em seguida, o momento de narração central do entrevistado, em que o pesquisador apenas ouviu, sem fazer qualquer tipo de interrupção, posteriormente, ocorreu a fase de questionamento, em que surgiram algumas perguntas levantadas pelo pesquisador e, por fim, a fase conclusiva, momento mais descontraído, com assuntos informais, entre pesquisador e pesquisado. A entrevista de Ricardo durou 42,25m.

Para a análise, transcrevemos a entrevista narrativa na íntegra. De acordo com Delory-Momberger (2012), ao submeter-se a reconstruir as estruturas objetivas de significação e sentidos dos textos narrados, objetiva-se construir uma visão interpretativa dos materiais biográficos, salientamos, neste texto, as percepções que o aluno Ricardo revela sobre suas aulas de Educação Física.

As Experiências de Ricardo com as Aulas de Educação Física

Destacamos um recorte da entrevista realizada com o aluno Ricardo. Ao solicitarmos que nos contasse sobre suas aulas de Educação Física, ele nos diz:

Ricardo: É... é... é... Em que, é... é... é... As aulas de Educação Física, é... é... é... Num sei te explicar, explicar para vocês, né. Você é Professor do que? Pesquisador (Rodrigo): Educação Física. Ricardo: Nossa, que da hora, né. Então, eu queria jogar bola, né. Mas os meninos nem, é... é... é... Não conseguem. É... é... é... Num toca pra mim a bola, né. Aí eu fico triste, aí eu falo pro meu monitor, que não da, é... é... é... Aí eu saio, vou pra outro, é... é... é... Que eles joga, aí eu já sai. Bem, é isso. (Extraído entrevista narrativa, 15/04/2019).

Em uma análise inicial, podemos observar que ao narrar sobre suas experiências na aula de Educação Física, há um primeiro momento que nos chama atenção na fala de Ricardo – “Nossa, que da hora, né” – Ricardo demonstra um entusiasmo ao escutar que o pesquisador é professor de Educação Física. Isso nos leva a pensar que o aluno tenha algum prazer com essa disciplina.

Em um segundo momento, notamos na sua narrativa - “eu queria jogar bola” - Assim, Ricardo expõe a sua predileção pela prática esportiva do futebol. Porém, em seguida, o aluno revela – “Mas os meninos nem, é... é... é... Não conseguem. É... é... é... Num toca pra mim a bola, né. Aí eu fico triste”. Assim, pela sua narrativa, vamos tendo algumas pistas das percepções e sentidos que as aulas de Educação Física têm para ele. Ele parece gostar, pois reage de maneira positiva quando o pesquisador revela que é Educador Físico; Ricardo também mostra que tem preferências por determinadas práticas – jogar bola e, por fim, nos revela que é impedido de jogar, na medida em que os colegas não passam a bola para ele, causando assim um sentimento de tristeza.

Na sequência de sua narrativa, Ricardo revela – “aí eu falo pro meu monitor, que não da, é... é... é...” “Aí eu saio, aí eu já sai. Bem, é isso” – Notamos que Ricardo explicita o ocorrido para seu monitor (estagiário contratado pela rede municipal para acompanhar turmas em que há alunos com deficiência). Ele não diz como o monitor reage diante da situação, mas Ricardo revela que ele toma uma atitude e sai do jogo.

Uma possibilidade de interpretação para a narrativa de Ricardo é que ele busca alguns meios para lidar com a situação: pede ajuda, parece não ser atendido em sua solicitação, pois ele acaba saindo do jogo.

Desse modo, notamos os sentimentos contraditórios que Ricardo nos revela ao narrar – gosto, desejo, frustração, conformismo: ele gosta de Educação Física, gosta de jogar bola, mas não é aceito no jogo, ele pede ajuda, mas não é atendido, então, ele parece se conformar e aceita o ocorrido. São apenas análises iniciais, mas pela narrativa de Ricardo, o aluno revela gostar da disciplina de Educação Física e demonstra vontade em participar das atividades. Porém, ele encontra alguns impedimentos no decorrer das atividades, o que pode acabar causando um desinteresse, e desmotivação em participar das aulas.

Algumas Considerações

Retomando o objetivo deste trabalho, é possível visualizarmos algumas evidências de sentimentos conflituosos. Ricardo demonstra gostar das aulas de Educação Física, nos aponta seu entusiasmo com a disciplina, mostra seu interesse por determinada atividade, deixa claro seu desejo de jogar, de participar. Entretanto, Ricardo esbarra em algumas dificuldades encontradas no decorrer da atividade, o que acaba lhe causando desconforto, descontentamento, frustração, tristeza, evidenciados em sua narração. O que faz com que Ricardo acabe caindo no conformismo, na aceitação, conseqüentemente, como narrado pelo próprio, acaba abandonando a atividade, sem motivação para continuar.

Desse modo, esse pequeno fragmento narrativo, nos leva a refletir sobre os modos de participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física e no papel do professor. Ricardo revela não jogar porque não encontra parceiros e, sua solicitação ao monitor, parece não ser atendida. Mas, nos perguntamos: por que Ricardo não menciona o professor de Educação Física? Não seria papel do professor intervir deliberadamente para que todos pudessem participar da atividade, dentro de suas singularidades? São questões em aberto, que esperamos respondê-las ou, ao menos, refletir mais sobre elas, no decorrer da investigação.

Referências

ANDRADE, J. M. Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE em Educação, Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2014.

ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163- 1173, out. 2016.

APPEL. M. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: qualitative social research*. Vol. 6, n. 2, mayo 2005.

BARBUIO, R. Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência: focalizando a Educação Física Escolar. 2016. 72f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

BOLÍVAR, A. “¿ De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. V. 4, n. 2, p. 1-26. 2002.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicologia*, 26 (2), 1-10. 2017.

DAINEZ, D; FREITAS, A. P. de Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Revista Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, nº51, p. 523-536. 2012.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 81-95. 2010.

FIORINI, M. L. S; MANZINI, E. J. Concepção do professor de educação física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência. *Revista Debates em Educação*, Maceió, Vol. 8, nº 15, Jan./Jun. 2016.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, p. 31-57. 2010.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

KAWASHITA, I. M. S. Deficiência Intelectual e Educação Física Escolar. Ribeirão Preto, SP; CUMUL, 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B. (orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.103-130. 2010.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. C., NASCIMENTO, G. L. S., & OLIVEIRA, R. C. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33 (33), 111-125. 2016.

SARMENTO, T. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, M. C. Org (s). Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal-RN: Editora: EDUFRN, 2018. p. 123-143.

TRENTA, S. S. M; ARAUJO, M. P. M; DRAGO. R. Educação Física Escolar: Narrativas e inclusão em uma perspectiva histórico-cultural. Revista Educação Especial em Debate | v. 3 | n. 06 | p. 67-83| jul./dez.2018

VYGOTSKI, L.S. Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas – v. III. Madrid: Editora Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. - Obras Escogidas – v. V. Madrid: Editora Visor, 1997.

CAPÍTULO 5

UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marteli de Souza Rodrigues

Daniela Bernardes

Leandra Bôer Possa

Marília Rodrigues Lopes Heman

Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte

Doi: 10.48209/978-65-5417-095-5

Introdução

A educação comparada permite que analisemos a relação entre políticas de formação de professores e as práticas de formação realizadas nas instituições de ensino superior. Muito mais que comparar trata de mostrar e analisar os impactos, os desafios e as fragilidades que determinadas políticas oferecem a

formação de professores. Neste trabalho¹ buscamos, portanto, integrar os estudos, vivências e constatações de pesquisas desenvolvidas, em nível de graduação e pós-graduação, no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão - GEPE/UFSM sobre a formação de professores, neste tempo em que o que movimenta a formação são as Políticas de Inclusão. Metodologicamente voltamos nossos olhares para os trabalhos de dissertações e teses construídas no GEPE/UFSM, buscando identificar como estas pesquisas têm narrado a formação de professores na perspectiva inclusiva e como estas narrativas podem ser relacionadas e comparadas com os discursos políticos sobre a formação de professor, tendo em vista categorias descritivas que respondam a três perguntas: Quais impactos a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva tem na formação de professores no Brasil? Qual desafio a Política coloca para a formação dos professores? Quais fragilidades são detectadas na formação?

Educação Inclusiva: um campo de saber que faz emergir a Formação de Professores

A perspectiva inclusiva tem operado a administração de estratégias que regulam modos de gestão e intervenção educacional. Como efeito desses discursos inclusivos, tanto as práticas educacionais são qualificadas pela política educacional, quanto os modos de atuação dos sistemas educacionais e instituições escolares. Mais que isso, esta perspectiva inclusiva tem acionado a constituição objetiva da escola e de subjetividades docentes.

Quais impactos a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva tem na formação de professores no Brasil? Qual desafio a Política coloca para

¹ Submetido a II Conferência Internacional de Educação Comparada “O Professor do Século XXI Em Perspectiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis”, da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Secção de Educação Comparada, Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma, Universidade da Madeira, 29-31 de janeiro de 2018, Funchal.

a formação dos professores? Quais fragilidades são detectadas na formação? Assim sendo, esse artigo busca problematizar algumas questões que envolvem a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, neste tempo em que o que movimenta esta formação são as Políticas de Inclusão.

Nesse sentido a inclusão se torna algo flexível, que está na ordem da mudança, requerendo sujeitos que estejam ordenados numa lógica neoliberal em que, estar no jogo, estar todos em produção e produzindo, se torna princípio e modo de vida. Uma lógica que inventa um tipo de sociedade, de cultura e de sujeito, uma sociedade empreendedora que busca capturar a todos para uma forma empresarial à vida cotidiana.

O sujeito subjetivado e subjetivando-se por essa cultura empresarial de si é convencido a investir em si mesmo, tornando-se um sujeito que se produz e é produzido pelo desejo de, permanentemente, manter-se ativo no jogo do consumo e da concorrência, buscando sempre fazer as melhores escolhas, e o que é mais produtivo, de forma autônomo.

Diante disso a escola inclusiva movimenta o dispositivo da governamentalidade, o sujeito, e aqui especificamente o professor, se torna alvo de uma política de governamentalidade que o conduz a escolher o que supostamente é o melhor e o responsabiliza pelos investimentos sobre si. Conforme Foucault entende-se por governamentalidade:

Os modos de ser professor, flexível, engajado, auto gerenciado e tolerante; um sujeito que procura investir em si, para se tornar capaz de transitar, transmitir e subjetivar os demais sujeitos também a essa lógica neoliberal inclusiva, que produz um modo de ser sujeito, criativo, ativo, empreendedor, capaz de agir sobre si mesmo e sobre os outros, tendo em vista, uma tática que objetiva e subjetiva “que torna a atuação docente um objeto de verdade e que administra a consciência desses professores no sentido de inseri-la em sistemas de utilidade neoliberal” (MACHADO, 2009, p.63). A produção da formação em todo território nacional, como ação de governo para a consolidação do imperativo da inclusão, desenvolve-se com parceria com o Ministério de Educação, com as Instituições de Ensino Superior e

com as redes das escolas Estaduais e Municipais de todo o Brasil. Nesse sentido começamos a pensar sobre a produção de um professor inclusivo, sendo assim tivemos que olhar para a caixa de ferramentas de Foucault, a partir da noção de sujeito, considerando um sujeito que se constitui, um sujeito que é produzido enquanto função, assumindo uma posição-sujeito a partir de saberes, de redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição, que implica em um desempenho prático, que constitui a utilidade do sujeito, uma função que caracteriza uma possibilidade de ser do sujeito. Esse mesmo sujeito que vai, na perspectiva de uma atuação profissional, ocupar-se de uma profissão, nesse caso o professor inclusivo. A Educação Inclusiva diz respeito à educação e aos processos de escolarização organizados a partir do princípio de mobilidades dos sujeitos (MENEZES, 2011). Esses sujeitos desejam permanecer nessa posição de sujeitos e participar continuamente desse processo na sociedade contemporânea. Lopes e Veiga-Neto (2007) indicam que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço, num mesmo tempo. As práticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto com a intenção de manter os alunos nas escolas e, inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído.

Os modos de ser professor, flexível, engajado, auto gerenciado e tolerante; um sujeito que procura investir em si, para se tornar capaz de transitar, transmitir e subjetivar os demais sujeitos também a essa lógica neoliberal inclusiva, que produz um modo de ser sujeito, criativo, ativo, empreendedor, capaz de agir sobre si mesmo e sobre os outros, tendo em vista, uma tática que objetiva e subjetiva “que torna a atuação docente um objeto de verdade e que administra a consciência desses professores no sentido de inseri-la em sistemas de utilidade neoliberal” (MACHADO, 2009, p.63).

A produção da formação em todo território nacional, como ação de governo para a consolidação do imperativo da inclusão, desenvolve-se com parceria com o Ministério de Educação, com as Instituições de Ensino Superior e com as redes das escolas Estaduais e Municipais de todo o Brasil.

Nesse sentido começamos a pensar sobre a produção de um professor inclusivo, sendo assim tivemos que olhar para a caixa de ferramentas de Fou-

cault, a partir da noção de sujeito, considerando um sujeito que se constitui, um sujeito que é produzido enquanto função, assumindo uma posição-sujeito a partir de saberes, de redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição, que implica em um desempenho prático, que constitui a utilidade do sujeito, uma função que caracteriza uma possibilidade de ser do sujeito. Esse mesmo sujeito que vai, na perspectiva de uma atuação profissional, ocupar-se de uma profissão, nesse caso o professor inclusivo.

A Educação Inclusiva diz respeito à educação e aos processos de escolarização organizados a partir do princípio de mobilidades dos sujeitos (MENEZES, 2011). Esses sujeitos desejam permanecer nessa posição de sujeitos e participar continuamente desse processo na sociedade contemporânea. Lopes e Veiga-Neto (2007) indicam que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço, num mesmo tempo. As práticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto com a intenção de manter os alunos nas escolas e, inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído.

Inclusão como imperativo: a produção do professor inclusivo

Resumo das pesquisas desenvolvidas pelo GEPE/UFSM, implicadas com a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Fonte: Elaborada pelas autoras (UFSM,2017).

Tabela 1 – Resumo das pesquisas desenvolvidas pelo GEPE/UFSM, implicadas com a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

Tipo de Trabalho	Autor/Ano	Título	Descrição
Tese	POSSA, Leandra Bôer/2013	Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor	A pesquisa analisa como os saberes e estratégias operam na ordenação da formação e identifica como a formação vem se ordenando e atravessando os sujeitos tendo como efeito processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial, situado na perspectiva inclusiva.
Dissertação	MOHR, Alana Claudia/2014	A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente	Este estudo tem como foco os discursos veiculados pela Revista Integração/Inclusão na configuração dos modos de ser docente na perspectiva da inclusão, a partir de estratégias discursivas. Uma das estratégias apontadas pela pesquisa foram os discursos de formação dos professores como condição indispensável para o professor promover a inclusão e ser considerado competente.

Dissertação	BRAGA-MONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque/2017	Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada	A pesquisa tem como objetivo implicar a formação continuada de professores alfabetizadores a uma análise das práticas de produção do professor alfabetizador no Brasil. A partir da análise dos materiais selecionados, a pesquisa aponta que a produção do professor alfabetizador é uma das estratégias mobilizadas que se vinculam à ordem do governo e da condução dos professores dentro de uma racionalidade que pretende incluir todos e gerenciar riscos.
-------------	---	--	---

Fonte: Elaborada pelas Autoras (UFSM, 2017).

Na Tese “Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor”, Possa (2013) apresenta uma analítica sobre a formação de professores considerando, a partir de Foucault, os modos de objetivação e subjetivação como elementos de um processo de constituição deste como pessoa e profissional. Em relação aos modos ou processos de subjetivação, a autora identifica as práticas que movimentam estratégias para fazerem do indivíduo um sujeito. Nesse sentido, a perspectiva inclusiva, como imperativo que movimenta as diretrizes de formação e atuação a partir dos anos 90, constitui-se atualmente, na verdade que caracteriza um modo de ser professor do campo da Educação Especial. Os trechos abaixo mostram os elementos discursivos que a utiliza para dar sustentação a discussão:

Dessa empreitada teórico-metodológica, pode-se entender que essa racionalidade política, através da formação continuada de professores [...] ensina cada docente a investir em si mesmo, nos outros para, como empresários de si, participarem na produção de práticas solidárias na escola inclusiva a fim de garantir o sucesso da inclusão escolar. (HERMES, 2012, apud, POSSA, 2013, p.34).

Como o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é uma prática que se pretende efetivar e consolidar, acreditamos que o Curso de Educação Especial deverá reestruturar-se para atender este paradigma educacional, consoante as tendências mundiais (PPC – JUSTIFICATIVA, 2004, s/p, apud, POSSA, 2013, p.113).

[...] o diplomado deverá ter [...] as competências para identificar necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva [...] competência para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais [...] dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental [...] (PPC – PERFIL, 2004, s/p, apud, POSSA, 2013, p.124).

Na Dissertação “A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente”, Mohr (2014) analisa o investimento discursivo de formação como uma estratégia de condução da conduta docente na efetivação e construção de um espaço inclusivo que recebe com qualidade os alunos com deficiência. A autora afirma que a proliferação dos discursos exaltando e produzindo a formação e capacitação dos professores da rede regular de ensino como condição indispensável para a inclusão dos alunos com deficiência tem conduzido os professores a investirem em si, na forma de um empreendedorismo docente.

Urge, principalmente, a capacitação do professor da classe regular e do especialista para saber atuar frente às necessidades especiais dos alunos. Essa questão envolve, obrigatoriamente, a formação básica do professor (em nível de segundo grau), os cursos de pedagogia (em suas várias habilitações) e de licenciaturas em geral, avançando até os cursos de pós-graduação, por meio da inclusão de disciplinas e conteúdos sobre esse alunado (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996, p. 32, apud MOHR, 2014, p. 95). A formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasi-

leira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 6, apud MOHR, 2014, p.95).

Para os professores que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, faz-se necessária a formação continuada, e, preventivamente, cumpre examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade (REVISTA INCLUSÃO, 2006, p. 40, apud MOHR, 2014, p.95).

Em tempos de inclusão escolar, a formação de professores do ensino regular deve promover o delineamento de novas práticas pedagógicas, revisando a organização curricular, o modo de ensinar, a concepção de aprendizagem, os instrumentos de avaliação, entre outros componentes do cotidiano escolar que precisam se adequar à educação inclusiva (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 7, apud MOHR, p. 95).

Na Dissertação “Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada” (BRAGAMONTE, 2017) percebemos que o modo como os discursos se organizam em torno da formação do professor alfabetizador, procurando intervir e regular as várias formas de ensinar e aprender para aproximar todos – alunos, professores, gestores, famílias, empresas, Estado – a um lugar seguro e desejável – o sucesso na e da alfabetização – acabam promovendo estratégias de inclusão.

[...] a temática da formação vem ganhando relevância, desde o final da década de 1980 [...] uma vez que a conquista da escola pelas camadas populares não estava sendo acompanhada de investimentos significativos na qualificação desse profissional, para atuar nessa nova realidade [...] (MACIEL, 2014, p. 122-124, apud BRAGAMONTE).

O atendimento às diversidades [...] trazem grandes demandas para o professor (BRASIL, 1999, p. 85, apud BRAGAMONTE).

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados [...] dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação (BRASIL, 2012a, p. 27).

[...] como discutimos neste caderno, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora [...] que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva [...] (BRASIL, 2012b, p. 37, apud BRAGAMONTE).

Embora as pesquisas partam de diferentes objetos de estudo, elas mostraram as possibilidades de ver a inclusão instaurar-se como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013), como uma verdade “que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar” (LOPES; RECH, 2013, p. 21) e que promove, entre outras coisas, o gerenciamento dos riscos.

Esses trabalhos permitiram ver os diferentes modos de atuação da política inclusiva em ação e a centralidade da educação na difusão dos saberes sobre inclusão e sua disseminação como uma verdade incontestável. O modo como essas pesquisadoras olharam para esses discursos na constituição das práticas educativas, mostrou como a inclusão “aciona saberes, constitui processos de subjetivação, constrói subjetividades e refina estratégias [...] que atendam a tal configuração” (MACHADO, 2016, p. 75).

É importante destacar que entendemos o discurso não como uma mera denominação de coisas através da utilização de letras, palavras e frases, mas como uma série de acontecimentos onde o poder é vinculado e orientado (FOUCAULT, 2010), a partir da “ordenação do saber, da sua seleção e da legitimação de certos modos de dizer as coisas” (POSSA, 2013, p.44). Por isso, “analisando os próprios discursos, vemos [...] destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] como práticas que formam os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 60).

Sendo assim, os discursos que instituem a inclusão como uma grande verdade, ao dizerem o que as coisas são, determinam uma posição profissional a ser assumida pelo professor e está “se identifica na vontade de verdade que ordena, classifica e nomeia as coisas com que este professor se ocupará” (POSSA, 2013, p. 95). Nesse sentido, a formação continuada aparece como um lugar

de produção do professor inclusivo: uma estratégia cuidadosamente planejada para continuar a produzir e inventar “maneiras de ser e estar docente que colaborem com a racionalidade política implicada na escola inclusiva” (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES. 2017, s/p).

Nos processos formativos há uma proliferação de saberes que pretendem ensinar ao professor como planejar suas aulas, como organizar a sala de aula, como agir em determinadas situações e como trabalhar com seus alunos, além de dizerem quais são os conhecimentos e valores válidos. Ao estarem relacionados ao cotidiano das escolas possibilitam dizer e, por isso, “inventarem a existência de outros modos em que são narradas a relação professor x aluno, o material didático, o processo avaliativo, a organização e os tempos escolares” (BRAGAMONTE, 2017, p. 59).

É, portanto, nossa preocupação perceber como este acontecimento discursivo – inclusão – que está sendo utilizado legalmente, para dizer da formação de professores, posiciona o professor nas práticas de educativas inclusivas, pois é “na ordem do saber e do poder se torna possível a objetivação da vida” (POSSA, 2013, p. 88).

Por isso, a posição-sujeito é uma importante noção foucaultiana que nos serve de ferramenta para pensar sobre a formação de professores e inclusão, pois é na existência de certas regras discursivas – aqui as práticas inclusivas – que se pode tomar o professor como objeto e dar-lhe uma posição, um lugar para ser sujeito dessas práticas, sendo elas as condições de possibilidade de sua constituição.

Pela palavra prática [Foucault] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: “posições do sujeito”. (LECOURT, 1980, p. 91 grifos o autor).

Na esteira desse pensamento – onde não se pode falar ou atuar de qualquer lugar (FISCHER, 2001) – tanto a fala como atuação do professor estão normatizadas em discursos documentados, de onde se apresenta e emerge a verdade sobre a inclusão. É nesta prática discursiva que se produz quem quer ocupar a posição de professor.

Para ocupar esta posição é preciso apoderar-se e governar a si sob a égide destas práticas. Esse mesmo professor também vai, na perspectiva de uma atuação profissional, ocupar-se de constituir a si mesmo/a nessa posição. Ou seja,

[...] tornar-se professor tem a ver com a apropriação de certa gramática, a inscrição em certa discursividade, o dobrar-se a uma ordem que, supostamente define, entre outras coisas, o modelo ideal [transcendental e naturalizado] de professor [...] (SOMMER, 2010, p. 29).

Diante dessa condição de sociedade neoliberal que, se instaura com esse imperativo que produzir um tipo específico de sujeito, problematizamos a inclusão na educação como uma tecnologia de governo que, além de mobilizar os professores a investir em diferentes saberes e novas práticas educacionais na atualidade, traça os modos de constituição da docência, que vêm conduzindo também as condutas dos sujeitos envolvidos nessa prática.

Nessa lógica, pensamos sobre como a inclusão constituindo um modo de dizer sobre a educação, um modo de nominá-la e de estabelecer o efeito de controle no vocabulário autorizado dos sistemas e unidades educacionais. Ou seja, a inclusão como imperativo até a pouco debatida e questionada na escola e no sistema educacional, torna-se aceitável e tecnicamente útil tendo em vista a rede de saberes e de poder dinamizados pela política educacional e especificamente pela política de Educação Especial. Ainda, neste contexto, as instituições escolares que, em direção do imperativo da inclusão, se veem na obrigação legal, e, muitas vezes, sem ter qualquer projeto de gestão, estão aceitando a

matrícula de muitas crianças com deficiência que passa, pelo discurso político das práticas educativas.

Sendo assim, a inclusão é uma das palavras mais utilizadas na atualidade para qualificar a política, a legislação, o sistema, as instituições e as atividades educativas. Uma palavra que, também, tem adjetivado o comportamento, ações e atuações de professores, agentes educativos e estudantes. Inclusão é mais que uma simples palavra que qualifica, pois quando a identificamos nos jogos de linguagem podemos entendê-la como “práticas, atividades, ações e reações” (HACKER, 2000, p. 13) que em sua condição de uso explicita, um uso regado e controlado, sendo a palavra parte integrante.

A palavra inclusão nos jogos de linguagem possibilita-nos compreender práticas dos próprios sujeitos: sob essa palavra, coloca-se em jogo um

[...] conjunto de variáveis sociais e culturais [...] desde princípios e ideologias até interesses e disputas [...] a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazerem nome da inclusão” (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p 948).

Por isso, mais que uma educação inclusiva, o lema é uma sociedade inclusiva, estando este explicitado como princípio das orientações dada por organismos internacionais tais como as Organizações das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE)...

Inclusão que tomada por alguns governos passa a ser ideologia - ideia para caracterizar os modos em que devem acontecer relações sociais, culturais, educacionais e econômicas. Inclusão que requerida pelos movimentos sociais, culturais, étnicos, intelectuais progressistas, exigem do Estado, da sociedade e de suas instituições políticas, legislações que compensam histórias de discriminação e de exclusão.

Inclusão que disputada nas relações de poder, sutilmente se expandem para além das tradicionais e dicotômicas relações dominantes e dominados, incluídos e excluídos, pois estabelece que, para o desenvolvimento social, econômico e de mercado é necessário que todos estejam incluídos. Inclusão como alicerce para a gestão e geração de capital humano, pois se parte da população estiver em condições de exclusão, esta coloca em risco a nação e sua economia na globalização dos mercados, do comércio, dos investimentos, da produção e do consumo. Neste sentido, a inclusão se utiliza de outro conjunto de palavras: protagonismo, autonomia, liberdade, eficiência, novas competências, comprometimento, transformação, diagnóstico, correção, engajamento, responsabilização.

Sobretudo, adjetiva a educação, educação para todos, reforçando a narrativa dos direitos humanos numa sociedade do conhecimento que precisa de seres humanos em aprendizagem ao longo da vida. Inclusão que, neste jogo de linguagem, é garantia de estar, de modo produtivo, no mundo. Num mundo que, em perspectiva global (globalização da economia, do mercado e da informação), tem sido gestado com base em processos de aquisição do conhecimento tomando indicadores de desempenho de sistemas, instituições e práticas educativas, como referência para consolidação do desenvolvimento social e econômico, na denominada sociedade da aprendizagem.

Nesse contexto, a inclusão, passa a ser considerada uma estratégia de governo que está implicada diretamente na ordem neoliberal, para governar tanto a prática docente na medida em que o discurso se naturalizam e determinam os modos mais adequados de ser professor, as melhores práticas inclusão que vão ganhando status de verdade, por serem boas práticas capazes de fazerem a diferença, quanto aos discursos, que por vezes, responsabilizam unicamente a ação docente pelos êxitos e fracassos escolares, bem como, constituem-se

como condição de possibilidade para a superação das mesmas. Sendo assim, é inegável não atrelarmos o conceito de inclusão com práticas educacionais.

Ao se discutir os desafios para a implementação de uma política educacional inclusiva não estão em pauta aqueles alunos que trazem histórico de diferença cultural ou de privações, mas o grupo “alvo” de preocupação é aquele que reúne os “alunos público-alvo da educação especial”, como está caracterizado nas discussões dos trabalhos de pesquisa do GEPE/UFSM.

É interessante ressaltar as políticas públicas de formação de professores no Brasil e que esses discursos, produzidos vão se qualificando a partir da caracterização do conhecimento que passam a especificar, a ordenar e a determinar o conhecimento verdadeiro e absoluto na formação, bem como obrigatoriedade de disciplinas e conteúdo de educação especial nas diretrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em todas as instituições de formação do país. O que se aprende com disciplinas que instituem e caracterizam um modo de ser inclusivo, sem ao menos compreender como este imperativo se produz na contemporaneidade? Esta reflexão diz respeito aos efeitos desse discurso sobre formação de professores, produzidos na política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva a constituir discursos inquestionáveis que amparam posições as vezes não sentidas e exercidas, mesmo que estas, sejam declaradas como inclusivas.

Considerações Finais

De modo geral os questionamentos, ao longo do artigo foram pertinentes para fazer um convite a pensar e problematizar como se dá a constituição da formação de professores no imperativo da inclusão o qual se ocupa em produzir subjetivações nos sujeitos como possibilidade de condução de um novo modo de vida.

Pensar no espaço da ordem em que se tem produzido a formação do professor inclusivo como campo de saber e perceber algumas práticas discursivas e não discursivas que constituem a produção e que dão sustentação à formação do professor inclusivo.

Podemos identificar, então, que foi na ordem do direito a educação de todos que a inclusão passa a ser uma necessidade na organização da gestão escolar de cunho neoliberal, nesse sentido a inclusão emerge como uma forma de economia de governo junto à população.

A formação de professores inclusivos, portanto, emerge com a possibilidade de incluir todos, um campo de saber operado nas relações de saber e poder. No Brasil percebemos mecanismo e procedimentos da governamentalidade para tornar possível a gestão, regulação e normalização dos indivíduos que têm direito legal a estar na escola e para tanto um professor para atendê-los.

A partir dessa lógica neoliberal a “[...] governamentalidade do sistema político e a escola em um dos principais mecanismos de controle da sociedade moderna” (GIOVINE, 1998, p. 60). A governamentalidade sendo operada na escola como alicerce para a gestão e geração de capital humano, pois parte da população que estiver em condições de investir em si e conduzir a sua própria conduta e a do outro, não coloca em risco a nação, sua economia na globalização dos mercados, do comércio, dos investimentos, da produção e do consumo, ao mesmo tempo em que responsabiliza a todos para estar gerenciando o risco de parte da população que não se adequa aos padrões de produção exigidos.

A palavra de ordem da atualidade passa a ser inclusão, assim sendo constituem sujeitos que cada vez mais produzem práticas, condutas, normas e saberes, com efeito em um modo de viver. A governamentalidade em ação, conduz a conduta dos sujeitos através das estratégias de inovação e responsabilização.

No contexto atual, de ordem imperativa da inclusão, uma estratégia fundamental, no processo de empresariamento de si e reorganização do papel do Estado na sociedade neoliberal são estratégias fundamentais para colocar em funcionamento a maquinaria escolar.

A escola é a maquinaria escolar [...] moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA-NETO, 2014, p. 113-114).

Diante disso a rede discursiva sobre maquinaria escolar produzida exige cada vez mais autonomia do sujeito, e o investimento em si, uma autogovernança. Cada vez mais o movimento da inclusão como uma estratégia para produzir determinados saberes e práticas, que governam os professores, os controlam e os produzem para serem úteis ao contexto neoliberal contemporâneo.

Os trabalhos de pesquisa do GEPE/UFSM estão tensionando o imperativo da inclusão, não para se posicionarem contra ou a favor, mas para buscar compreender como estão os professores sendo produzidos na contemporaneidade. No contexto da inclusão ou da educação para todos, indicam que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço, num mesmo tempo, com a intenção de igualar a todos não pelas diferenças, mas por processos de normalização a serem operados por professores inclusivos. Ou seja, práticas de inclusão escolar que atuam nesse estar junto; na intenção de manter os alunos nas escolas e inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído e, por isso, processos de subjetivação inclusiva dos professores são o foco de formação central das políticas de inclusão, porque estar no jogo tornase um modo de ser também desejado pelos professores.

Referências

BRASIL. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 16, 1996.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

_____. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 01, n. 01, out. 2005.

_____. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 02, n. 03, dez. 2006.

_____. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 06, n. 01, jan./jun. 2011.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

BRAGAMONTE, Patricia Luciene de Albuquerque. **Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador**: uma história a ser considerada na formação continuada. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017.

FOUCAULT, M. 1997. **Il faut défendre la société**: Cours au Collège de France, 1975- 1976. Paris, Gallimard/Seuil, 283 p.

_____. **Dits et écrits**. Vol. II: 1976-1988. Paris: Gallimard 2001.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

GIOVINE, Renata. **Como se Reconstruye la Ciudadania em las Reformas Educativas de los 90?** Educação e realidade, Porto Alegre, v.23, nº1, jan/jun.1998. p. 57-72.

HACKER, P.M.S. **Wittgenstein**: sobre a natureza humana. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HERMES, Simoni Timm. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. p. 150. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)Liberal**: da administração à gestão educacional. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia; HERMES, Simoni Timm. Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modos de subjetivação docente. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.19 n.3 p. 000-000. jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644527/16224>>.

LOPES, Maura; RECH, Tatiana. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**. PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n.2, maio/ago. 2013, p. 210-219.

MACHADO, Fernanda. **Formação docente na racionalidade Inclusiva**: práticas de governo dos Professores de surdos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede**: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. **A Maquinaria Escolar na Produção de Subjetividades para uma Sociedade Inclusiva**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS. São Leopoldo 2011.

MOHR, Alana Claudia. **A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial**: estratégia discursiva de subjetivação docente. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

POSSA, Leandra B. **Formação em Educação Especial na UFSM**: estratégias e modos de constituir-se professor. 2013. 239p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

ROSE, N. Administrando Indivíduos Empreendedores. In: ROSE, N. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Coordenação de tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Coleção Psicologia Social.

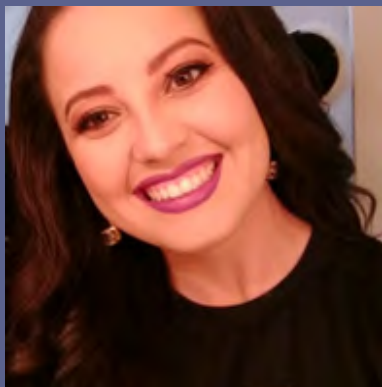
SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

UFSM. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Daniela Durigon de Almeida



Educadora Especial licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Privada de Educação no Município de Santa Maria/RS e professora da Rede Municipal de Júlio de Castilhos/RS.

Daniela Camila Froehlich



Educadora Especial licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Geografia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Privada de Educação no Município de Santa Maria/RS.

Daniela Bernardes



Educadora Especial licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Dom Alberto, Especializanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/FAVENI. Professora da Rede Privada de Educação no Município de Santa Maria/RS.

ENSAIOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:

ESTUDOS E ESCRITAS CIENTÍFICAS



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES