ELÓI MARTINS SENHORAS
CLÉIA DE JESUS DOS REIS DE MELO
(organizadores)



EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

ÓTICA DOCENTE

EDITORA
2023

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Ótica Docente

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Ótica Docente

ELÓI MARTINS SENHORAS
CLÉIA DE JESUS DOS REIS DE MELO
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se 77 SENHORAS, Elói Martins; MELO, Cléia de Jesus dos Reis de (organizadores).

Educação Especial & Inclusiva: Ótica Docente. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 249 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-68-7
https://doi.org/10.5281/zenodo.10125281

1 - Docente 2 - Educação. 3 - Educação Especial. 4 - Educação Inclusiva. 4 - Professor.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
A Formação Inicial de Professores e Perspectivas da Profissionalização na Educação Especial e Inclusiva 13

CAPÍTULO 2 |
Reflexões sobre a Educação Inclusiva: Desafios da Prática Docente 31

CAPÍTULO 3 |
Incidencia de la Empleabilidad en las Personas con Discapacidad en el Contexto de Pandemia de la Covid-19 61

CAPÍTULO 4 |
Desenho Universal de Aprendizagem e a Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas na Prática Docente 81

SUMÁRIO

CAPÍTULO 5 |
Atendimento Educacional Especializado:
AEE, Formação e Prática Docente 123

CAPÍTULO 6 |
Las Estrategias Diversificadas de
Aprendizaje en la Formación del Docente de Educación Especial 139

CAPÍTULO 7 |
Formação de Professores para Interações
com Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva 161

CAPÍTULO 8 |
A Educação Especial em Goiás:
Aspectos Históricos da Formação de Professores 189

CAPÍTULO 9 |
Os Desafios da Implementação da Política Nacional da Educação
Especial Orientada à Inclusão Escolar: Um Olhar ao Papel da Superação
Continuada de Professores em Educação Inclusiva na Província do Bié 213

SOBRE OS AUTORES | 237

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As agendas temáticas de Educação Especial, e, Educação Inclusiva tem se desenvolvido de modo incremental nas últimas cinco décadas em termos multilaterais, não obstante se observe que existe um significativa lacuna de pesquisas na África e na América Latina e Caribe, razão pela qual o presente livro vem a corroborar com debates críticos e instigantes reflexões materializadas em nove capítulos, redigidos nas línguas portuguesa e espanhola.

O objetivo deste livro, intitulado Educação Especial e Inclusiva: Ótica Docente" é apresentar um conjunto de capítulos exploratórios que trabalham uma triangulação teórico-metodológica por meio da conjugação de estudos de casos fundamentados em teoria e na empiria, e que portanto permitem conjugar uma robusta discussão comparativa que é alicerçada no mapeamento do estado da arte no assunto.

O esforço empreendido pelas autoras e autores desta obra revela o comprometimento científico com a expansão da fronteira do conhecimento contemporâneo por meio de um conjunto de discussões e análises estruturadas de modo plural por um trabalho colaborativo desenvolvido a várias mãoes dentro de uma rede internacional de pesquisas desde a África até a América Latina e o Caribe.

A empreitada intelectual gerida pelo esforço de vinte e oito pesquisadores de instituições públicas e privadas da Angola, Brasil, Cuba, El Salvador e Peru traz uma privilegiada imersão comparativa de estudos de casos sobre as temáticas de Educação Especial e Inclusiva a partir de um pioneiro enfoque internacional que versa sobre a ótica docente em distintas realidades socioespaciais e portanto segundo as particularidades e generalidades existentes.

A estruturação deste livro em nove capítulos apresenta uma instigante discussão sobre o pensamento pedagógico com base em um colaborativo trabalho de pesquisa engendrado por pesquisadores que a despeito das distintas formações acadêmicas e expertises profissionais buscam avançar na construção do campo epistêmico da da Educação Especial e da Educação Inclusiva, tanto, em termos de reflexão acadêmica, quanto de *práxis* profissional docente.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins, este livro teve o método dedutivo como pilastra mestre para fundamentar a análise sobre questões fáticas e teóricas com base nos procedimentos qualitativos, tanto, de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de hermenêutica educacional na interpretação dos dados primários e secundários das respectivas pesquisas manifestadas em capítulos.

Conclui-se que em função da combinação da abordagem didática com um rigor cientifico teórico-metodológico, a presente obra é indicada para um amplo público, tanto de leitores de língua portuguesa e espanhola interessados em novas informações e conhecimento, quanto de acadêmicos, especialistas e profissionais que buscam se atualizar com discussões sobre o estado da arte na temática.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Cléia de Jesus dos Reis de Melo

(organizadores)

CAPÍTULO 1

A Formação Inicial de Professores e Perspectivas da Profissionalização na Educação Especial e Inclusiva

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PERSPECTIVAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA[1]

Rosana Cristina Miranda Dugois

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Fernanda Aparecida Augusto Ferrari

Este capítulo refere-se à reflexão da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia com enfoque na área da educação especial e inclusiva, com base nas políticas públicas e diretrizes Nacionais e Estadual, que preparam os docentes e discentes para atuarem com o Estudante Público Alvo de Educação Especial EPAEE, dialogando em um contexto entre as Instituições de Ensino Superior (IES), Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual, do Estado de São Paulo (SP).

Ao ministrar aulas no curso de formação inicial de professores, no curso de pedagogia, nas disciplinas que tratam da educação especial e inclusiva, acompanhando os estágios referentes a esta frente. Percebeu-se o incômodo das estudantes ao retornarem para a aula, onde relataram que ao chegarem nas escolas onde estagiavam, eram atribuídos Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE), pelos professores regentes de sala e gestão pedagógica. Eles alegavam que o EPAEE, deveria ser acompanhado pelo estagiário para algum outro local da escola, com uma atividade

[1] Uma Versão prévia do presente capítulo foi publicada em: DUGOIS, R. C. M; SCHLÜNZEN, E. T. M. "A formação Inicial de Professores e Perspectivas da Profissionalização na Educação Especial e Inclusiva". *Anais do III Congresso Internacional de Educação Unoeste*. Presidente Prudente: Unoeste, 2022.

alternativa, isolando-o da sala regular. Sendo observado que o discente em formação Inicial do curso de Pedagogia, não possui especialização para conduzir atendimento especializado e que o EPAEE tem o direito, expresso pelas principais políticas públicas e documentos mandatórios, de permanecer na classe comum com os demais estudantes. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Constituição Federal), preconiza no inciso III do art. 208, e garante que o estudante em situação de deficiência seja matriculado preferencialmente na rede regular de ensino garantindo sua inclusão na sociedade. Diante desta situação, e por experiências já vivenciadas, desejou-se entender melhor a situação, elaborando um projeto inspirado neste contexto e incentivada a busca de uma formação acadêmica mais sólida, passando pelo processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste). Neste sentido, com o desejo de pesquisar alternativas e respostas para os problemas vivenciados no decorrer da nossa trajetória pessoal e profissional. Principalmente, as experiências dos referidos discentes em formação inicial, pois, ao estagiarem, vivenciavam processos que não estavam de acordo com as diretrizes e políticas públicas que auxiliem em sua formação, preparando-os para serem bons professores no ensino regular.

Conforme as análises de Vitaliano e Nozi (2012), em afirmar que as Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas para a formação inicial de docentes, deverá compor em sua proposta curricular, disciplinas que direcionem para a diversidade, já que: “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (p. 54).Os cursos de formação inicial de professores, devem propor em sua grade curricular disciplinas obrigatórias de práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva (VITALIANO, 2012).

A vivência da educação inclusiva se faz necessária, já que o professor graduado deverá ter a competência em trabalhar nas salas regulares com EPAEE e promovendo a equidade.

Dentro das escolas regulares, os EPAEE deveriam receber o apoio necessário que se lhes assegurem uma educação efetiva. Em outras palavras, as implicações consistem no reconhecimento da igualdade de valores e de direitos, na equidade e consequentemente na tomada de atitudes, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) que refletem uma coerência entre o que se diz e o que se fala (MANTOAN, 1997, p. 65). O sentido filosófico da igualdade afirmada por Paulo Freire (2017):

> Como condição de uma educação libertadora para a qual aceitar e respeitar a diferença também é outra de suas condições. Mais concretamente, analisa a afirmação de que "ninguém é superior a ninguém" em suas projeções lógica, epistemológica, educacional e política (FREIRE, 2017, p. 119).

O ato de ensinar encontraria justificativa em uma cultura e em um saber que o educador tem e o educando não tem. Por essas razões, ambos seriam desiguais.

A formação inicial tem um papel fundamental nesse contexto, o professor, sendo a essência do desenvolvimento cognitivo dos estudantes na sua diversidade significativa.

Em relação as diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial, faz com que vários pesquisadores realizem reflexões que muito contribuem para perspectivas de estudos e avanços para a melhoria destes profissionais. Conforme Bernadete Gatti (2010) afirma:

> [...] Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (didática, psicologia da Educação ou do desenvolvimento, filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, quando deveria haver equilíbrio entre os dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica (GATTI, 2010, p. 138).

Na busca atender aos pressupostos destes pesquisadores, em que a construção deve ser coletiva e nessa mesma perspectiva, Schlünzen (2000) idealizou a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que usava como estratégia metodológica o desenvolvimento de projetos que focam em que todos os envolvidos sejam protagonistas e usam as tecnologias para que as diferenças sejam valorizadas. E em 2015, por meio da sua Livre Docência, validou a abordagem, com estudos pautados na sociedade em modo geral e instituições de ensino fundamental, médio e superior que se debruçaram na reflexão da formação de futuros professores que atuarão com práticas que venham ao encontro da demanda educacional. Além disso, em relação ao estágio que ocorre no nível superior, preconiza que possuem uma carga horária que devem ocorrer para que os estudantes coloquem em prática as teorias abordadas nas disciplinas. Assim, o aponta que dentro da totalidade de horas do currículo do curso de formação inicial as teorias não são suficientes para tornar o futuro professor em processo de estágio, como um professor seguro para trabalhar valorizando as diferenças. Portanto, remetem a uma perspectiva que haja uma revisão nas disciplinas e nos estágios. Neste sentido, para

Schlünzen *et al*. (2020) apontam a abordagem CCS para que haja um contexto global e sistemático para o enfrentamento dos problemas da escola.

OBJETIVO

O objetivo desse trabalho de pesquisa consistiu em analisar as mudanças necessárias e revisões nas políticas educacionais para a formação de professores, a partir de um processo formativo dos discentes do curso de Pedagogia e docentes nas salas de aula regulares, visando a inclusão dos EPAEE nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de um município do interior de São Paulo, situado ao Noroeste do Estado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa surgiu de uma inquietação em relação aos discentes e docentes que perpassaram pela formação inicial do curso de pedagogia em relação a sua profissionalização na área da educação inicial e inclusiva em relação. Portanto a análise documental e bibliográfica traduz um estudo fidedigno do ambiente natural a ser pesquisado. As Diretrizes Curriculares e Políticas públicas que regem a formação inicial são documentos elementares para a constatação das referências institucionais.

Desta forma, a pesquisa documental favorece a investigação de um problema, não de maneira imediata, porém de forma indireta, por meio do estudo dos documentos produzidos pelo homem, a fim de fornecer o seu modo de ser, viver e compreender fatos ocorrentes na sociedade. Analisar documentos exige cautela e competência por

parte do pesquisador para não influenciar na validade do seu estudo. Flores (*apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p. 03), considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Dessa forma, objetiva-se delimitar a pesquisa documental não como um sistema ou técnica de coleta de dados, mas como um método de pesquisa.

Para desenvolver a análise em relação à formação inicial do curso de pedagogia, foram escolhidos três estabelecimentos de ensino superior que atendem à demanda desejada para a pesquisa, ou seja, curso de formação inicial – licenciatura em Pedagogia na região Noroeste do Estado de São Paulo.

LEVANTAMENTO DAS UNIVERSIDADES

Após o estudo das políticas públicas e Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Estado de São Paulo). Será feita a coleta dos dados institucionais das três Instituições de Ensino Superior (IES) que são atendidas pela mesma Secretaria de Educação do Município.

As instituições terão suas respectivas nomenclaturas de Instituição de Ensino Superior: IES1, IES2 e IES3.

IES1 – Pertence à Rede Privada de Ensino, está localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, oferece cursos de Bacharelado e Graduação. O curso de Pedagogia funciona no período Noturno, de forma presencial, com vinte por cento da sua grade curricular na modalidade EAD.

Quadro 1 - Políticas públicas que tratam da inclusão dos EPAEE

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Estabelece o direito das pessoas em situações de deficiências receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), promovendo a integração dessas pessoas na sociedade em geral e o direito à educação. Ofertar esse direito através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular, assegurando assim sua integração na sociedade.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (BRASIL, 1996).	Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular". No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado".
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

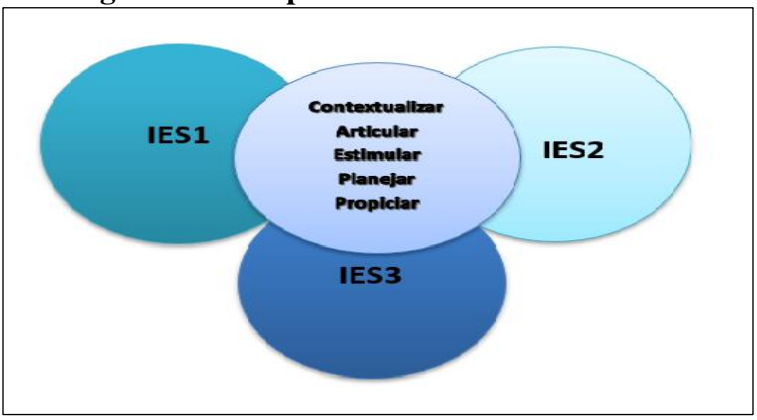
Fonte: Elaboração própria.

IES2 - é uma fundação municipal criada por Lei Municipal e reconhecida de utilidade pública municipal, para atender à demanda social existente na cidade de origem, oferece dentre seus cursos de bacharelado, cursos de licenciatura em área específica e o de licenciatura em Pedagogia, o curso funciona nos períodos diurno e noturno. Está situada a 10 Km da IES1 e ingressa ao mundo do trabalho tanto na cidade de instalação como na rede privada.

IES3 - Pertence a Rede Privada de Ensino, está localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, oferece cursos de Bacharelado e Graduação, o curso de Pedagogia funciona no período Noturno, de forma presencial, com vinte por cento da sua grade curricular na modalidade EAD. Em relação às demais Instituições, está localizada a 40 km, porém, os estudantes migram para trabalharem na cidade onde está localizada a IES1. Assim, recebem auxílio de transporte da prefeitura local para se deslocarem.

As instituições terão suas respectivas nomenclaturas de Instituição de Ensino Superior: IES1, IES2 e IES3.

Figura 1 – Competências em comum das IES



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Diretrizes Curriculares da Formação de Graduação do curso de Pedagogia

A Deliberação CEE n. 112/2012	Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Art. 4º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas: I – 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão e ao enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; II - 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos; III - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular (PCC), adicionadas às 1.400 horas do item anterior e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE nº 160/2017, referente a esta Deliberação; IV - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado; V - 400 (quatrocentas) horas para formação nas demais funções previstas na Resolução CNE/CP nº 01/2006 Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo: I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior.
Conforme a Res. n. 2, de 20 de dezembro de 2019, ME/CNE/SE (p. 87).	CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: I - Compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC: II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

Fonte: Elaboração própria.

Após o estudo das políticas públicas e Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Estado de São Paulo). Será feita a coleta dos dados institucionais das três Instituições de Ensino Superior (IES).

Após o estudo das políticas e Diretrizes foi analisado os documentos públicos institucionais das IES e confrontado as competências em comum nas três IES.

ESTUDO DA GRADE CURRICULAR X CARGA HORÁRIA DE ESTUDOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Foi feito o levantamento da grade curricular das IES observadas em número de disciplinas e número de horas / aula em relação as disciplinas de educação especial e inclusiva, incluindo práticas de ensino.

Quadro 3 - Variação percentual de disciplinas de Educação Inclusiva em relação as demais disciplinas do curso de pedagogia e em relação ao total de horas do curso

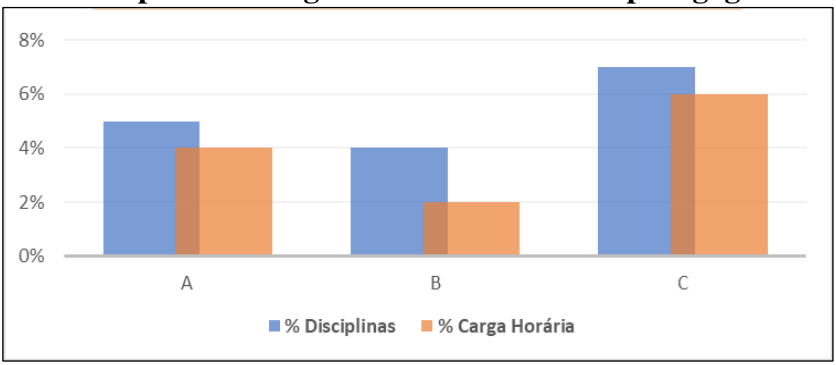
Instituição de Ensino Superior	**Porcentagem de disciplinas** que tratam de educação especial / Inclusiva (incluindo estágio supervisionado) em relação ao número total de disciplinas do curso de Pedagogia.	**Porcentagem de carga horária** que tratam de educação especial / Inclusiva (incluindo estágio supervisionado) em relação ao número total de disciplinas do curso de Pedagogia.
IES1	5%	4%
IES2	4%	2%
IES3	7%	6%

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS

Observa-se que diante as políticas públicas e diretrizes em relação a formação inicial do curso de pedagogia atribui ao professor tarefas e competências a serem desenvolvidas com os EPAEE em uma larga escala de complexidade, há de se levar em consideração a singularidade de cada estudante e seu desenvolvimento cognitivo. Busca -se nas bases legais a igualdade e a legitimação da educação especial e inclusiva. Tanto a carga horária em horas aulas quanto o número de disciplinas específicas voltadas para a educação inclusiva é mínima em relação a total de aproveitamento do curso.

Gráfico 1 – Comparativo da Disciplina de Educação Especial em relação ao número de Disciplinas e Carga Horária do curso de pedagogia



Fonte: Elaboração própria.

Porém em relação a carga horária e práticas se encontra fragilizada, em uma mínima proporção para formalizar no professor um conhecimento e práticas que traga em sua profissionalização uma qualificação em relação ao EPAEE, já que os referenciais em relação

as políticas públicas, diretrizes curriculares nacionais e estaduais, referências bibliográficas acerca dos conteúdos são bastante amplas.

Esse fato mostra uma transitoriedade, pois temos um amplo período de estudo e pesquisa por parte do discente que acaba por não estabelecer seu conhecimento na área específica da inclusão do EPAEE com dimensões práticas que o tornem profissionais que garantam a equidade e a transposição didática em situações em que haja a inclusão escolar. Ainda podemos nos orientar em relação às Diretrizes para formação inicial de Professores na Educação Básica por meio do Parecer CNE/CP n. 09/2001, o qual destaca que:

> As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõe a revisão na formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados [...]. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais na formação de professores, tais como: a organização 69 institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação dos professores, aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2002, p. 10-11 *apud* VITALIANO, 2010, p. 56).

O professor não sai de um curso de licenciatura pronto e hábil para lidar com as diversas situações de sala de aula, porém a continuidade de sua formação, a qual denomina-se formação continuada é de extrema relevância e deve ser atribuída às

Instituições as várias maneiras de oportunizar tal formação. Centros de estudos, espaços e políticas que favoreçam um encontro de profissionais para trocas de experiências em que ações de sucesso sirvam de referencial.

Observou-se os objetivos gerais e específicos das IES, e selecionou-se as competências em comum, que embora sejam de forma geral, está implícita na educação inclusiva e especial. Em seguida, levantou-se a grade curricular para uma análise de como as disciplinas específicas de educação inclusiva estão sendo ministradas em relação ao cômputo geral das demais disciplinas e em relação à carga horária total do curso de Pedagogia, embora algumas disciplinas tenham em seu conteúdo, assuntos que abordem a educação inclusiva, como é o caso da didática, legislação e políticas organizacionais, porém são disciplinas que no seu rol de conteúdo, apontam apenas um item desse campo dentre outros estudados. Mas nesse estudo, não estão computadas essas disciplinas para os valores e sim apenas as disciplinas que o ementário trata especificamente da educação inclusiva e especial.

CONCLUSÃO

Há a necessidade de revisões nas políticas públicas e Diretrizes curriculares, e um foco para que haja a formação continuada na profissão docente que traga a qualificação e intervenha nos fenômenos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Deliberação CEE n. 111, de 15 de março de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Parecer CNE - CP n. 9, 8 de maio de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva". **Inclusão: Revista da Educação Especial**, vol. 4, n. 1, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C R. "Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados". **DocPlayer** [2004]. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em: 12/12/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997

GATTI, B. A. *et al*. "Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos". **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 1, 2010.

MANTOAN, M. T. E. "Ensino Inclusivo: Educação de qualidade para todos". **Revista Integração**, n 20, 1997.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Editora da UEL, 2010.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. "Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais". **Revista Educação Especial**, vol. 25, n. 43, 2012.

CAPÍTULO 2

Reflexões sobre a Educação Inclusiva:
Desafios da Prática Docente

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Cirlene da Silva Mendes

Adriana Ranzani Gimenes Almeida

Nos primórdios do tempo, os deficientes eram abandonados, maltratados, perseguidos e eliminados devido às suas diversas condições especiais. Na Idade Média, o tratamento era dado de acordo com a realidade a qual o deficiente estava inserido e isso já era uma forma de exclusão e segregação.

> A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade (MIRANDA, 2008, p. 30).

Com o surgimento do capitalismo percebe-se o interesse da ciência, especificamente da medicina no que diz respeito à pessoa com deficiência. A partir disso, passa a existir uma certa preocupação com a educação e o processo de socialização desses indivíduos como "especiais". No entanto, esses interesses trazem uma ideologia de visão patológica do ser que apresenta deficiência, o que fazia e ainda faz a sociedade agir com desprezo, preconceito com relação a essas pessoas.

O processo de inclusão de educandos com deficiência no contexto escolar ainda é um desafio para os docentes. Na maioria das vezes, mesmo sem formação específica, cabe aos docentes buscarem metodologias de ensino que envolvam os alunos da inclusão na aprendizagem de conteúdos e saberes em suas aulas.

Para atenuar as dificuldades impressas nesse contexto, parte dos docentes buscam cursos de formação continuada voltados para a educação inclusiva, com o intuito de adquirir novos conhecimentos, atitudes e concepções para atuar de forma coletiva e valorizar o outro.

A função social da escola procura inserir-se na produção de conhecimentos e experiências. A prática docente na educação inclusiva vem se tornado cada vez mais um caminho para novas reflexões, valores e atitudes que vem sendo vivenciada a cada dia.

Neste sentido, a escola passa a ser um lugar essencial onde todos os indivíduos possam interagir por meios dos princípios culturais, científicos, sociais, políticos e educacionais. Logo, os docentes não poderiam ficar alheios a esta situação. Então, cada vez mais, torna-se necessário procurar entender o ponto central da educação inclusiva para que se possa colaborar ativamente com os alunos que fazem acompanhamento especializado e pedagógico.

A pretensão deste estudo é provocar reflexões sobre a prática docente inclusiva à luz da pesquisa científica, despertar o interesse e vislumbrar a formação do professor pesquisador num construto de saberes, além de fortalecer a prática pedagógica inclusiva, diante dos imensos desafios em evidência na área da educação.

Além disso, esta pesquisa confunde-se e interliga-se com a nossa trajetória profissional, pois vivenciamos em nossas práticas pedagógicas a fragilidade da educação inclusiva, que reverbera situações discriminatórias, a falta de suporte pedagógico e a limitação de profissionais qualificados para atender a demanda.

Diante disso, buscamos realizar uma pesquisa qualitativa, onde a realidade é construída e o conhecimento interpretado por diversos sujeitos. A pesquisa descritiva, está subsidiada a partir da revisão bibliográfica em fontes de informações diversas tendo em vista a importância de conhecer outros trabalhos sobre a temática e da experiência pedagógica das autoras.

"O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p. 20).

A discussão também contou com o apoio de profissionais da educação numa troca de informações e experiências em relação à temática, para além da profissão.

HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um dos basilares da cidadania. E o conceito de cidadania está baseado nos princípios da participação do sujeito e do reconhecimento das diferenças, condições essas necessárias para que possamos conviver de forma harmoniosa e respeitosa num ambiente heterogêneo.

De modo geral, educação é um processo contínuo que busca facilitar a chegada ao conhecimento, seja empírico ou sistematizado. É a construção individual ou coletiva de saberes. Com este olhar, é preciso ver o ensino como um processo, e não como uma condição didática. Segundo Larrosa (2001, p. 188), "educação é o modo como as pessoas, instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. [...] Receber é criar um lugar, abrir espaço em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem".

> Para educar com e para heterogeneidade os profissionais necessitam valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, sejam eles sociais, culturais, políticos, entre outros; além de utilizar metodologias que despertem o interesse em compreender os conhecimentos científicos. Desta forma, os estudantes não apenas conseguem assimilar conceitos e conteúdo, como passam a fazer parte do seu próprio conhecimento (RAMOS, 2019, p. 11).

Diante dessa perspectiva de educação, a inclusão pode ser pensada como um princípio ideológico que defende a igualdade de direitos e de acesso às oportunidades para todos os cidadãos (OMOTE, 2003). Não é de hoje que, inoxidáveis frente aos desafios, muitos docentes e pesquisadores têm manifestado inquietações a respeito da educação especial.

> A educação especial é considerada como uma modalidade de ensino destinada a alunos com deficiências, sendo: deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, características específicas como altas habilidades, superdotação ou talentos. No geral, a Educação Especial é um ramo da educação que se ocupa ao atendimento e educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, como por exemplo: escolas para surdos, cegos ou para atender pessoas com deficiência intelectual (RAMOS, 2019, p. 16).

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nos mostra que as instituições de ensino devem assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades para a pessoa com deficiência, visando também à sua inclusão social e cidadã.

> Diversos fatores contribuíram para o crescimento e a aceitação da educação inclusiva, sendo um dos fatores o final da segunda guerra mundial, onde muitos soldados feridos durante a guerra ficaram com alguma deficiência. Neste momento histórico, o governo acreditava que uma vez reabilitados, os soldados voltariam a produzir; assim, a sociedade começou a acreditar na capacidade intelectual das pessoas com necessidades especiais (RAMOS, 2019, p. 14).

No BRASIL, as primeiras iniciativas do governo federal em relação às pessoas com deficiência, tratam do período de 1957 a 1990, época em que esse público era atendido de forma assistencialista e sem ter independência. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e em consonância com a Constituição Federal de 1988, o Brasil apontou um grande avanço na educação inclusiva de alunos com deficiência que ainda estavam à margem do processo educativo.

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, LDB nº 9394/96).

Antigamente os alunos com deficiência eram excluídos das classes regulares de aula, eles estudavam numa classe especial e não interagiam com os outros alunos. Depois de muita lutas e discussões, os alunos da classe especial passam a ser incluídos nas classes regulares conforme a teoria de Duarte.

> No entanto foi a partir de 1990 que surgiu a proposta da educação inclusiva a qual passou a ser desenvolvida no brasil e passaria a incluir esses alunos com deficiência nas salas comum do ensino regular, excluindo a ‘’classe especial’’ ou seja a antiga sala de aula no qual os alunos com deficiência estudavam anteriormente, hoje em dia esses alunos estão inseridos em salas regulares juntamente com os alunos não deficientes e principalmente amparados e fundamentados por leis que garante os direitos das pessoas com deficientes (DUARTE, 2019, p. 14).

Com um pensar reflexivo sobre a educação especial, é possível lembrar dos diversos seres humanos que necessitam de recursos e/ou serviços educacionais especializados para que possam se desenvolver como cidadãos e buscar seu lugar no mercado de trabalho, na sociedade e no mundo.

> [...] a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunato (OMOTE, 2003, p. 155).

É imprescindível que a escola, enquanto instituição pública ou privada, receba os alunos da inclusão e procure adotar medidas de integração deste alunado com atendimento especializado.

> A escola inclusiva depende de adaptações de grande e médio porte, competem aos órgãos federais, estaduais e municipais; as de pequeno porte são mudanças que cabem das iniciativas dos professores, que devem buscar recursos para ampliar sua qualificação, com o intuito de inserir esses alunos de forma eficaz e humana (ROCHA, 2017, p. 04).

Para que a educação inclusiva avance cada vez mais, é necessário que os docentes tenham uma qualificação para que possam compreender como podem atender e interagir com os alunos da inclusão. Conforme a LDB nº 9394/96 "artigo 58, § 2º o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular".

Para dar suporte para a educação regular comum e à educação especial, foi integrado às escolas o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Com ele, o aluno com deficiência recebe atendimento no contraturno, adequadas ao seu tempo, ritmo e habilidades específicas para sua formação, complementando o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. O AEE, de acordo com a Política de Educação Especial, tem como:

> [...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As

> atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Com muita luta e organizações, a educação especial foi marcada no Brasil, porém, a inclusão só ganhou espaço a partir da Declaração de Salamanca em 1994. Também corrobora com a pesquisa a declaração de Salamanca, ao afirmar que:

> As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças 7 de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (ONU, 1994, p. 17-18).

Mas é necessário provocar o pensar: Como é a realidade das escolas inclusivas? Todas as escolas estão preparadas para receber o estudante com deficiência, respeitando a singularidade de cada um? O professor está preparado para um ensino inclusivo de qualidade para todos? A escola, com um currículo engessado e com uma avaliação tradicional, favorece a prática inclusiva? É preciso entender que toda e qualquer resposta é relativa, e depende do contexto e situação na qual cada escola está inserida.

> A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades (MEC, 2003, p. 33).

Nesse sentido, entendemos que as instituições necessitam estar aptas para realizar a inclusão, não significa apenas inserir os sujeitos de qualquer forma nas escolas. Para fazer a inclusão dos surdos, do autista, do dislexo e etc a escola precisa ter um olhar para a diversidade, onde todas as pessoas envolvidas possam ser reconhecidas e terem suas potencialidades valorizadas e respeitadas.

CURRÍCULO INCLUSIVO

No contexto brasileiro, já existe um currículo escolar inclusivo que possa atender todos os alunos, pautando-se na realidade e necessidade da comunidade onde a escola está inserida, sendo flexível e reflexivo. O intuito é adequar cada vez mais o currículo, aprimorando o processo de ensino aprendizagem, onde todos os alunos possam ter acesso igualitário, objetivando melhorar a qualidade de ensino e garantir cada vez mais a igualdade de oportunidade a todos, a partir das ações educativas. De acordo com Sacristán (2003), o currículo:

> [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos

> técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso às funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa em uma prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p. 23).

O currículo tem surgido como uma prática de concepção de currículo enquanto produto histórico e social para ser pensado, repensado e discutido no ambiente escolar, pois, o mesmo se constitui um fator importante no processo de democratização do saber e da inclusão.

De acordo com (MANTOAN, 2006, p. 15) as discussões acerca da inclusão trouxeram para as escolas o desafio de organizar suas ações para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola sem discriminações, sem preconceito, valorizando as diferenças e a interação entre todos.

O estatuto da pessoa com deficiência no artigo Art. 27 nos diz que:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e

> da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

As escolas podem trabalhar seus currículos por meio do Projeto Político Pedagógico-PPP, dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNS e por meio dos documentos norteadores do Ministério da Educação-MEC para que a diversidade seja ela cultural ou não seja respeitada por todos.

> É preciso ressaltar que o currículo escolar é o fio condutor de nossas ações, pois, por meio das seleções que por ele são estabelecidas, um determinado grupo de alunos têm sido pouco contemplado, o que tem representado uma parcela grande que não consegue aprender pelos mais diferentes motivos, dificuldade de aprendizagem, indisciplina, problemas sociais, afetivos, econômicos, sociais, culturais e pelas deficiências (DUARTE, 2019, p. 26).

O professor pode ser o mediador de oportunidades mediante as adaptações e flexibilizações curriculares no processo de ensino aprendizagem. Portanto, não podemos deixar de considerar o currículo oculto dos alunos, da escola e da nossa comunidade, pois, é por meio dele que aprendemos no dia a dia a construir novos ideais, conhecimentos, novas práticas através das interações.

OBSTÁCULOS DA INCLUSÃO

Na atual conjuntura educacional, a inclusão de alunos com necessidades especiais ainda está longe de se concretizar por

definitivo, importa salientar que as instituições públicas e privadas precisam oferecer cada vez mais, as reais condições a esses alunos.

Adaptações e desafios precisam ser encarados de forma primordial para que os alunos tenham uma educação de qualidade, conforme a política legislativa de inclusão. A inclusão ocorre na escola, quando a mesma responde a necessidade de cada aluno e se adequa aos diferentes currículos, procurando a melhor forma de atender esses alunos e os outros alunos aprenderão a conviver com a diferença.

> No entanto, a Educação Inclusiva é uma educação que está voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças, elas precisam ser reconhecidas e valorizadas, sem preconceito.
>
> Pois o conceito de educação inclusiva significa que é um processo educativo que deve ser entendido como um processo social, por onde todas as crianças com necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem possam ter o mesmo direito à escolarização o mais próximo possível do normal, ou seja, uma modalidade de ensino para todos (DUARTE, 2019, p. 17).

Para ilustrar esse cenário e potencializar a discussão acerca desse assunto, elencamos alguns obstáculos da inclusão no Quadro 1, disposto na página seguinte.

Os fatores permitem afirmar que é necessário educar para a heterogeneidade, todo indivíduo tem direito ao acesso e permanência a educação de qualidade, considerando suas peculiaridades sejam elas, físicas, motoras, intelectuais, sociais.

Quadro 1 – Obstáculos da inclusão

1	Ausência de preparo dos docentes para receberem os alunos da inclusão
2	Ausência/poucos profissionais para atender e orientar os alunos da inclusão
3	Falta de infraestrutura adequada nas instituições
4	Ausência de formação inicial e continuada para os docentes e demais profissionais da escola
5	Ausência de apoio e aceitação insipiente das famílias
6	Ausência de materiais pedagógicos adequados
7	Falta de compreensão do nível de aprendizado dos alunos
8	Ausência de fatores políticas e políticas públicas mais inclusivas
9	Existência de preconceito com pessoas deficientes

Fonte: Elaboração própria.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS TENSÕES NA PANDEMIA

O ano letivo mal tinha começado e de repente em Março de 2020, o Governador do Estado do Pará suspendeu as aulas por meio de um decreto por conta da pandemia que tinha se alastrado a nível mundial. O uso de máscaras se tornou obrigatório, escolas, bares, shoppings, salões de festas e eventos etc ficaram fechados. As escolas ficaram vazias, sem alunos, sem professores, notícias tristes de pessoas que faleceram começaram a chegar. Diante do fato, uns professores começaram a organizar as aulas pelo google meet, outros através da plataforma zoom, outros utilizaram facebook, poucos utilizaram grupos de zap enquanto aguardávamos as orientações governamentais quanto a continuidade das aulas.

"Este decreto suspendeu as aulas por tempo indeterminado, mas parecia temporário. Até chegarmos em uma volta às aulas,

tivemos que passar pelo período de aulas remotas, mediadas por tecnologia, momento de grande insegurança e desafios para pais, alunos e professores" (SANTOS *apud* FREIRE, 2021, p. 25).

O governo providenciou chips para os alunos do 3º ano do ensino médio para que tivessem acesso às aulas remotas, os alunos também receberam vale-alimentação para se manterem na pandemia. Enquanto isso, alguns professores procuravam aprender como usar o Google Meet, uns tiveram dificuldade de se adaptarem com as tecnologias e com sua exposição diante das câmeras.

Com o passar do tempo tivemos formação de como acessar e utilizar o google meet, a equipe administrativa começou a trabalhar em escalas na escola, os alunos que não tinham acesso remoto, começaram a ir na escola para buscar e deixar as atividades impressas para os professores corrigirem. Porém, os alunos especiais ficaram impossibilitados de receberem atendimentos presenciais, situação esta que acentuou ainda mais a dificuldade desses alunos.

Durante a pandemia causada pela Doença do Coronavírus Covid-19 (MARANHÃO; SENHORAS, 2020), muitos alunos da inclusão tiveram diversas dificuldades por conta das aulas remotas e não conseguiram acompanhar as aulas online. Por conta da Covid-19 as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional brasileiro, os atendimentos especializados também foram suspensos e os alunos tiveram que se afastar do convívio presencial, situação esta que colaborou para aumentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos especiais. Como os alunos surdos podiam realizar a leitura labial se algumas câmeras de seus colegas estavam fechadas ou professores e demais pessoas estavam de máscaras?

Como incluir se a própria pandemia revelou uma exclusão e disparidade socioeconômica em todas as escolas? Mesmo a família dando o suporte necessário, faltava-lhes algumas habilidades como nos fala Abreu (2020).

> [...] Existem alunos atendidos com necessidades especiais que precisam de alguém para acompanhar a execução das atividades,pois não têm autonomia para fazerem sozinho, ou então,encontram dificuldade na realização das propostas educacionais, deixando de fazer,algumas vezes pelo desânimo ou dispersão.Logo, neste momento de pandemia, a família torna-se mediadora, para garantir a continuidade nos estudos. Contudo, neste formato da educação on -line,há uma limitação por parte de alguns responsáveis pela falta de familiaridade com o ciberespaço, com a comunicação midiática, com as redes sociais, bem como com a ausência da internet e de equipamentos eletrônicos (ABREU, 2020, p. 159).

A exclusão digital, social, tecnológica, científica nos mostra que durante a pandemia nossa realidade de integração e inclusão ficou distante, pois, esse déficit causado pela Covid -19 em nossos alunos, ficará marcado em nossas lembranças e nos impulsiona também a buscar cada vez mais novos caminhos para o fortalecimento do processo inclusivo.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS NO ENSINO

No século passado os surdos passaram por opressão, discriminação, exclusão e alguns até sofreram torturas por conta que precisavam falar, foram vistos como pessoas incapazes durante muitos tempo. Mas, graças às diversas lutas pelo direito de cidadania, eles puderam se comunicar pela Língua de Sinais.

Na maioria dos Estados Brasileiros há pessoas surdas que se organizaram em associações surdas objetivando a interação social, integração da LIBRAS e fortalecimento dessas comunidades.

Cada vez mais o ensino de LIBRAS têm ganhado espaço em diversas áreas, a LIBRAS é a língua materna dos surdos como nos diz a Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002:

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002).

Apesar da existência da Lei de LIBRAS, algumas escolas públicas ainda não dispõem do intérprete de LIBRAS para auxiliar os alunos surdos durante a jornada escolar. A figura do intérprete de LIBRAS, oportuniza a comunicação do aluno surdo para com outros alunos e professores em sala de aula.

> Dessa forma, considera as diferentes formas de aprendizagem e expressão dos indivíduos, e traz para dentro das práticas educativas metodologias e formas de interação que potencializam as diferentes habilidades e percepções dos educandos. Essas ações caminham na direção de uma sólida inclusão escolar, pois as pedagogias propostas são pensadas na diversidade presente no cotidiano escolar (ATAÍDE; FURTADO; OLIVEIRA, 2020, p. 02).

Com o avanço da ciência e da tecnologia a LIBRAS também vem modificando seus sinais. Com base nas ideias desenvolvidas nesta seção, é preciso ter clareza que em outras cidades, regiões e países há uma variação da Língua de Sinais, ela sempre mudará de

um local para o outro porque cada língua tem sua própria estrutura gramatical e diferenças.

> Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. Assim, a cada necessidade surge um novo sinal e, desde que se torne aceito, será utilizado pela comunidade (FIGUEIRA, 2011, p. 27).

A educação inclusiva é uma realidade desafiadora a cada dia para os sistemas de ensino nacional, não basta ter acesso à escola, é preciso garantir a participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência auditiva enquanto sujeitos em qualquer espaço de formação.

> Quanto ao aprendizado da primeira língua e da segunda pelos surdos,as pessoas confundem muito porque acham que os surdos deveriam aprender primeiro a língua do país, ou seja, a língua portuguesa, isso que está acontecendo até hoje. No Brasil, a primeira língua para os surdos é a Língua Brasileira de Sinais-Libras e a segunda é o português, ou seja, o Bilinguismo (SALERNO, 2011, p. 31-32).

Outro ponto, sobre o qual encontramos amparo na reflexão de Felipe (2011), diz respeito ao modo como os surdos podem ter seus direitos de cidadania garantidos.

> As pessoas surdas, que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e linguísticos respeitados, fazem uma distinção entre “ser surdo” e

> "deficiente auditivo". A palavra "deficiente", que não foi escolhida por elas para se denominar, estigmatiza pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras e, o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas (FELIPE *apud* FIGUEIRA, 2011, p. 44).

O ensino tem passado por transformações que acompanham há anos a história da humanidade, experimentando diferentes estratégias, muitos tinham a visão de uma única forma de ensinar baseado na homogeneidade e oralidade. É também relevante que reconheçamos a Libras como a língua materna do surdo e que possa fazer parte do currículo escolar.

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002).

Contudo, o surdo precisa ter seus direitos amparados e respeitados, pois, eles tem uma identidade surda própria que possuem seus valores e que vêm sendo transmitidos de geração em geração.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA NA PROFISSÃO

Apesar de estarmos em pleno século XXI, críticas apontam a necessidade do ensino especial e o ensino comum compartilharem

mais essa responsabilidade pela educação inclusiva (OMOTE, 2003), já que as reclamações das ausências relacionadas à inclusão, ainda persistem. Nesse sentido, observa-se que apenas a presença do aluno com deficiência no espaço físico escolar não garante seu direito à inclusão e não é suficiente para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Além disso, infelizmente ouve-se muitos relatos de alunos e professores sobre atos de discriminação referentes às pessoas com deficiência no espaço e cotidiano escolar. Diante disso, é preciso refletir sobre os desafios que se apresentam em diferentes contextos.

> A nossa sociedade definiu normas e padrões para todos os homens, e as pessoas com necessidades educacionais especiais frente a esta realidade, é discriminada e estigmatizada, havendo nos nossos dias ainda dificuldade de aceitação do diferente tanto na família como no meio social (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 02).

Encharcadas por muitas inquietações é notório questionar: Como garantir a aprendizagem desses discentes da inclusão que são matriculados na escola e não têm suporte ou equipe multidisciplinar para atendê-los?

É inegável que o docente, como um mediador entre o aluno e o conhecimento, deve favorecer ao discente a superação das disparidades existentes no processo educacional. Mas, para que isto aconteça, é preciso capacitar os docentes para atender aos alunos com deficiência em sua sala de aula comum.

> Logo, estas instituições como os demais contextos educacionais são responsáveis pela promoção da

> cidadania e como tal tem o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos. Por sua vez, convivendo em uma comunidade acadêmica, as pessoas com necessidades educacionais especiais podem ter um projeto de vida concretizado, principalmente quando o convívio e as trocas se fortalecem a partir de apoio mútuo (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 01).

Diante desse ideal de formação docente e de atendimento inclusivo de qualidade, faz-se necessário admitir que, em certos contextos, que fazem parte da nossa realidade enquanto professoras da educação básica, muitos alunos com diversas deficiências adentram às escolas, e se deparam com escassez de docentes preparados para atendê-los.

> Muitas vezes, o docente não cria possibilidades diferenciadas para ensinar o conteúdo ou para que o aluno com deficiência avance no conhecimento, pois prefere usar o rótulo da doença. Assim, tanto o professor como a escola, neste caso, ficam eximidos do fracasso escolar deste indivíduo, pois, se ele não avançar no conhecimento cognitivo, a culpa poderá ser dele mesmo, da falta de equipe multidisciplinar, por problemas de atendimento psicológico escolar, por problemas médicos ou mesmo pela desatenção familiar, eximindo o principal agente responsável pela transformação desse aluno, que é o docente (MANICA, 2011, p. 01-02).

Ademais, não há uma flexibilização do currículo, as avaliações são tradicionais e, na maioria das vezes, não são adequadas às singularidades de cada aluno. O resultado dessa problemática reflete um cenário desafiador, que registra uma

"aprovação escolar" irresponsável e despreocupada com a aprendizagem do aluno "incluso". "Atualmente, o docente que atua com o aluno deficiente precisa compreender as novas formas de ensinar e aprender; precisa desvendar os mistérios das trilhas do conhecimento e desvelar o mundo do saber de cada aluno" (MANICA, 2011, p. 04).

Para a educação inclusiva vislumbra-se um ensino de qualidade com adaptações tanto no espaço físico escolar quanto curriculares, repensando a organização escolar, adequando as avaliações em face da diversidade de peculiaridades e necessidades de cada aluno, além de priorizar a formação do educador.

> Frente ao exposto, percebe-se que a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requer o movimento de incluir, que faz uma ruptura com o movimento da exclusão. Este debate vem sendo promovido por diferentes instâncias e países, incluindo o Brasil, portanto a inclusão é a garantia à todos do acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, que deverá estar organizada e orientada, respeitando a diversidade humana, as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para toda a vida (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 02).

Para que haja inclusão de qualidade para todos, é importante haver políticas públicas capazes de investir na educação inclusiva, além de um trabalho integrado e comprometido com toda a comunidade escolar. Para nutrir esta afirmação, o professor Sadao Omote corrobora quando diz que:

> Todos os profissionais precisam ser formados no paradigma da diversidade e da inclusão para construírem essa sociedade inclusiva. Na realidade, todas as pessoas precisam ser formadas para tornarem-se cidadãos eticamente compromissados com a inclusão (OMOTE, 2003, p. 165).

Nota-se que a inclusão tem movimentado políticas públicas em nível mundial. Muitas instituições públicas e privadas procuram desenvolver saberes que se aproximam da realidade das escolas, contrapondo-se à ideia de homogeneização do processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. Para Reali e Mizukami (1996, p. 143), "todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente".

Outro ponto, sobre o qual encontramos amparo na reflexão de Duarte (2019), diz respeito ao modo como vai ocorrer o sucesso da inclusão.

> Nessa perspectiva, o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos (DUARTE, 2019, p. 20).

Nessa perspectiva, é essencial a formação de professores, vislumbrando a formação do pesquisador na perspectiva da inclusão, para o desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógicos eficientes no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência. Mas, é importante um olhar reflexivo no que se

refere a essa igualdade de direitos com oportunidades restritas de acesso, já que perpassa por questões à priori políticas seguindo para a práxis didático-pedagógica.

> Para isso, o docente, além da sua preparação pedagógica, deve saber encarar seus desafios. Cabe a ele criar ambientes favoráveis para que as diferenças sejam apenas uma das diversidades com que ele atua. Para que qualquer aluno possa pensar, especialmente o aluno com deficiência, o docente deverá propiciar espaço para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos no processo. Além disso, deve possibilitar que esses jovens reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação (MANICA, 2011, p. 02).

Importa salientar que a reflexão sobre a prática docente, é importante, pois, o professor precisa ter clareza sobre as competências e habilidades necessárias para a sua profissão, onde o mesmo adquira consciência da transformação de si e dos que estão sob sua responsabilidade.

> É preciso ter uma consciência elevada da práxis para poder captar e exprimir de modo adequado o verdadeiro significado da práxis humana total e de suas manifestações particulares, concretas e específicas, como é o caso da prática pedagógica. A prática pedagógica, como forma específica de práxis, é uma dimensão da prática social dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos, vinculada

> com a prática social ampla (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO,1998, p. 12).

Portanto, é de extrema necessidade que a escola esteja cada vez mais aberta aos novos desafios para que nossa sociedade seja mais acolhedora e de fato esteja alicerçada nos princípios democráticos e de combate à exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo apresenta-se reflexões sobre os desafios da prática docente na educação inclusiva, baseando-se na revisão bibliográfica e na experiência pedagógica das autoras. Além disso, destaca-se a importância da formação do professor pesquisador num construto de saberes, para fortalecer a prática pedagógica inclusiva no contexto escolar. O docente pode propiciar exercícios, atividades e avaliações diferenciadas para cada estudante, de acordo com o grau de deficiência apresentada. O importante, é que os alunos possam aprender a solucionar qualquer problema de forma crítica.

Entende-se que o acesso à educação é direito de todos, independente de limitações inerentes a cada aluno. No entanto, apenas a presença do aluno com deficiência no espaço físico escolar não garante seu direito à inclusão e não permite seu desenvolvimento e aprendizagem. É preciso fazer a inclusão começando pela acessibilidade em todas as instituições públicas e privadas, adaptações curriculares, contratação de intérpretes de libras etc.

Diante disso, é preciso políticas públicas para a formação docente, com mais investimentos na área. Somado a isso, é mister repensar a organização escolar, adequar o currículo e planejar as avaliações incluindo a pessoa com deficiência no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível um trabalho

colaborativo entre equipe pedagógica e toda a comunidade escolar para que haja uma educação inclusiva de qualidade com todos e para todos.

Portanto, numa perspectiva futura, as reflexões provocadas neste escrito apontam para um aprofundamento do tema num movimento produtivo para a inclusão, que possibilite o aprendizado dos alunos com deficiência, preparando-os não só com os componentes curriculares, mas para a vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, B. M. "Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia". **Pedagogia em Ação**, vol. 13, n. 1, 2020.

ATAÍDE, I. C. S.; FURTADO, M. S.; OLIVEIRA, G. C. "Projeto Libras na escola e as interações inclusivas em uma comunidade escolar". **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 2, 2020.

BRASIL. **Experiências Educacionais Inclusivas**: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. "Inclusão e prática docente no ensino superior". **Revista Educação Especial**, n. 27, 2006.

DUARTE, L. P. **Educação inclusiva**: A Prática Docente com Relação aos Alunos Deficientes das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Município de Oriximiná, no Oeste do Estado do Pará - Brasil (Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2019.

FIGUEIRA, A. S. **Material de apoio para o aprendizado de Libras**. São Paulo: Editora Phorte, 2011.

FREIRE, Z. R. N. S. **Histórias para quem gosta de ensinar**: Experiências no Profletras. Dourados: Editora Biblio, 2021.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora EPU, 2022.

MANICA, L. E. "A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão". **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 55, n. 4, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Editora Summus, 2006.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. "Orçamento de Guerra no enfrentamento à COVID-19: entre manobras parlamentares e batalhas políticas". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

MIRANDA, A. A. B. "Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico". **Caderno de História da Educação**, n. 7, 2008.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração De Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: ONU, 1994.

RAMOS, S. P. **Educação Inclusiva**: Desafios e Possibilidades na Prática Docente (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências: Biologia e Química). Humaitá: UFAM, 2019.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores Tendências Atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

ROCHA, A. B. O. "O Papel do Professor na Educação Inclusiva". **Ensaios Pedagógicos**, vol. 7, n. 2, 2017.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. "A prática pedagógica como fonte de conhecimento". **Olhar de Professor**, vol. 1, n. 1, 1998.

CAPÍTULO 3

Incidencia de la Empleabilidad en las Personas Con Discapacidad en el Contexto de Pandemia de la Covid-19

INCIDENCIA DE LA EMPLEABILIDAD EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA DE LA COVID-19

Roxana Castillo-Acobo

Nayeli Claudia Kala Jihuallanca

Angie Cahui Anco

Karen Dayanara Mayta Vilca

Alisson Laly Granda Ayala

Las condiciones de empleo en contexto de la pandemia covid19 son inestables para muchos ciudadanos de países en vías de desarrollo, más la vulnerabilidad es doble en el caso de las personas con discapacidades, que aún no estaban incluidas plenamente en el sistema económico. El Banco Mundial (2021) estima que 1000 millones de habitantes (15%) de la población en el mundo vive con alguna discapacidad, alrededor del 80% de esta población está en edad de trabajar, representan mayores tasas desempleo o inactividad económica; la prevalencia es mayor en países en desarrollo agravado por estar en situación de pobreza (BM, 2021).

La finalidad del estudio es conocer la incidencia de las condiciones de empleabilidad (económicos, sociales y personales) asociadas a las variables sociodemográficas en contexto de pandemia pos-Covid19.

Procedimiento metodológico es una investigación de cohorte transaccional – correlacional; participantes 66 personas con discapacidad adscritas al programa del estado “soy capaz” y “trabaja Perú” (H = 37.9% y M = 62.1%). Se aplicó encuesta validada de

condiciones de empleabilidad, con 0.900 alfa de cronbach, escala de condiciones personales de empleabilidad y ficha sociodemográfica. El análisis estadístico hizo la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para n>50, dado que se trabajó con una muestra de participantes de donde se concluyó que correspondía pruebas no paramétricas. Se hicieron tablas cruzadas o de contingencia, junto con el estadístico chi cuadrado para asociar las variables de estudio con las variables sociodemográficas.

Participantes Son 66 personas con discapacidad auditiva, visual y física inscritas en el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad pertenecientes al programa Soy Capaz, Trabaja Perú. Son personas activas en estos programas de inclusión del estado en el trabajo/empleo.

PANORAMA DEL EMPLEO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En América Latina existen alrededor de 85 millones personas con alguna discapacidad, entre el 80% al 90% están desempleados o no se encuentran integrados a la fuerza laboral (NACIONES UNIDAS/CEPAL, 2019). La región latinoamericana, se caracteriza por tener mayor cantidad de personas con discapacidad en extrema pobreza, donde las desigualdades se dan en acceso a educación, salud, rehabilitación, trabajo, y justicia (MONTEAGUDO, 2018).

En Perú existen 3 millones 351 mil 919 personas con algún tipo de discapacidad (10.3%); de estos el 59% son adultos mayores (INEI, 2020); la población analfabeta con discapacidad es mayor en mujeres 26,4%; la condición laboral el 44.8% busca empleo (ENAHO, 2020). Si bien la pandemia de Covid-19 amenaza a todos en la sociedad, las personas con discapacidad se ven impactadas de

manera desproporcionada, debido a que antes de la pandemia de la Covid-19 se encontraban entre las más excluidas en nuestra sociedad y con la llegada de esta crisis sanitaria y sus devastadores impactos sociales y económicos están entre las más afectadas (INEI, 2020). De otro lado, 49 de cada 100 personas inscritas en el Registro Nacional de personas con discapacidad (RNPcD) tiene discapacidad severa y 36 de cada 100, discapacidad moderada; mientras que las deficiencias generalizadas, sensitivas y otras, así como las psicológicas son las más frecuentes con el 40% y 34% respectivamente (CONADIS, 2021).

Enfoques de Empleabilidad y condiciones – Discapacidad

Pupiales y Córdoba (2016) indican que las personas con discapacidad que se encuentran más lejos de la actividad laboral son las que acusan limitaciones para cuidar de sí mismas, entre ellas las que presentan discapacidad para aprender, aplicar conocimientos y desarrollar tareas. Igual, es menor el índice de empleo de quienes presentan dificultad para comunicarse, realizar tareas del hogar y relacionarse con otras personas. Evidencia una correlación entre el nivel de estudios y la situación en el empleo. Así, en la población analfabeta con discapacidad aparece un alto porcentaje de inactividad, superior a 92%. Reyes y Giménez (2015) afirman que la población de PcD distribuida por tipo de discapacidad muestra que la población que más demanda la empleabilidad tiene discapacidad física o motora 68%, en un 21% dificultades sensoriales (auditiva, visual, trastornos del lenguaje) y un 10% discapacidades intelectuales; por lo que es fundamental vincular a las PcD al empleo desde una perspectiva de derechos.

La empleabilidad de este segmento de la población, representa para ellos beneficios en las diferentes dimensiones del ser

humano llevando ingresos a sus hogares, se sientan parte de una sociedad que cada vez comprende las diferencias no como elementos negativos, sino por el contrario, visibilizan formas diversas de actuar en los entornos sin ser la discapacidad un elemento que obstaculiza el desarrollo laboral y social (CASTELLANOS; QUINTANA, 2019).

Los factores importantes para la empleabilidad de una persona son las aptitudes como capacidades para realizar una cierta actividad y las actitudes como la voluntad de una persona para desarrollarlas. Las características fisiológicas de las personas no generan una discapacidad, sino que son los obstáculos arquitectónicos, técnicos, socioeconómicos, legales y culturales de la sociedad los que les impiden a las PcD desarrollarse plenamente coincidiendo con el modelo social de discapacidad (FORMICHELLA; LONDON, 2013).

Teoría Social de Discapacidad se basa en dos presupuestos fundamentales. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (PALACIOS, 2008) En cuanto al segundo presupuesto que se refiere a la utilidad para la comunidad se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas sin discapacidad (PALACIOS, 2008). Así, si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad. De este modo, el modelo

anterior se centra en la rehabilitación o normalización de las personas con discapacidad, mientras que el modelo bajo análisis aboga por la rehabilitación o normalización de una sociedad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas.

Desde el enfoque de Sistemas, más que teoría se trata de una concepción estructurada o metodología que tiene como propósito estudiar el sistema como un todo, de forma íntegra, tomando como base sus componentes y analizando las relaciones e interrelaciones existentes entre éstas y mediante la aplicación de estrategias científicas, conducir al entendimiento globalizante y generalizado del sistema (TAMAYO, 1999). El mundo en general es una correlación de elementos que componen un todo, "el todo es más que la suma de las partes", puesto que es imposible analizar un sistema aislado, cada uno de los elementos está en correlación con los otros, de tal manera que la totalidad, siempre tendrá características que se forman de la relaciones de los elementos que no están en ellos individualmente, por ello, la visión sistemática del mundo proporciona nuevos elementos a los investigadores de cualquier área del conocimiento (VANEGAS GARCÍA; GIL OBANDO, 2007). Identificar como un todo sistemático integrado por subsistemas, si la totalidad es un sistema compuesto por sistemas en correlación, es necesario decir que el sistema de interés está determinado por las áreas de conocimiento hacia la cual se dirija un investigador, en coherencia con una disciplina del saber, de esta forma una reflexión sobre la discapacidad implica asumirla como un sistema que involucra otros sistemas concretos y abiertos.

Condiciones de Empleabilidad, la empleabilidad es un constructo que reúne una serie de características dinámicas que evolucionan en relación al contexto en que se encuentran inmersos los individuos. Así, por ejemplo, lo que era deseable para un trabajador a inicios del siglo XX es distinto a lo requerido en el

contexto del siglo XXI. Adicionalmente, influyen el lugar en donde se requiera el empleo y el sector de la economía en donde de desempeñará el individuo. Existe una aproximación al constructo en donde se considera la influencia de factores externos, como las condiciones generales del mercado laboral, entre otras (ENRÍQUEZ; RENTERÍA, 2007).

Condiciones personales: Cuando nos referimos a condiciones personales, nos referimos a la forma de actuar y pensar del sujeto. Estas condiciones están relacionadas con los elementos característicos de los individuos en la forma de abordar diferentes situaciones, es decir, sobre sus capacidades o habilidades; también va relacionado a sus pensamientos, intereses y motivaciones (TORRES, 2017). La capacidad de empleabilidad de un individuo está en función de la combinación de diferentes elementos, tales como la agilidad mental, los conocimientos, la actitud ante los cambios, la inteligencia emocional o la capacidad de relacionarse (FORMICHELLA; LONDON, 2013).

Condiciones económicas: Hacen referencia a la economía, la ciencia que estudia las condiciones que debe satisfacer la conducta humana para conseguir un placer máximo con un costo mínimo. (NAPOLEONI, 1962, p. 651) La empleabilidad variará en función de las condiciones económicas, por tanto, no puede ser definida "solamente en términos de características del individuo". Es decir, esa capacidad no sólo depende de las características del individuo y de su preparación, sino que está también relacionada con las oportunidades de empleo disponibles en el mercado laboral (BROWN; HESKETH; WILLIAMS, 2003).

Condiciones sociales: Las condiciones sociales hacen referencia a los procesos de relaciones e interacciones dadas a partir de la comunicación y el lenguaje que se manifiestan en significados compartidos entre los sujetos. Es decir, todas aquellas relaciones que establecen las personas por su condición de seres sociales que hacen

la vida humana (CAMPOS, 2008). Esto implica la realidad interrelacional e interaccional que se da entre los seres humanos y la sociedad en la cotidianidad. La idea de lo social como procesos de interacción y comunicación y el carácter constructivo y creativo del pensamiento social.

HALLAZGOS DEL ESTUDIO

a) Condiciones económicas y asociación con datos sociodemográficos

Los participantes son mayoritariamente mujeres (62,1%) con edades entre 44 – 65 años y hombres (37,9%) edades entre 20 a 43 se observa que son más jóvenes. Pertenecen familia de tipo nuclear (50%) y monoparental (30,3%). Estado civil predominante es solteros (39,4%) y convivientes (36,4%). El grado de instrucción de mayor significancia es secundaria (37,9) y primaria (31,8). En la actualidad el 42% no esta laburando. El tipo de discapacidad física (grado moderado y leve) es de mayor representatividad. Se produce por accidente en el 53%.

Los datos tipifican la vulnerabilidad de este grupo poblacional, lo que está relacionado a la edad, género, grado de instrucción, el no estar laburando en alguna empresa o institución. Nos indica que la inclusión en materia de empleo para personas con alguna discapacidad es una brecha que se agudiza en el contexto de la pandemia y postpandemia por la Covid-19.

Realizadas las pruebas estadísticas de chi-cuadrado (p - valor), las condiciones económicas y variables sociodemográficas de las personas con discapacidad se asocian de manera significativa con

el tipo de discapacidad (chi2 = 14,432; p < ,05); experiencia laboral (chi2 = 14,756; p < ,05) y ocupación actual (chi2 = 30,088; p < ,05).

Las condiciones sociales y variables sociodemográficas de las personas con discapacidad se asocian significativamente con el sexo (chi2 = 6,543; p < ,05) y grado de discapacidad (chi2 = 12,938; p < ,05).

De otro lado, las condiciones personales y variables sociodemográficas de las personas con discapacidad se asocian significativamente con el sexo (chi2 = 6,858; p < ,05), sector ocupacional (chi2 = 18,501; p < ,05); ocupación actual (chi2 = 35,541; p < ,05) y experiencia laboral (chi2 = 12,926; p < ,05).

Tabla 1 - Prueba de normalidad

	Estadístico	Grados de libertad	Significancia
Condiciones Económicas	,273	66	,000
Condiciones Sociales	,212	66	,000
Condiciones Personales	,153	66	,001

Fuente: Elaboración propia.
Nota: * Prueba de Kolmogorov-Smirnov (n>50).

La tabla muestra que las tres escalas tienen una distribución no paramétrica donde los p-valor son inferiores a ,05.

b) Comparación entre las condiciones de empleabilidad y variables sociodemográficas de las personas con dispacidad

Se observan diferencias significativas de las condiciones económicas según la ocupación (H = 30,302; p – valor < ,05) donde es significativamente mayor el estatus económico de los que son

amas de casa (M = 22,46) que los docentes (M = 12,50). Asimismo, se observan diferencias significativas de las condiciones económicas según el tiempo de experiencia laboral (H = 11,061; p – valor < ,05) donde es significativamente mayor el estatus económico de los que tienen experiencia entre uno a siete años (M = 19,93) que los que pasan de los ocho años (M = 16,90).

Mientras que, el tipo de discapacidad no marca diferencias significativas en las condiciones económicas de las personas con discapacidad (H = 4,548; p – valor > ,05).

Se observan diferencias significativas de las condiciones personales según la ocupación (H = 29,354; p – valor < ,05) donde es significativamente mayor el estado personal de las amas de casa (M = 26,61) que de los docentes (M = 17,00). De igual modo, según la experiencia laboral (H = 11,772; p – valor < ,05) donde es significativamente mayor el estado personal en las personas sin experiencia (M = 25,41) que en las que tienen muchos años de trabajo, llámese más de ocho (M = 20,70).

No se observan diferencias significativas de las condiciones personales en las personas con discapacidad según su sexo (U = 409,000; p – valor > ,05) ni su sector ocupacional (H = 6,322; p – valor > ,05).

HORIZONTES DE INCLUSIÓN FRENTE A LOS EFECTOS DE UNA PANDEMIA POR LA COVID19 AÚN NO CONCLUIDA

Es conveniente dedicar un acápite a paradigmas, dilemas políticos, éticos que desde año 2020 en la mayoría de países del mundo seguimos asumiendo los efectos de la pandemia por covid19; aun transcurridos más de tres años le hace sentido por todas las crisis

y transformaciones globales que son cada vez más complejas de resolver a toda la humanidad; pero dejando evidencias ampliamente marcadas en grupos vulnerables como es las personas con discapacidades que son el centro del análisis de este trabajo.

La actual crisis económica, sanitaria, climatológica, para América Latina en particular nos ponen en dilema de continuar en una globalización neoliberal cada vez más vertical o hacia el camino del paradigma de la seguridad, cuidando el pacto ecosocial y económico considerados en los Objetivos del desarrollo Sustentable en términos multiescalares (global/nacional/local) como geopolítico.

La crisis puede abrir paso a la posibilidad en la construcción de una globalización más democrática, ligada al paradigma del cuidado por la vía de la implementación y el reconocimiento de la solidaridad y la interdependencia como lazos sociales e internacionales: de políticas públicas orientadas a un nuevo "pacto ecosocial y económico" que aborde conjuntamente la justicia social y ambiental.

Las crisis, también genera un proceso de "liberación cognitiva", lo cual hace posible la transformación de la conciencia de los potenciales afectados; esto hace posible superar el fatalismo o la inacción y torna viable y posible aquello que hasta hace poco era inimaginable. Esto supone entender que la suerte no está echada, que existe – se construyen – oportunidades para una acción transformadora en medio del desastre. Se vive una crisis sistémica por la emergencia sanitaria agudizada por la situación mundial financiera; pero el horizonte civilizatorio no finalizo, no está cerrado al contrario inicia un nuevo ciclo y por ello la lucha social, democrática sigue hacia las metas de inclusión humana que se sustenta en los Objetivos del desarrollo Sustentable, depende entonces el qué hacemos, qué implementaremos para que se haga realidad, con quiénes trabajaremos, a quiénes se involucra en estos procesos, se trata de recrear otros escenarios posibles para alcanzar

una vida justa y digna, con valores, con ética y moral. Un paradigma relacional que implica el reconocimiento y el respeto del otro, la conciencia de que la supervivencia es un problema que nos incumbe como humanidad y nos involucra como seres sociales. Repensar los vínculos entre lo humano y no lo humano, a cuestionar la conciencia de "autonomía" que ha generado nuestra concepción moderna del mundo y de la ciencia; a colocar en el centro nociones como de interdependencia, reciprocidad y complementariedad. Esto significa reivindicar que aquellas tareas cotidianas ligadas al sostenimiento de la vida y su reproducción, que han sido históricamente despreciadas en el marco del capitalismo patriarcal, son tareas centrales, más aún, configuran la cuestión ecológica por excelencia. En síntesis, en la línea de pensamiento de Svampa, nos aguardan otras pandemias, sino crisis ligadas a la contaminación, crisis climática y financiera mundial que en suma empobrece y ensancha las brechas del desarrollo humano y social lo que convoca a todos los seres sociales del planeta (SVAMPA, 2020).

El Paradigma de Calidad de Vida y Apoyos es el resultado de integrar dos conceptos que han sido clave en la manera de entender y proporcionar servicios a este colectivo en el último cuarto de siglo (GÓMEZ *et al*., 2021; VERDUGO *et al*., 2021). Representa la conjunción operativa del subparadigma teórico de calidad de vida (que se basa en la investigación acumulada) y el subparadigma de apoyos (como práctica profesional alternativa a los modelos tradicionales de rehabilitación), integrando los elementos más importantes y representativos de la transformación actual en el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo.

Tras 25 años de caminos paralelos, el modelo de calidad de vida y el modelo de apoyos se fusionan para proporcionar un enfoque holístico e integrado basado en los derechos, la equidad, la inclusión y la autodeterminación de las personas con discapacidad, que enfatiza los apoyos individualizados en ambientes inclusivos y que

promueve la evaluación de resultados personales para implementar prácticas basadas en evidencias. Así, por un lado, el concepto de calidad de vida proporciona un importante marco conceptual para el desarrollo de políticas sociales más adecuadas, mejores prácticas profesionales y evaluaciones más válidas y relevantes de resultados. Por otro lado, el modelo de apoyos proporciona un marco de referencia para la planificación y provisión a la persona de un conjunto coordinado de estrategias de apoyo, basado en los intereses y metas de la persona, que previene o mitiga la discapacidad, optimiza su funcionamiento, promueve su desarrollo personal y mejora su bienestar personal.

De este modo, la calidad de vida se centra en la persona y proporciona información sobre qué es importante para ella y cuáles son los resultados que se deben alcanzar. Los apoyos, en cambio, se centran en cómo lograr esos resultados; es decir, son las estrategias y los medios eficaces mediante las cuales podemos alcanzar el éxito. Al tener claro qué hacer y cómo hacerlo, tenemos la ruta de navegación, una ruta centrada en la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y su familia. Conocido el rumbo y con los medios necesarios, los profesionales, las organizaciones de apoyo y las políticas públicas pueden avanzar en la dirección adecuada y, después, comprobar (evaluar) si se han llegado al lugar (metas y resultados) que se habían planificado.

Hasta la fecha, las organizaciones y los profesionales que han adoptado e implementado alguno de los componentes del modelo de calidad de vida o de apoyos o de ambos modelos han evolucionado de forma significativa transformando sus políticas, prácticas e intervenciones. Un ejemplo de transformación consiste en implementar o en mejorar los sistemas de apoyos alineando las necesidades de apoyo de una persona con estrategias de apoyo personalizadas y con resultados personales que son valorados por ella. Otro ejemplo de transformación radica en conectar o vincular

las prácticas profesionales o intervenciones sobre la persona o su familia con las prácticas profesionales y la misión de cada organización. Un tercer ejemplo de transformación se centra en la alineación de los resultados obtenidos en calidad de vida de un colectivo con las políticas y la toma de decisiones relacionadas con los apoyos que este necesita.

Las organizaciones y las prácticas profesionales se transforman cuando desarrollan nuevas formas de pensar e implementan nuevas políticas y experiencias relacionadas con su sistema de prestación de servicios. La integración del concepto de calidad de vida y el modelo de apoyos en el nuevo paradigma de calidad de vida y apoyos es el mejor catalizador para lograr cambios positivos en las políticas y prácticas que mejoran la calidad de vida de las personas con discapacidades intelectuales o del desarrollo y la de sus familias, Gómez, Schalock y Verdugo (2021).

APRECIACIONES FINALES

Los datos sociodemográficos en relación a las condiciones de empleabilidad, indican una dependencia entre la condición económica, condición personal con la experiencia laboral, es por ello que se menciona como un punto clave el desarrollo pleno de la condición personal lo cual incluye las capacidades que desarrolla cada PcD y en la condición económica haciendo referencia a un recurso y autonomía económica; con el fin de obtener un empleo de acuerdo a la preparación y recursos de la PcD en el cual este forme parte de la experiencia laboral.

En las PcD la condición personal, se verificó que es fundamental el desarrollo de capacidades en cuanto a la actualización de informática y habilidades personales de

comunicación, es así que influye en su ocupación actual debido a la poca preparación de los PcD a las nuevas competencias del mercado laboral.

En estudios de Pupiales Rueda y Córdoba Andrade (2016) obtuvieron como resultado que las personas con discapacidad o diversidad funcional fortalecieron competencias laborales y personales, lo que les permitió una mejora ostensiblemente en la posibilidad de empleabilidad. Pese a ello, el resultado fue de 0,01 de empleabilidad del colectivo en mención y conclusión que es complejo abordar y dar soluciones concretas en el proceso de empleabilidad pero que se ve reflejado una relación directa a promover la empleabilidad en PcD.

Respecto de la dimensión nuevas condiciones sociales, cabe mencionar en la investigación de Velarde, Llinas & Barboza (2018), en el cual señala que las empresas no están cumpliendo con la Ley que ordena insertar personas con discapacidad en su nómina, pues solo están incorporando un promedio de 0.084%, muy por debajo del 3%, lo cual dificulta al PcD en obtener más experiencia laboral y conseguir un trabajo estable; además de ello un factor que se ve involucrado en lo laboral en la cantidad de veces que tuvo que desplazarse a su lugar de trabajo en 0,010. En relación a la condición social se sustenta la falta de un diccionario ocupacional, que evita que las instituciones conozcan las principales áreas de trabajo en las que pueden desarrollarse las personas con discapacidad.

Los resultados de la presente investigación coinciden con los encontrados por otros autores en investigaciones. En este apartado aludimos a los datos que fueron significativos según las pruebas estadísticas y que al compararlas con otras nos dan la certeza de los datos encontrados en esta investigación, así como también da inicio a nuevas investigaciones.

La mayoría de PcD se encuentra en desempleo producto de la pandemia, mientras que los que laboran, solo algunos practican el teletrabajo. Entre las competencias y habilidades que se exigen actualmente está el saber manejar las tecnologías de la información, conocimiento que carece la mayoría de las personas con discapacidad para el acceso de empleos que lo demandan. Los que realizan el trabajo presencial evidencian mayor desplazamiento a sus centros de trabajo, lo cual, al ser una población vulnerable, corren muchos riesgos para su salud. A su vez, son las personas con discapacidad que cuentan con experiencia laboral las que están empleadas y tienen mayores habilidades, competencias y conocimientos. También las habilidades básicas para la obtención de empleo difieren del nivel de instrucción de la persona como saber realizar adecuadamente un *currículum vitae*, además se dificulta el uso de tecnologías al no tener una educación completa.

En la comparación de acuerdo al nivel de instrucción Krustall Wallis se basó en un valor de significancia del 5% (0.05) entre las nuevas condiciones personales y sociales, dando a detalle que las personas con discapacidad no afrontan de la misma forma los indicadores del nivel de instrucción como si trabajo en lo que se preparó, tiene conocimiento de informática, tiene habilidades de empleo y si sabe solucionar problemas en el ámbito laboral, entonces es importante mencionar a Mesonero (2020) que nos dice que una buena instrucción para el empleo es la respuesta integral a todas las situaciones de exclusión social en el país, al proporcionar independencia económica, realización personal e incrementar la red de contactos, y en el caso de las personas con discapacidad se incrementa el elemento por excelencia de normalización y realización personal, y es por ello que lo sitúan en el centro de sus deseo.

Forcada (2015) hace énfasis respecto a que las PcD tienen en general un alto compromiso, su asistencia es mayor a la de los otros

compañeros, son más solidarios, suelen estar de buen humor y no sobre dimensionan los problemas, entre otras cosas. Todas estas actitudes impactan positivamente en el ambiente de trabajo, lo cual refuerza la posibilidad de mantener una estabilidad económica. Esta investigación afirma el resultado de nuestra investigación.

Limitaciones: La muestra es pequeña de las personas registradas en Consejo Nacional de Personas con Discapacidad u otras organizaciones privadas; aunque lo que no permite generalizar las circunstancias de la situación de trabajo y empleo de este grupo vulnerable.

Agradecimiento: A la Mg. Silvia Elena Aguilar Villa por la amplia disposición para el trabajo colaborativo y sensibilidad hacia personas con capacidades diferentes, partiste de este mundo, pero desde donde estas sabemos que sigues vigilante en esta problemática que fue lucha profesional y personal sigue dejando huella.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. (2021). “Discapacidad”. **World Bank** [2021]. Disponible en: <www.bancomundial.org>. Acceso en: 23/01/2023.

BROWN, P.; HESKETH, A.; WILLIAMS, S. “Employability in a knowledge-driven economy”. **Journal of Education and Work**, vol. 16, 2003.

CAMPOS A, A. “Una aproximación al concepto de “lo social” desde el trabajo social”. **Revista Tendencias y Retos**, n. 13, 2008.

CASTELLANOS, A. M.; QUINTANA, P. A. “La inclusión laboral de personas en condición de discapacidad”. **Espirales Revista Multidisciplinaria De investigación**, [s. n.], 2019.

FORCADA, C. “La inserción de personas con discapacidad en el mercado laboral privado”. **Invenio: Revista de Investigación Académica**, n. 35, 2015.

FORMICHELLA, M.; LONDON S. “Empleabilidad, educación y equidad social”. **Revista de Estudios Sociales**, n. 47, 2013.

GÓMEZ. L. E. *et al*. “A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation”. **Psicothema***,* vol. 33, n. 1, 2021.

INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática Perú. **Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad**. Lima: INEI, 2012.

MESONERO. “El 70% de las personas con discapacidad cree que la COVID-19 estancará su inclusión laboral en la década de 202”. **Observatorio de Recursos Humanos** [2021]. Disponible en: <www.observatoriorh.com>. Acceso en: 23/01/2023.

NAPOLEONI, C. **Diccionario de Economía Política**. Madrid: Ediciones Castilla, 1962.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Editora Cinca, 2008.

PUPIALES, B. E.; CORDOBA L. “La Inclusión laboral de personas con discapacidad: Un estudio etnográfico en cinco Comunidades Autónomas de España”. **Archivos de Medicina**, vol. 16, n. 2, 2016.

REYES GIMÉNEZ A. “Empleabilidad de personas con discapacidad desde el marco rector de SENADIS, Paraguay”. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, vol. 11, n. 2, 2015.

TAMAYO, A. “Teoría general de sistemas”. **Noos: Revista del Departamento de Ciencias**, n. 8, 1999.

TORRES FLORIÁN, E. M. **Condiciones personales y sociales relacionadas con la lectura de lo escrito en jóvenes rurales**: Estudio de casos en Suesca. Cundinamarca: Universidad Pedagógica Nacional, 2017.

VANEGAS GARCÍA, J.; GIL OBANDO L. “La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial”. **Hacia la Promoción de la Salud**, vol. 12, n. 1, 2007.

VELARDE, A.; LLINAS, X.; BARBOZA, M. “Inclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral peruano”. **Equidad y Desarrollo**, n. 32, 2018.

SVAMPA, M. “Reflexiones para un mundo post coronavirus”. **Nueva Sociedad** [2020]. Disponível em: <www.nuso.org>. Acceso en: 23/01/2023.

CAPÍTULO 4

Desenho Universal de Aprendizagem e a Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas na Prática Docente

DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

Eromi Izabel Hummel

Karina Tavares Moniz

Rogério Ferreira

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) visa a organização de estratégias pedagógicas planejadas pelos professores, a fim de proporcionar um ensino inclusivo e de qualidade em um contexto regular de ensino, considerando as características individuais dos estudantes.

Este estudo buscou identificar, os princípios e elementos que fundamentam o DUA como uma prática pedagógica inclusiva, investigando os recentes estudos acerca do tema que tratam dos conceitos, etapas de desenvolvimento, aplicabilidade e contribuições para prática pedagógica inclusiva. O DUA propõe uma ação prática que visa reduzir os impasses no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o acesso e a melhoria nas estratégias pedagógicas no ambiente regular de ensino voltadas às necessidades educacionais de todos os indivíduos, viabilizando o acesso a recursos, com estratégias educacionais personalizadas, proporcionando a participação e avaliando o desempenho dos estudantes em acordo com as suas particularidades.

A metodologia adotada pelo estudo segue os principios da pesquisa bibiográfica, que conforme Severino (2007), trata-se de levantar os registros “disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.

Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Neste sentido, as seções seguintes tratam do conceito e princípios que regem o desenvolvimento e aplicação do DUA, seguido das orientações que norteiam o trabalho pedagógico para práticas educacionais inclusivas.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

O conceitos de inclusão e educação inclusiva surgiram em meados dos 90, quando acentuou-se o debate acerca do tema. Segundo Nunes e Madureira (2015) os eventos mais significados foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (UNESCO, 1994), o Fórum Mundial de Educação – O compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008). Essa discussão levantou a importância da universalização da educação, nessa perspectiva.

> Novas políticas estão tornando as escolas mais diversificadas do que antes. Grande número de estudantes com deficiências e dificuldades de aprendizagem estão sendo educados em classes regulares, e essa política está tornando as escolas responsáveis pelo desenvolvimento e progresso de todos os alunos (PACHECO; MARTELLO; DE BASTOS, 2006, p. 02).

Para Calegari, Silva e Silva (2014), a educação tem a incumbência de considerar as demandas da sociedade, bem como as pedagógicas, assim faz-se necessária uma educação voltada a todos os alunos, uma escola para todos, alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e alunos excluídos. Portanto, o desafio é proporcionar a essas demandas um ensino adequado e de qualidade, em um contexto regular de ensino, considerando as características individuais e experiências importantes para formação de currículos.

Zerbato e Mendes (2018, p. 01) explicam que muitos estudantes com NEE eram excluídos das propostas pedagógicas em relação aos outros estudantes, o que contribuía para a infantilização dos mesmos. Por um período, o entendimento de Educação Especial era constituído de forma paralela à educação regular, entendia-se que a aprendizagem dos alunos que apresentavam "inadequação" não deveria ocorrer juntamente com os outros alunos e a estrutura disponibilizada pelos sistemas de ensino se parava os alunos em "aptos e inaptos".

Nos dias atuais, as abordagens educacionais se intensificam e são voltadas para ações de cunho social e inclusivo. O DUA pretende, por uma ação prática, reduzir os impasses no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o acesso e a melhoria na aprendizagem, proporcionando a participação e melhorando o desempenho dos estudantes em acordo com as suas necessidades e características, viabilizando aos estudantes o acesso à escola, mas principalmente aos recursos, com objetivos e estratégias educacionais personalizadas (MADUREIRA; NUNES, 2015).

Madureira e Nunes (2015, p. 09) explicam a visão dos autores King-Sears (2009); Quaglia (2015); Rose e Mayer (2002) que a princípio o DUA teve como foco a tecnologia, sendo utilizado como instrumento facilitador para estimular estudantes com algum tipo de

limitação, um instrumento para despertar o interesse do aluno na aprendizagem.

A neurociência é um campo científico que se dedica ao estudo do funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, por meio deste estudo é possível compreender como o cérebro humano aprende, e também como se deve ensinar. Para Meyer *et al*. (2014) a aprendizagem se dá de três maneiras: pelas as redes afetivas (motivação da aprendizagem, o que é importante aprender), pelas redes de reconhecimento (trata-se do que já aprendemos) e as pelas redes estratégicas (como aprende-se e como elaborar coisas). Entretanto, os sujeitos aprendem e compreendem de forma diferente, por isso a importância em se diversificar as práticas motivacionais.

A seguir apresenta-se o quadro 1 com informações dos princípios do DUA, ressaltando as redes que o compõem: 1) as redes afetivas, o por quê de se aprender, o engajamento.; 2) as redes de reconhecimento, o que aprender, a representação; e, 3) as redes estratégicas, como aprender, a ação e a expressão.

Conforme exposto no Quadro 01, o DUA é composto por três redes que apresentam estratégias pedagógicas para o aprendizado de todos os alunos, considerando sua forma de aprender, o que aprender e sua motivação. Abordaremos de forma mais específica cada uma delas.

Rede afetiva: o por quê de se aprender, o engajamento

Percebe-se que existem multimodos de engajar ou envolver um aluno aos estudos. Sendo a afeição o componente elementar para o desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva de Rose e Meyer (2022b).

Quadro 1 - Princípios do Desenho Universal para aprendizagem

	Redes Afetivas O por quê de se aprender?  Engajamento	Redes de Reconhecimento O que aprender?  Representação	Redes Estratégicas Como aprender?  Ação e Expressão
Acessar	**Opções para estimular o interesse**	**Opções para estimular a percepção**	**Opções para estimular a ação física**
	✓ Capacitar os alunos a terem autonomia em relação ao seu próprio aprendizado. ✓ Vincular o aprendizado a experiências significativas e valiosas. ✓ Minimizar ameaças e distrações.	✓ Oferecer formas de personalização das informações. ✓ Oferecer alternativas para informações auditivas. ✓ Oferecer alternativas para informações visuais.	✓ Variar métodos de resposta e locomoção no ambiente físico. ✓ Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas.
Construção	**Opções para estimular o esforço e a persistência**	**Opções para estimular o idioma e os símbolos**	**Opções para estimular a expressão e a comunicação**
	✓ Aumentar a relevância de metas e objetivos. ✓ Variar demandas e recursos para otimizar o desafio. ✓ Promover a colaboração junto à comunidade. ✓ Possibilitar o *feedback* para o domínio.	✓ Esclarecer o vocabulário e os símbolos. ✓ Esclarecer a sintaxe e a estrutura. ✓ Oferecer alternativas para informações visuais. ✓ Oferecer o suporte na decodificação de texto, no registro matemático e dos símbolos. ✓ Promover a compreensão dos idiomas. ✓ Possibilitar a ilustração por meio da mídia.	✓ Utilizar vários meios de comunicação. ✓ Usar várias ferramentas para construção e composição. ✓ Desenvolver fluências com níveis graduados de suporte para prática e desempenho.
Internalização	**Opções para estimular a auto regulação**	**Opções para estimular a compreensão**	**Opções para estimular ações estratégicas**
	✓ Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação. ✓ Facilitar habilidades e estratégias pessoais de enfrentamento. ✓ Desenvolver autoavaliação e reflexão.	✓ Fornecer conhecimento prévio. ✓ Destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relacionamentos. ✓ Possibilitar o direcionamento de processamento e visualização de informações ✓ Maximizar a transferência e a generalização.	✓ Orientar o estabelecimento de metas apropriadas. ✓ Apoiar o planejamento e desenvolvimento de estratégias. ✓ Facilitar o gerenciamento de informações e recursos. ✓ Aumentar a capacidade de monitorar o progresso.
Objetivos	Estimular o interesse e a motivação em aprender, levando a alunos cheios de propósito e motivação.	Apresentar informações conteúdos de diferentes formas levando a alunos engenhosos e experientes.	Diferenciar os caminhos para que os alunos possam expressar o que sabem, levando a alunos estrategistas e direcionados a alcançar os objetivos.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Rose e Meyer (2022a).

Daniel Chabot e Michel Chabot (2005) revelaram que o cérebro emocional é irracional e quando contrariado passa agir de maneira irritada/ perturbada. Nesse sentido, o cérebro racional pode ser imerso a percepções alteradas, sendo dominado pelas carências. O aprendizado é associativo, repousa na memória emocional que afeta a amígdala, estrutura nervosa do cérebro humano, caracterizado pelo reações emocionais, transmite projeções neurais para partes do cérebro, compondo as altas funções cognitivas. Os autores apontam um exemplo e questionam, quem nunca fracassou em um exame escolar por culpa do estresse, mesmo dominando o assunto. Nesse aspecto, as emoções influenciaram as competências cognitivas. Pesquisas demonstraram que emoções positivas podem melhorar a aprendizagem cognitiva e técnica, sendo que oitenta por cento do êxito, em qualquer campo de conhecimento está sobre a inteligência emocional e apenas vinte por cento ao quociente intelectual (QI).

Diante das explanações, podemos considerar que alguns alunos são mais espontâneos e cheios de disposição, em contrapartida, outros são mais desengajados, as vezes atemorizados, preferindo uma dinâmica estrita, com hábitos rotineiros. Existem os que preferem estudar sozinhos, outros coletivamente. As possibilidades de envolvimento na aprendizagem são múltiplas, não existe uma forma única ou ideal, são muitos os tipos de pessoas, situações e espaços. Disponibilizar possíveis formas de engajamento, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo (ROSE; MEYER, 2022b; NUNES; MADUREIRA, 2015).

Rose e Meyer (2022b) afirmam que “Conhecimentos não compreendidos e que não incluam a cognição, são considerados inacessíveis”. Ou seja, mesmo que o conteúdo seja relevante pode passar despercebido, dependendo das condições emocionais que o aluno esteja vivenciando ou o grau de interesse do aluno pelos

assuntos. Muitas vezes os professores tentam atrair a atenção de seus alunos de modo equivocado, sem considerar tais variações.

Para alcançarmos as ações que estimulem o interesse do aluno em aprender e suprir esse processo inacabado e inconclusivo, precisamos verificar os seguintes passos na perspectiva de Rose e Meyer (2022b):

a) Capacitar os alunos a terem autonomia em relação ao seu próprio aprendizado. Para que um aluno tenha autonomia, ele precisa ser ensinado, o professor deve propor atividades que garantam a possibilidade dos alunos fazerem escolhas em detrimento de um objetivo. Essas escolhas ao serem alcançadas pelos estudantes, buscam desenvolver e estimular a autoconfiança, o orgulho em realizar a tarefa, gerando uma conectividade com o aprendizado (ROSE; MEYER, 2022b);

b) Vincular o aprendizado a experiências significativas. Para estimular o interesse em aprender conteúdos desinteressantes na perspectiva do aluno, é preciso que o professor considere atividades que possam contemplar predileções dos alunados. Não necessariamente precisamos utilizar fatos reais, mas também elementos ficcionais, desde que as preferências individuais dos alunos estejam ligadas aos objetivos do conteúdo proposto e correlacionados a realidade. O importante, é destacar a serventia, a partir de atividades significativas. Todavia, nem todos os alunos encontrarão significância na proposta oferecida pelo professor. Desta forma, para contemplar todos os alunos em equidade, o professor deve viabilizar o que seja estritamente relevante e significativo. Variando atividades e fontes de informação para que seja singularizado ao contexto do alunado, cultura, realidade social, classificação indicativa, habilidade e diversidade. Além do mais,

desenvolver atividades que confrontem com a realidade de pessoas reais, propondo reflexões que sejam perceptíveis e que fomentem a imaginação para resolução de problemas;

c) Minimizar distrações. Em algumas situações, no ambiente educacional, é necessário que o professor minimize as distrações, buscando criar um ambiente de aprendizagem tranquilo. Quando um aluno passa por problemas ou por experiências negativas, mesmo que sutis, isso irá refletir diretamente no processo de aprendizagem. Todavia, o que pode ser ameaçador para um aluno, pode não ser para outro, por isso ameaças devem ser investigadas, pois cada aluno possui um contexto inerente ao escolar e cada um possui realidades distintas. Um ambiente de ensino adequado, proporciona aos alunados um clima de aceitação e suporte. Práticas variando o nível de novidade e risco podem ajudar. Elevando a previsibilidade das atividades diárias, por meio do uso de gráficos, calendários e horários visíveis. Inserção de rotina. Alertas para que os alunos possam se antecipar em relação as atividades, horários e eventos. Outro ponto relevante é variar o nível de estimulação sensorial. A mutação de ruídos de fundo no ambiente e estimulação visual, alternando o número de recursos utilizados e itens apresentados de cada vez. Organização do tempo para o desenvolvimento das atividades, nível percebido ao longo das atividades e sequenciamento das atividades. Consideração das necessidades para o aprendizado/ desempenho, nível de apoio e proteção, bem como avaliação e exibição pública. Proporcionar aos alunos discussões onde todos os alunos participem.

Outra opção que as autoras Rose e Meyer (2022b) apresentam em suas pesquisas, foi a importância de proporcionar /

estimular o esforço e a persistência nos alunos. Alguns conteúdos, ao longo do processo de aprendizado, necessitam de certas habilidades e estratégias por parte dos alunos para aquisição do conhecimento. Quando motivados, focados no que diz respeito a atenção e a persistência, "muitos alunos podem regular sua atenção e afeto, a fim de sustentar o esforço e a concentração que tal aprendizado exigirá". No entanto, aprendizes diferem na maneira de se autorregularem. As diferenças surgem a partir da motivação inicial e das habilidades para a autorregulação, além da sensibilidade em relação ao contexto e ao conteúdo. O professor, nesse sentido, deve ajudar o aluno a construir habilidades mediante uso dos conceitos que integram os princípios da autorregulação, "modular estrategicamente as reações emocionais ou estados para ser mais eficaz no enfrentamento e engajamento com o meio ambiente – é um aspecto crítico do desenvolvimento humano". Isto é, capacidade de compreender a si mesmo ao longo do processo de aquisição do conhecimento, suas regras de funcionamento para compreensão, conjecturado as emoções do aprendiz, de maneira a perceber o que lhe é mais eficaz para internalizar o conhecimento (fazer anotações, grifar, ler, ouvir, decorar e etc.).

Redes de reconhecimento, o que aprender, a representação

Compreender as especificidades do estudante na rede de reconhecimento será o cerne do método do DUA em nossa apresentação a seguir. Cada pessoa aprende de uma forma específica/particular, estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) não são diferentes, nesse sentido exigirá do professor apresentar formas distintas de expor o conteúdo (ROSE; MEYER, 2022c). Não existe uma forma ou representação específica no

processo de ensinagem, oferecer opções de representação é fundamental para maximizar o acesso ao conhecimento.

Para que haja ações práticas são necessárias mais do que engajamento. É preciso construir o conhecimento com base nas informações do ambiente, reconhecimento de padrões, no entendimento e na integração de novas informações; na interpretação e na manipulação de uma gama de representações simbólicas da informação; e do desenvolvimento da fluência nas habilidades para assimilar e lembrar das informações (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, tradução nossa).

A capacidade dos estudantes perceberem, interpretarem e compreenderem a informação depende diretamente das mídias e dos métodos pelos quais são utilizados. Para que o ambiente de ensinagem apoie os estudantes nos processos de reconhecimento, "são necessários três tipos amplos de opções de representação: opções de percepção; opções de linguagem/ idioma, expressões matemáticas e símbolos; e opções de compreensão" (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 54).

As autoras explicam que estas opções apresentam um número reduzido de barreiras, pois proporciona uma conjuntura para exploração onde a redundância entre as mídias e a sobreposição de significados oferecem oportunidade para construção do conhecimento. Vejamos um exemplo dado pelas autoras, primeiro, o uso da mídia e depois quanto a compreensão textual.

Vejamos o caso dos materiais impressos. Estudantes com deficiências sensoriais e de aprendizagem como cegueira e dislexia falharão se obrigados a usar um livro impresso que não proporciona subsídios básicos, como conversão de texto em fala ou glossário. O próprio meio pode ser uma barreira (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Disponibilizar conteúdo em várias mídias visa proporcionar um ambiente de aprendizagem cognitivo mais abundante, onde opções diversificadas e interativas criam experiências com mais minúcias, permitindo que os estudantes explorem o conteúdo em vários pontos de vista.

Outra dificuldade, falta de conhecimento prévio quanto a compreensão contextual. Temos o seguinte exemplo, estudantes de uma cultura diferente podem não entender um problema de matemática que situe a questão em uma história que não faça parte da realidade cultural do estudante ou uma passagem de ciências que exija alguma compreensão da geografia diferente da qual o estudante não teve acesso (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Nesses casos, a representação atrapalhou o objetivo de aprendizagem, de modo que o estudante não associou a cultura específica com o que estava aprendendo sobre matemática e geografia. As autoras comentam que:

> [...] nenhum meio único funciona para todos os estudantes, nem para todas as disciplinas. O texto impresso pode ser um meio adequado para a leitura de literatura, mas a impressão tem se mostrado um veículo notoriamente ruim para o ensino de ciências e matemática, enquanto a mídia interativa dinâmica pode demonstrar diretamente como as coisas funcionam (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 54).

Para promover a compreensão de informações/saberes, conceitos, relacionamentos e ideias, o fundamental é fornecer várias maneiras para os estudantes abordá-los. Nessa lógica os,

> [...] estudantes em seus contextos variam ao interpretar a sistemática e as dimensões do reconhecimento. Eles variam em seu conhecimento de fundo e em sua capacidade de acessar e ativar esse conhecimento, sua facilidade em encontrar e usar padrões críticos para a compreensão, suas abordagens para encontrar novos conhecimentos e sua capacidade de generalizar e transferir conhecimento. Eles variam enormemente em seu conhecimento de vocabulário, sua fluência na decodificação de símbolos – de letras e palavras a símbolos matemáticos – sua compreensão da estrutura das línguas e sua familiaridade com várias línguas. E eles variam em suas preferências e habilidades para perceber e trabalhar com diferentes mídias (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 54).

Para essas autoras a variabilidade mana uma multiplicidade de razões, incluindo como o estudante se expressam em contextos característicos que definem determinadas características: humor, incapacidades e vantagens em relação à aprendizagem. Nesse sentido,

> Em uma sala de aula predominantemente centrada na impressão, apenas certos tipos de variabilidade são relevantes para o aprendizado: facilidade com reconhecimento de letras, decodificação de palavras, fluência de leitura e compreensão. Em tal sala de aula, um estudante com desafios linguísticos provavelmente seria identificado como tendo algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Mas à medida que as salas de aula expandem cada vez mais a paleta de opções de representação e as alternativas ao texto impresso proliferam, torna-se mais fácil ver que um problema de aprendizagem, antes visto como residindo no estudante, é realmente um problema de

> contexto, residindo na interação entre estudante e ambiente de aprendizagem. O termo relativamente recente "deficiência de impressão" reflete com mais precisão a verdadeira fonte do problema na interseção do estudante e do contexto – ou seja, a interseção entre o estudante e o meio de impressão (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 54).

As vezes o problema aparentemente apontado para um estudante em termos de aprendizado, pode ser identificado pelo uso corrente de outras opções práticas semelhantes, que podem abarcar um problema generalizado de aprendizado em outros tantos estudantes da mesma sala por conta do uso da representação errada, a deficiência de impressão.

Para solucionarmos tal situação podemos utilizar conteúdo digital projetado de maneira a habilitar novos leitores com o uso mídias. Opções práticas de mídia, como conversão de texto em fala, animações para mostrar processos ou imagens para expandir ideias verbais, são alguns exemplos que podemos utilizar. Apresentar o conteúdo de diferentes formas possibilita explicitar alguns aspectos do conteúdo que muitas vezes estão implícitos, as principais informações do autor em um texto. Essas alternativas funcionam como mapas mentais, para leitores que buscam significado e entendimento das ideias principais. Os professores que praticam o DUA possibilitam aos estudantes vários meios de representação para incluir em diferentes formatos e tipos de aula (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Apresentar uma variedade de representações expande os tipos de experiências que os estudantes podem trazer para seus estudos. Quando o conteúdo é apresentado a partir de dois ou mais meios, como textos, imagens, vídeos ou áudios, os interesses dos estudantes por todos esses meios possibilitam caminhos passíveis

para a introjeção do saber. Além disso, um ambiente que oferece alternativas para o aprendizado, dificulta o não reconhecimento do saber. Diversificar as experiências no ambiente escolar possibilita aos estudantes requererem o reconhecimento de que nenhum ambiente pode ser considerado único de representação e adequado para todos. Transformar a experiência escolar de modo atender à variabilidade de estudantes requer a sensibilidade por parte dos professores de que nenhum meio de representação pode ser o ideal para todos os alunos, nem para todas as disciplinas, e muito menos para todas as circunstâncias.

Para complementar finalmente nossa pesquisa e compreender como os estudantes podem se tornarem especialistas, abordaremos a rede estratégica e seus múltiplos meios de ação e expressão para o aprendizado.

Redes estratégicas, como aprender, a ação e a expressão

Somos distintos cognitivamente e na forma como funcionamos estrategicamente, ou seja, como introjetamos o conhecimento e como criamos estratégias para alcançar objetivos de estudos.

Meyer, Rose e Gordon (2014) compreendem a função da rede estratégica do DUA como forma de fornecer opções para que os estudantes possam se comunicar e se expressar, estas por meio do uso das mídias/ tecnologias assistivas, bem como alcançar determinados objetivos para a construção e desenvolvimento do estudante em suas atividades cognitivas diária.

A valorização em fornecer opções a partir da utilização das mídias, possibilita o acesso a diversificados métodos para prática pedagógica. Opções nessa área, permitem que todos os estudantes

tenham a possibilidade de desenvolver habilidades por meio do uso de conhecimentos estratégicos.

Estudantes experientes que atingem objetivos específicos como forma de monitorar o progresso de seus estudos. Possuem clareza das suas metas, essas com níveis de dificuldade e flexibilidade para cada estratégia, ou seja, utilizam abordagens distintas para quando um método não estiver dando certo. Essas habilidades se não adquiridas no processo de ensinagem, são desenvolvidas de acordo com o nível de maturidade, experiências/conhecimento de mundo, bem como o nível de habilidade em relação a determinado assunto/disciplina (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Para alcançar determinado nível de habilidade estratégica nos estudos, existem determinados instrumentos facilitadores. Estudantes menos experientes não compreendem o que está envolvido em ser um especialista na prática de estudar. Especificamente, elencar e monitorar objetivos de estudos, sem isso o aprendizado pode vir a se tornar um jogo de tentativas frustradas e estratégias improdutivas. Todavia, é fundamental esclarecer/ensinar aos estudantes que ao longo do processo de descobrir/compreender estratégias de estudo, o professor deve garantir aos seus estudantes, suporte para definir metas, sem modelos específicos, orientação e feedback, sem isso possuem pouca garantia de alcançarem o objetivo proposto no ambiente educacional (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

A ausência de apoio/suporte para estudantes que possuem menos experiências em monitorar e elencar objetivos para si mesmos não garante êxito no processo de aprendizagem, por isso a importância do papel do professor/escola em oferecer opções caminhos a partir de uma abordagem científica para os estudantes expressarem/desenvolverem seus conhecimentos e habilidades.

Algumas alternativas sugeridas pelas autoras são baseadas no uso das tecnologias. As principais ferramentas no processo de ensinagem têm como uso o PowerPoint, Keynote e iMovie. As autoras explicam que a manipulação/uso desses aplicativos ampliou a formação de ideias criativas e o nível de engajamento. Para estudantes PAEE, que não podem escrever ou digitar, muitas vezes essa foi uma das opções possíveis para navegar em um ambiente online ou colocar ideias em um texto. Também há os alunos que utilizam o software de captura de voz para digitar textos com mais agilidade, eficiência e precisão, pois elimina a digitação extensa e lesões por esforço repetitivo (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, tradução nossa).

Nessa lógica, quanto mais estudantes estrategicamente inseridos e cientes de suas práticas para aprendizagem, mais autonomia esses estudantes terão para buscarem saberes para atingirem seus objetivos pessoais em seus estudos.

DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE

Embora a temática caracterize-se como recente nas pesquisas brasileiras, alguns ensaios e resultados podem contribuir para novas práticas docentes. Mendoza (2022) objetivou em sua tese o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um sistema digital que pretendeu orientar, no formato autodirigido, um plano de aula no qual seja aplicado os preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Como objetivos específicos a autora visou colocar em pratica uma ação didática formativa sobre DUA destinada aos professores regentes de classe regular e professores do AEE, onde seriam analisados planos de aulas dos professores que contemplassem os princípios do DUA, partindo de critérios

adaptados da literatura. Além disso, a autora intentou fazer a seleção, reelaboração e revisão das orientações da elaboração do plano de aula baseado em DUA, criando um roteiro digital simplificado e uma avaliação do sistema digital. Esta pesquisa desenvolvida por meio da pesquisa de intervenção na primeira etapa, de pesquisa metodológica, de desenvolvimento de produto na segunda etapa e pesquisa descritiva de avaliação do produto na terceira etapa. Dela participaram, na primeira etapa, 32 docentes de sala regular ensino fundamental e professores do AEE. Foram elaborados 51 planos de aula baseados com princípios do DUA. Nesta etapa foram somadas as pontuações de classificadas como muito satisfatório e de satisfatório referentes a forma como foi feito o estudo e as atividades da formação, tendo como resultado 95% de aprovação. Na segunda etapa foi feito o planejamento e desenvolvimento do sistema digital, possibilitando ao docente a elaboração individual ou colaborativa de um plano de aula baseado no DUA. As avaliações dos docentes sobre esta etapa foram positivas e atenderam os objetivos propostos na pesquisa. Como base teórica a respeito do Desenho Universal para a Aprendizagem foram utilizadas as publicações do Center for Applied Special Technology (CAST). A autora concluiu a viabilidade no emprego das ações formativas sobre o DUA, fornecendo apoio a programas de formação tanto inicial quanto continuada dos professores.

A dissertação de Gonçalves (2021) apresenta o DUA como uma estratégia inclusiva para o ensino de ciências, tendo como objetivo principal discutir como se efetiva o DUA no ensino de Ciências nas escolas municipais de Dom Pedrito-RS, buscando-se garantir o acesso e permanência de todos os estudantes em um panorama inclusivo, em uma pesquisa interventiva, baseada na perspectiva do teórico Damiani, a qual une o engajamento dos sujeitos em relação ao objeto investigado. Os dados foram analisados com base nos estudos de Bardin, neste caso, em 4 categorias para análise, quais sejam, as barreiras de aprendizagem, DUA e a

aprendizagem significativa, DUA e a Neurociência e DUA e a Inovação Pedagógica. Como resultados, foi apontado que há necessidade de flexibilização, participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, o que ajudaria para um ensino de ciências mais inclusivo e inovador.

Silva (2021), relata em sua dissertação uma experiência de análise de como ocorreu o e processo de inclusão e ensino da disciplina de Geografia, aplicando-se o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) com 1 aluno com deficiência intelectual, estudante da 1ª série do Ensino Médio do Instituto Federal do Piauí (IFPI) em Angical (PI). A autora objetivou especificamente, elencar as políticas inclusivas presentes na instituição pesquisada e mostrar, partindo da documentação oficial, um panorama do processo inclusivo do PAEE no Brasil. Além disso, ele se propôs a verificar uso do DUA no ensino de geografia nas escolas. Por método, utilizou uma abordagem qualitativa-descritiva, por meio de anotações, documentação e pesquisa da bibliografia disponível, interação e impressões. A autora aponta que o DUA é uma ferramenta auxiliadora na educação inclusiva no que tange a escolarização de um aluno com deficiência intelectual, com aplicabilidade nas diversas áreas do ensino. Por fim, ela aponta o processo de inclusão tem sido criticado e deve receber apoio governamental.

Xavier (2020), em sua tese, aponta a premência de propor um método projetual baseado no DUA com foco na Educação a Distância, objetivando analisar os princípios e as contribuições do DUA para atingir as metas propostas, conceituando e diferenciando *Design for all*, *Universal Design*, Design Inclusivo e *Universal Design for Learning*. Foi adotada uma abordagem qualitativa e os procedimentos foram a revisão de literatura, pesquisa bibliográfica e estudo de campo, com aplicação de 3 testes: teste piloto, *workshop* e teste elaborado pela pesquisadora. A pesquisadora concluiu ser

possível estabelecer uma relação entre "Universal Design for Learning", "Educação a Distância" e "Design Inclusivo".

Santos (2019), em sua dissertação, relata que o ensino da Biologia evolutiva, partindo do pressuposto teórico metodológico do DUA, propõe três princípios visando desenvolver aulas que levam em consideração a singularidade dos alunos. Aponta a necessidade de reconhecermos criarmos oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e no ensino regular. Foi desenvolvida uma pesquisa sob o método da pesquisa-ação, aplicando duas estratégias de ensino, uma pelo DUA e outra de ensino convencional, com 15 discentes em cada grupo, tendo como instrumento a roda de conversa e questionários semiestruturados. Como resultados, o DUA trouxe um ganho no processo de ensino e aprendizagem quando comparado ao método tradicional de ensino da Biologia evolutiva. Conclui-se que o DUA, mesmo demando mais planejamento teórico e metodológico, preenche as expectativas dos alunos, com aulas mais atraentes e eficientes para todos os alunos.

A dissertação de Lima (2018), questiona como podem ser elaborados objetos educacionais na educação inclusiva, que têm como base o DUA, produzindo animações destinadas a surdos. Além disso, propõe a investigação do trabalho colaborativo de objetos educacionais digitais. Sua dissertação almeja desvelar quais as concepções os professores a respeito dos objetos educacionais midiáticos utilizados na aprendizagem e acessibilidade dos alunos surdos no contexto inclusivo. O método norteador de seu trabalho constituiu-se na pesquisa-ação estratégica e na pesquisa colaborativa, em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a observação, diário das oficinas, análise documental e entrevistas com professoras, profissionais do AEE e coordenadora pedagógica. Como resultados, foi relatada a produção do Animation Production Guide e de uma coletânea de animações sobre a temática

da educação inclusiva. Também foram apontadas algumas dificuldades quanto a aprendizagem dos alunos.

Pacheco (2017) em sua dissertação, expôs uma cadeia didática destinada ao ensino de Ciências, abordando o conteúdo de Sistema Respiratório, partindo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entendido como a proposição de se remover todas e quaisquer barreiras que prejudiquem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O DUA se baseia em 3 princípios: o de prover formas diferentes de apresentação; o de ação e expressão; e o de autodesenvolvimento. Foi realizada uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que procurou fazer um planejamento, implementação e avaliação dos resultados visando contribuir para um melhor didática de ensino relativa aos conceitos e conteúdo do Sistema Respiratório em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da Cidade de Bagé/RS. Para a coleta de dados foram utilizados uma entrevista semiestruturada o diário de campo e observação. Para a análise dos dados foi adotada a análise temática. Como resultados foi demonstrado que o DUA pode ser um importante instrumento no ensino de ciências superando características abstratas desta disciplina por meio de aulas práticas, favorecendo uma atmosfera de cooperação em grupo e o auto envolvimento dos participantes.

Diório (2020), teve como objetivo principal de sua dissertação, explorar estratégias de ensino de Geografia voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e os outros alunos da sala regular de ensino do 4º ano do Ensino Fundamental I, que possam auxiliar os professores nos processos de inclusão e aprendizagem. Como alicerce teórico foram utilizados os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que visam organizar e promover a aprendizagem de todos os alunos em um ambiente igualitário. Foram utilizadas diversas práticas pedagógicas, em acordo com a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), visando variadas apresentações de objetos do conhecimento, fazendo uso de textos, imagens, atividades interativas, mapas conceituais, notícias, livro didático, jogos e aplicativos em dispositivos móveis conectados à Internet. Participaram 50 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I em um Colégio da rede particular da cidade de São Paulo/SP. Por um período de três meses foram ministradas aulas baseadas nos princípios do DUA com o uso de diversas práticas pedagógicas. Como resultados, foi verificar haver um progresso em ambos os grupos, com uma melhora na aquisição do conhecimento por meio dos objetos do conhecimento selecionado, excetuando-se um dos alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou fomentar o diálogo a respeito das práticas pedagógicas inclusivas por meio dos princípios do DUA, uma estratégia de ensino que se encontra ainda em construção. Para as autoras Nunes e Madureira (2015), o principal desafio nesse modelo é proporcionar um ensino inclusivo e de qualidade em um contexto regular de ensino, considerando as características individuais.

O princípio do DUA propõe um conjunto de diretrizes pedagógicas que buscam o acesso ao conhecimento científico a todos, de modo que, independentemente das características de seus alunados, com ou sem deficiências, com habilidades específicas dentre outros, possam ter a possibilidade de acessar e internalizar todo e qualquer saber disponibilizado no ambiente educacional por meio da flexibilização curricular. Isto possibilita aos alunados se tornarem especialistas/autônomos do seu próprio conhecimento. Essas diretrizes são divididas em princípios/redes específicas provenientes do campo de estudos da neurociência, notadamente, a

rede neural. Utilizados para: a) engajar alunos no processo de ensino e aprendizagem; b) proporcionar informações acessíveis e significativas; c) oferecer opções para expressar o aprendizado e estabelecer estratégias de estudos. Compondo os princípios do DUA: redes afetivas, redes de reconhecimento e redes estratégicas. Esses estudos foram desenvolvidos pelas médicas Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensing e tinham como objetivo homogeneizar o acesso ao currículo por meio do uso de tecnologias, focando as demandas de todos no planejamento curricular.

Nesse sentido, os estudos apresentandos mostram que os resultados são satisfatórios quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo DUA, mas o desafio é proporcionar práticas pedagógicas no ambiente regular de ensino que supram as necessidades pedagógicas e educacionais da sociedade, ou seja, uma educação inclusiva enquanto processo e resultado.

REFERÊNCIAS

CALEGARI, E. P.; DA SILVA, R. S.; DA SILVA, R. P. "Design Instructional e Design Universal para a Apre: Uma relação que visa obter melhorias na aprendizagem". **Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade**, vol. 1, n. 5, 2014.

CHABOT, D; CHABOT, M. **Pedagogia emocional**: sentir para aprender – como incorporar a inteligência emocional às suas estratégias de ensino. São Paulo: Editora Sá, 2005.

DIÓRIO, R. **Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I** (Dissertação de

Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). São Paulo: Mackenzie, 2020.

GONÇALVES, U. T. V. **O desenho universal para a aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora no ensino de ciências** (Dissertação de Mestrado em Ensino).Bagé: UFP, 2021.

KING-SEARS, M. **Universal Design for Learning**: technology and pedagogy. New York: Learning, 2009.

LIMA, R. A. M. L. **Objetos educacionais baseados no desenho universal da aprendizagem**: produção de animação para surdos na educação inclusiva (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação). Jacobina: UEB, 2018.

MENDOZA, B. A. P. **Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA)**: formação de professores para elaboração de planos de aula (Tese de Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2022.

MEYER, A. *et al*. **Universal design for learning**: theory and practice. Wakefield: Elenco Professional Publishing, 2014.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho universal para a aprendizagem**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Lisboa: ESEL, 2015.

PACHECO, D. P. **O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem**: possibilidades para a educação de jovens e adultos (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Bagé: UFP, 2017.

PACHECO, D. P.; MARTELLO, E. L. C.; DE BASTOS, A. R. B. "Desenho universal para aprendizagem: reflexões pra uma prática

no ensino de ciências". **Anais do V Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Bajé: UFP, 2006.

QUAGLIA, B. W. "Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum". **A Journal of the Society for Music Theory**, [s. n.], 2015.

ROSE, D.; MEYER, A. **Center for applied special technology**: Nacional center on universal design for learning. Wakefield: CAST, 2022a.

ROSE, D.; MEYER, A. **Center for applied special technology**: Provide multiple means of engagement. Wakefield: CAST, 2022b.

ROSE, D.; MEYER, A. **Center for applied special technology**: Provide multiple means of representation. Wakefield: CAST, 2022c.

SANTOS, C. A. **Estratégias de ensino da Biologia evolutiva à luz do Desenho Universal da Aprendizagem** (Dissertação de Mestrado em Ensino de Biologia). Vitória de Santo Antão: UFP, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007

SILVA, P. R. S. **Ensino de geografia através do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)**: uma perspectiva sobre inclusão escolar de um estudante com deficiência intelectual escolar de um estudante com deficiência intelectual (Dissertação de Mestrado em Geografia). Teresina: UFPI, 2021.

XAVIER, A. F. S. **BridgeIn@**: O Universal Design for Learning e a contribuição do Design Inclusivo na construção de uma proposta metodológica projetual de design para o designer que atua na

educação a distância (Tese de Doutorado em Design). Belo Horizonte: UFMG, 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. “Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”. **Educação Unisinos**, vol. 22, n. 2, 2018.

CAPÍTULO 5

Atendimento Educacional Especializado (AEE): Formação e Prática Docente

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Ana Rosária Soares da Silva

Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, processo educacional definido por uma proposta pedagógica que visa assegurar recursos e serviços educacionais especiais, os quais são organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, com vistas a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 01).

Assim, a Educação Inclusiva é um direito assegurado por lei para todos os indivíduos que dela necessitam. Esses instrumentos legais estabelecem e determinam dentre outras providências para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais, a disponibilização de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorecendo, assim, a eliminação das barreiras que impedem a plena participação desse público no processo educacional.

É, dessa forma, fundamental, que governos, sistemas educacionais, escola, família e professores contemplem o conjunto de conhecimentos constitutivos dos princípios da educação especial para a promoção do processo de inclusão. Esses princípios, na perspectiva inclusiva pautam-se na ideia de que toda pessoa tem o direito de acesso à educação, toda pessoa aprende, e que o processo de aprendizagem de cada pessoa é único e singular. Dessa maneira,

o convívio no ambiente da escola comum beneficia a todos, uma vez que, a educação inclusiva diz respeito a todos os indivíduos.

A educação na perspectiva inclusiva deve fazer parte do sistema regular de ensino, ofertando educação adequada para as diferenças e para as necessidades de cada aluno. Para isso, a partir da criação dos caminhos é preciso também que sejam desenvolvidos recursos propostos a atender as condições especiais de educação de todos os alunos para que possam participar de fato da inclusão que a política educacional determina.

Assim, as dimensões das políticas públicas educacionais e das instâncias legislativas, executivas e judiciárias passam a compor um conjunto de leis, diretrizes e decisões, atuando como instrumentos de direito. Esses direitos, na esfera educacional dizem respeito à construção de uma educação especial inclusiva que possa garantir a plena inclusão das diferenças nos ambientes regulares de ensino, de culturas para uma vida em sociedade. Conquanto,

> Não adianta falar dos belos discursos da justiça e ter um ambiente de desrespeito e indiferença. A inclusão é um processo que envolve atitude de familiares, professores, educando e comunidade em geral. A inclusão está diretamente ligada ao acesso, ingresso e permanência da criança especial nas escolas inclusivas, como aprendizes de sucesso (GARCIA, 2013, p. 24).

Conforme a declaração de Salamanca, unida aos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais no ano de 1994, que resultou em um dos documentos mais importantes para a promoção da Educação Inclusiva em todo o mundo, uma nova visão de educação para

pessoas com deficiência começou a nortear caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos.

> O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (UNESCO, 1994, p. 06-07).

A partir desse novo olhar que apontava para uma transformação no modo de ver e conduzir o ensino dos alunos com deficiências, o processo de inclusão começou a vivenciar um debate constante em relação à manutenção e afirmação da política educacional inclusiva. Porém, foi um processo gradativo até se chegar ao direito desses alunos, crianças e jovens fazerem parte do processo da aprendizagem na escola comum, ou seja, de alunos deficientes frequentarem e aprenderem nas mesmas condições e espaços de alunos tidos “normais”.

Na linha de pensamento de Mantoan (2018), a inclusão representa grande avanço no processo educacional tanto nos sistemas escolares de ensino especial, quanto nos regulares, abrindo, assim, caminhos para a construção de um sistema inclusivo na educação. Nessa perspectiva, as diversas políticas educacionais fundamentam o princípio da igualdade entre as pessoas a partir da concepção de uma educação sem discriminação, que respeita as diferenças individuais de modo a garantir não apenas o acesso, mas

também, a permanência e formação dos alunos com deficiências no ambiente escolar comum.

> Na perspectiva do processo de inclusão, as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas tem como objetivo uma educação de qualidade para todo, sem discriminação e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e, dessa forma, garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, à permanência desses indivíduos até a sua formação (MANTOAN, 2018, p. 51).

Desse modo, a inclusão passa a ser um dos pressupostos das diretrizes educacionais, que em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política Nacional para a educação especial surge:

> Orientanto os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e

> articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Entretanto, a Constituição Brasileira de 1988 já assegurava esse direito no seu Artigo 2º, considerando pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, garantindo, assim, a interação e participação igualitária da pessoa no processo escolar (BRASIL, 1988).

> A Constituição Federal de 1988 define a democratização da educação brasileira, além de trazer dispositivos que pretendem erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho, humanística, científica e tecnológica do pais. Para os alunos portadores de deficiência, a Constituição assegura o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (FERNANDES, 2007, p. 23).

Com os avanços da legislação por meio dos instrumentos educacionais voltados para o processo de inclusão, surge um novo contexto para a Educação Especial, contemplando também, o direito ao Atendimento Educacional Especializado, o AEE no ensino escolar comum. Todavia, para sua plena efetivação, é fundamental que o professor esteja comprometido com sua prática refletindo sobre seu papel na educação, uma vez que, para Freitas (2011) sua função é:

> Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Assim, a oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização (FREITAS, 2011, p. 21).

O AEE, sendo parte do projeto pedagógico da escola reforça a aprendizagem e interação dos alunos no ambiente comum de ensino. De forma que, a escola inclusiva, Segundo Booth e Ainscow (2012), favorece a relação social entre os alunos e, igualmente, propicia maior envolvimento nos processos educacionais. Ademais, para Garcia (2013),

> A instauração de um sistema educacional inclusivo pressupõe um rompimento de concepções tradicionais de educação, aluno e de escola. Não apenas o aluno é atendido em suas diversidades como também o professor recebe apoio para que se alcance uma educação de qualidade (GARCIA, 2013, p. 38).

Desta feita, a Escola Inclusiva perpassa primeiramente pelo reconhecimento das diferenças dando a elas seu devido valor. Buscando o envolvimento de todos os seus membros e da comunidade a qual o deficiente ou pessoa com necessidade educacional especial pertence, e assim, partindo em busca de uma inclusão bem sucedida. A Escola Inclusiva, nesse direcionamento, seguirá contribuindo para que a aprendizagem e inclusão aconteçam. Até porque, uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestrutura para atender à diversidade em termos de necessidades especiais.

Não obstante, é preciso lembrar que a escola inclusiva não é feita somente para alunos com necessidade especiais, se assim o fosse, seria mais uma política excludente. Muito pelo contrário, os pressupostos do pensamento inclusivo para te da premissa de um espaço para todos. Ela é pensada sem graus de condições entre os alunos, e deve contemplar o direito à diferença.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILERAS

A legislação e a história da Educação Especial brasileira percorre um longo caminho no debate da perspectiva da inclusão. Diante disso, cabe neste artigo, assinalar algumas Leis e Diretrizes da educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo educacional.

Assim, o primeiro marco da Educação Especial no Brasil ocorreu ainda no período Imperial, dando início aos esforços para garantir educação para as diferenças. Conforme explica Moreira (2013),

> Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC (MOREIRA, 2013, p. 21).

Na arena, conforme esclarece Floriani (2017, p. 27), desde a criação da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Lei nº 4024/1961, já era previsto o direito dos "excepcionais" à educação, expressando, também, que de preferência, essa educação ocorresse no sistema regular de ensino. De acordo com Moreira (2013), a intenção era integrar, sempre que possível, em sua totalidade, os alunos com ou sem deficiências.

> Além de que, a referida Lei incentiva iniciativas privadas para a oferta de ensino ao público que apresentava dificuldades de acesso e permanência nos espaços escolares devido às suas deficiências e limitações (MOREIRA, 2013, p. 21).

Nessa mesma esteira, a Lei nº 5.692/71, modificando a LDBEN, estabelece tratamento especial para alunos com deficiências físicas e mentais com atraso escolar e também especifica esse mesmo tratamento para alunos considerados superdotados, propondo, assim, a convivência comum para todos, de forma a participem dos mesmos ambientes de aprendizagem. Para Moreira (2013), a antiga LDBEN não contemplou uma reorganização no ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais, continuando o discurso que reforçava a permanência das classes especiais, isto é, mantendo a prática excludente.

Sobre a garantia que a Lei nº 5.692/71, trouxe com a proposta de promover um tratamento especial para alunos especiais, Mantoan (2018), observa:

> Garantido por lei e previsto na LDB, a proposta para uma educação especial inclusiva prevê a retirada dos alunos com deficiências das Escolas especiais, para que possam participar e conviver com os demais alunos nos mesmos espaços pedagógicos e sócio

> culturais. Já o reconhecimento do AEE, se reposiciona como uma área específica no âmbito das escolas comuns (MANTOAN, 2018, p. 87).

Assim, o Ministério da Educação, consubstanciado pela Constituição Federal de 1988, que segundo Garcia (2013), estabelece o direito de todos a uma educação pública e de qualidade incorporada à Política Nacional de Educação Inclusiva. Nesse intento, o Decreto nº 186/2008 que abalizava a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica.

Essa importante conquista, se deu por meio de um novo marco regulatório, o Decreto nº 6.571/2008, este, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2010).

Sob essa ótica, partindo em busca da equidade dos direitos tanto de educação, quanto de viver com dignidade, a Resolução nº 4/2009, Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2010). Trazendo, dessa maneira, uma afirmação para o percurso da aprendizagem dos alunos que dantes não participavam do processo aprendizagem de forma ampla em virtude de suas limitações e pela falta de profissionais para o atendimento de suas necessidades.

> Embora o direito de todos à educação já tenha sido garantido na CF/88, esse atendimento somente é implementado com a aprovação da Resolução nº 04 de outubro de 2009, que institui as diretrizes

> operacionais para o AEE na educação básica, na modalidade educação especial, preferencialmente na SRMs da escola de ensino regular, aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades / superdotação (BOTH, 2012, p. 06).

Assim, a Resolução nº 04 de outubro de 2009, dentre outras disposições, estabelece:

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
>
> Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.
>
> Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
>
> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
>
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

E ainda:

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios
>
> [...].
>
> Art. 10º O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
>
> I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
>
> II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
>
> III – cronograma de atendimento aos alunos;
>
> IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
>
> V – professores para o exercício da docência do AEE;

> VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
>
> VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Ressalte-se que na mesma trilha dos direitos, conforme Garcia (2013) foi aprovada a Lei nº 10.098/2000, Lei da Acessibilidade que estabelecia normas e critérios básicos para a promoção da acessibiliade das pessoas portadoras de deficiência e mobilidade reduzida. Essa Lei já apontava para a condição de autonomia dos espaços urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive sobre o acesso à tecnologia e outros serviços tanto. Objetivando, prioritariamente, a redução das barreiras que impediam o acesso dos deficientes aos bens e produtosa socias.

Com efeito, a política educacional voltada para uma Educação Especial na perspectiva da Inclusão priorizando o AEE atravessou-se por documentos, decretos, portarias, conferências e instrumentos legais na condução e consecução dos direitos. Inclusive, a Lei nº 9.394, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece:

> Os sistemas de ensino precisem garantir aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para acolher às suas necessidades; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Ainda prevê oferta de educação, de preferência, no sistema regular para os

> alunos deficientes, a oferta de serviço e apoio especializado, a oferta de ensino na educação infantil e diminui o atendimento em classes e/ou escolas especiais, aos alunos cuja deficiência não permita a integração na rede regular. Assim, a rede regular começou a matricular os deficientes nas salas comuns (SARTORETTO, 2011, p. 09).

Estendendo-se, portanto, na literatura sobre aquisição dos direitos para pessoas em condições especiais de educação e deficiências, a política de Educação Especial Inclusiva para o AEE, estabelece que os alunos teem o direito de contar salas de recusos multifuncionais. Salas essas, em que os professores do Aatendimento Educacional Especializado, com formações também especializadas, devem atuar na ediação do processo educacional entre o aluno, a família e todos os componentes humanos e materiais da sala de aula comum. Nesse sentido, Sartoretto (2011, p. 11) assevera:

> Por meio do Decreto n. 6.571/2008 em consonância com a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, a política de Educação Especial, além de propagar a ideia de inclusão, valida o objetivo da política de educação na perspectiva inclusiva para o entendimento da Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. Isto porque, na perspectiva da Educação Inclusiva, a escola precisa oferecer serviços complementares para a Educação especial, como o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais ou de apoio (SARTORETTO, 2011, p. 11).

Desta forma, as Salas de Recursos Multifuncionais se solidificam como as novas práticas pedagógicas que os professores do AEE exercitam e aplicam dentro da sala de aula de modo a possibilitar a participação efetiva do alunado na educação para a vida e para o trabalho, uma vez que a escola é também espaço de ressignificação e construção das identidades.

> No entanto, é preciso direcionar o olhar não somente para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum, mas é preciso contribuir e dar suporte para esses sujeitos obtenham resultados favoráveis e concretos quanto aos seus desenvolvimentos e aprendizado (FERNANDES, 2007, p. 41).

Com efeito, nosso olhar requer, primeiramente, estar focado nas necessidades especiais do sujeito propício da inclusão, considerando que todos têm direito à igualdade de oportunidades, valorização e aceitação das diferenças que carregam em si. É no espaço de aprendizagem, portanto, que essas diferenças se acentuam mais visivelmente, sobretudo nas questões das limitações e barreiras no processo de aprendizagem.

> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é compreendido como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos desenvolvidos para garantir o acesso dos alunos com necessidades especiais à educação de forma que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e garanta a acessibilidade destes em todos os níveis de educação (MAZZOTTA, 2005, p. 65).

Posto isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é responsável da elaboração e manejo dos instrumentos pedagógicos que visam eliminar as barreiras que impedem a participação dos alunos no processo escolar. Porém, de acordo com Garcia (2013, p. 103),

> Os AEEs têm assumido uma complementaridade formal, uma vez que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum. Em grande medida os modi operandi das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial (GARCIA, 2013, p. 103).

Assim, a escola, o professor e demais membros do processo de ensino e de aprendizagem devem compreendendo que as atividades desenvolvidas no AEE não substituem a escolarização normal da sala de aula comum, ofertando, dessa forma, uma educação especial com o propósito complementar e/ou suplementar o ensino. E compreender ainda, que os instrumentos pedagógicos devem ser pensados em torno das especificidades do aluno, para que ele conquiste independência e autonomia para sua formação. O AEE, desse modo, referenda a garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na escola comum.

O PROFESSOR DE AEE: FORMAÇÃO E PRÁTICA

Para Garcia (2013), refletir sobre a formação de professores para atuarem na educação especial nos dias atuais implica pensar as

tendências vigentes para a formação de todo o corpo docente da educação básica, considerando avanços e conflitos. Até porque os professores de educação especial eram formados como professores primários e seus conhecimentos se baseavam no conhecimento específico do seu exercício em cursos ofertados para este fim. Somente no início de 1970 começa a se pensar numa educação especial integrada aos cursos de pedagogia com a criação das habilitações específicas para atendimento das deficiências nas salas de aula.

O AEE, portanto, nasce como um serviço educacional especial que objetiva a organização dos recursos pedagógicos de modo a facilitar e contribuir para a efetivação do direito à inclusão escolar das pessoas com deficiência. Assim, neste tópico se faz um breve relato sobre a necessidade da formação contínua do professor para o exercício na sala de aula. Levando em consideração a especificidade do Atendimento Educacional Especializado para o processo de ensino na escola comum.

> As primeiras iniciativas de educar os deficientes foram empreendias no século XVI, pelos médicos e pedagogos, que desafiando os modelos da época acreditavam que as pessoas consideradas até então ineducáveis, seriam capazes de aprender a partir de uma ação intencional. Para isso, os médicos utilizavam os conhecimentos da medicina no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos com seus alunos-pacientes (CASTAMAN, 2006, p. 04).

Mediante esse contexto, uma mudança de paradigma na formação e qualificação de professores é de suma importância para a construção da inclusão escolar, pois de acordo com Fernandes (2006, p. 27) nesse processo envolvem-se recursos humanos,

condições de trabalho e valorização profissional. Somente assim, de fato, a mudança pode ser posta em prática. Nessa mesma senda, Saviani (2010), esclarece:

> A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente [...]. Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (SAVIANI, 2010, p. 53).

Essa mudança no modo de entender e conceber a realidade da atuação e do preparo docente no que se refere à sua prática pedagógica, Nóvoa (2019) aponta que:

> Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 2019, p. 25).

Assim, a prática pedagógica para sua emancipação deve atualizar-se constantemente por meio de espaços constitutivos de aprendizagens de novos conteúdos que contemplem as mudanças tanto nos sistemas educacionais quanto no exercício da sala de aula. O próprio professor precisa entender que o conhecimento não é um produto acabado e ultrapassa a conclusão do curso superior .

O contínuo exercício da sala de aula e todos os seus desafios é que vai de fato preparar o professor para o enfrentamento das dificuldades que certamente aparecerão. A qualificação e formação continuada, dessa maneira, serão subsídios para o professor atuar na diversidade que a escola propõe. Nesse caso, Mantoan (2018), esclarece que as políticas educacionais ainda não contemplam uma formação adequada para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para este autor,

> Embora a política pública da educação na dê oportunidade concreta de uma formação por meio de adequadas condições de trabalho e atualização profissional, principalmente nas formações para a Educação Inclusiva, em especial o AEE, é preciso que cada professor se desdobre na busca de entender-se parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências (MANTOAN, 2018, p. 55).

Desse modo, Dourado (2015) abordando sobre o profissional do AEE, reflete que este profissional deve estar envolvido com a aprendizagem do estudante e no AEE, deve acompanhar um aluno por sala, para não atrapalhar o desenvolvimento, nem comprometer o aprendizado da classe.

Assim, o papel da escola segundo Castaman (2006) é:

> A escola pode e deve pensar em projetos e ações que visem modificar situações de defasagem ou distorções no quesito ano-escolarização, considerando nesse critério aspectos inerentes ao desenvolvimento e avanços percebidos a partir da realização de um trabalho significativo, e não diferenciado onde ocorra a prática segregativa, mas

> sim, alicerçados pelos princípios de inclusão nos lócus educacionais (CASTAMAN, 2006, p. 04-05).

Ensinar por meio de uma ação educativa de reconhecimento dos direitos inclusivos de alunos com ou sem deficiências na escola regular comum nos diversos níveis de aprendizagem, pressupõe entender e atender de maneira adequada à diversidade e as condições especiais dos alunos. Esse entendimento da prática pedagógica pautada no respeito e no convívio com as diferenças propicia o ambiente que a escola deve e deseja construir para a formação de indivíduos conscientes de que a escola é um espaço plural e comunitário, onde todos participam e desenvolvem suas potencialidades. Isso, portanto, se dá por meio de práticas inclusivas na em quaisquer níveis educacionais.

As práticas inclusivas de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais são um desafio na profissão docente. Definem-se como um processo contínuo e amplo é necessário à diversidade. Nesse sentido, é importante reforçar a formação contínua dos professores, visto que é uma das principais barreiras para a aprendizagem de alunos.

Considerando que ainda há uma resistência quanto às inovações e às mudanças educativas, Mantoan (2018) ressalta:

> A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático, que aprenderam a aplicar em suas salas, é rejeitado; esse pensamento deve ser transformado em situações desafiadoras e autônomas, é preciso ter conhecimento e aplicar metodologias específicas para o processo de ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2018, p. 88).

Os novos paradigmas educacionais inclusivos exigem uma escola de qualidade, mais evoluída, democrática, participativa, pautada em práticas de ensino, nas quais, todos tenham a possibilidade de aprender, nas mesmas condições de ensino. Segundo Mantoan (2018), uma escola de qualidade,

> São espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaço onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competições, com espírito solidário e participativo (MANTOAN, 2018, p. 130).

Desse modo, o grande diferencial de uma escola inclusiva é o modo como ela ensina e acolhe o aluno. Outro fator relevante é também a parceria entre família, escola e comunidade, que implicam nas ações democráticas escolares.

> No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar (NÓVOA, 2019, p. 11).

Nessa mesma linha de pensamento, deve-se refletir sobre o quê ensinar, para quem e como ensinar. Para que de forma concreta,

todos participem do processo de aprendizagem. Desse modo, as práticas pedagógicas devem ser postas em ação igualmente interessadas pelos professores da sala de aula e professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), em parceria e apoio para que haja a troca de interações, e assim, se construam o planejamento adequado para o enfrentamento dos desafios que a escola inclusiva propõe.

Para atingir, portanto, o modelo da escola inclusiva com recursos humanos e materiais adequados que preparem o aluno para a vida e para o trabalho, são necessários investimentos na formação contínua e qualificação do professor, pois é exatamente esse aporte teórico e prático da educação especial que o professore do AEE encontra maiores dificuldades.

Mantoan (2018) defende que para uma mudança na forma do ensinar, é preciso olhar para uma escola do futuro, apontando, assim, situações que precisam de atenção:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania;
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não exclui nem só reprova a repetência;
- Formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusão e exceções (MANTOAN, 2018, p. 191).

Isso, posto, atuar na educação a partir dos princípios de inclusão é também refletir sobre uma escola justa e igual, em que alunos deficientes, com necessidades educacionais especiais e alunos "normais" aprendam em espaços comuns, salas de aulas e escolas regulares de ensino, de modo que as diferenças sejam compreendidas, e o reconhecimento das diversidades seja o princípio básico para a intervenção correta e concreta na condução da aprendizagem à luz dos desafios que a educação inclusiva exige.

> A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (GARCIA, 2013, p. 87).

O Atendimento Educacional Especializado por meio da prática do professor/profissional do AEE na perspectiva da inclusão é a mais considerável intervenção para garantir a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos que dele necessitam. Portanto, a Escola inclusiva com todos os seus recursos, principalmente, o professor/profissional especializado poderá oferecer qualidade e continuidade no ensino em que sejam as diversidades reconhecidas e as diferenças respeitas. E de igual modo, todos os educandos sejam capazes de construir seus caminhos dentro de um real processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Diante do estudo empreendido, se compreende que os desafios que se colocam diante da formação e qualificação do professor do AEE, bem como dos demais docentes são grandes obstáculos na construção de espaços escolares igualitários para uma educação inclusiva. Porém, as possibilidades vão surgir exatamente por meio dos esforços comuns de todos os entes que compõem, determinam e executam o processo de ensino e aprendizagem.

O atendimento educacional especializado (AEE) é dessa forma, parte integrante desse processo em todos os níveis, etapas e modalidades, desde a educação básica até o ensino superior. A formação dos professores, nesse sentido, requer atualização e continuidade no que se refere às ações para aprimoramento, valorização e reconhecimento do seu exercício e de sua prática pedagógica.

A formação contínua e continuada, certamente contribuirá para que os docentes construam o conhecimento e desenvolvam estratégias de aprendizagens por meio de instrumentos e aparelhamentos teóricos e práticos capazes de atender as necessidades advindas do processo complexo de construção dos espaços educacionais inclusivos.

Atuar, portanto, no campo educacional considerando os princípios da inclusão, implica em criar oportunidade para que a Escola reorganize seus espaços, garantindo a qualificação social e promova nos ambientes de educação, as ocupações dos territórios tanto geográficos, quanto sócio educacionais pelas pessoas mantidas exclusas dos espaços e dos processos de representações. Não basta, portanto, somente admirar a beleza de um discurso de inclusão, ou apenas apreciar a legalidade das normas, determinações, orientações

jurídicas e institucionais sobre os direitos da pessoa com deficiência e de sua inclusão na educação regular.

É preciso também, compreender que para uma educação baseada nos princípios de igualdade aconteça de fato, muitos são os componentes participativos desse processo, inclusive, uma educação que favoreça ao professor, condições logísticas para o exercício de sua função, por meio de possibilidades salariais, espaços e equipamentos adequados para sua intervenção pedagógica, e principalmente que a execução das políticas públicas educacionais favoreçam o processo de aprendizagem, mas também estabeleçam marcos regulatórios eficientes no que se referem ao aluno e ao professor no contexto da Educação Especial Inclusiva.

Ademais, a educação é composta não somente do sistema, mas do aluno, da escola, do professor, da família e da comunidade que juntos constituem o processo que todo indivíduo necessita para desenvolver-se e construir sua identidade.

Para que isso transcorra, é fundamental a criação de oportunidades, e nelas, sejam contempladas melhores condições de trabalho, formação continuada dos professores, para que assim, eles estejam preparados para enfrentar os desafios impostos à prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/04/2023.

BRASIL. **Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/04/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/04/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/04/2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/04/2023.

CASTAMAN, A. S. "Educação inclusiva e a formação de professores". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 12, n. 3, 2006.

DOURADO, L. F. "Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios". **Educação e Sociedade**, vol. 36, n. 131, 2015

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.

FLORIANI, M. A. B. **Educação inclusiva**. Indaial: Editora da UNIASSELVI, 2017.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. "A universidade frente a formação inicial na perspectiva da inclusão". *In*: CAIADO, K R. M. (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

GARCIA, R. M. C. "A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo?" *In*: KASSAR, M. C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade**: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2018.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil**: história políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MOREIRA, C. "Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil". **DocPlayer** [2013]. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em: 28/03/2023.

NÓVOA, A. "Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola". **Educação e Realidade**, vol. 44, n. 3, 2019.

SARTORETTO, M. L. "Os Fundamentos da Educação Inclusiva". **Assistiva Tecnologia e Educação** [2011]. Disponível em: <www.assistiva.com.br>. Acesso em: 20/03/2023.

SAVIANI, D. “XX – formação de professores”. *In*: SAVIANI, D. **Interlocuções Pedagógicas**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2010.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

CAPÍTULO 6

Las Estrategias Diversificadas de Aprendizaje en la Formación del Docente de Educación Especial

LAS ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Iraida Cruz Barcelay

Miriela Caridad Gutiérrez González

Luis Roberto Granados Gómez

La creación de estrategias de enseñanza aprendizajes que beneficien a todos y en la que todos se impliquen es la esencia de la Educación Inclusiva. La Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2008 la señaló como un elemento crucial para el logro de una educación de calidad para todos. Esta premisa continúa siendo un reto para el profesorado, pues se necesita continuar la revisión del andamiaje didáctico actuante y transformarlo hacia esa dirección.

A la luz del III perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, la Educación Especial se erige como sistema de apoyos y servicios, en cuyo centro está ofrecer los recursos necesarios para garantizar el desarrollo integral de los educandos con necesidades educativas especiales en cualquier contexto. Es un elemento esencial, además de la política introducir elementos teóricos y metodológicos resultado de las investigaciones que desarrolla el profesorado.

Las tareas que desarrolla el proyecto de investigación: La inclusión y atención educativa a la diversidad en la educación básica cubana. Un reto para la formación de maestros, ha permitido profundizar en diferentes enfoques psicopedagógicos y didácticos para abordar la inclusión educativa, los estilos de aprendizaje, la

tecnología y la utilización de recursos didácticos. Un enfoque que continúa adquiriendo auge en la comunidad pedagógica lo constituye el Diseño Universal de Aprendizaje por las posibilidades que brinda para la atención a la diversidad en el aula y que desde la formación los futuros licenciados deben adquirir conocimientos en este sentido.

La experiencia de los autores en la formación de docentes y las indagaciones empíricas realizadas permitieron constatar la necesidad de incluir desde las diferentes asignaturas estrategias que propicien la atención educativa a la diversidad desde diferentes contextos.

Los elementos resultantes de la problemática de la investigación permitieron concebir la alternativa metodológica para favorecer la utilización de estrategias diversificadas de enseñanza en la formación de los docentes de la carrera Educación Especial. En el presente artículo se sintetizan algunos elementos metodológicos necesarios para el desarrollo de dichos aprendizajes.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el proceso de atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales la educación y enseñanza de los educandos con retardo en el desarrollo psíquico y discapacidad intelectual enfrenta un reto importante: estar a la altura de nuestros tiempos y lograr un egresado que sea capaz de enfrentarse cuando salga de la escuela a una inserción plena, ya sea en las instituciones de educación regular o para su preparación laboral. Dada la heterogeneidad de nuestros educandos el rol del docente se centra en enseñar a cada cual sin limitar las posibilidades de cada uno.

La no obligatoriedad de la modalidad de escuela especial precisa entonces la atención en la escuela regular y especial de educandos que presentan diversas formas de desarrollo. La necesidad de que el currículo contemple esta diversidad de educandos en el salón de clases debe ser un elemento prioritario y esta premisa debe estar concebida desde la planificación del sistema de clases, sin embargo existen varias fallas a las que se ha enfrentado el docente y su solución es aún poco eficaz. Dentro de las que más se aprecian se identifica la atención a las diferencias individuales de los escolares pero a partir de las necesidades de cada escolar en detrimento de la utilización de estrategias diversificadas para el aprendizaje y la planificación de las actividades para la mayoría del grupo y no para todo el grupo.

Por otra parte, se reconoce que el ser humano es un ser: bio – psico – social, pues cada individuo es único e irrepetible y tiene la posibilidad, a partir de las condiciones biológicas que posee lograr niveles de aprendizaje y educación mediados por la enseñanza como guía del desarrollo. En esa dirección se establecen estrategias de intervención, pero se desatienden elementos desde las neurociencias relacionados con la variabilidad cerebral que hacen posibles diferentes modos de acceder al aprendizaje, expresar lo que saben, motivarse e implicarse en su propio aprendizaje.

Ante esta problemática la comunidad pedagógica debe buscar métodos y enfoques que favorezcan un proceso de enseñanza aprendizaje que contemple la diversidad de educandos en el aula. En este contexto el Diseño Universal se presenta como un enfoque fundamental en función de una educación para todos. Dicho enfoque ha ido adquiriendo adeptos en el ámbito educativo por las posibilidades que brinda para implementar la inclusión y convertirse en un paradigma educativo, como señalaran Mc Guire, Scott y Shaw (2006).

El enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), (Universal Designfor Learning, UDL) fue desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST) y pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Para la mayoría de los alumnos se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las tareas, y se elaboran los materiales. Esto provoca que para una «minoría», los objetivos son prácticamente inalcanzables (ALBA; SÁNCHEZ; ZUBILLAGA, 2014).

El Diseño Universal (DU) no es un concepto original del ámbito educativo, sino que surgió en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos. Fue Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), quien lo usó por primera vez, definiéndolo como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico (CUD, 1997).

Este movimiento no solo contribuyó a que se mejoraran las condiciones de acceso y uso de los edificios y entornos para las personas con discapacidades, sino que también otras personas sin discapacidad también se beneficiaban de las prestaciones de tales diseños (ALBA; SÁNCHEZ; ZUBILLAGA, 2014).

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del Diseño Universal al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos. Este se fundamenta en los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, y tecnologías y medios digitales (ALBA; SÁNCHEZ; ZUBILLAGA, 2014).

> Se define como: "un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje" (CAST, 2011, p. 03).
>
> El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están (CAST, 2011, p. 03).

Otro de los elementos que aparecen en el origen del DUA son los avances tecnológicos que han permitido dar alternativas a las barreras derivadas de la utilización mayoritaria del texto escrito, que están basadas en el texto digitalizado. Además de los avances en las ayudas técnicas y materiales específicos. El uso de ordenadores en las escuelas ha permitido identificar el potencial de estos recursos para dotar de flexibilidad a los contextos y procesos de enseñanza al permitir ajustes, cambios o usos diferenciados de estos recursos que responden a las diferentes necesidades de los estudiantes (ALBA; SÁNCHEZ; ZUBILLAGA, 2014).

El tercer elemento en el que se basa el DUA son las investigaciones sobre el cerebro y sobre las redes de aprendizaje y las aportaciones de la tecnología de la imagen que permiten visualizar o recoger imágenes de la actividad cerebral que se produce cuando una persona realiza cualquier tarea de aprendizaje, como puede ser leer o escribir. Esta tecnología permitió identificar tres

redes diferenciadas que intervienen en los procesos de aprendizaje: Red de reconocimiento (el "qué" del aprendizaje), red estratégica (el "cómo" del aprendizaje), y la red afectiva (la implicación en el aprendizaje) (ROSE; MEYER, 2002).

Las diferencias existentes entre las redes cerebrales de reconocimiento, estratégicas y afectivas de los alumnos, se manifiestan en las diversas formas de aprender. Ello requiere tener en cuenta desde la caracterización psicopedagógica y grupal las preferencias sensoriales de los educandos, así como sus estilos de aprendizaje para diseñar la estrategia de intervención en correspondencia con la singularidad de cada alumno y haga posible el éxito educativo de todos.

En relación con estas redes surgen los tres principios fundamentales en la aplicación de este modelo de enseñanza, a los que se asocian una serie de pautas para su aplicación en la práctica educativa, según (ROSE; MEYER, 2002).

Proporcionar múltiples medios de representación

Este principio hace referencia al qué del aprendizaje y se basa en en las diferencias que muestran los estudiantes en la forma de percibir y comprender la información que se les presenta, por lo que las pautas en este sentido se centran en buscar opciones para que cada uno pueda tener la oportunidad de aprender y expresarlo.

Proporcionar múltiples medios de acción y expresión

Existen diferencias en la forma en la que los estudiantes interaccionan con la información y sus conocimientos y en la manera

de expresar el resultado del aprendizaje, de ahí la importancia de este segundo principio, que hace referencia al cómo ocurre el aprendizaje. De este principio se derivan pautas para la práctica (CAST, 2011) como proporcionar múltiples medios físicos de acción, diferentes opciones para que el estudiante se exprese o elabore sus trabajos y los pueda exponer, o dar al estudiante diferentes opciones y apoyos para llevar a cabo el proceso de la tarea a realizar o del aprendizaje.

Proporcionar múltiples formas de implicación

Esta tercera pauta se basa en la existencia de una red cerebral que se activa con los aspectos afectivos que intervienen en el aprendizaje y hace referencia al porqué del mismo. Como se explica en la versión 2 de las Pautas del DUA (CAST, 2011), hay un componente afectivo que es crucial para el aprendizaje, y que frecuentemente recibe muy poca atención. Los educandos pueden encontrar motivaciones diferentes para implicarse en el aprendizaje, pero lo que si es imprescindible para aprender es que estén motivados. Esas motivaciones individuales pueden variar en función del propio funcionamiento neurológico de cada persona, de la cultura, el interés personal, las experiencias personales, el conocimiento y muchos otros factores que interactúan determinando lo que motiva a una persona a aprender.

Con frecuencia vemos como hay alumnos a los que les motiva trabajar individualmente mientras que a otros solo les motiva trabajar en grupo, a los que les motiva ser los líderes y los que prefieren que haya alguien que le diga lo que tienen que hacer o trabajar junto a otros (redundancia).

Uno de los cambios que se está produciendo en los contextos educativos, de gran importancia en la sociedad, pero con menor reflejo en la escuela, es la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación. Pese a que se acometen acciones para su implementación cada vez mayor en el ámbito de enseñanza se siguen manteniendo patrones de uso "tradicionales". Son a decir de Rose y Meyer, citando a Reinking, Labbo y Mackenna (2000), "nuevas herramientas que se utilizan para hacer "viejas" tareas.

Las TIC tienen características específicas que las convierten en elementos con gran potencial para transformar los procesos de enseñanza aprendizaje. Resulta en una gran plasticidad para poder transformarse y presentarse en diferentes formatos y medios. Según Rose y Meyer (2002):

> Este permite guardar mensajes de texto, voz, imágenes de manera fiable e invariable en el tiempo, y sin embargo, ofrecen una gran flexibilidad en cómo y dónde esos textos, palabras y las imágenes pueden ser mostrados de nuevo. El mismo contenido que está irrevocablemente fijado en un medio tradicional puede ser presentado de manera flexible en un medio digital, cambiarse o adaptarse. Algo verdaderamente útil para un docente en cualquier aula en la que tiene que responder a la diversidad (ROSE; MEYER, p. 10).

Es importante señalar que la ausencia de esta herramienta en el centro no da al traste con la aplicación del DUA, pues, aunque adquiere para este enfoque una elevada importancia, dicho enfoque requiere de una planificación cuidadosa por parte de los maestros.

Las estrategias específicas y diversificadas son recursos que favorecen y apoyan el derecho a recibir una educación de calidad a

través de medios que promueven el aprendizaje significativo, de acuerdo con las condiciones que resultan de cada discapacidad y de las necesidades particulares de cada alumno y alumna (SÁNCHEZ *et al*., 2012). Una respuesta educativa adecuada a las particularidades del grupo y en correspondencia con el Diseño Universal de Aprendizaje tiene implicaciones importantes en la planificación, demanda del conocimiento y uso de las estrategias diversificadas para la atención de todos los educandos

Las estrategias específicas, ponen a disposición de los docentes y de los educandos con discapacidad, recursos metodológicos y didácticos que favorecen el aprendizaje y la participación de los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes con discapacidad ya que, a través de ellas, es posible dar respuesta a sus necesidades básicas de aprendizaje en aspectos como el uso competente de la lengua (oral, escrita o de señas), la resolución de problemas matemáticos, el uso delas tecnologías de la información y la comunicación, la expresión libre y creativa de las ideas, la sensibilidad estética y el establecimiento de lazos sociales, entre otros (SÁNCHEZ *et al.*, 2012).

Es importante destacar que dichas prácticas no solo favorecen a los escolares con discapacidad, sino que al ofrecer variedad de acciones permite que cada escolar pueda (adquirir la información a partir de la vía que más le acomoda, elementos que demuestran la flexibilidad en la respuesta educativa).

Las estrategias diversificadas, por su parte, coadyuvan al desarrollo de una serie de acciones articuladas que responden a la pluralidad en el aula. En este sentido, su implementación rompe con las rutinas igualitarias y homogeneizadoras donde se pide lo mismo y en el mismo momento a todo el alumnado; en el contexto áulico su impacto radica en que, a través de estas estrategias, es posible construir una práctica docente que emplea de forma creativa e innovadora los recursos didácticos, los espacios, las formas de

interacción y organizativas, los materiales, los tiempos, las propuestas metodológicas, etc. y que hace del aprendizaje y de la participación, experiencias atractivas y retadoras para todos (SÁNCHEZ *et al*., 2012).

Se debe puntualizar que la creación de situaciones de aprendizaje accesibles a todos supone un amplio conocimiento de las potencialidades de cada educando, los factores que facilitan su aprendizaje, sus preferencias y estilos de aprendizaje y sus necesidades educativas.

La indagación en diferentes fuentes que sirven como referentes teóricos a la investigación que se desarrolla: (ALBA *et al*., 2011-2014) (LISSI *et al*., 2013); las experiencias socializadas en diferentes sitios: (CAST, UNDERSTOOD FOUNDING PARTNER, 2014-2018) (EQUIPO CURRICULAR LIRMI, 2017) así como las acciones que se vienen implementando como parte de tareas investigativas que desarrolla el proyecto de investigación han permitido identificar y enriquecer algunos ejemplos de cómo se puede implementar el Diseño Universal de Aprendizaje en el aula.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La motivación inicial y orientación hacia el objetivo

De todos es conocido que la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje se debe desarrollar a lo largo de la clase y esta constituye un elemento fundamental para el aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Entre las opciones a desarrollar se debe considerar: generar un clima de confianza en el que se estimule a asumir riesgos, aunque se equivoquen,

considerando los errores como elemento de aprendizaje y no como motivo de burla o sanción.

Animar a los educandos a contar anécdotas en correspondencia con el tema de la clase, aprovechar acontecimientos de la vida de estos para motivarlos hacia el contenido a aprender.

Además de llevar una situación problemática para que los educandos intenten resolverla a partir de los conocimientos que poseen hasta este momento se puede pedir la realización de un dibujo o una dramatización en relación al tema que se tratará. Ejemplo: en un tema relacionado con la presentación de seres vivos y no vivos se puede comenzar con la interrogante ¿Qué es para ti un ser vivo y un ser no vivo? Puedes hacerlo un dibujo, decirlo o expresarlo con tu cuerpo.

Comunicar los objetivos de la lección ayuda a los educandos a saber qué están tratando de lograr. Por ello, cuando se utiliza el diseño universal para el aprendizaje, siempre se aclara cuáles son estos objetivos. Un ejemplo de ello es poner los objetivos de lecciones específicas en un lugar visible del salón de clases. Los educandos también podrían anotarlos en sus cuadernos. El maestro mencionará los objetivos al comienzo de la lección, pero también puede hacer referencia a este en determinado momento si, por las características del educando este perdiera el sentido de la actividad que se desarrolla. También este objetivo puede aparecer con un pictograma que identifique la acción fundamental de la actividad. Otra opción puede ser explicar las diferentes acciones a desarrollar en el transcurso de la clase para cumplir dicho objetivo.

El desarrollo de la clase

En un salón de clases tradicional puede que al estudiante solo se le permita una manera de completar la tarea asignada, podría ser

un ensayo o una hoja de ejercicios. Con el Diseño Universal de Aprendizaje pueden existir múltiples opciones.

Utilizar alternativas que propicien la presentación de la información auditiva y visual: descripciones, texto escrito y oral, utilización de gráficos, esquemas, vídeos o animaciones, para adecuarse a las diferentes preferencias y necesidades de los estudiantes. En tal sentido la utilización de las TIC contribuye a ampliar y mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Modificar la presentación de los textos de modo que propicie diferentes modos de percepción de la información. Por ejemplo, el tamaño del texto o imágenes, contraste entre fondo y texto, el color utilizado para resaltar información, la velocidad de animaciones, sonidos, etc.

También se pueden incorporar apoyo de símbolos dentro de un texto, En caso de una presentación digital se puede introducir explicaciones que aclaren referencias desconocidas dentro del texto. Presentar los conceptos principales en forma de representación simbólica como complemento o como una forma alternativa (ilustración, diagrama, modelo, vídeo, cómic, guión, fotografía, animación).

Dentro de la planificación se deben contemplar estrategias para apoyar la memoria y la transferencia como listas, organizadores, notas adhesivas, preguntas para activar estrategias de memorización, mapas conceptuales para apoyar el registro escrito y toma de apuntes. Alternativas para guiar el procesamiento de la información. Por ejemplo, instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial, modelos que guíen la exploración y la ejecución,

La utilización de variedad de métodos, procedimientos y recursos facilita que los educandos alcancen los aprendizajes a la vez que ayuda a los docentes a conocer cómo aprenden mejor. Se pueden

plantear varias actividades para trabajar un mismo contenido, que suele ser lo más habitual, o aprovechar una misma actividad para trabajar contenidos con diferente grado de dificultad. En tal sentido se puede diseñar una variedad de actividades para que los educandos puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones y contextos. Las actividades pueden consistir en la aplicación de los conocimientos a situaciones cotidianas o que puedan explicar o demostrar a otros lo que han aprendido.

Un elemento importante en la planificación de las actividades lo constituyen las diferentes formas de agrupamiento. Cuando se trabaja en grupos es importante privilegiar el trabajo cooperativo. La organización del aula en grupos heterogéneos, utilizando estrategias de aprendizaje cooperativo permitirá a los educandos aprender con y de los otros, esta es una estrategia muy poderosa no solo para propiciar la participación, el aprendizaje de todos y crear un clima de colaboración en el aula sino que favorece la formación de valores morales y ciudadanos.

No obstante en correspondencia con las particularidades del grupo se podrán, hacer grupos más homogéneos en función de intereses o por niveles similares de aprendizaje.

El diseño universal para el aprendizaje promueve un ambiente de aprendizaje flexible. Es por ello que un salón de clases que use este enfoque ofrece lugares de estudio flexibles a los estudiantes. Estos incluyen espacios para trabajar individualmente en silencio, grupos de trabajo pequeño o grande y enseñanza grupal. Si los estudiantes necesitan evitar el ruido, pueden usar audífonos o auriculares mientras trabajan independiente. Todo ello estará en correspondencia con las condiciones materiales y el equipamiento que posea el centro.

Las conclusiones de la clase

En esta etapa se trata de sintetizar y analizar el proceso seguido y lo que han aprendido, y por lo general se realiza en gran grupo. Este momento permite a los educandos reflexionar sobre las acciones realizadas y a los docentes conocer en qué medida se han logrado los aprendizajes que se pretendían. El papel de los docentes es crucial en el cierre de la actividad, haciendo preguntas guiadas que orienten el proceso de análisis y síntesis. Además de la tradicional pregunta: ¿qué se ha aprendido? Se pueden hacer otras como: ¿Qué relación tiene con lo aprendido en clases anteriores? ¿Qué proceso siguieron para aprender o cómo fue que lo aprendiste? ¿Qué estrategias utilizaron? ¿Cuáles son las conclusiones más importantes respecto del tema abordado? ¿Qué les ha resultado más fácil? ¿Cuáles han sido las principales dificultades que se han encontrado?, entre otros.

Tareas para la casa

Estas no debieran consumir demasiado tiempo, de modo que el escolar tenga tiempo para desarrollar tareas de esparcimiento, alimentación e higiene. Estas deben tener un carácter flexible y dependerá de las características de los niños y de sus familias. Las tareas para la casa deben tener una duración total de entre 30 y 45 minutos. Estas guardan una función, además de instructiva, educativa, al ser una vía para desarrollar la responsabilidad en el educando y un medio para involucrar a la familia en los procesos educativos de sus hijos.

Como parte de las tareas del proyecto: “Inclusión y Atención Educativa a la Diversidad en la Educación Infantil Cubana. Retos

para la Formación del Maestro" la alternativa metodológica expresa uno de los modos en que se pueden implementar acciones para preparar al docente para la atención inclusiva a la diversidad.

Su objetivo consistió en orientar desde el orden metodológico la consecución de acciones referidas a la utilización de estrategias diversificadas de aprendizaje en la preparación e implementación de las clases de Matemática para el nivel primario.

La alternativa constó de 3 fases en las que se cumplen los fundamentos y principios generales del DUA y las estrategias diversificadas de enseñanza. Estas constituyeron componentes interactivos que se manifestaron a lo largo de toda la actividad. La misma no está reñida con el sistema de trabajo metodológico de centro, sino contribuye a su enriquecimiento de manera armónica

1ra Fase: Caracterización. Tuvo como objetivo caracterizar los grupos de 2do año de la carrera Educación Especial de la modalidad (Curso por Encuentros) los cuales tienen como principal fortaleza que el 90% ha estado vinculado a la docencia y el 60% tiene más de 4 años vinculados a esta y aún ejercen la profesión.

Acciones

Indagar acerca de las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática en el centro donde están vinculados.

Indagar sobre el abordaje de la temática en cuestión desde la formación.

Obtener información acerca del conocimiento que poseen los estudiantes sobre el tema así como los docentes y directivos del centro donde laboran.

Caracterizar el estado actual de la utilización de estrategias diversificadas de aprendizaje en la formación del docente de Educación Especial.

2da Fase: Sensibilización y desarrollo. Tuvo como objetivo la familiarización de los estudiantes con los principales fundamentos e ideas relacionadas con el DUA y las estrategias diversificadas de aprendizaje así como la aplicación de acciones para su planificación e implementación.

Acciones

Introducir a partir de las conferencias y materiales de estudio elementos referentes al tema en cuestión, así como sitios en internet que ofrecen consideraciones y experiencias en relación al tema.

Desarrollar clases prácticas e intercambios con los estudiantes donde se demuestre las potencialidades transformadoras de la utilización de las estrategias diversificadas de enseñanza.

En la mayoría de los intercambios constituyó condición indispensable el estudio de materiales de apoyo que contribuyeron a ganar en claridad y profundizar en elementos teóricos del tema.

3ra Fase: Evaluación y monitoreo. Tuvo como objetivo la aplicación de instrumentos a los participantes para obtener información referida a los contenidos abordados y su aplicación.

Acciones

Evaluación sistemática de los participantes acerca del tema tratado.

Evaluación de la opinión de los participantes acerca de cómo mejorar y enriquecer las estrategias diversificadas de enseñanza a partir de sus propias experiencias.

A continuación se sintetizan los principales logros derivados de las acciones realizadas:

Se perfeccionó la calidad de la clase para el tratamiento a los contenidos de matemática en la carrera Educación Especial.

Se pudo apreciar las transformaciones diseñadas para los diferentes componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje del contenido matemático en función de la atención a la diversidad.

Los estudiantes demostraron habilidades en la implementación de actividades a partir del conocimiento de elementos relacionados con el DUA y las estrategias diversificadas de enseñanza.

Se evidenció el cambio en los modos de actuar de los estudiantes al preocuparse por la calidad del trabajo que realizaban, la contextualización de las actividades propuestas, el interés por la tarea y la satisfacción ante el trabajo realizado.

Para comprobar la factibilidad práctica de la propuesta se utilizaron los datos entrevista grupal desarrollada en la etapa inicial y en la constatación final así como el análisis de los productos de la actividad de los estudiantes.

Los instrumentos aplicados evidenciaron los avances experimentados en todos los indicadores, los cuales muestran las potencialidades de los estudiantes para estos aprendizajes si se les ofrecen las ayudas necesarias. En tal sentido se identifican avances en aspectos relacionados con la motivación hacia el aprendizaje de dicho contenido, así como la implementación en la práctica pedagógica de acciones que propicien la atención inclusiva. Dichos

datos evidencian la necesidad de continuar desarrollando este tipo de actividades por parte de los docentes en las clases.

CONCLUSIONES

Para que la educación sea para todos, y no más para unos que para otros, tiene que tener en cuenta las diferencias y buscar modelos, metodologías y respuestas didácticas que permitan aprender y lograr los objetivos educativos a todos los alumnos, sin embargo esta no se adquiere de manera natural, es necesario, desde la formación del futuro licenciado proporcionar pautas y ofrecer alternativas que propicien dichos aprendizajes.

La investigación desarrollada propone una alternativa metodológica para, desde la formación, implementar, ofrecer recursos que favorezcan la atención a la inclusión educativa en nuestras aulas. Ser conscientes de la diversidad implica tener que dar respuestas que respeten las diferencias.

REFERÊNCIAS

ALBA, C.; SÁNCHEZ J. M.; ZUBILLAGA, A. **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**. San Salvador: Ministerio de Economía y Competitividad, 2014.

CUD - Center for Universal Design. **The principles of Universal Design**. Raleigh: North Carolina State University, 1997.

CAST - Center for Applied Special Technology. **Universal Design for Learning guidelines**. Wakefield: CAST, 2011.

SÁNCHEZ, N. P. *et al*. **Educación inclusiva y recursos para la enseñanza**: Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad. Ciudad de México: Dirección de Educación Especial, 2012.

ROSE, D.H. Y MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal Design for Learning. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

CAPÍTULO 7

Formação de Professores para Interações com Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTERAÇÕES COM TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cláudia Leão de Carvalho Costa

Fernanda de Paula Teixeira Figueiredo

Fábio Brazier

Esta pesquisa visou compreender a formação dos professores para instruírem-se e utilizarem a tecnologia assistiva como ferramenta de adaptabilidade para os alunos com deficiência, e entender como minimizar as barreiras e otimizar a aprendizagem no ambiente escolar. Uma vez que, concebe-se como fundamental a tarefa do docente de trabalhar para promover a autonomia e a independência do aluno no processo de ensino e aprendizagem, e a tecnologia assistiva pode permitir esta capacidade ao aluno, na escola e em outros ambientes.

E, dessa forma, o objetivo que visamos é analisar o conhecimento dos professores sobre as ferramentas que se encaixem no conceito de tecnologia assistiva que auxiliam estudantes nas experiências educativas, considerando que esta prática do professor o qualifica para atuar na docência e na educação especial.

Nesse sentido o professor precisa conhecer e se apropriar da tecnologia assistiva antes da sua utilização em sala de aula. Assim, o ato de conhecer e indicar o uso dos recursos são formas de apropriação da tecnologia assistiva e caminham juntos, pois por meio desta percepção ocorre a apropriação da tecnologia assistiva pelo professor e assim a aprendizagem poderá ser efetivada,

auxiliando o estudante, na escola e em outros espaços a aprenderem com mais autonomia.

Saber e buscar conhecer as adaptações necessárias para o aluno com deficiência é uma competência e habilidade profissional que faz parte das rotinas do professor especializado em Atendimento Educacional Especial - AEE. Mas os professores de maneira geral têm o conhecimento acerca da tecnologia assistiva, e a capacidade de percepção sobre a necessidade de tal recurso? Ademais, em quais as perspectivas de formação continuada o professor de AEE tem se amparado para a aprendizagem sobre a tecnologia assistiva? Estas perguntas que nos inquietam e que buscaremos respostas na pesquisa a que nos propusemos.

Portanto, a formação e o aprendizado constante têm sido o recurso pedagógico que permite maior interação do professor com os alunos com deficiência, principalmente para trazer maior autonomia e ao mesmo tempo para melhorar sua performance no processo de aprendizagem. Salientando que de maneira geral, não somente o aluno com deficiência poderia precisar do uso de tecnologias assistiva.

Em busca de respostas para a questão de pesquisa, a perspectiva de pesquisa se constitui no objetivo geral em analisar a utilização e a apropriação da tecnologia assistiva na formação de professores da educação inclusiva. Os objetivos específicos são: pesquisar produções científicas sobre a utilização de tecnologia assistiva na formação de professores da educação inclusiva; investigar a necessidade de capacitação dos professores na utilização de tecnologia assistiva e analisar como o conhecimento sobre as várias formas de tecnologia assistiva pode contribuir para a formação do professor de educação inclusiva.

Por todo o exposto, a motivação para essa pesquisa é conhecer como o conhecimento e a apropriação da tecnologia

assistiva é importante para a formação de professores e desse modo pode contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na educação inclusiva. Para a concretização do presente artigo científico foi feito um trabalho de levantamento e pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário realizado via Google Forms conforme explicitar-se-á na seção metodologia, a seguir.

METODOLOGIA

Neste processo de pesquisa e conhecimento sobre a formação de professores para o uso e apropriação de tecnologias assistivas, os apontamentos que se produziu nesta pesquisa embora sejam limitados, apresentam questões relevantes sobre os processos de desenvolvimento da profissão docente e os moldes em que se realizam. Neste sentido, a pesquisa coaduna com a visão de Santos (1988) de que no paradigma emergente, pós-moderno, o conhecimento se constrói e se constitui sob a premissa do plano científico e social. Este autor afirma que "todo conhecimento é local", porém, dialoga com outras formas de conhecimento e deixando se interpenetrar por elas. Segundo Minayo (2007, p. 35) "a ciência é a forma hegemônica de construção do conhecimento, embora seja considerada por muitos críticos como mito da atualidade por causa de sua pretensão de ser o único motor e critério de verdade". Deste modo, a ciência mostra-se como a mais respeitável e responsável por descobertas, conclusões e divulgações que podem evoluir e desenvolver o campo de conhecimento da formação de professores.

Na elaboração do levantamento bibliográfico, procuramos filtrar nos sítios Scielo, publicações em sítios de Universidades Federais, materiais relacionados especificamente ao tema da pesquisa, utilizando as palavras chaves: "formação professor",

"educação especial" e "tecnologia assistiva"; "tecnologia assistiva" e "educação inclusiva"; "formação docente" e "práticas inclusivas". As escolhas se pautaram por pesquisas e publicações entre 2015 a 2021, em sua maioria, o que restringiu as opções do levantamento. Ademais, utilizamos o conectivo "and" para que na pesquisa, e número de trabalhos filtrados relacionassem a "formação de professores" e "educação especial", e também conjugamos os termos "formação de professores" e "tecnologia assistiva". Por último, cumpre ressaltar que utilizamos alguns artigos de nosso acervo bibliográfico pessoal digital.

Nesse sentido, a pesquisa se constituiu por revisão bibliográfica e por um questionário realizado via Google Forms com professores que estão cursando a pós-graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado - AEE pelo InstitutoFederal Norte de Minas Gerais - IFNMG a respeito do uso e apropriação da tecnologia assistiva e a formação docente. Além de termo de consentimento livre e esclarecido presente no início do formulário, requerendo que o participante concorde ou não, logo no começo das respostas.

A pesquisa bibliográfica forneceu suporte teórico para o presente artigo e as respostas ao questionário nos permitiram analisar os dados coletados. O questionário foi respondido no período de 22 de setembro a 22 de outubro de 2021 por 48 participantes e por meio dessas respostas foram realizadas as análises e conclusões da pesquisa. Os participantes eram licenciados em diversas áreas do conhecimento, abrangendo várias áreas da docência. Assim, a junção da pesquisa bibliográfica com os dados coletados pelo questionário dialogou com a fundamentação teórica sobre prática docente e a apropriação e conhecimento sobre a tecnologia assistiva.

Consoante ao tema e objetivos, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso exploratório e com procedimento *survey* para geração de dados, pois buscou informações diretamente com

um grupo de professores visando à compreensão da experiência deste grupo com a tecnologia assistiva, sendo possível verificar informações ilustrativas sobre o trabalho do professor e estes recursos. Verifica-se que a pesquisa qualitativa possibilita o aprofundamento da compreensão e das interações com objeto da pesquisa. De acordo com Gerhardt *et al*. (2009, p. 32) "a pesquisa qualitativa" preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais".

Deste modo, a produção de resultados se baseou nas informações dos participantes, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, que, por intermédio da geração de dados, procurou-se constatar as variáveis, ou seja, a presença e/ou a ausência de um determinado fenômeno, a apropriação de conhecimentos sobre tecnologias assistivas por parte dos professores, não especialistas em Atendimento Educacional Especializado – AEE, inseridos em especialização, ou seja, em uma realidade de desenvolvimento e formação em nível de pós-graduação. Assim, pode-se analisar se há déficit nas licenciaturas quanto ao preparo e sobre a apropriação com relação à tecnologia assistiva na formação inicial de professores.

TECNOLOGIA ASSISTIVA UMA POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA PARA O APRENDIZADO

A tecnologia assistiva objetiva ampliação de habilidades funcionais que uma pessoa possui, sua utilização visa proporcionar bem estar e qualidade de vida, acessibilidade, ampliação da comunicação, autonomia e independência aos sujeitos. Está implícita na Base Nacional Comum Curricular, e faz parte da Educação especial:

> A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos (BRASIL, 2015, p. 36).

Na concepção de muitos autores, trata-se de uma área de conhecimento multidisciplinar nos muitos estudos relacionados à temática e na formação de professores com o escopo de identificar tecnologia assistiva – TA – que possam colaborar com inclusão de alunos que necessitam do seu uso. Para Bersch (2008) tais recursos permitem a potencialização de algumas funções para defasagens motoras, cognitivas e permitem que o sujeito possua auxiliando-o a participar ativamente dos espaços e possa desenvolver-se. As TA operam "Quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrita ou inexistente" explicita BERSCH (2008, p. 12). Assim, as TA operam para comodidade na medida em que equipa o estudante para estudar e aprender com maior autonomia e independência.

O termo tecnologia assistiva remete não apenas à produtos e objetos físicos, mas a instrumentos, dispositivos, equipamentos, sistema tecnológico, componentes técnicos, softwares, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços, e a muitos outros recursos que sejam utilizados para compensar uma limitação, facilitar e tornar independente uma ação. Neste sentido, caso não a houvesse, necessitaria de uma outra pessoa para auxiliar, a pessoa que o requeira, não consiga, por si só fazer uma ação. Ela propicia qualidade de vida melhor a quem a utilize. É instrumental para

pessoas de várias faixas etárias, desde bebês a idosos. Galvão Filho (2009, p. 06) explica que envolvem desde "órteses, próteses, dispositivos tecnológicos para a ajuda terapêutica, para a aprendizagem de habilidades, para a mobilidades, cuidado pessoal, tarefas domésticas, comunicação, esporte e lazer". Este autor propõe que se analise a TA no paradigma inclusivo estudando soluções para "as desvantagens ou limitações dos indivíduos em sua funcionalidade e possibilidades de participação", levando em consideração a realidade, o meio ambiente físico e social do sujeito.

Muito embora para o termo tecnologia assistiva não haja consenso internacional, ou um conceito único, encontra-se explícita em diferentes documentos, com abrangências e enfoques específicos. As TA possuem analogia aos termos "tecnologias de apoio" ou "Ajudas Técnicas". O CAT — Comitê de Ajudas Técnicas em 14/12/2007 propôs a definição, como medida de uniformização, propiciando neste sentido, trazer uma unidade na temática que traga valorização, integração e inclusão das pessoas, que por algum motivo requeiram a utilização destes recursos. Assim, Galvão Filho *et al*. (2009, p. 26), nos explica que se define as TA como:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, p. 15).

Faz-se importante ressaltar, que conforme nos ensina Galvão Filho (2009), nem sempre são pessoas com deficiência que utilizam tecnologia assistiva, mas qualquer pessoa que faça uso de algum tipo

de recurso para melhorar sua capacidade, autonomia e independência. Embora nesta pesquisa, trabalha-se o termo tecnologia assistiva na visão dos Estudantes público Alvo da Educação Especial – EPAEE entendendo-se que ela promove a funcionalidade e a participação destes alunos nos espaços educativos, como na escola.

Conte, Ourique e Baségio (2017) esclarecem que:

> A TA na educação vai além do mero auxílio ao estudante para realizar as tarefas escolares, abrindo possibilidades para novas perspectivas formativas do processo de desenvolvimento humano, para que o sujeito possa atuar de forma solidária, sensível, construtiva e dialética com o outro e com o mundo alicerçado na metamorfose do aprender (CONTE; OURIQUE; BASÉGIO, 2007, p. 13).

Nesse sentido, a TA além de auxiliar e propiciar a aprendizagem dos EPAEE proporciona a participação ativa do aluno, promovendo o seu desenvolvimento humano, sua autonomia, independência, melhorando a sua qualidade de vida e possibilitando a inclusão escolar e a interação com os colegas e com o mundo. Desse modo, a iniciativa em observar, reconhecer e indicar a necessidade de fazer uso da TA, pode partir de diversos apoiadores como dos familiares, do estudante, de profissionais de diversas áreas como também de professores da Educação básica. Estes últimos são o foco da narrativa desta pesquisa e podem avaliar a possibilidade de ampliação das funcionalidades nas atividades escolares dos EPAEE e de qualquer outro aluno que o requeira e demonstre necessidade nas ações escolares, para melhorar a performance, o conforto e aprendizagem nas aulas.

A IMPORTÂNCIA DE FORMAR PROFESSORES PARA CONHECER AS TA

Lidar com os desafios que a inclusão exige na docência é uma expertise do professor no cenário de grande diversidade que se constitui a sala de aula, em que os sujeitos e processos de aprendizagem são cada vez mais específicos. Por isso, o docente precisa conhecer bem os seus alunos e trabalhar para tornar as condições de aprendizagem favoráveis a todos. Neste sentido, a identificação das necessidades e o desenvolvimento de propostas e iniciativas para que todos aprendam, é o diferencial para o profissional educador, que chama para si esta atribuição.

As TA não se confundem com as Tecnologias da Informação e Comunicação — TIC que têm permeado as interações e o aprendizado na contemporaneidade e estão presentes na educação inclusiva. Mas assim como estas, também mudam as práticas e as aprendizagens e são instrumentos de mediação para que o professor interaja com os estudantes. Desse modo, os sujeitos interagem com as TIC e as TA para tornar as aprendizagens mais dinâmicas e especialmente para equiparar oportunidades e realizar atividades de forma autônoma, daí a função que a TA assume na interação social dos EPAEE. Porém, identificar e inserir as TA nos contextos da educação não são tarefas simples.

A formação do professor para o conhecimento e apropriações das TA para atender melhor às demandas nas práticas educativas e para saber identificar a necessidade para indicar aos alunos tais recursos deve começar na formação inicial, e faz-se essencial na formação continuada em nível de pós-graduação.

Uma vez que tanto os sujeitos como as situações e os processos de aprendizagens mudam e a estagnação não combina com

a evolução e desenvolvimento que o ofício de professore exige. Corrobora com esta afirmação o pensamento de Kenski (2013):

> [...] é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo especifico de alunos (KENSKI, 2013, p. 48-49).

A apropriação e o conhecimento da temática relacionada à TA precisam estar presentes na organização curricular, no planejamento escolar e na ação diária dos professores em sala, que estão em contato mais próximo com os discentes, conhecendo melhor suas necessidades. Dessa forma os professores têm a possibilidade de implementar os recursos, que de acordo com Bersch; Tonolli (2006) permitem "[...] maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade". Faz se essencial a tecnologia assistiva como dispositivo que promove a inclusão.

Nesse sentido, Castro e Alves (2018) enfatizam que é necessária mudança nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação:

> Para que os processos de formação inicial de professores atendam as exigências de uma educação baseada nos princípios de uma escola plural,

> democrática e heterogênea uma série de fragilidades deve ser superada. Uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos nas IES e as práticas cotidianas desenvolvidas no interior das escolas deve ser constituída; a superação da dicotomia teoria-prática; a desconstrução de uma excessiva disciplinaridade e a distorção curricular constituem alguns desses aspectos (CASTRO; ALVES, 2018, p. 17).

Assim, é fundamental que a formação inicial do professor esteja conectada com a prática escolar, aliando a teoria à prática de forma interdisciplinar, relacionando os conteúdos. Afinal, as disciplinas cursadas na universidade devem ser articuladas, formando um todo, estabelecendo um diálogo entre elas e com a realidade escolar em que o docente atua.

ANÁLISE DE DADOS PARA PERCEPÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES

Nesta pesquisa, propusemo-nos a realizar uma discussão sobre a formação de professores e as interações com o propósito de analisar o conhecimento e a apropriação da tecnologia assistiva na formação inicial e continuada e na prática docente pedagógica dos professores e no processo de ensino aprendizagem. Na tentativa de perceber se haveria um déficit nas licenciaturas quanto aos saberes e conhecimentos em relação às TA e a preparação quanto a este saber, para o trabalho docente, na percepção da identificação e indicação deste recurso aos EPAEE.

Entendendo que as práticas pedagógicas da atualidade precisam estar direcionadas para o desenvolvimento da autonomia do estudante no percurso da aprendizagem, as TA são facilitadoras

para quem as demandar. Nesse sentido, apresentamos os resultados deste estudo de caso, que visou analisar respostas de profissionais da educação, notadamente professores, inseridos nas discussões de uma Especialização em nível de pós-graduação do IFNMG — Instituto Federal do Norte de Minas Gerais — MG. Os participantes demonstraram receptividade e disposição nos relatos em referência à incorporação de novas estratégias de ensino, calcadas em dinâmicas interativas de aprendizagem, observada esta aspiração nas respectivas respostas dos participantes.

Participaram da coleta de dados, professores de diversas áreas acadêmicas. Foi observado que 29 deles (60,41%) se formaram em instituições privadas de ensino; 18 professores (37,51%), em instituição pública; e 1 participante (2,08%), em ambas. Trata-se de uma turma, heterogênea em relação aos campos de formação, em nível de licenciatura. São docentes das diversas áreas, como Letras (línguas portuguesa e espanhola), Pedagogia em sua maioria, mas também, Educação Física, Normal Superior, além de profissionais de áreas como Enfermagem e Psicologia. São docentes que narraram já possuírem especializações em outras áreas como Gestão, Psicopedagogia e em educação básica.

Computou-se no total 48 participantes em que 30 deles (62,5%) responderam que já trabalharam com os EPAEE, e 18 participantes (37,5%) ainda não trabalharam com alunos deste público. São profissionais experientes, uma vez que 24 deles (50%) responderam que trabalham na educação há mais de 10 anos, 9 correspondendo a (18,75%) trabalham há mais de 5 anos, 2 participantes (4,16%) trabalham há menos de 5 anos e cerca de 13 (27,08%) não exercem a docência no momento da participação na pesquisa, embora tenham este desejo, pois estão em formação continuada e relataram que buscam especializar-se para trabalharem com a inclusão.

Ao serem questionados se caso tenham trabalhado com a inclusão, como eles avaliariam suas experiências, 13 participantes, correspondendo a 27,08% do total, não haviam ainda trabalhado com este público de estudantes, e estariam buscando especializar-se para desempenhar melhor suas funções docentes. Outros 10 participantes da pesquisa representando o percentual de (20,8%), relataram que tiveram experiências ruins como percebe-se nas narrativas:

> Um grande desafio, ainda mais por não ter um diagnóstico formalizado e com a dificuldade de ter que lidar com a situação sozinha, pois nem o supervisor sabia como me orientar (Part. 2).
>
> Negativa, pois a aluna surda se recusava a ter um intérprete em sala de aula e não tinha interesse de aprender a língua de sinais (Part. 11).
>
> No início minha experiência foi negativa, pois as dificuldades encontradas para a inclusão vão desde a falta de estrutura adequada da escola, falta de preparo dos professores (Part. 34).
>
> Muito desafiador, visto que a escola e nós profissionais, precisamos interar e buscar novas estratégias, para inclusão de nossos alunos (Part. 35).
>
> Na época em que trabalhei não tínhamos nenhuma base em como realizar esse trabalho. Contei muito com a ajuda da mãe que me auxiliava muito com os métodos que a terapeuta dele passava (Part. 36).
>
> Na época não tinha formação para trabalhar com estudantes com deficiência por isso considero que deixei muito a desejar (Part. 38).
>
> Inicialmente negativa, sem ajuda e sem preparo (Part. 41).

Estes professores avaliaram como negativa suas experiências com EPAEE, o que pode-se inferir a partir dos relatos, a indicação de falta de orientação ou KnowHow, entendido como conhecimento sobre os métodos e procedimentos para a atividade profissional. O que pode ser traduzido em uma formação pouco consolidada para as exigências do contexto escolar e da diversidade dos estudantes, que implica na percepção de que os professores não estariam preparados e capacitados para realizar a inclusão na escola.

Em contrapartida, 20 dos entrevistados responderam como positivas as experiências, correspondendo a 41,66% da amostra. Mas, foi possível perceber nas narrativas que haveria defasagens, ou déficits na formação, quanto à necessidade de "saber mais sobre".

Verificou-se nos relatos que não há o domínio suficiente de conhecimentos para trabalhar com os EPAEE e que eles precisam desenvolver melhores estratégias para atuarem em sala e deste modo buscaram realizar a especialização. Ilustram esta análise os relatos de alguns participantes:

> Foi ótima. Meu primeiro contato com aluno com (Síndrome de Down) em sala de aula comum. A partir daí surgiu a vontade de me especializar em AEE (Part. 3).
>
> Positiva, me instigou a conhecer mais (Part. 6).
>
> Positiva muito enriquecedora ver o avanço do aluno com necessidades é muito gratificante (Part. 12).
>
> Positiva, pois a aluna era deficiente visual e eu consegui adaptar com ela as atividades e ambiente escolar (Part. 22).
>
> Foram experiências diversas. Em alguns casos, eu me senti muito impotente por não saber como lidar com algumas situações, principalmente quando não tinha na turma o profissional de apoio (Part. 28).

> Positiva, pois me fez buscar estratégias através de estudos o que beneficiou minha prática (Part. 30).
>
> Acredito que essa experiência passa pelos dois lados. Positivo, quando você acredita ter conseguido ajudar de alguma maneira o seu aluno e negativo, quando você não sabe o que fazer para incluí-lo. Mas na maioria das vezes, foram experiências positivas, que mesmo não tendo certeza de como fazer, quando fiz deu certo (Part. 5).

Ao se questionar aos professores se eles conheciam o que são TA, 3 participantes (6,25%) responderam que conheciam pouco, apenas 1(2,08%) respondeu que não conhecia, 11 participantes (22,91%) responderam que sabiam o que são TA e 30 (62,5%) disseram que aprenderam na especialização que estão cursando. Este dado aponta que foi necessário realizar estudos em nível de pós-graduação para que os docentes pudessem acessar o conhecimento sobre as TA, pois tal conteúdo não fora aprendido antes.

Na concepção de Galvão Filho (2009, p. 03), a TA é "utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o "empoderamento", para a equiparação de oportunidades e para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, na sociedade atual". Assim, a autonomia é um produto do uso da TA para quem a utiliza e permite participação e interações entre os sujeitos.

Houve uma questão que demandava aos professores o conceito de TA e todos relataram conhecerem o conceito de TA associando a meios, recursos, ferramentas e adaptações que proporcionam autonomia e independência e auxiliam as pessoas e promovem qualidade de vida e consequentemente favoreceria o aprendizado. Embora a Participante 1, tenha demonstrado, em seu relato, desatualização quanto à nomenclatura das pessoas com

deficiência na perspectiva da educação inclusiva, os participantes discorreram conceitos bem elaborados evidenciando solidez e convicção quanto à definição e assertividade quanto à finalidade das TA. Destacamos nas narrativas os conceitos mais abrangentes e os explicitamos a seguir:

> São equipamentos que visam oferecer autonomia e independência aos portadores de necessidades especiais. Recurso ou serviço utilizado por pessoas com alguma deficiência para que ela consiga se locomover, comunicar, dentre outros, ou seja, facilitar sua vida (Part. 1).
>
> Tecnologia Assistiva é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão (Part. 2).
>
> São todos os recursos que são utilizados para facilitar a vida das pessoas com alguma deficiência e que facilita a inclusão e autonomia.
>
> Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo para mim, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promover Vida Independente e Inclusão (Part. 12).

Os relatos transcritos acima evidenciam a importância do curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado – AEE, pois, os professores não possuem a formação, mas compreendem a importância dos recursos de tecnologia assistiva. Além disso, os dados demonstram uma desatualização do docente

quanto a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva.

Porém, em algumas respostas, houve uma impropriedade ao associar as TA às TIC, limitando-as a recursos tecnológicos. Entretanto, Galvão Filho (2009) explica que são equipamentos que não necessariamente envolvem tecnologia, pois concebe-se que as TA podem ser modificações simples para facilitar, até mesmo, tarefas escolares e domésticas. Encontrou-se a vinculação de TA a tecnologia nos depoimentos dos participantes:

> Auxílio para uma vida diária e vida prática. Recursos de acessibilidade ao computador (Part. 3).
>
> São "aparatos" tecnológicos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência (Part. 3).
>
> São tecnologias que tem como objetivo facilitar a vida estudantil do aluno (Part. 36).
>
> E uma tecnologia que serve para auxiliar uma pessoa com deficiência especial. Para agregar ao processo de educação qualidade de vida para as pessoas (Part. 40).

Os professores que participaram da pesquisa ficaram divididos em relação à compreensão do papel do professor em sala de aula na identificação e indicação quanto ao uso das TA. Cerca de 26 participantes, correspondendo a 54,16% dos professores compreenderam ser atribuição dele a apropriação e indicação de alguns recursos para o aluno. Outros 3 participantes (6,25%) não souberam dizer; 3 participantes (6,25%) responderam que seria atribuição de toda a equipe da escola, o que não se considera um erro, devido ao caráter multidisciplinar da TA. Cerca de 9 participantes (18,75%) responderam que o professor pode indicar, mas não

necessariamente seria sua a atribuição e 07 participantes (14,5%) disseram que não seria atribuição do professor a indicação de uso das TA para os estudantes.

Do total de participantes, quando perguntados se consideravam importante para sua formação os saberes sobre as TA e maneiras de utilizá-la em sala de aula, foram unânimes nas respostas e consideram que o professor deve ser capacitado para conhecer e atuar com as ferramentas e equipamentos além de diversificar estratégias para a participação ativa do estudante. Relataram também que a falta da TA para o estudante que precisa dela prejudica a aquisição do conhecimento, havendo assim, uma desigualdade de aprendizagem e a inclusão não ocorreria. São narrativas que demonstram esta concepção de pensamentos:

> Porque é através dela que vamos conseguir inserir o deficiente na escola e na sociedade (Part. 3).
>
> Sim, pois é fundamental para o desenvolvimento do aluno e para facilitar aprendizagem (Part. 4).
>
> Sim. O professor deve ser capacitado para atuar com todas as ferramentas disponíveis (Part. 8).
>
> Sim, com ela podemos dar mais dinamismo na sala de aula e autonomia aos alunos (Part. 18).
>
> Hoje considero extremamente importante conhecer para saber usar e indicar para os eventuais alunos que forem aparecendo, com qualquer tipo de deficiência (Part. 25).
>
> Muito importante pois com esse conhecimento podemos buscar alternativas, contribuindo para o desenvolvimento e autonomia do/ a aluno/ a com deficiência (Part. 29).

As elucidações dos participantes vão ao encontro do que pensam Cortelazzo (2006) e Galvão Filho (2012, p. 19), este último destaca a "importância da participação de todos os envolvidos no processo nas decisões sobre a implementação da TA, tanto do próprio aluno/usuário, como também dos seus professores e familiares". Dessa forma, a consciência por parte dos professores de que é relevante a especificação, a prescrição e o acesso às TA são imprescindíveis, pois possibilita otimização das potencialidades dos alunos, favorecendo melhores condições para a aprendizagem.

Mas, contrastando esta questão, faz-se importante analisar que noutra pergunta arguida aos professores, nesta pesquisa, sobre se haviam estudado na licenciatura sobre a temática, 3 participantes (6,94%) não se lembram de terem aprendido sobre as TA, a mesma quantidade respondeu que "um pouco e muito pouco", 20 participantes, (41,66%) responderam que sim, haviam aprendido e 22 disseram não realizarem estudos nas suas formações docentes iniciais, ou seja, nas licenciaturas.

Para compreender melhor como os professores têm explorado e buscado aprender sobre as TA, foi questionado se realizaram cursos de formação continuada ou investigações sobre o tema em cursos outros, diferentes ao da especialização em AEE que estavam matriculados, o paradigma formativo indicou que 36 (75%) participantes nunca haviam realizado formação anterior e teriam aprendido sobre as TA na especialização que cursam no momento da pesquisa. Ao passo que 12 participantes (25%) relataram já haver realizado outras formações e dessa forma, adquiriram conhecimentos e se apropriaram da temática de TA e sabiam a sua finalidade educacional.

Este dado merece uma análise sobre a relevância de disponibilização de cursos de especialização, em mais ocasiões e em regiões diversas do estado, preferencialmente na forma gratuita, pois de outra forma, muitos profissionais não aportariam conhecimentos

sobre as TA. Isso se evidencia para embasar nas suas práticas com os recursos que promovam a mediação entre o seu aluno e o aprendizado. Faz-se imprescindível o acesso ao conhecimento, organização e informações de conteúdos especializados relacionado às TA, nas licenciaturas e em programas de especialização em nível de pós-graduação.

Dessa forma, a formação continuada é muito importante e precisa ser acessibilizada aos professores para que eles possam reciclar suas aprendizagens e promoverem uma educação de qualidade. Nesse sentido Rocha (2017) explica:

> A formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de (re)pensar o ato educativo e analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para a reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro (ROCHA 2017, p. 02).

Além disso, percebe-se que os conhecimentos disponíveis são dinâmicos, renováveis e imensuráveis, e se renovam diuturnamente, assim, a formação de professores requer expansão contínua de aprendizagens, e neste sentido, Galvão Filho (2012, p. 02) relata que:

> ninguém pode afirmar nos dias de hoje, diferentemente do início do século passado que domina e tem o controle sobre todos os conhecimentos mais relevantes produzidos em sua área de atuação, por melhor e mais avançada que seja a sua formação (GALVÃO FILHO, 2012, p. 02).

Diante da dinamicidade e da constante renovação de conhecimentos e didáticas, políticas públicas educacionais efetivas são imprescindíveis no sentido de garantir cursos de formação continuada para os professores. Por isso, é papel dos professores cobrarem políticas públicas educacionais efetivas que proporcionem a formação continuada e que favoreçam o uso e a apropriação das TA nas escolas para garantir uma aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio dessa pesquisa foi investigada a utilização e a apropriação das TA na formação de professores da educação inclusiva por meio de pesquisa bibliográfica e questionário via GoogleForms, perpassando pela formação inicial e continuada do professor. Além disso, foi analisado o conhecimento dos professores sobre a TA, se já trabalharam com EPAEE e como se constituiu a experiência, concebendo como positiva ou negativa, na interface com os recursos de acessibilidade ao discente.

A tecnologia assistiva como recurso para propiciar maior desenvolvimento, autonomia e aprendizado, deve ser utilizada nas salas de aulas para garantir acessibilidade, mobilidade, independência e autonomia. Nesse sentido, os professores precisam conhecer as TA para que possam apresentar, indicar e utilizar os recursos adequados aos EPAEE, melhorando a sua performance e a sua aprendizagem, contribuindo de forma significativa na formação do aluno.

Para que a TA seja utilizada de forma adequada é preciso qualificação dos professores por meio da formação inicial e continuada para que os EPAEE possam participar de forma ativa das atividades escolares. Sendo assim, o professor precisa focar nas

potencialidades e não nas limitações enxergando os EPAEE como sujeitos que possuem capacidade de aprendizado e utilizando as TA a favor do processo de ensino e aprendizagem, para tanto conhecê-las bem deve fazer parte de suas atribuições.

A pesquisa constatou que a maioria dos professores se licenciaram em instituições privadas e embora tenham trabalhado com EPAEE e estejam na educação há mais de 10 anos, ainda admitem ter dificuldade em observar a necessidade e indicar TA aos seus alunos. Outrossim, cerca de 20% avaliaram as experiências com EPAEE como negativas, 20,8% relataram ter tido experiências ruins e 27,08% ainda não trabalharam com EPAEE. Todavia, 41,66% consideraram como positivas as experiências, mas relatam que precisam melhorar a sua prática, por isso, estão cursando a especialização.

Outro dado importante é que a maioria conhece a TA e o seu conceito. Contudo, alguns associaram a TA somente a recursos tecnológicos. Além disso, a maioria acredita ser papel do professor identificar e indicar o uso de TA. Os professores foram unânimes quanto à importância da formação sobre a TA, apesar disso, reconhecem que existe uma defasagem de conhecimentos sobre TA na formação inicial. Logo, conclui-se que é fundamental capacitação dos professores para que as TA sejam dispositivos conhecidos e utilizados como aliados ao processo de ensino e aprendizagem.

Por todo o exposto, o objetivo da pesquisa: analisar a utilização e a apropriação da tecnologia assistiva na formação de professores da educação inclusiva foi logrado, visto que a presente pesquisa demonstrou a importância da formação inicial e continuada sobre as TA, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE. Por fim, o trabalho contribuiu para evidenciar a importância da oferta em maior número de matrículas para que mais profissionais da educação participem de cursos *strito* e *latu sensu*, em de Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da

Educação Inclusiva pelos Institutos Federais e outras instituições públicas. Conferindo, dessa forma, maior promoção de apropriações e interações relacionadas às TA pelos professores, propiciando momentos de reflexão e ressignificação de práticas pedagógicas de inclusão de forma consistente e efetiva. As TA são imprescindíveis nos currículos da formação de professores iniciantes, mas também ao longo de suas trajetórias profissionais, pois compensam as dificuldades, cobrem déficits e reduzem incapacidades, atenuando as diferenças e possibilitando interações e aprendizagem.

Para finalizar é importante ressaltar a importância da pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado – AEE promovida por instituições públicas federais, pois ela promove a atualização e reciclagens de conhecimentos e práticas, melhorando a qualidade da educação oferecida aos EPAEE. Dessa forma, é imprescindível políticas públicas que garantam o acesso a cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. *et al*. "Fatores humanos em TA: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços". **Revista Plurais**, vol. 1, n. 1, 2008.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. "Tecnologia Assistiva". **Assistiva: Tecnologia e Educação** [2006]. Disponível em: <www.assistiva.com.br>. Acesso em: 11/01/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03/01/2023.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. "Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas". **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, vol. 7, n. 16, 2018.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião III do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 20/01/2023.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C. "Tecnologias assistivas, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade". **Educação em Revista**, n. 33, 2017.

CORTELAZZO, I. B. C. "Formação de Professores para a Inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas". **Anais do I Fórum de Tecnologia Assistiva e Inclusão Social da Pessoa Deficiente**. Belém: UEPA, 2006.

GALVÃO FILHO, T. A. "A Tecnologia Assistiva: de que se trata". **Conexões: Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade**, vol. 1, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas (Tese de Doutorado em Educação). Salvador: UFBA, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva**: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2012.

GERHARDT, T. E. *et al*. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-32, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Editora Papirus, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

ROCHA, A. B. O. "O papel do professor na educação inclusiva". **Ensaios Pedagógicos**, vol. 7, n. 2, 2017.

SANTOS, B. S. "Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna". **Estudos Avançados**, vol. 2, 1988.

CAPÍTULO 8

A Educação Especial em Goiás:
Aspectos Históricos da Formação de Professores

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS: ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES[2]

Fernanda Welter Adams

Wellington Jhonner Barbosa da Silva

Dulcéria Tartuci

As inquietações em relação à Educação Inclusiva se tornaram um tema de expressiva relevância a partir da garantia da educação de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular. Assim, a constituição Federal de (1988), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (2017) e a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são algumas das leis e diretrizes que asseguram a inclusão escolar e uma educação de qualidade e igualitária para todos.

As legislações supracitadas garantem o acesso do aluno PAEE na escola regular, afirmando que a educação é um direito de todos e que este lócus de ensino deve se adequar às necessidades do aprendiz, assegurando, assim, que este tenha uma aprendizagem de qualidade. Segundo a LDBEN, a Educação Especial é definida como a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos PAEE, garantindo apoio especializado (BRASIL, 2017).

[2] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: ADAMS, F. W.; SILVA, W. J. D. B.; TARTUCI, D. "História da Educação Especial Em Goiás: Algumas Nuances Voltadas À Formação De Professores". *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, vol. 11, n. 3, 2021.

Assim sendo, podemos observar que a legislação garante o acesso do PAEE à escola, mas a permanência deste é favorecida pelo professor, que deve considerar as potencialidades desse aluno para garantir o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, para que o aprendizado ocorra de forma efetiva, faz-se necessário que o professor tenha uma formação que leve em consideração a heterogeneidade da sala de aula e os aspectos sócio-histórico-culturais de cada um dos aprendizes. Corroborando, Adams (2022, p. 03) aponta que:

> Trata-se de acesso e permanência com qualidade, o que implica serviços educacionais adequados aos respectivos contextos, sobretudo no que se refere aos profissionais da educação. Portanto, os alunos-público-alvo da Educação Especial devem ter garantido, além do acesso à escola, o direito ao aprendizado promovido por meio da vivência de metodologias e recursos didáticos que levem em consideração suas potencialidades. Para que isso ocorra, é de fundamental importância que o professor seja formado para essa tarefa.

Observa-se que a autora aponta, que além do acesso é preciso garantir a qualidade da educação que é oferecida aos alunos PAEE, a partir do desenvolvimento de metodologias e recursos didáticos, que considerem a suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem, o que ocorre se o professor tiver conhecimentos das mesmas, o que reforça a importância de que a formação tanto inicial quanto continuada promova a discussão da Educação Especial.

Ademais, a LDBEN apresenta um compromisso para com a formação de professores na perspectiva da Educação Especial, assegurando que este deve estar preparado e ser capaz de compreender à diversidade dos discentes. Estão descritos no Art.

61º, parágrafo único, incisos I, II e III os fundamentos que devem orientar a formação desses profissionais:

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
>
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
>
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
>
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2017, p. 60).

A legislação garante que o professor que irá ministrar aulas para os alunos PAEE tenha uma formação para atender as suas especificidades. Mas o que se observa nos profissionais que estão em formação é que a Educação Especial não é contemplada nos cursos de formação inicial, ou quando é feita, faz-se de modo bastante superficial, o que não garante que o futuro professor tenha formação consolidada para ministrar aulas para aprendizes PAEE.

Destarte, as Instituições de Ensino Superior, como e lugares de excelência, têm o papel de orientar a formação dos profissionais que irão atuar na educação escolar, no intuito de alcançar os objetivos de formação de professores comprometidos com o sistema educacional inclusivo a partir do investimento em políticas públicas, da inclusão da discussão sobrea temática nas ementas das disciplinas e da inserção da prática com os alunos-público-alvo da Educação Especial por meio do estágio, por exemplo (ADAMS, 2020b).

Ainda, sobre a formação dos professores para atuarem nessa modalidade de educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada no ano de 2008, estabelece que:

> [...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 11).

Desse modo, as políticas voltadas para a Educação Especial citam a necessidade de que essa formação ocorra, mas aponta-se que é preciso ir além, é preciso a obrigatoriedade dessa discussão seja em disciplinas especificas, seja associada as outras disciplinas da grade de formação de professores, seja ainda por meio das atividades que envolvem os licenciandos como eventos, minicursos e atividades de pesquisa. Com relação ao que deve ser discutido, nas disciplinas sobre essa temática, corroboramos com Adams (2022) que aponta:

> Uma das questões que devem ser discutidas na formação dos professores, de forma a prepará-los para ministrarem aulas para os alunos-público-alvo da Educação Especial, é sobre a capacidade de

> aprendizagem desses alunos, pois, muitas vezes, observa-se que existe uma crença dos professores de que esse público-alvo não se desenvolve. Essa crença precisa ser superada, pois o que determina o destino do aluno com deficiência são as condições sociais que lhe são oferecidas, ou seja, as práticas envolvendo o conteúdo científico e as suas potencialidades (ADAMS, 2022, p. 04-05).

A autora ressalta que as especificidades dos alunos PAEE, precisa ser ponto central das discussões da Educação Especial na formação de professores, pois a partir desse conhecimento que o professor poderá desenvolver práticas que promovam a aprendizagem desses alunos, devem ser possibilitados ao aluno PAEE, todos os caminhos de acesso ao conhecimento científico.

Assim, tanto a escola, quanto o professor, devem ser preparados para planejarem estes caminhos alternativos por meio de recursos pedagógicos que considerem o conhecimento científico e as especificidades da deficiência, tendo, como objetivo, que os PAEE se desenvolvam e construam um modo de pensar, de memorizar, de abstrair de forma mais complexa, de estar preparado para a vida (ADAMS, 2020a). A partir do elucidado, salienta-se que há pouca discussão da Educação Especial nos cursos de licenciatura e, por essa razão, faz-se importante ir mais afundo nessa discussão, assim, questiona-se: como foi a trajetória histórica da Educação Especial em Goiás coadunando-se com nuances voltadas à formação de professores desta área?

Dado o exposto, o objetivo deste texto é, portanto, discorrer sobre a História da Educação Especial em Goiás coadunando com nuances voltadas à formação de professores desta área, a partir de uma pesquisa documental respaldada em documentos oficiais em níveis Estadual e Nacional que regem a Educação Especial e a Formação de Professores no referido Estado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE GOIÁS: HISTÓRICO E ENUNCIADOS DAS LEGISLAÇÕES

A educação especial, no estado de Goiás, seguiu a mesma trajetória do País (Brasil), iniciando com uma abordagem segregacionista e assistencial voltada para o cuidado e o bem-estar da pessoa com deficiência. Conforme Almeida (2003), a educação especial em Goiás, na rede estadual, teve o seu início de forma isolada em 1953, por meio da Lei n. 926, que criou o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG) para atender aos alunos com deficiência, apesar de ter sido inaugurado apenas em 25 de janeiro de 1955. Em relação ao período anterior ao ano de 1953, não existe nenhuma informação oficial no âmbito do Estado quanto ao atendimento educacional dispensado especificamente às pessoas PAEE pelo setor público. Pela iniciativa privada, constatamos que a Vila São Cotolengo, em Trindade/GO, desde a sua criação em 1952, já dispensava proteção e assistência às pessoas com deficiência ali entregues. Como em todo o Brasil, a Educação Especial em Goiás expandiu-se no setor público mediante as ações e ao incentivo do governo federal (ALMEIDA, 2003).

Segundo Rezende (2008), foi na década de 1970 que se iniciou o processo de integração das pessoas PAEE no ensino regular. A partir de então, várias escolas regulares do Estado aderiram a esse tipo de atendimento por meio de classes especiais. Com esse processo de integração, os sujeitos PAEE teriam que se adaptar ao ritmo das escolas de ensino regular, portanto, a escola não tinha compromisso em adequar o ensino à diversidade de sua clientela.

Em 1973, foi criada em Goiânia a Seção de Ensino Especial (SEE), vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da

Secretaria Estadual de Educação, passando, posteriormente, em 1976, a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau (MAKHOUL, 2007). Na época, contava com apenas dois funcionários e, em convênio com o CENESP, promoveu cursos de capacitação de pessoal docente, programas de bolsas de estudos e criou classes especiais no ensino regular, atendendo a alunos com deficiência mental educável, definidos pelo CENESP (1975) como:

> Alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano social e ocupacional permite-lhes, na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente (CENESP, 1975, p. 10).

Em 1982, a Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau foi extinta e substituída pela Unidade de Ensino Especial (UEE), vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. Uma nova reestruturação aconteceu em 1987, quando a UEE também foi extinta e criou-se a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), um órgão vinculado diretamente à Secretaria Estadual de Educação (SEE), vindo a se tornar, mais tarde, a Superintendência do Ensino Especial (SUPEE). A SUPEE, conforme documento "Educação Especial em Goiás" (1995, p. 14), tinha como finalidade de:

> [...] direcionar o ensino especial em todo o Estado, com competência para elaborar e fazer cumprir diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação

> Especial em nível de pré-escola, 1º, 2º e 3º graus num trabalho integrado com as outras Superintendências de Ensino, com as delegacias Regionais, Prefeituras Municipais e Universidades, voltadas para a integração de pessoas portadoras de necessidades especiais, na família, na escola e na comunidade, levando-se em conta os princípios básicos da Educação Especial que são: integração, normalização, individualização e interiorização.

Os dirigentes da Educação Especial no Estado de Goiás consideram o momento da criação da SUPEE como histórico, pois, pela primeira vez, a Educação Especial ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, ficando ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem intermediários. Entendiam seus dirigentes que os programas especiais passariam, então, a ser desenvolvidos de forma mais ágil e menos burocrática (ALMEIDA, 2003).

Embora tenham promovido conquistas relevantes para a Educação Especial, a SUPEE não conseguiu vislumbrar grandes mudanças, principalmente entre os anos de 1987 e 1998, haja vista que seus atendimentos continuaram sendo segregados, mesmo que funcionando no ensino regular. Almeida (2003) afirma que:

> Não havia um trabalho articulado, integrado ou sistematizado do ensino especial junto ao ensino regular. Tudo acontecia de forma fragmentada e dicotomizada. O ensino especial e o ensino regular atuavam independentemente um do outro, apesar de vários alunos do ensino especial terem sido transferidos para as classes comuns do ensino regular no final da década dos anos 90 (ALMEIDA, 2003, p. 46).

Segundo Silva (2014), a década de 1990 foi marcada por fortes críticas ao modelo de integração escolar dos alunos PAEE, uma vez que a visão era de normalização e a escola não se adaptou para atender às demandas desses alunos. Além disso, nesse modelo, a educação se constituía como um sistema paralelo ao ensino comum. Mendes (2006) explica que na integração a educação especial se manteve paralela, substitutiva ao ensino regular. A autora ressalta que este modelo não facilitava a aprendizagem do aluno, pelo contrário, subestimava-o, colocando-o à margem do processo educativo. Defende que, na verdade, o objetivo do Estado não era oportunizar a integração, mas, baratear os serviços prestados, pois os altos custos dispendidos com programas das escolas especiais enfraqueciam os cofres públicos (MENDES, 2006).

No ano de 1998 ocorreu um dos mais importantes eventos no campo educacional, em relação aos alunos com deficiência: o Fórum Estadual de Educação de Goiás, que aconteceu em Goiânia, por iniciativa da Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente - Funcad, hoje extinta, em parceria com a Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), a Secretaria de Educação de Goiás e outros. Nesse evento foi discutido, principalmente, 'Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão' (SASSAKI, 2008).

Ainda no ano de 1998, é sancionada a Lei do Sistema Educativo de Goiás, Lei n. 26/98, substituindo a Lei n. 8.780 de 23/01/1980. A referida lei reporta-se à LDBEN/1996, em relação à educação das pessoas PAEE, porém, não esclarece a necessidade de construir uma escola que se propõe a trabalhar de forma que a exclusão não se faça presente no meio educativo. Mesmo porque, conforme Almeida (2003), a Resolução n. 354/98 do CEE/GO, lança normas para a autorização de funcionamento de unidades escolares do Sistema Estadual de Ensino, denominando, em seu artigo 25, inciso V, como "Centro Estadual de Ensino Especial",

principalmente para os estabelecimentos que oferecem o ensino especial no Estado. Com isso, fica explícito que não houve rompimento com o ensino especial de escolas públicas e/ou privadas, pelo menos até o ano de 1998. Ocorrendo, portanto, mudanças apenas de nomenclatura (ALMEIDA, 2003).

Com efeito, o modelo inclusivo é instituído tanto pela Conferência Mundial de Educação para Todos - Declaração de Jomtien - (1990), quanto pela Conferência Mundial de Educação Especial (1994), que vem definindo as ações políticas educacionais, defendendo o princípio da inclusão escolar como direito inalienável de todos a aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter (SILVA, 2014). Não obstante, Pletsch (2011) se contrapõe a esse entendimento ressaltando que embora essa concepção educacional reconheça os direitos individuais dos alunos, ela acaba responsabilizando o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso na escola e em outros setores da vida social, pois uma vez que não se oferece as condições mínimas para que o aprendiz permaneça no sistema educacional, ele permanecerá segregado e excluído.

Por conseguinte, a filosofia da inclusão escolar aparece na Lei Complementar nº 26 de 1998 de Goiás, que estabelece as diretrizes e bases do sistema educativo e dedica o Capítulo V para tratar da Educação Especial, no artigo 80, inciso III, exige que o curso de Graduação em Pedagogia e/ou Curso Normal Superior, garanta qualificação adequada ao professor do atendimento educacional especializado (AEE) e aos professores regentes, os quais seriam capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental.

Para tanto, ficou definido que cabia ao governo qualificar e subsidiar o corpo docente e técnico da rede regular de ensino para que este pudesse prestar atendimento aos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, essa qualificação seria realizada, preferencialmente, em parceria com as instituições de nível superior (GOIÁS, 1998). Observamos que apenas em 1998, no estado de Goiás, inicia-se a discussão da necessidade de formar o professor para lidar com as especificidades dos alunos PAEE e uma formação em nível superior, o que é imprescindível para garantir o processo de ensino e aprendizagem desse alunado.

Segundo Silva (2014), no primeiro ano do Governo de Marconi Perillo, em 1999, teve início o processo de elaboração do "Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva", Peedi, com o objetivo de transformar o sistema educacional em um sistema inclusivo, estruturado em cinco ações básicas: implantação de escolas inclusivas; implementação de unidades de referência; implantação do atendimento educacional hospitalar; implementação de metodologia e recursos especiais; e desenvolvimento de interfaces e parcerias.

O Governo do Estado de Goiás, aos 09 de outubro de 2000, lançou, oficialmente, sua política de inclusão escolar por meio do Peedi, que teve como pressuposto os dados de atendimento às pessoas PAEE no Estado de Goiás e as recomendações de âmbito internacional, nacional e regional que apontam para a direção de um sistema educacional centrado na diversidade humana e na universalização do acesso à escola e à permanência do aluno até o final de sua escolarização básica. A implantação do programa implicou no fechamento das classes especiais e na suspensão de serviços de apoio que vinham ocorrendo no âmbito das escolas regulares. A partir daí, os discentes foram remanejados para as classes comuns, sem nenhum tipo de serviço (SILVA, 2014).

Os argumentos de Mendes (2011, p. 142) contrapõe-se ao cancelamento dos serviços da Educação Especial na sala comum, pois segundo a autora "um sistema não anula necessariamente o

outro" e que o contínuo de serviço da Educação Especial pode acompanhar o aluno na rede regular. Ademais, a referida pesquisadora enfatiza que nos países onde se investe na perspectiva da inclusão é garantida a continuidade dos serviços na rede regular. Do mesmo modo, Pletsch (2010) explica que:

> Considerando que o suporte da Educação Especial é visto por agências internacionais como altamente dispendioso, não é difícil concluir que o que está em jogo é o desmonte do contínum de serviços historicamente oferecidos pela Educação Especial e a promoção de todos no sistema comum de ensino (PLETSCH, 2010, p. 55).

Não obstante, o Peedi trouxe propostas de formação, onde a Secretaria de Educação Especial (SEE) e a Superintendência da Educação Especial (SUEE), centralizaram nos agentes multiplicadores a responsabilidade de difundir nas escolas inclusivas do Estado a proposta de formação continuada na modalidade presencial. Supostamente, essa formação multiplicada deveria garantir subsídios teóricos, filosóficos e metodológicos necessários para os professores da rede regular escolarizarem os alunos com deficiência provenientes das classes e escola especiais. Segundo Silva (2014) a proposta de formação seguia um planejamento pré-definido, onde os municípios deslocavam seus gestores até a cidade polo. Os encontros duravam uma semana, totalizando uma carga horária de quarenta (40) horas e os participantes retornavam as suas cidades de origem como multiplicadores do programa de formação durante os encontros pedagógicos. Nesse programa, os multiplicadores se tornaram fundamentais no processo de sensibilização e disseminação por meio dos cursos, oficinas, seminários, palestras e ciclos de estudos (SILVA, 2014).

Desta feita, Almeida (2003) realizou um estudo sobre a proposta de inclusão escolar no município de Goiânia, problematizando se de fato o estado de Goiás teria implementado a filosofia da educação inclusiva ou se permanecia nos padrões da Educação Especial. De acordo com a autora, embora a iniciativa de propor uma mudança do sistema educacional, a estrutura organizacional da SEE/GO ainda seguia o modelo da estrutura do MEC, grosso modo, podemos afirmar que, como o MEC não havia construído um projeto de formação baseado na filosofia inclusivista, a proposta ainda era pautada nos princípios da Educação Especial, portanto, a formação continuada também não fugia à regra. Os cursos de formação continuada, a partir do ano 2000, mostraram que não houve evolução no sentido de mudanças das concepções práticas.

Silva (2014) avalia que o Peedi, embora tenha sido um programa pioneiro na formação dos professores da Educação Especial, a proposta do governo esteve centrado na figura do multiplicador e numa formação continuada cuja preocupação era apenas atender às demandas emergentes que a educação inclusiva apresentava, que era atender às exigências dos organismos internacionais que financiam e orientam as diretrizes educacionais nos países. Nessa perspectiva, consideramos, então, que não foi objetivo do programa do Peedi formar um professor que pensasse a inclusão escolar a partir de seu fazer educativo, ou da prática pedagógica, ao contrário, o programa disseminou uma formação continuada centrada na prática como um fim em si mesmo, sem o exercício da reflexão.

Ainda pensando na formação de professores em 2005, o governo implantou em todo estado o projeto Sociedade Goiana de Inclusão. Nesse projeto, a formação continuada de professores aconteceu também via SUEE e Secretaria Regional de Educação (SER), por meio de ciclo de palestras com temática formação

referentes às deficiências e aos princípios da educação inclusiva, seguindo a política dos multiplicadores na oferta de formação continuada (KAMIMURA, 2004).

Acompanhando os direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial, em 2006, Goiás aprovou a Resolução nº 07, 15 de Dezembro de 2006, instituindo que a formação do professor da educação especial deveria acontecer em nível superior, especificamente nos cursos de licenciatura em Educação Especial, Pós-Graduação específica para a Educação Especial e nos programas especiais de complementação pedagógica. A Resolução dispõe que a formação de professores pode ser feita de forma continuada, integrada e concomitante com o trabalho docente.

Em 2008, Goiás lança o Plano Estadual de Educação (2008-2017), com a Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, de 17/10/2008. O Plano defende que, para a construção de uma escola inclusiva, o esforço deve caminhar em várias direções, não apenas no âmbito escolar, ou seja, deve-se: investir na capacitação dos profissionais, das famílias, da comunidade, do pessoal de apoio, das equipes multiprofissionais; promover a adaptação das estratégias didáticas e dos materiais; e adequar a estrutura física (GOIÁS, 2008).

Entre os objetivos e metas estabelecidos pelo Plano para a formação do professor da Educação Especial, destacamos a inclusão de conteúdos e disciplinas nos níveis médio e superior, e habilitação específica, em nível de graduação e de Pós-Graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial (GOIÁS, 2008).

Essa mesma prerrogativa foi tratada nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás de 2009/2010 e 2011/2012, em que a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) definiu que a formação de professores para a educação especial deverá acontecer em nível superior, e admitiu-se

professores que comprovaram formação em programas especiais de complementação pedagógica (GOIÁS, 2012).

Tais documentos reforçaram o que já estava posto pela Resolução nº 2 de 2001, que define quem é o professor capacitado e quem é o professor especializado. Nas diretrizes de Goiás, o professor capacitado, ou aquele que vai atuar na sala regular, deverá estar apto para perceber as necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos, respeitar a diversidade e valorizar a educação inclusiva, além de flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, de modo adequado à diversidade e às necessidades especiais de aprendizagem, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento à diversidade, e, atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Do mesmo modo, requerem dos professores especializados em Educação Especial competências que lhes ajudem a: identificar as necessidades educacionais dos alunos; definir e implementar estratégias de flexibilização e adaptações curriculares, procedimentos didático-pedagógicos, práticas alternativas e processos avaliativos adequados à diversidade e às NEE dos alunos; e trabalhar em equipe, apoiando o professor de classe comum na promoção da aprendizagem dos alunos (GOIÁS, 2010).

Anos depois, temos o desenvolvimento do Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE-GO), instituído pela Lei n° 18.969, de 22 de julho de 2015 (GOIÁS, 2015), destaca-se que este possui vigência de 10 anos, entre os anos de 2015 a 2025. O documento, apresenta duas metas específicas que estão voltadas para a Educação Especial, quis sejam:

> Meta 11. Universalizar, no prazo de 10 (dez) anos, o acesso à Educação Básica e o Atendimento

> Educacional Especializado - AEE para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados.
>
> Meta 12. Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho e Direitos Humanos, em parceria com as famílias, a fim de garantir os encaminhamentos e atendimentos necessários voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação regular em suas etapas e modalidades, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (GOIÁS, 2015, s. p.).

Ao analisar as metas, observa-se que meta 11 possui o objetivo de atender ao que já estabelecido nos documentos de âmbito nacional, tais como como LDBEN, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial (DCNEE) (BRASIL, 2001), que estabelecem que a matrícula do estudante com deficiência, deve ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino da Educação Básica, com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), em todos os níveis da Educação Básica. Miranda *et al*. (2022), discutem que tais legislações ampliaram o reconhecimento das especificidades das diversas necessidades do alunado, tanto no campo educacional quanto na valorização de suas diferenças e potencialidades e também para o exercício da cidadania.

Miranda *et al*. (2022), ao analisar o PEE-GO, aponta que este indica algumas estratégias para o cumprimento da Meta 11, as quais são: a construção e adequação dos espaços (Salas de AEE), a

promoção de formação específica para as equipes de profissionais e o incentivo da inclusão de referenciais teóricos voltados para AEE nos cursos de licenciatura (GOIÁS, 2015).

Outro dado trazido pelo PEE-GO, que é discutido Miranda *et al*. (2022), é que o estado possuía 882 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e com seleção de mais 86 escolas para receber SRM, em 2015. O estado também possuía 33 Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) públicos, sendo dez deles estaduais. Conforme descreve o PEE-GO, sob competência do estado, foram implementadas 882 que, somadas às 1.196 (mil cento e noventa e seis) SRM implementadas pelas prefeituras dos 244 municípios, totalizavam 2.078 (dois mil e setenta e oito) desses ambientes especializados no ano 2014.

Não é possível, por meio dos dados supracitados, identificar as regiões e os municípios do estado nos quais os avanços ainda se mostram suficientes ou ainda incapazes de atender aos estudantes com deficiências. Diversos são os fatores e contextos: econômicos, administrativos, de estrutura arquitetônica, bem como de formação de profissionais especializados para o trabalho com o AEE (MIRANDA *et al*., 2022).

Em síntese, nota-se que Goiás dispõe de uma extensa legislação que trata da Formação e Atuação dos profissionais da Educação Especial, mas observa-se que ainda falta uma continuidade nessas políticas de forma a garantir a formação do professor e principalmente o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o apresentado anteriormente, é possível inferir que a história da Educação Especial, no Estado de Goiás, é marcada

pela exclusão, normalização, visão assistencial e integração. Ademais, percebe-se que o Estado sofreu e continua sofrendo com questões de descontinuidade nas Políticas Governamentais tanto para a Educação Especial quanto para a Formação de professores nessa perspectiva.

Não obstante, compreende-se que o Peedi, embora tenha sido um programa pioneiro na formação dos professores da Educação Especial, não teve o objetivo de formar um professor que pensasse a inclusão escolar a partir de seu fazer educativo ou da prática pedagógica. Ao contrário, o programa disseminou, talvez, uma formação continuada centrada na prática como um fim em si mesmo, sem o exercício da reflexão.

Destaca-se, ainda, que pouco se discute sobre as Políticas do Estado no que tange à Formação Inicial de professores na perspectiva da Educação Especial. Com efeito, problematiza-se isso, neste momento do texto, por ser a formação inicial uma etapa em que o educador constrói sua identidade docente, momento necessário e oportuno para que se vivencie todas as experiências possíveis o que, certamente, contribuirá para lidar com a heterogeneidade dos alunos e compreender as características sócio-histórico-cultuais deles.

Para finalizar, é possível evidenciar, também, que o sistema educacional goiano, bem como o brasileiro, vem lutando no sentido de abandonar as práticas segregacionistas que, ao longo da história, marginalizaram e estigmatizaram as pessoas PAEE. Mas, para que isso ocorra efetivamente, é preciso que as instituições de ensino, apoiadas por Políticas Educacionais, considerem a inclusão escolar como parte do projeto educativo, a fim de buscar mudanças relevantes na organização escolar como um todo e que passem a conceber o aluno como ser social, histórico e cultural, defendendo uma educação transformadora da realidade, objetivando a formação de cidadãos críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. “A discussão da educação especial nas disciplinas de núcleos pedagógicos nos cursos de ciências da natureza”. **Revista Cocar**, vol. 14, n. 30, 2020b.

ADAMS, F. W. “A discussão sobre a educação especial nos cursos de licenciatura em ciências da natureza: o que pensam os licenciandos”. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, vol. 12, n. 29, 2022.

ADAMS, F. W. “A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial”. **ACTIO**, vol. 5, n. 3, 2020a.

ADAMS, F. W.; SILVA, W. J. D. B.; TARTUCI, D. “História da Educação Especial Em Goiás: Algumas Nuances Voltadas À Formação De Professores”. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 11, n. 3, 2021.

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia** (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2003.

BARBOZA, S. F. **Incluindo a Professora**: subjetividade no contexto da inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Goiânia: PUC-Goiás, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 11/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

GOIÁS. **Formação em Rede**. Goiânia: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: <www.go.gov.br>. Acesso em: 11/01/2023.

GOIÁS. **Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás**. Goiânia: Secretaria de Educação, 1998. Disponível em: <www.go.gov.br>. Acesso em: 11/01/2023.

GOIÁS. **Lei n. 18.969, de 22 de julho de 2015**. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2015. Disponível em: <www.go.gov.br>. Acesso em: 11/01/2023.

KAMIMURA, A. L. M. **O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis-Go**: princípios, ações e percepções (Dissertação de Mestrado em Educação). Uberlândia: UFU, 2006.

MAKHOUL, C. S. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás** (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2007.

MENDES, E. G. "Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular". **Educar em Revista**, n. 41, 2011.

MIRANDA, L. R.; FARIA, S.; PEREIRA, C. A. "Antigas demandas, novos tempos: análise da Educação Especial em Goiás e Tocantins". **Linhas Críticas**, vol. 28, 2022.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2010.

SILVA, M. R. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás** (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2014.

UNESCO. "Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais". **UNESCO** [1994]. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 12/01/2023.

CAPÍTULO 9

Os Desafios da Implementação da Política Nacional da Educação Especial Orientada à Inclusão Escolar: Um Olhar ao Papel da Superação Continuada de Professores em Educação Inclusiva na Província do Bié

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA À INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR AO PAPEL DA SUPERAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PROVÍNCIA DO BIÉ

Henriques Jamba Dachala

Evaristo Vitangui Gando

Marieta Esmeralda Matenda Ramos

A Constituição da República de Angola, no artigo nº 23 estabelece que "todos são iguais perante a Constituição e a lei e ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica, social e profissional". Desta feita, pode-se compreender que a transferência de um aluno do ensino especial para o regular ou normal implica o desenvolvimento de um conjunto de acções ou estratégias que exigem do professor uma habilidade diferente de lidar com o processo de ensino-aprendizagem, no intuito de garantir a prossecução do trabalho que foi feito na escola especial. De contrário, um professor sem o mínimo de habilidades para lidar com estes alunos acabaria por regredir ou mesmo piorar o desenvolvimento do aluno alcançado pela escola especial (CANJEQUE, 2018).

Por outro lado, as escolas especiais sobretudo no contexto angolano têm um carácter discriminatório, no sentido de que elas por si só não promovem a inclusão se não houver continuidade desses

alunos na escola regular ou normal. Pois, elas de modo indirecto perpetuam a exclusão social se não pautarem por acções que as transformem em termos de funcionamentos como núcleos de apoio à inclusão das escolas regulares ou normais. Deste modo, a barreira da descontinuidade das políticas de educação inclusiva nos níveis posteriores teria sido suprida a curto prazo. Não obstante, o Instituto Nacional de Educação Especial (2017, p. 23) estabelece na Política Nacional de Educação Especial Orientada à Inclusão que:

> As escolas especiais passem a actuar como Núcleos de Apoio à Inclusão (NAI), cujo o objectivo é apoiar a rede de escolas da educação geral por meio de formação continuada, formação em serviço, produção de materiais e ensino de modos de comunicação. Nesse sentido, os alunos com deficiências, transtornos de espectro autista altas habilidades são matriculados nas escolas comuns exercendo seu direito à educação em convívio com as demais crianças e adolescentes .

Por isso, se torna necessário a criação de escolas inclusivas assim como o aumento da oferta formativa nas especializações em educação especial, sobretudo no contexto angolano e em particular no Cuito/Bié. Por outro lado, a política de educação preconizada pelo governo de Angola embora paute pela educação inclusiva, esta desencontrada com a realidade educativa vigente na maior parte das províncias e em particular no Bié. Neste prisma, o diagnóstico preliminar realizado na província demonstrou:

1. Escassez de escolas inclusivas no I e II ciclo que pudessem dar continuidade aos alunos com NEE Educativas Especiais que terminassem o I Ciclo na Escola Especial, facto que obrigava os alunos com

NEE a repetirem por mais de uma vez o Ciclo escolar;

2. Gritante necessidade de professores especializados nas mais diversas áreas de Educação Especial com maior preponderância nas escolas regulares do Ensino Primário, I Ciclo e II do Ensino Secundário, cuja estrutura organizativa rígida, não contemplava o ingresso de alunos com necessidades educativas especiais que advinham da Escola Especial e por último as dificuldades na materialização plena da Política Nacional de Educação Especial Orientada à Inclusão Escolar.

A IMPORTÂNCIA DA SUPERAÇÃO DE PROFESSORES EM MATÉRIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os fundamentos ideológicos da escola Inclusiva não se resvalam apenas nos beneficíos que podem trazer para os alunos com necessidades educativas especiais e dificulddes de aprendizagem nem tão pouco do imperativo reformatório da educação especial e geral, porquanto o seu fundamento remonta da declaração universal dos direitos humanos (ONU, 1948), uma vez que constitui obrigatoriedade das instituições públicas a garantia de um processo de escolarização para todos que evite a descriminação, a ostracização ou marginalização da pessoa com NEE e marque ponte para posterior integração à sociedade de todos os alunos independentemente de suas características. Nestes termos, como bem advogam Coll, Marchesi, Palacios e Cols (2007), a problemática não consiste em analisar em que condições os alunos com necessidades educativas especiais podem ser escolarizados na escola regular. a meta é garantir uma educação de qualidade para todos eles e protagonizar as refomas que se julguem pertinentes para concretização deste desiderato. Neste sentido, a superação de professores em matéria de educação inclusiva é premente e urgente,

sobretudo no contexto angolano onde a escassez de professores formados nesta área do saber é uma realidade presente em quase todos os subsistemas que compõem o sistema educacional angolano. Desta feita, a educação inclusiva enquanto movimento, impulsiona uma mudança profunda no estilo de trabalho dos professores tendo como base a transformçaõ da escola na barca do acolhimento das diferenças dos alunos que resultam, não só da natureza, mas, da deficiência ou necessidade educativa especial, pois, a educação inclusiva é um dos meios para construção de uma sociedade mais igualitária e menos excludente. Nesta senda, a perspectiva de julgamentos positivos ou negativos sobre a Educação Inclusiva muda completamente, uma vez que não se admite que alguém e em algum lugar possa ser segregado ou negado seu direito de escolarização, indepedetemente de sua caracterísca. Porquanto, a educação inclusiva se posiciona como uma forma de inserção em que a escola, comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SODER, 1997; SASSAKI, 1998). Considerando este aspecto, pode-se dizer que a Educação Inclusiva constituí um grande desafio aos professores, pois têm de reinventar-se construindo novas propostas de ensino, obter uma nova perspectiva de actuação na sala de aula, adestrar-se ao ambiente e vencer todos os dias o processo de insegurança em relação a inexperiência de trabalhar com a diversidade de alunos, e o cumprimento deste desiderato passa sobretudo pelo processo de superação continuada dos professores em conteúdos e atividades que configuram-se em boas práticas inclusivas.

A superação continuada dos professores em matéria de Educação Inclusiva poderá alargar a compreensão do professor, proporcionando novas posturas e habilidades que o permitam problematizar o contexto de sua actuação, intervir nas diferentes situações com que se depara no exercício de seu ofício construindo

deste modo uma visão promissora e positiva dos alunos com necessidades educativas especiais em sua aprendizagem e inserção social promovendo deste modo o direito à educação para todos sem desigualdades. Daí que a Educação Inclusiva implica em primeira instância a preparação continuada dos professores 45 Escola Superior Pedagógica do Bié e consequentemente das escolas sem a qual, as concretizações do projecto de educação inclusiva bem como os pressupostos legais que a guiam não passarão de simples discurso utópico no plano prático. Neste sentido assevera Hagreaves (2002):

> Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HAGREAVES, 2002, p. 114).

Assim, a superação continuada dos professores em matéria de Inclusão Educativa é imprescindível, porquanto, proporciona uma mudança de paradigma e incentiva na experimentação cabal de um modelo educacional para todos os alunos independemente de sua especificidade. Outrossim, permite preencher as lacunas formativas, principalmente no contexto angolano de modo geral e em particular na província do Bié onde a pouca inserção de conteúdos de Educação Inclusiva nos processos formativos de professores em nível do ensino secundário e das licenciaturas em Ciências da Educação constituí uma realidade a não descurar. Portanto, o processo de

superação constante dos professores contribuí na preparação de professores em assumirem novos valores profissionais, que abranjam além de uma prática diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformado voltado às especificidade dos alunos, contribuindo deste modo para a melhoria significativa na atençã educativa inclusiva.

BREVE HISTORIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ANGOLA

A compreensão do decurso histórico da Educação Especial em Angola de modo geral e em particular na província do Bié é fundamental para o conhecimento dos passos que foram dados em termos de materialização das políticas de educação inclusiva. O sistema educacional angolano ao longo do período colonial não contemplava política alguma de educação especial nem tão pouco de educação inclusiva. A iniciativa de educação das pessoas com necessidades educativas especiais começou em 1972 com a iniciativa particular de se iniciar dez crianças com deficiências visuas na Escola óscar Ribas com enfoque na habilitação e reabilitação profissional (INEE, 2006).

Quatro anos após a independência a educação especial passou a figurar como modalidade de ensino através da circular nº 56/79, de 19 de Outubro do Ministério da educação. Em função desta circular foi impulsionada a criação de condições para o funcionamento das escolas especiais com equipamentos diversos que se adequassem ao público alvo. Passando dois anos foi criado o Departamento Nacional de Educação Especial. A partir deste marco o atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais passou a figurar como política pública, porém dentro de uma visão segregacionista, pois as escolas especiais e as salas especiais que

desenvolviam o seu trabalho centravam-se na deficiência do aluno e não nas suas potencialidades com maior destaque as dificuldades visuais auditivas e posteriormente as intelectuais (Decreto Presidencial nº 40/80 de 14 de Maio). O funcionamento em ambientes segregados constituiu avanço significativo em termos de atendimento e de políticas educativas para criança com deficiência que anteriormente não tinham acesso a nenhum equipamento escolar e por outro contribuiu na criação de espaços restritos e pouco ricos em termos de incentivos pedagógicos. Em 1994 Angola aderiu à Declaração de Salamanca, estabelecendo deste modo um período de transição e evolução da educação especial em Angola, rompendo não só com as barreiras segregacionistas e estigmatizadoras, mas, permitindo que as crianças com deficiências pudessem frequentar as escolas normais. Deste modo, as escolas regulares passaram a ser o melhor espaço para acolher estas crianças, implicando para tal um envolvimento direto das famílias e da comunidade, garantido assim igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Com este acontecimento se assume que as diferenças humanas são um valor e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças ao invés de manter um trabalho segregado voltado às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança e benéfica para todas as crianças (INEE, 2006). Na sequência dos acontecimentos acima referidos criou-se o projecto 534/Ang/10 implementada nas províncias de Luanda, Benguela e Huíla na primeira faze e na segunda: Huambo, Cabinda e Bié, marcando uma experiência concreta de efetivação do novo paradigma no concernente à promoção de oportunidades educativas para a reabilitação das crianças vulneráveis, por meio de visitas de orientações metodológicas e acções formativas aos técnicos das referidas províncias.

O projeto acima referido impulsionou a compilação de um

orçamento geral que contemplasse a propagação dos serviços de educação especial ou inclusão em todo o território nacional por intermédio de formações de técnicos especializados no país e no exterior demonstrando a vontade política do Governo em fazer investimentos para a implantação das mudanças a partir da nova proposta de atuação no domínio da escola especial e da educação inclusiva. Como resultado muitos alunos com necessidades educativas especiais encontram-se hoje a frequentar o ensino médio e superior nas escolas regulares, embora tal acção tenha abrangido apenas as províncias que não foram afetadas pela guerra (INEE, 2017; CANJEQUE, 2018). Assim, neste contexto de mudanças em termos de políticas educativas voltadas a educação inclusiva foi estabelecida a Lei de Base do Sistema de Educação, Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro que preconizava a educação de todas as crianças em idade escolar independentemente da especificidade de cada uma no intuito de reduzir a taxa elevada de analfabetismo bem como o fomento da formação profissional. O Objectivo principal do estabelecimento do documento era de proporcionar uma educação de qualidade que respondesse aos desafios e exigências das metas preconizadas pelo Governo no concernente ao desenvolvimento de Angola. Nesta perspectiva com o estabelecimento da lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino - Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, a educação especial se configurou como uma modalidade transversal a todo o subsistema de ensino destinadas aos indivíduos com necessidades educativas especiais especificamente aos educandos com deficiências, transtorno de desenvolvimento ou de aprendizagem, educando com transtornos de espectro autista e altas habilidades/sobredotados, visando a sua integração socioeducativa. 47 Escola Superior Pedagógica do Bié. Nesta senda o Ministério da Educação de Angola deparou-se com outras responsabilidades como:

a) Assegurar os indivíduos com necedades educativas especiais o alcance dos objectivo dos diferentes subsistemas de ensino;

b) Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pela deficiência;

c) Capacitar o pessoal para lidar com os alunos que tenham deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidade ou sobredotação;

d) Propor medidas necessárias para impulsionar o cumprimento da legislação vigente;

e) Criar condições para o desenvolvimento dos alunos sobredotados e com altas habilidades;

f) Proporcionar uma adequada orientação vocacional e profissional visando a integração profissional;

g) Apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e de outros indivíduos com necessidades educativas especiais entre outras (INEE, 2017).

Assim, para a materialização das tarefas acima referenciadas foi necessário reestruturar a composição do MED buscando melhorar as orientações horizontais entre as diferentes estruturas ou níveis, culminando com a aprovação do Novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação por intermédio do Decreto Presidencial nº 221/2014 que consagra o Instituto Nacional de Educação Especial com personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Definido como "o órgão do Ministério encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa relativa às crianças, adolescente e jovens com deficiência no sentido de melhorar o desenvolvimento físico e psíquico com a vista possibilitar-lhe a aquisição de conhecimento e habilidades.

Estabelecida em 2017, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a inclusão Escolar com o objectivo de

definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes ensino angolanas assegurem o direito ao acesso a uma educação de qualidade para todos sem exceção, com particular destaque aos alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades nas escolas comuns (Decreto Presidencial no.187/2017 de 16 de Agosto de 2017). Este desiderato exige a reformulação das estruturas físicas das escolas bem como a formação contínua dos professores na perspectiva inclusiva com o intuito de preencher a lacuna formativa dos professores no sentido geral.

Desta feita, PNEEOIE visa assegurar os mesmos direitos, oportunidades e acessibilidade ao currículo as pessoas com necessidades educativas especiais e aquelas consideradas "normais". Deste modo os serviços de apoio oferecidos pelas escolas especiais como centro de recursos bem como pelas salas de atendimento educativo especializado são de estrema importância na consolidação da educação inclusiva nas escolas regular. Pois, é por intermédio destes serviços que se materializarão os princípios acima descritos. Portanto, a PNEEOIE visa consolidar a educação inclusiva (nas 18 províncias), prevendo que todos os alunos possam participar e se beneficiar, com sucesso, dos espaços e processos comuns de ensino e de aprendizagem. Angola se depara, portanto, com a urgência de consolidar a política educacional de inclusão, tornando a escola aberta a todos, livre de discriminação, lançando as bases de uma educação fundamentada no respeito, solidariedade e na atenção às diferenças dos sujeitos. Com o aludido, pode-se dizer que Angola tem dados avanços significativos na concepção de políticas voltadas a educação na perspectiva inclusiva como bem se verificou, porém, apesar deste avanço, se verifica alguma descontinuidade entre as concepções políticas e o seu cumprimento na realidade educativa.

CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA À INCLUSÃO ESCOLAR NA PROVÍNCIA DO BIÉ 48 ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ

A preocupação da educação das pessoas com necessidades educativas especiais na província supracitada é antiga, em função das repercussões da guerra civil que afetou de modo significativo a população biena em comparação com outras geografias. Pois, o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) ao estimar para a província do Bié em 2005 uma população de 1.095.813 (um milhão e noventa e cinco mil e oitocentos e treze) demonstrou que cerca de 61.365 habitantes do número estimado eram pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais. Porém, a sinalização mais visível da educação especial na província do Bie começou com a criação do Complexo Escolar n° 271-Ensino Especial do Cuito/Bié criado à luz do Decreto Executivo nº 144/2016 de 7 de Março sobre a necessidade de serem criados os serviços províncias de atendimento aos alunos com deficiências. A referida escola foi construída com o intuito de responder a necessidade de assistência educativa às pessoas com necessidades educativas especiais excluídas do sistema de ensino geral.

Nesta senda, a estrutura escolar criada comportava cinco salas de aulas, uma secretaria, dois gabinetes duas (2) casas de banho para área Administrativa, duas (2) casas de banho para alunos, uma (1) cozinha e uma (1) arrecadação. É uma escola primária e do I° Ciclo. Apesar do papel fundamental que a referida escola desempenha e desempenhou, não cobria nem a metade da população de alunos com necessidades educativas especiais que estavam fora do sistema de ensino na altura. A falta de continuidade de estudos em outros níveis subsequentes por parte dos alunos com necessidades educativas originava cada vez a repetência dos ciclos escolares por parte dos alunos com NEE uma vez que as escolas do

segundo ciclo não estavam preparadas para receber as pessoas com necessidades educativas especiais conforme afirmamos com anterioridade. A escassez de especialistas bem como as dificuldades de materialização da Política Nacional de Educação Orientada à Inclusão Escolar marcaram também esta época de institucionalização da educação especial voltada ao atendimento educativo de alunos com determinada especificidade confinando deste modo estes serviços unicamente ao município do Cuito. Até ao ano de 2019 quase que pouco ou nada se falava de atendimento educativo de alunos com NEE nos restantes oitos municípios que compõe a província em referência. Entretanto, diante da percepção do quadro descrito tendo a intenção de melhorá-lo, o Gabinete Provincial da Educação a partir do ano escolar de 2020/2021 gizou um plano estratégico de desenvolvimento da educação especial orientada para inclusão escolar que já vai dando frutos que se configuram como marcos importante da educação especial orientada a inclusão na província. Assim, dada a magnitude dos desafios da Política Nacional de Educação Especial Orientada a Inclusão Escolar de pessoas com NEE levou-se acabo uma abordagem gradual para programar a referida Política nos 9 municípios da província.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA À INCLUSÃO NA PROVÍNCIA DO BIÉ

Em face da situação problemática identificada o Gabinete Provincial da Educação estabeleceu como meta, a materialização da Política Nacional de Educação Especial orientada a Inclusão Escolar em todo a província do Bié que culminou com a elaboração do Plano Estratégico de Educação Especial Orientada a Inclusão Escolar tendo como intenção o resgate de objectivos já descritos na Política

Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar e estabelecer indicadores e metas produzidos a partir dos dados administrativos existentes. Neste sentido, agregaram-se também aspectos quantificáveis da realidade local no intuito de possibilitar o monitoramento e a sistematização de conhecimentos disponíveis sobre a situação real, proporcionando uma oportunidade de análise e avaliação mais detalhada bem como a definição de acções que possam mudar o quadro acima descrito. 49 Escola Superior Pedagógica do Bié. Diante da realidade descrita bem como da situação problemática descrita com anterioridade, o Gabinete Provincial da Educação (GPE) com acessoria do Instituto Nacional de Educação Especial e da Escola Superior Pedagógica do Bié, começou com o processo de materialização da Política acima descrita definindo desta forma as seguintes acções:

Acção nº 1: Criação de serviços provinciais de Educação Especial no Gabinete Provincial da Educação.

A criação de uma Secção de Educação Especial em nível do Gabinete Provincial da Educação teve como objectivo fundamental acompanhar de modo cabal a materialização da Política Nacional de Educação Especial Orientada à Educação Inclusiva, bem como a criação de estratégias para o fortalecimento e expansão nos demais municípios da referida política. Esta é uma Secção que está sob superintendência do Departamento de Educação e Ensino. Pois, o Complexo escolar 271-Ensino Especial não poderia mais ter atribuições de gestão da política de Educação Inclusiva.

Acção nº 2: Identificação de quadros qualificados nesta área para responderem em nível de todos os municípios da província.

Nesta acção identificou-se os possíveis quadros altamente especializados em educação especial, psicopedagogia, Linguagem Gestual Angolana e Braile para fazerem parte do Núcleo Provincial de Apoio à Inclusão afim de suprir a escassez de quadros especializados nas escolas do ensino geral através de acções formativas continuadas e em serviço. Neste sentido, formou-se o Núcleo Provincial de Apoio à Inclusão constituído por oito membros dos quais, dois mestres em NEE, dois psicopedagogos e especialistas em LGA, e dois especialistas em Braile. Conforme ilustra a Tabela 1:

Tabela 1 - Membros do Núcleo Provincial de Apoio à Inclusão Educativa

Especialidades	Números
Especialistas em Educação Especial	3
Psicopedagogos	2
Especialistas em LGA	1
Especialistas em Braile	2
Total	**8**

Fonte: Plano estratégico provincial de desenvolvimento da educação inclusiva do Bié.

Tal acção convergiu com a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Educativa (PNEEOIE), pois a mesma, orienta que o ensino das crianças com NEE deve ser complementado e apoiado com o Atendimento Educativo Especializado. A oferta deve ser ampliada para atender todos os alunos com deficiência, transtornos de espectro autista e altas habilidades/sobredotados que careçam desse atendimento. Porquanto, um dos desafios da Educação Especial em Angola é a escassez de especialistas em NEE. Apesar dos investimentos feitos pelo executivo angolano, a extensão da rede de apoio à inclusão

ainda não suporta a demanda. Entretanto, o Núcleo Provincial de Apoio à Inclusão tem as seguintes competências:

- Harmonizar permanentemente a política de educação vigente na província com a Política Nacional de Educação Especial Orientada para à Inclusão Educativa (PNEEOIE);
- Disponibilizar os serviços de atendimento especializado (AEE), através das salas de recursos multifuncionais (SRM);
- Proporcionar formação permanente aos técnicos dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico nas questões relacionadas com as DEA, NEE, Ética e Deontologia Profissional, Linguagem Gestual e escrita braile;
- Apresentar e propor soluções adequadas ao Gabinete Provincial da Educação em relação à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas inclusivas;
- Identificar as necessidades das pessoas com NEE e sugerir as alterações necessárias na movimentação escolar e no apoio psicopedagógico, com o conhecimento do Gabinete Provincial da Educação;
- Apresentar no início do ano o plano de trabalho e um cronograma provisório de execução;
- Buscar parcerias com órgãos públicos e privados que apoiam a inclusão e acessibilidade;
- Desenvolver projetos de pesquisa, ensino e extensão à comunidade no concernente a educação inclusiva;
- Promover e apoiar seminários, cursos, palestras, encontros e congressos de formação continuada destinada a técnicos e professores;
- Disponibilizar serviços de tradução e intérprete de Língua Gestual angolana e de Braile às instituições educativas e aos eventos sociais.

Composição

O Núcleo de Apoio à Inclusão tem a seguinte composição:

- Coordenador- O responsável pelo Núcleo e reporta ao Gabinete Provincial da Educação
- Membros- Especialistas em Necessidades Educativas Especiais e nas mais diversas especialidades

Funcionamento

O Núcleo de Apoio à Inclusão proporciona outra dinâmica do funcionamento dos serviços de educação inclusiva e, é coordenado pelo GPE.

Acção nº 3: Transformação de algumas escolas do Segundo Ciclo do Ensino Secundário em escolas inclusivas.

Esta acção foi imprescindível, porquanto, os alunos com necessidades educativas especiais que terminaram o I Ciclo na Escola Especial ingressaram pela primeira vez nas escolas Regulares do segundo Ciclo que foram preparadas através das acções formativas em diversas metodologias de Educação Especial pelo Núcleo provincial de Apoio à Inclusão. Outro argumento de força foi a escassez de especialistas em NEE na escola especial e regular. Daí, a transformação das mesmas em escolas inclusivas para concentrar os poucos especialistas no intuito de se obter eficiência e eficácia. Pois a transferência de um aluno do ensino especial para o

regular ou normal não pode resumir-se unicamente na acção administrativa da simples inserção do aluno, mas também na disponibilização de professores especializados em necessidades educativas especiais e apoios psicopedagógicos com a intenção de proporcionar aos demais professores habilidades de lidar com o processo de ensino-aprendizagem e garantir a prossecução do trabalho que foi feito na escola especial. De contrário, os alunos com NEE nas escolas regulares regrediriam seu desenvolvimento alcançado na escola especial. Desta feita, o processo de transformação de algumas escolas regulares ou normais em escolas inclusivas começou por:

- Escolas regulares do segundo Ciclo de formação profissional ou pré-universitária que tinham no seu funcionamento a flexibilidade de receberem os alunos da escola especial;
- Escolas com o perfil de formação de professores e que tenham quadros altamente especializado em diversas áreas das ciências de educação, facto que possibilitou a superação destes em Educação Especial;
- Escolas missionárias ou com pendor filosófico-teológico cristão que advogam a equidade educativa e igualdade educativa como fundamento da justiça social. Como por exemplo: a Escola de Formação de Professores São José (IMNE - Maristas) e a Escola "Nossa Senhora da Paz". Portanto, os docentes das seis escolas inclusivas que foram criadas receberam formação em diversas metodologias de Educação Especial, partindo do pressuposto de que não há Educação Inclusiva sem a preparação dos professores. Desta feita apresenta-se no quadro abaixo o número de Escolas Inclusivas do segundo Ciclo criadas bem como o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais em fase Piloto.

Tabela 2 - Escolas Inclusivas do Segundo Ciclo e números de alunos com NEE matriculados no ano de 2019 no Município do Cuito/Bié

Escolas Inclusivas	Números de alunos com NEE matriculados
IMPAG	12
Escola Comercial Simione Mucune	10
Escola de Formação de Professores São José Marista	2
Escola do IIº Ciclo Rei Ndunduma	4
Escola do IIº Ciclo 4ª Divisão	4
Escola do Segundo Ciclo Nossa Senhora da Paz	2
Total	**34**

Fonte: Plano estratégico provincial de desenvolvimento da educação inclusiva do Bié.

Sub-Acção 3.1: Necessidade formação contínua em NEE dos professores nas escolas inclusivas.

A pouca inserção de conteúdos de NEE nos processos formativos de professores à nível do ensino secundário e das licenciaturas em ciências da educação nas mais diversas áreas de formação no contexto angolano no geral e em particular na província do Bié, justificam a necessidade premente de formação contínua dos professores em temas ligados às NEE, no intuito de serem preparados e assumirem novos valores profissionais, que abranjam além de uma prática diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformado, voltado às particularidades dos alunos. Assim a Tabela 3 ilustra o número de professores formados em Educação Especial nas Escolas Inclusivas.

Quadro 3 - Número de professores formados por cada escola inclusiva no período de 2019-2021

Professores formados nas escolas inclusivas do segundo ciclo	Números
IMPAG	14
Escola Comercial Simione Mucune	13
Escola de Formação de Professores São José Marista	10
Escola do IIº Ciclo Rei Ndunduma	10
Escola do IIº Ciclo 4ª Divisão	13
Escola do Segundo Ciclo Nossa Senhora da Paz	13
Total	**73**

Fonte: Plano estratégico provincial de desenvolvimento da educação inclusiva do Bié.

Sub-Acção 3.2: Formação de Formadores Municipais com réplica nos Municípios.

A acção referida teve como objectivo a massificação da inclusão escolar em todos os municípios da província do Bié. Assim fez-se uma solicitação as Administrações Municipais a fim de orientarem as Direcções Municipais da Educação para criar uma Área com a designação de: Área de Apoio Psicopedagógico e Necessidades Educativas Especiais, abreviadamente (AAP e NEE), para dinamizar a Educação Especial Orientada para à Inclusão Escolar. Desta feita, a Área criada, tem um responsável que serve como ponto focal da Educação Especial no Município, com o seguinte perfil: Professor/a licenciado/a nas seguintes áreas: Educação Especial; Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Educação Primária e filosofia. Por conseguinte, a Direcção Municipal da Educação identificou 4 professores/as (perfazendo 5 incluindo ponto

focal) com o perfil supracitado formados pelo núcleo de Apoio Provincia à Inclusão como Formadores Municipais na perspectiva da Educação Inclusiva.

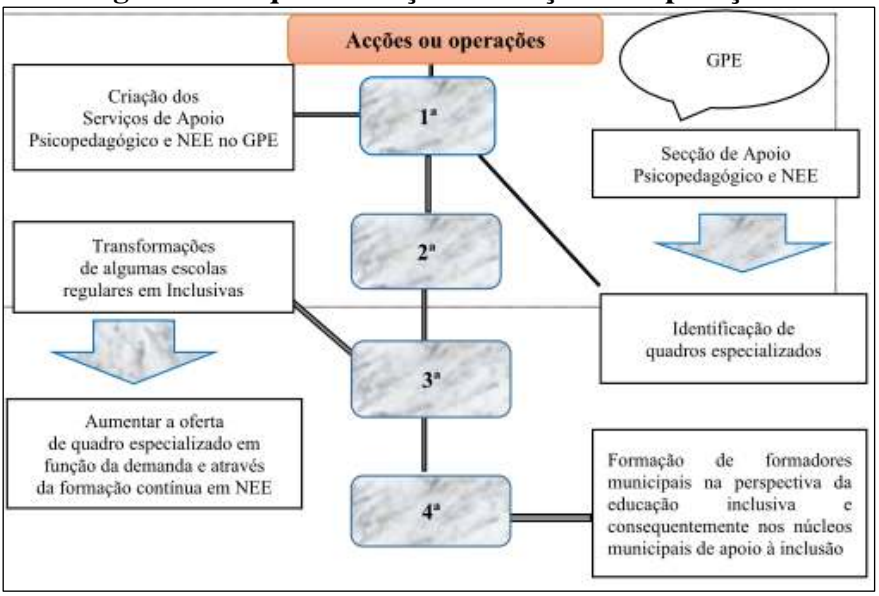
Quadro 4 - Número de Formadores Municipais na perspectiva da Educação Inclusiva

Municípios	Números
Cuito	6
Camacupa	5
Catabola	7
Cunhinga	5
Chitembo	5
Andulo	6
Nharea	5
Chinguar	5
Cuemba	6
Total	**50**

Fonte: Plano estratégico provincial de desenvolvimento da educação inclusiva do Bié.

De realçar que com a materialização desta formação criou-se os núcleos municipais de apoio à Inclusão em todos os municípios da Província. Onde a transformação das escolas eficazes bem como as escolas de referências em escolas inclusivas já é uma realidade em função da réplica da mesma. Desta feita, para uma melhor ilustração das acções e operações descritas e implementadas a prior, apresenta-se a esquematização das mesmas.

Figura 1 - Esquematização das acções ou operações



Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As operações acima descritas foram concretizadas num período de 14 meses como partes do Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial Orientada á Inclusão Educativa da província do Bié. Apesar dos esforços empreendidos para materialização da Política Nacional da Educação Inclusiva pode-se dizer que ainda não se atingiu o desiderato desejado. Pois, ainda se enfrentam dificuldades de várias ordens que se prendem com a escassez de salas de atendimento educativo especializado, exíguo material didático específico para as crianças com deficiências auditivas e outras bem como a inexistência de uma rubrica financeira

ou orçamento específico para a realização das tarefas atribuídas ao Gabinete Provincial da Educação do Bié à luz da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Portanto, a resolução das dificuldades de ordens gerais afloradas poderá consolidar o processo de Educação Inclusiva configurando em metas a ser alcançada posteriormente.

REFERÊNCIAS

CANJEQUE, E. **A problemática da inclusão da criança com necessidades educativas especiais em Angola**. O caso de Moçâmedes – Uma reflexão psicossocial (Dissertação de Mestrado em Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018.

INE - Instituto Nacional de Estatística. **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial 2007/2015**. Luanda: INE, 2006.

INE - Instituto Nacional de Estatística. **Política de Educação Especial Orientada para o Processo de Educação Inclusiva**. Luanda: INE, 2017.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

SASSAKI, R. **Quantas Pessoas têm Deficiência?** Brasília: Ministério da Educação, 1998.

SODER, M. "Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído". **Correio da Unesco**, vol. 9, n. 8, 2008.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adriana Ranzani Gimenes Almeida é professora. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura. Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). E-mail para contato: ranzani51@gmail.com

Alisson Laly Granda Ayala é pesquisador junior do Instituto de Investigações Sociais da Universidade Nacional de San Agustín (UNAS), Peru. Linha de pesquisa: Grupos Vulneráveis. E-mail para contato: alissonlalyg@gmail.com

Ana Rosária Soares da Silva é professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail para contato: ana.rosaria@hotmail.com

Angie Cahui Anco é pesquisador junior do Instituto de Investigações Sociais da Universidade Nacional de San Agustín (UNAS), Peru. Linha de pesquisa: Grupos Vulneráveis. E-mail para contato: acahuia@unsa.edu.pe

Cirlene da Silva Mendes é professora. Graduada em Pedagogia. Especialista em Metodologia da Educação Superior. Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). E-mail para contato: cirlene.mendes@universo.univates.br

SOBRE OS AUTORES

Cláudia Leão de Carvalho Costa é Mestre em Educação Tecnológica. Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail para contato: claudialeaotrabalho@gmail.com

Cléia de Jesus dos Reis de Melo é licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutora em Ciências da Educação. Especialista e pesquisadora na área de Educação Inclusiva. E-mail para contato: melocleia@yahoo.com.br

Dulcéria Tartuci é professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Mestre e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: dutartuci@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen é professora da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: elisa.tomoe@unesp.br

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras @gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Eromi Izabel Hummel é professora da Universidade do Estadual do Paraná (UNESPAR). Graduada e Administração. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: eromi.hummel@unespar.edu.br

Evaristo Vitangui Gando é professor da Escola Superior Pedagógica do Bié (ESP-Bié), Angola. Doutor em Ciências Pedagógicas na Universidade José Varona. E-mail para contato: gandovitangui@gmail.com

Fábio Brazier é é pedagogo institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), *campus* Machado. Mestre e doutor em Educação. E-mail para contato: fbbrazier@hotmail.com

Fernanda Aparecida Augusto Ferrari é graduada em Matemática. Mestra em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail para contato: fer_letras@yahoo.com.br

Fernanda de Paula Teixeira Figueiredo é graduada em Pedagogia, Letras e Direito. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail para contato: nandapteixeira@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Fernanda Welter Adams é graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail para contato: adamswfernanda@gmail.com

Henriques Jamba Dachala é professor da Escola Superior Pedagógica do Bié (ESP-Bié), Angola. Mestre em Educação Especial pela Universidade Katiyavala Buila. E-mail para contato: henriquesndachala@gmail.com

Iraida Cruz Barcelay é professora e pesquisadora da Universidade de Ciências Pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba. Doutora em Educação. Temas de interesse: Educação Especial, e, Educação Inclusiva. E-mail para contato: iraidacb@ucpejv.edu.cu

Karen Dayanara Mayta Vilca é pesquisador júnior do Instituto de Investigações Sociais da Universidade Nacional de San Agustín (UNAS), Peru. Linha de pesquisa: Grupos Vulneráveis. E-mail para contato: kmaytav@unsa.edu.pe

Karina Tavares Moniz é graduada em Administração. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail para contato: russamoniz@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Luis Roberto Granados Gómez é professor e pesquisador da Universidade de El Salvador. Mestre em Psicologia Clínica, El Salvador. Temas de interesse: Educação Especial, e, Educação Inclusiva. E-mail para contato: luisrgranados@yahoo.es

Marieta Esmeralda Matenda Ramos é assistente no Instituto Politécnico Cangonjo. Chefe de Departamento de Educação do Gabinete Provincial da Educação do Bié, Angola. E-mail para contato: marietamatenda@gmail.com

Miriela Caridad Gutiérrez González é professora e pesquisadora da Universidade de Ciências Pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba. Doutora em Educação. E-mail para contato: mirielacgg@ucpejv.edu.cu

Nayeli Claudia Kala Jihuallanca é pesquisador junior do Instituto de Investigações Sociais da Universidade Nacional de San Agustín (UNAS), Peru. Linha de pesquisa: Grupos Vulneraveis. E-mail para contacto: nkala@unsa.edu.pe

Rogério Ferreira é graduado em Psicologia. Especialista em Educação Continuada e Permanente em Saúde. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail para contato: rogerioferr@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Rosana Cristina Miranda Dugois é graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão do Currículo. Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail para contato: rosanadugois@hotmail.com

Roxana Yolanda Castillo-Acobo é professora da Universidade Nacional de San Agustín (UNAS). Doutora em Psicologia pela Universidade Nacional de San Agustín (UNAS), Peru. E-mail para contacto: rcastilloa@unsa.edu.pe

Wellington Jhonner Barbosa da Silva é professor da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: well.jhonner@gmail.com

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com



Copyright © Editora IOLE
2023