

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE - PROFEI

MARIO HENRIQUE RODRIGUES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO ESTADO
DE SANTA CATARINA**

FLORIANÓPOLIS

2022

MARIO HENRIQUE RODRIGUES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO ESTADO
DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos.

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do CEAD/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rodrigues, Mario Henrique
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO ESTADO DE SANTA CATARINA / Mario Henrique Rodrigues. -- 2022.
215 p.

Orientador: Prof^a Dr^a Vera Márcia Marques Santos
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022.

1. Prática Pedagógica. 2. Educação Inclusiva. 3.
Formação de Professores/as. I. Santos, Prof^a Dr^a Vera Márcia Marques. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede. III. Título.

MARIO HENRIQUE RODRIGUES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO ESTADO
DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

BANCA EXAMINADORA

ProfªDrª Vera Márcia Marques Santos - Orientadora/Presidente
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

ProfªDrª Júlia Siqueira da Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

ProfªDrª Tânia Regina Unglaub
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

ProfªDrª Carmen Maria CiprianiPandini
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, outubro de 2022.

Dedico este trabalho a todos/as que acreditam na força dos seus sonhos, que mesmo com as intempéries da vida, não perdem a esperança, por dias melhores, sobrevivendo na utopia de uma sociedade com justiça social.

AGRADECIMENTOS

Na sociedade que estamos vivendo, agradecer é sinônimo de esperança. Esperar por dias melhores, por pessoas melhores, por uma sociedade melhor. Nesta jornada, preciso agradecer a tantos/as e a todos/as que de alguma forma viabilizaram o percurso até aqui.

Agradeço a minha irmã Sabrina pelo incentivo ao me inscrever na seleção. A minha esposa Patrícia, meus filhos Gabriel e Arthur que aceitaram a minha ausência e compreenderam as minhas renúncias.

Aos/Às colegas de trabalho que são também amigos/as e constroem comigo, em cada troca, em cada fala, o conhecimento. Obrigado!

Aos/Às colegas do PROFEI, que honra ter conhecidos/as, vocês me ensinaram e me ensinam muito, cada um/a à sua maneira me fez refletir de alguma forma, e com isso aprendi ainda mais.

Às minhas colegas do grupo de estudos, Dayane, Carina e Elisângela, obrigado pela parceria, cumplicidade, paciência e aprendizado, gratidão por **aster** encontrado, para que pudéssemos caminhar juntos/as.

Às professoras que contribuíram para que aprendêssemos não somente teorias, mas também, os conceitos fundamentais de respeito ao ser humano. Quisera que o mundo pudesse ter mais Chicas, Cléias, Gabrielas e Veras, seguramente estaríamos todos/as em melhores condições emocionais e sociais!

Falando na professora Vera, minha orientadora, tão solícita, disponível, carinhosa e sábia. Serei eternamente grato, por ter a encontrado. Que desígnios superiores fantásticos foram esses! Que alegria poder compartilhar momentos do seu tempo. Sou muito grato!

Obrigado também a CAPES pelo incentivo, certamente a pesquisa precisa do apoio do Estado.

Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente? (FREIRE, 2011).

RESUMO

RODRIGUES, Mario Henrique. **Educação Inclusiva para a diversidade e a prática pedagógica de professores/as na educação básica de uma escola no estado de Santa Catarina.** Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis/SC, 2022.

Esta pesquisa emanada do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, constituída na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, objetivando investigar a prática pedagógica de professores/as para a compreensão, identificação, planejamento e encaminhamento dos/as agentes da educação inclusiva. Utilizamos da abordagem qualitativa de natureza aplicada, com objetivos de ordem exploratória e descritiva, com recolha de dados por meio da pesquisa-ação, instrumentando-a através do questionário e diário de campo. Para o desenvolvimento da pesquisa-ação realizamos uma formação com os/as professores/as de uma escola pertencente à rede pública estadual, situada no município de Lages no estado de Santa Catarina. Para a revisão de literatura, consultamos a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), no espaço temporal de 2020 e 2021, sob os descritores: educação inclusiva, formação de professores, prática pedagógica, diversidades. Consideramos como parceiros teóricos, além dos/os autores/as das teses e dissertações analisadas, as contribuições de: Freire e Faundez (2019), Freire (1987, 1996, 2011), Candau e Moreira (2013), Santos (2021), Perrenoud (2002), Sampaio (2017), Tardif (2014), Nóvoa (2009, 2022), Gil (1999, 2022), Chizzotti (2015, 2020), Thiolent (2011), Mantoan (2013), Hooks (2013) e a PCSC (2014). A pesquisa nos revelou que a educação inclusiva para a diversidade acontece na escola, mesmo que de forma discreta ou até não intuitivamente. Porém o estudo precisa prosseguir e se aprofundar mais, ao tempo que a diversidade no contexto escolar, não é um evento ou um tema que inicia e se acaba após uma prática pedagógica que a contemple. O produto educacional oriundo desta pesquisa é um Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas que foram organizadas e realizadas durante o desenvolvimento da formação continuada como parte da pesquisa-ação.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação Inclusiva; Formação de Professores/as; Diversidades.

ABSTRACT

RODRIGUES, Mario Henrique. Inclusive Education for diversity and the pedagogical practice of teachers in basic education at a school in the state of Santa Catarina. Master's Dissertation – Professional Master's Degree in Inclusive Education Network – PROFEI, State University of Santa Catarina – UDESC. Florianópolis/SC, 2022.

This research originated from the Professional Master's Degree in Inclusive Education in Network - PROFEI, constituted in the research line Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education, aiming to investigate the pedagogical practice of teachers for the understanding, identification, planning and referral of inclusive education agents. We used a qualitative approach of an applied nature, with exploratory and descriptive objectives, with data collection through action research, instrumented through the questionnaire and field diary. For the development of the action-research, we carried out training with the teachers of a school belonging to the state public network, located in the municipality of Lages in the state of Santa Catarina. For the literature review, we consulted the BDTD (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations), in the timeframe of 2020 and 2021, under the descriptors: inclusive education, teacher training, pedagogical practice, diversities. We consider as theoretical partners, in addition to the authors of the theses and dissertations analyzed, the contributions of: Freire and Faundez (2019), Freire (1987, 1996, 2011), Candau and Moreira (2013), Santos (2021), Perrenoud (2002), Sampaio (2017), Tardif (2014), Nóvoa (2009, 2022), Gil (1999, 2022), Chizzotti (2015, 2020), Thiolent (2011), Mantoan (2013), Hooks (2013) and the PCSC (2014). The research revealed that inclusive education for diversity happens at school, even if discreetly or even not intuitively. However, the study needs to continue and go deeper, at the same time that diversity in the school context is not an event or a theme that begins and ends after a pedagogical practice that contemplates it. The educational product resulting from this research is a Notebook of Inclusive Pedagogical Practices that were organized and carried out during the development of continuing education as part of the action research.

Keywords: Pedagogical Practice; Inclusive education; Teacher Training; Diversities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente	34
Quadro 2: Dados de participação na pesquisa.....	44
Quadro 3: Número de teses e dissertações encontradas na BDTD entre 2020/2021	45
Quadro 4: Teses/dissertações relacionadas a atendimento educacional especializado.....	47
Quadro 5: Teses/dissertações relacionadas a libras/surdos	48
Quadro 6: Teses/dissertações relacionadas a transtorno do espectro autista	50
Quadro 7: Teses/dissertações relacionadas à deficiência intelectual	52
Quadro 8: Teses/dissertações relacionadas à deficiência visual	54
Quadro 9: Teses/dissertações relacionadas à formação continuada/formação de professores/as.....	55
Quadro 10: Teses/dissertações relacionadas à práticas pedagógicas.....	57
Quadro 11: Teses/dissertações relacionadas a ensino superior	59
Quadro 12: Teses/dissertações relacionadas a políticas públicas e sociedade	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação do movimento básico da pesquisa-ação	40
Figura 2: Fases da Análise Temática	62
Figura 3: Mapa temático inicial.....	63
Figura 4: Mapa temático final	65
Figura 5: Gráfico da avaliação da formação.....	72
Figura 6: Gráfico da utilidade da formação para a prática pedagógica	73
Figura 7: Gráfico da análise da afirmação.....	74
Figura 8: Gráfico da avaliação do seminário	79
Figura 9: Gráfico da contribuição do seminário para novas aprendizagens	80
Figura 10: Gráfico da avaliação da prática pedagógica apresentada no seminário ..	80

LISTA DE SIGLAS

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
CEDUP - Centro de Educação Profissional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
PAEE - Público Alvo da Educação Especial
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento
AAMR - American Association for Mental Retardation
DV - Deficiência Visual
SED - Secretaria de Estado da Educação
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
PPP - Projeto Político Pedagógico
SISGESC - Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina
PNE - Plano Nacional de Educação
AT - Análise Temática
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAM - Universidade Federal do Maranhão
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE	20
1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
1.2 A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	25
CAPÍTULO II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	29
2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS	30
2.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E INCLUSIVA	33
CAPÍTULO III. CAMINHO METODOLÓGICO	38
3.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	44
3.2 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
CAPÍTULO IV. PRODUTO EDUCACIONAL	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO INICIAL	91
APÊNDICE II – PROJETO DE FORMAÇÃO.....	92
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO.....	100
APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
APÊNDICE V – PRODUTO EDUCACIONAL	104

INTRODUÇÃO

Para pensar a educação inclusiva é necessário pensar na diferença, no desigual, no oposto e no diverso. Para tanto, nós professores/as precisamos refletir sobre a práxis, neste sentido, faz-se necessário analisar como ocorre a prática pedagógica dos/as professores/as para a educação inclusiva, haja vista, as fragilidades no entendimento do conceito.

Desde que iniciei a minha¹ trajetória profissional no município de Palmeira/SC, onde efetivei-me como professor dos anos iniciais, no ano de 2010, e ainda quando neste mesmo local fui secretário municipal de educação, a educação inclusiva tem permeado a minha ação docente. Recordo-me daquele jovem que acreditava na educação como transformadora da vida das pessoas, que em meio a toda falta de experiência, esbanjava boa vontade e disposição, mesmo que dotado de utopias², tão distantes da realidade. Neste percurso, os sonhos foram tomando forma, as utopias chocaram-se com as vivências, porém encontrei a certeza de que sim, a educação pode transformar a vida das pessoas, logo, todas sem distinção, precisam ter a garantia de uma educação permeada pela justiça social. Ainda, quando ingressei na rede estadual de ensino como supervisor escolar, no ano de 2018, muitas foram as inquietações para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, culminando no anseio de aprofundar o aprendizado nesta área.

De tal maneira, com a intenção de compreender melhor os paradigmas que envolvem esta temática no campo educacional, cujo conhecimento já obtido, não foi suficiente para tecer um entendimento mais amplo, é que o ensino stricto sensu

¹Neste momento escrevo na primeira pessoa, pelo fato de refletir sobre minhas vivências e minha própria prática. Ademais, no decorrer do texto que segue, por se tratar de uma pesquisa-ação, as escritas estarão na 3^a pessoa do plural.

²Em outras palavras, a utopia, ao afirmar a perfeição do que é outro, propõe uma ruptura com a totalidade da sociedade existente (outra organização, outras instituições, outras relações, outro cotidiano). Em certos casos, a sociedade imaginada pode ser vista como negação completa da realmente existente, como é o caso mais frequente (sic) das utopias, mas em outros, como visão de uma sociedade futura a partir da supressão dos elementos negativos da sociedade existente (opressão, exploração, dominação, desigualdade, injustiça) e do desenvolvimento de seus elementos positivos (conhecimentos científicos e técnicos, artes) numa direção inteiramente nova [...] (Chauí, 2008, p 7-8)

surgiu como uma oportunidade de ampliar as reflexões que auxiliarão a minha formação profissional.

Ao realizar a inscrição para o processo seletivo no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), identifiquei-me com as diretrizes da linha de pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, tratando-se do estudo aprofundado da prática do/a professor/a para a educação inclusiva; da sua atuação enquanto mediador/a do processo de ensino/aprendizagem; dos aspectos teóricos/metodológicos; da formação inicial e continuada; da familiaridade com a diversidade na respectiva docência; do entendimento da sua posição enquanto educador; do desprendimento da utopia da homogeneidade. Diante deste contexto é salutar (re)conhecer, como ocorre a prática do/a professor/a em relação à educação inclusiva.

Assim, esta pesquisa ancora-se na investigação da prática pedagógica do/a professor/a para a compreensão, identificação, planejamento e encaminhamento dos/as agentes da educação inclusiva, a fim de conhecer onde se encontram as possíveis fragilidades, muitas vezes transformadas e aludidas como angústias pelos/as professores/as.

A unidade escolar objeto deste estudo está localizada no segundo maior bairro do município de Lages/SC, tendo seu início como Escola Isolada Estadual em 09 de abril de 1958, mantida pelo governo do Estado de Santa Catarina e gerida pela Secretaria de Estado da Educação.

No Projeto Político Pedagógico da escola (2022), observa-se que houve uma significativa diminuição do número de matrículas entre os anos de 2007 a 2010, fatores que devem ser considerados, levando-se em atenção às questões que envolvem o planejamento familiar da população, acarretando na diminuição do número de filhos/as por família; a oferta de novas modalidades de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de cursos técnicos profissionalizantes com migração de estudantes para os Centros de Educação Profissional (CEDUPs).

Consta, ainda, que no momento histórico em questão, naquela mesma unidade escolar havia um alto índice de violência, e dificuldades com relação a realização de um trabalho coletivo e democrático, o que afetava diretamente o trabalho pedagógico, fatores que também foram significativos para o contexto, neste período. A partir de 2012 o número de estudantes cresce, apresentando certa estabilidade nos anos subsequentes.

De acordo com os dados disponibilizados pela unidade escolar, a taxa de reaprovação em 2019, 2020 e 2021, foi de 8,3%, 13% e 10,2% respectivamente. As turmas que apresentaram maior taxa de reaprovação foram as de 8º ano do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio.

Analisando o processo histórico no PPP, constata-se uma redução no índice de reaprovação, resultado da ação coletiva do corpo docente e de uma gestão democrática³ implantada, bem como a consolidação de projetos focados para o ensino-aprendizagem⁴, tais como a “Mostra do Conhecimento, Avaliação Interna, Festival de Dança - com foco na pesquisa, Reforço Escolar”, sendo referendados pela comunidade escolar, por meio de assembleia que envolveu estudantes, familiares, professores/as, equipe gestora, administrativa e pedagógica, consolidando ações para a diminuição das fragilidades observadas na dinâmica escolar (PPP/Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, 2022, p.45).

Tendo em vista o abrandamento dos critérios avaliativos do sistema estadual de ensino, apontado pelos/as professores/as como: a anulação das provas finais, a redução da nota mínima trimestral com média 6,0 (seis) nos componentes curriculares, que antes era 7,0 (sete) e a falta de critérios transparentes para as sessões avaliativas em Conselho de Classe, dentre outros fatores, torna-se necessário pensar em como estas práticas afetam o conceito de avaliação, o trabalho docente em sala de aula e a aprendizagem dos/as estudantes. São reflexões que surgem durante o processo formativo escolar e que devem manter seu fluxo de análise, considerando sua extrema relevância e constante pertencimento ao ambiente educativo.

Com relação à evasão, registrou-se por meio dos dados apresentados no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC/2018), uma diminuição de 85%, considerando que o maior índice de evasão concentra-se no período noturno, e como fatores de ponderação para estes resultados pode-se citar: a condição socioeconômica das famílias com vistas à necessidade precoce da inserção do/a jovem no mercado de trabalho; o sistema moroso de

³ A gestão democrática mencionada, refere-se à gestão na unidade escolar, objeto deste estudo.

⁴ Mostra do Conhecimento: consiste na apresentação de trabalhos envolvendo a iniciação científica, nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática; Avaliação Interna: ocorre por meio da aplicação de avaliações quantitativas, envolvendo todos os componentes curriculares, a fim de fornecer dados para o replanejamento docente; Festival de Dança: apresentação de dança e seminário de pesquisa referente à temática pré-determinada; Reforço Escolar: desenvolvido em parceria com o Programa Residência Pedagógica de instituições de ensino superior parceiras.

acompanhamento da frequência escolar para o retorno do/a estudante a escola; a dificuldade de comprometimento familiar com a educação e o planejamento de objetivos futuros para seus/suas jovens; e os/as estudantes que já são repetentes, geralmente em mais de um ano e série, em distorção idade/série que aguardam completar a idade para frequentarem a EJA ou afirmar a desistência de seu percurso escolar.

Atualmente, a unidade escolar atende aproximadamente 1100 (um mil e cem) estudantes, distribuídos/as entre anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, ensino médio e curso de magistério em nível médio com habilitação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa contextualização nos pareceu necessária e oportuna ao tratarmos de educação inclusiva, já que são dados que nos ajudarão a compreender de que inclusão nos referimos.

As questões da educação inclusiva precisam ser melhor elucidadas, pois não raro ouvimos professores/as e instituições que se colocam na condição de uma escola inclusiva, mas quando analisadas as práticas pedagógicas, observam-se lacunas que não estão aparentes em seus discursos inclusivos.

Para analisar e compreender a problemática desta pesquisa, que versa sobre: como ocorre a prática pedagógica dos/as professores/as da unidade escolar para a educação inclusiva, haja vista, as fragilidades no entendimento do conceito, apresentamos como objetivo geral:

- Investigar a prática pedagógica do/a professor/a para a compreensão, identificação, planejamentos e encaminhamento destes/destas como agentes da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, temos como objetivos específicos:

- Conhecer como ocorre a prática pedagógica dos/as professores/as para a educação inclusiva de uma unidade escolar;
- Promover formação continuada em educação inclusiva aos professores/as desta unidade escolar, com carga horária de 100 (cem) horas;
- Investigar como os/as professores/as da unidade escolar em estudo percebem a educação inclusiva;
- Produzir o Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas da unidade escolar pesquisada em conjunto com os/as professores/as.

Como parceiros/as teóricos/as para a materialização dessa caminhada, destacamos algumas contribuições: Freire e Faundez (2019), Freire (1987, 1996, 2011), Candau e Moreira (2013), Santos (2021), Perrenoud (2002), Sampaio (2017), Tardif (2014), Növoa (2009, 2022), Gil (1999, 2022), Chizzotti (2015, 2020), Thiolent (2011), Mantoan (2013), Hooks (2013) e a PCSC (2014). Ainda autores/as das teses e dissertações oriundas da revisão de literatura. Importante salientar que este processo foi enriquecido por tantos/as outros/as pensadores que ponderam sobre a educação inclusiva na perspectiva voltada para a diversidade social, além de enriquecido por leituras realizadas no âmbito do trabalho e dos estudos formativos.

Nos capítulos I e II, através do diálogo com os/as autores/as pretende-se levantar questões, fazer questionamentos, proporcionar reflexões acerca da temática da educação inclusiva, que nos causa insegurança, ao mesmo tempo em que nos faltam subsídios teóricos para compreendê-la e assim poder melhor trabalhar de forma mais crítica e esperançosa, rompendo paradigmas estabelecidos por uma sociedade opressora, aquela sociedade citada por Freire (2011, p.25) que diz que a “superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”.

No capítulo III optamos pela pesquisa qualitativa, trazendo como procedimento metodológico a pesquisa-ação, uma vez que como observa Thiolent(2009), o processo proposto supõe uma intervenção participativa na realidade do grupo em questão, trazida pela problemática da pesquisa, e que resulta na recolha de dados, considerando-se o/a professor/a pesquisador/a da sua prática docente. Ou seja, um tipo de pesquisa, onde cada um/a dos/as envolvidos/as é pesquisador/a e pesquisado/a ao mesmo tempo, uma vez que a pesquisa tem como enfoque a prática pedagógica do professor e da professora. No decorrer deste estudo retomaremos esta característica da pesquisa-ação, principalmente no momento da análise de dados.

Nesse processo, trabalhamos com a revisão de literatura, utilizando como fonte da pesquisa o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no espaço temporal entre 2020 e 2021, sob os descritores: educação inclusiva, formação de professores, prática pedagógica, diversidades; educação inclusiva, formação de professores; educação inclusiva, prática pedagógica; educação inclusiva, diversidades. É importante salientar que em nossa pesquisa

consideramos todos os descritores reunidos como parte de um conjunto maior que é a diversidade.

O capítulo IV trará o produto educacional, seu processo de materialização e constituição, bem como os caminhos trilhados por professores/as para a sua concretização.

Em suma, dada a relevância da temática para o desenvolvimento de uma educação com respeito e equidade, faz-se necessário o aprofundamento deste estudo, a fim de obter informações que sejam importantes para a efetivação em sua plenitude de uma educação verdadeiramente inclusiva, para todos e todas.

CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

Quando falamos de educação inclusiva, muitas são as pesquisas, materiais e acervos voltados, a maioria das vezes para a educação especial. Na presente pesquisa, trabalhamos a educação inclusiva levando em consideração o sentido mais literal da palavra, como aquele que inclui, comprehende, congrega, abraça, abrange, alcança, abarca, dentre outros. E deste modo a educação inclusiva nos encaminha para um lugar de respeito às diferenças, um lugar de acolhimento da diversidade e pluralidade humana, amparados na justiça social.

No atual cenário, observamos diferentes posicionamentos no que concerne à convivência em grupos, sejam eles: escolares, sociais ou familiares. A intolerância é aludida sem temor, o preconceito e a discriminação ganham espaços onde a diversidade é anulada. A esse respeito Freire e Faundez (2019, p.126), nos dizem que,

[...] desde a formação do Estado moderno, persiste essa tendência de alcançar a unidade por meio da anulação da diversidade, ou seja, por meio do descobrimento do Outro como elemento enriquecedor. Eu diria que o caminho seguido até este momento é um caminho errado, porque anulou as diversidades que poderiam enriquecer a unidade.

Nos últimos tempos essa reflexão faz ainda mais sentido, quando se identifica um movimento de retaliação àqueles/as que não pertencem à homogeneidade de uma sociedade pensada pela polarização ideológica, encoberta pela justificativa religiosa, embasada em crenças pessoais, sociais, culturais, políticas. Para Candau e Moreira (2013, p.31), “na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso”.

A compreensão de educação inclusiva defendida neste estudo segue o caminho inverso, o caminho da obtenção de uma sociedade que valoriza a diversidade presente em cada pessoa, aquela defendida por Candau e Moreira (2013, pp. 14-15) apud Sacristán (2001),

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar é problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. [...] Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da educação moderna. [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

Com base no exposto, percebe-se o movimento de categorizar as “normalidades”, criando-se grupos denominados de “minorias”. Em que pese a constituição dos mesmos, estão longe de serem considerados minorias, pois encontram-se nestes a grande maioria da população brasileira. Cabe refletir sobre os caminhos que levam a esta forma de segregação, desrespeito e exclusão, sendo aqueles impostos pelo neoliberalismo, centrado no capital econômico, que acaba por influenciar também o processo educacional. Segundo Sampaio (2017, p. 91) “Ancorada em um pensamento eurocêntrico, heteronormativo e hegemônico, a escola reproduz a lógica dominante, qual seja a de valores que estigmatizam quem é diferente do padrão convencionalmente aceito pela sociedade em geral”. De toda maneira, as influências na formação da sociedade brasileira, e a maneira como ela foi sendo forjada, gera consequências, principalmente para aqueles/as que não tiveram a possibilidade de protagonizar a sua própria história, considerado/as à margem da sociedade. Nessa mesma linha de pensamento Santos (2021), aprofunda a reflexão sobre questões relacionadas ao colonialismo, segundo o autor,

O colonialismo não terminou com o fim do colonialismo histórico baseado na ocupação territorial estrangeira. Apenas mudou de forma. Na verdade, como acontece desde o século XVI, o capitalismo não consegue exercer o seu domínio senão em articulação com o colonialismo. Do mesmo modo, o termo “descolonização” não tem a ver apenas com independência política, mas refere-se antes a um amplo processo histórico de recuperação ontológica, ou seja, o reconhecimento dos conhecimentos e a reconstrução da humanidade. Inclui, é claro, o direito inalienável de um povo de ter a sua própria história e de tomar decisões com base na sua própria realidade e na sua própria experiência (p.164).

Outrossim, a sociedade ainda convive com as questões de supressão, por parte daqueles que detém o poder econômico, e a conquista de direitos fundamentais só ocorre por meio da luta, militância e em muitos casos por uma

subversidade transgressora. Ao referir-se sobre as lutas, Boaventura de Sousa Santos (2021, p.106), menciona que “As lutas contra a dominação apoiadas pelas epistemologias do Sul, são aquelas que transformam qualquer margem de liberdade, por pequena que seja, numa oportunidade de libertação...”, ou ainda, conforme este mesmo autor,

As lutas dos oprimidos assumem um número infinito de formas. As mais óbvias são as lutas explícitas e deliberadamente organizadas por grupos, organizações e movimentos sociais a fim de reduzir ou pôr termo a um determinado caso de opressão considerado injusto. Em geral, essas lutas são facilmente delimitáveis no tempo e no espaço, seus respectivos protagonistas são facilmente identificáveis, tal como o são aqueles contra quem lutam, e os termos do confronto são claros para as partes envolvidas (p. 106).

Desta forma, qualquer pessoa que destoa dos padrões impostos pela sociedade dominante, certamente enfrentará muitas lutas em sua caminhada, desde as mais simples às mais complexas e avassaladoras. Cabe a todos/as que reconhecem a diversidade, ou que se reconheçam enquanto pertencentes à diversidade ocupar os diferentes espaços para possibilitar a visibilidade destes/as.

1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao falar de educação inclusiva, avaliamos ser imprescindível mencionar a “exclusão”, obviamente porque sem a “exclusão” não trataremos da inclusão em sua concepção social mais fidedigna, ou seja, a capacidade de incluir, de acrescentar, de integrar. Todavia, Bonetti (2010, p. 22) acrescenta que "entende-se que o verdadeiro sentido da noção “inclusão” não se encontra nela própria, mas na sua expressão geradora, a ‘exclusão’". Sobre a exclusão social Oliveira (2004, p.148), posiciona-se da seguinte forma:

[...] mesmo em se tratando de contextos específicos, por vezes a exclusão social é usada para designar formas mais atualizadas de exploração, em outras ocasiões, refere-se à subordinação política; há momentos em que significa segregação, enclausuramento, separação, proteção providencial; noutras, tem a ver com estigmatização. De qualquer modo, trata-se ainda de espoliações, esbulhos, repressões, sofrimentos, restrições, limitações, constrangimentos.

Sendo assim, em sua dissertação de mestrado Pereira (2010, p.44), complementa o que se aborda nos dizendo que,

Compreendemos, desse modo, que a exclusão é a explicação de situações que privam, de alguma forma, os sujeitos de participarem plenamente da sociedade. As consequências de tais privações podem levar à discriminação ou até mesmo à marginalização de grupos específicos ou pessoas.

Mas quem seriam os/as sujeitos/as, dentro de uma classificação superficial, pertencentes à educação inclusiva no contexto escolar? A esta indagação, provavelmente, muitos/as profissionais responderiam que são os/as estudantes que possuem alguma deficiência patológica e que estão inseridos numa escola regular. No entanto, identifica-se na contemporaneidade a ampliação no devir da educação inclusiva e sua abrangência, não limitando-se ao público da educação especial.

Há muito, as questões da educação inclusiva emergem com maior ênfase para o atendimento da pessoa com deficiência em sala de aula de ensino regular. Muito além desta premissa nos ancoramos neste estudo. A invisibilidade dos/as sujeitos/as da educação inclusiva no processo de ensino e a dificuldade que o/a professor/a tem em identificar esse público, existentes nos mais diferentes espaços escolares, remete-nos a pensar ainda no momento segregatório e excludente que viveram na historicidade esses/as sujeitos/as, ainda que na atualidade, ocorra de uma forma mais implícita.

A esse respeito, Valle e Connor (2014, p.33) assim se manifestam:

[...] os estudantes com deficiência eram integrados em salas de aula comuns somente se demonstrassem a capacidade de ter um desempenho semelhante aos estudantes *sem* deficiência (...) caso contrário, eles eram colocados em classes segregadas nas quais suas “necessidades especiais” poderiam ser atendidas por meio da perícia de professores “especialistas” e dos materiais didáticos “especiais”.

É importante refletir sobre o entendimento de que a educação inclusiva, voltada somente para o público da educação especial, é contradizer o que a Constituição Federal de 1988, assegura em seu Art. 205 que “a educação como um direito de todos” pode garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. E no seu Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Da mesma forma,

encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9394/96, no seu Art. 3º que explicita sobre os princípios sob os quais será ministrado o ensino em seu Inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e Inciso XIII, “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, e inúmeras outras legislações que discorrem sobre esta temática, apontando para marcos reguladores.

Ainda, nos colocamos a imaginar como é possível que o sistema educacional brasileiro nas suas diversas nuances, abstenha-se do olhar inclusivo, seja por desconhecimento, comodismo, ou pelo sentimento de inércia que infelizmente a rotina escolar imputa ao/a professor/a, que, na maioria das vezes descobre-se não preparado/a para a superação deste que pode ser um dos maiores desafios em sua prática pedagógica.

Considerados os argumentos os argumentos e a problemática apresentada, reconhecemos a necessidade da realização de uma pesquisa aprofundada acerca desta temática, considerando o cotidiano da sala de aula, como o *lócus* de busca da transformação do ensino, mesmo que em esfera local, no sentido de provocar transformação onde a inclusão não seja somente mais um termo utilizado na contemporaneidade como um discurso que se perde na prática.

Em se tratando da dualidade entre educação inclusiva e educação especial é importante refletir que ambas possuem propósitos correlatos, mas são termos que se materializam de formas diferentes no processo educacional, uma vez que a educação especial é um segmento da educação inclusiva, e que a inclusão é direito de todos/as que constituem a diversidade humana.

De tal maneira, não nos cabe em absoluto minimizar a educação especial, muito pelo contrário, pensamos a educação inclusiva como um grande arcabouço que agrupa a todos/as que por algum motivo são invisibilizados no processo educacional.

Desta feita, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, do Ministério da Educação nos diz que,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de

eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Com base no exposto, fica evidente que trilhamos um caminho muito próximo, pois se formos contextualizar a educação inclusiva fundamentada na concepção dos direitos humanos, encontramos espaço para todas as modalidades da educação básica. De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, ao considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, fazem parte da discussão:

a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola (SANTA CATARINA, 2014, p.57).

Sob esta premissa, consideramos validada nossa intencionalidade de compreender a educação inclusiva, segundo os pressupostos que envolvem a diversidade humana, pois somente com a garantia, acesso e reconhecimento da educação para todos/as teremos uma sociedade justa e digna.

1.2 A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Entendemos “contexto escolar” como um espaço para além do cotidiano das práticas formais escolares. Podemos comprehendê-lo com um *locusque* envolve pessoas, culturas, pontos de vista, estratégias, linguagem, educação formal e informal entre outros componentes como a diversidade.

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo (PCSC, 2014, p.54).

A legislação brasileira aqui já exposta garante o direito à educação, no entanto, sabemos que a materialização deste, muitas vezes, não acontece como

deveria ser. E se o acesso e a permanência acabam prejudicados, o desenvolvimento da aprendizagem então, não chega sequer a ser considerado. Segundo a PCSC (2014, p.39), apud Davidov (1982), “[...] o acesso à educação escolar não é garantia de desenvolvimento do pensamento teórico, pois depende da lógica que fundamenta o conteúdo e os métodos de ensino”. Nesse sentido, salientamos que mais uma vez aqueles/as que são negligenciados/as no processo de ensino aprendizagem, seguem cerceados/as do exercício de sua cidadania.

A escola como ambiente formal do conhecimento historicamente construído, não cumpre seu papel, quando deixa de oferecer as condições necessárias para a efetivação das diferenças existentes entre o público que dela faz parte, quando da negativa das expressões étnicas, culturais, sociais, religiosas, humanas, etc, potencializando desigualdades.

A este respeito a PCSC (2014, p.53) apud Bhabha (1998) registra que “as diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe [...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades”. Ademais, Candau e Moreira (2013, p.16), nos dizem que,

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Refletindo ainda sobre o papel da educação, e aqueles/as que compõem a diversidade na escola, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que,

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Outrossim, a PCSC (2014, p.57) apud Brasil (2010), mencionam a necessidade de políticas públicas dando visibilidade aos excluídos e socialmente vulneráveis e aos cerceados de sua cidadania, tecendo a seguinte caracterização:

No rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, vazanteiros, pescadores, entre outros.

O fato é que existem diferentes significados para a caracterização do conceito de diversidade e trazer à luz a população que representa uma diversidade plural, para além do que está posto, nos faz pensar em um conceito ampliado. Neste estudo, compreendemos que o respeito às multiplicidades é o grande desafio na escola e na sociedade. Consideramos salutar para o entendimento da diversidade e das diferenças, as contribuições advindas na PCSC (2014, p.54) apud Gomes (2007),

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Uma construção que ultrapassa as características biológicas observáveis a olho nu. Neste sentido, as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação dos seres humanos ao meio social e no contexto das relações de poder. Dessa forma, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa maneira porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Neste mesmo sentido, Candau e Moreira (2013, p. 44), afirmam que “as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, encontram-se relações de poder. O processo de produção da diferença é algo social, não algo natural e inevitável”. Sendo assim, o termo diversidade não está atrelado somente aos grupos sociais marginalizados e negligenciados, mas também, aos processos sociais e às especificidades de cada pessoa, uma vez que todos/as, dentro de nossas individualidades compomos a pluralidade, embora saibamos da responsabilidade que temos em trazer a baila o combate as questões preconceituosas e discriminatórias a que são expostos determinados grupos sociais.

Temos o discernimento de que ainda há uma caminhada muito longa a ser percorrida para a obtenção do respeito e da liberdade das pessoas na sociedade e em diferentes grupos e classes sociais.

No entanto, percebemos os avanços que ocorreram no cenário educacional quanto ao reconhecimento da diversidade no contexto escolar. A própria PCSC (2014) elucida temáticas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho na escola, com vistas à diversidade como princípio formativo, sendo elas:

Educação para as Relações de Gênero no sentido de refletir sobre a igualdade de gênero e o respeito às mulheres.

Educação para Diversidade Sexual reconhecendo a identidade de gênero e orientação sexual que acaba impulsionando a homofobia, lesbofobia, transfobia e exclusão social.

Educação Ambiental Formal pautada na análise sobre o ambiente e as transformações sociais, com vistas a construção de reflexões, atitudes e valores.

Educação das Relações Étnico-Raciais a fim de formar cidadãos/ãs que possam conhecer e reconhecer a importância dessas pessoas na constituição de nossa história e cultura, para através do conhecimento desconstruir os processos de preconceito, discriminação e racismo.

Educação Especial como meio de romper com os paradigmas de exclusão do meio social e escolar das pessoas com deficiência. Educação Escolar Indígena como reconhecimento da diversidade cultural brasileira que necessita constantemente entrar na luta pelos seus direitos.

Educação do campo, como maneira de fortalecimento do seu espaço levando em consideração suas necessidades e cultura.

Educação Escolar Quilombola, fortalecendo os valores de liberdade que outrora foram impedidos de exercer, sendo desumanamente escravizados.

Desta forma, é importante que todos esses conceitos sejam motivo de reflexão pela escola e pelos/as professores/as, a fim de que possam em sua formação pedagógica, aprimorar suas práticas de ensino, tornando-as mais inclusivas.

CAPÍTULO II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O exercício da docência diariamente nos impõe inúmeros desafios, sejam de cunho pedagógico, ou não. Na maioria das vezes, conviver na escola é uma verdadeira “corda bamba”, compartilhar saberes, conhecimentos, dúvidas e angústias fazem parte de nossas vivências, e neste encontro com o/a outro/a nos fortalecemos como educadores e educadoras, como professores e professoras. Não raro, nas trocas formais e informais com os pares crescemos profissionalmente, entregamos um pouco de nós e recebemos um pouco do outro. Nas palavras de Freire e Faundez (2019, p.125) parafraseando Mariátegui: “Saímos para o exterior, não para descobrir o segredo dos outros, mas para descobrir o segredo de nós mesmos.”

Pensarmos na prática pedagógica normalmente é um exercício de reflexão, de autoavaliação, autocrítica, uma verdadeira compreensão de si mesmo. Momento de grande relevância para compreendermos onde estamos e para onde vamos. Sendo assim, o movimento de análise do contexto e das ações, precisa ser uma característica presente em nosso fazer pedagógico.

Perrenoud (2002, p. 21) ao tratar sobre o tema, nos diz que em diversas formas de pesquisas, acompanhamentos e projetos “a reflexão sobre as práticas já é uma referência central, mesmo se não falássemos explicitamente de prática reflexiva ou de análise das práticas”.

Todavia, durante o processo de formação, é possível revermos algumas concepções pré-estabelecidas que nos levam para a reprodução de uma escola considerada grosso modo, arcaica e desinteressada na evolução de uma sociedade dinâmica, globalizada, com rotatividade de informações, demandada de um ensino que acompanhe todo esse movimento acelerado.

Neste sentido, a formação de professores nunca se fez tão necessária e urgente, a fim de transformos muralhas as quais desconhecemos e nos tornam inseguros/as. Se o ensino se tornou mais dinâmico, logo nossa formação precisa seguir este mesmo caminho, proporcionando a transformação das práticas

pedagógicas, reverberando numa escola que contemple os anseios dessa sociedade contemporânea e inovadora.

2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

O Brasil é um país que contém em seu arcabouço legislativo uma imensa gama de leis que reverberam para os direitos das pessoas com deficiência e o direito por uma educação inclusiva. Muitas dessas leis são instituídas em consonância com órgãos de âmbito mundial, o que acaba também por gerir políticas públicas.

De acordo com Ball (2001) apud Pavezi e Mainardes (2018, p.155), afirmam que “embora não haja uma transposição total da agenda educacional global, as decisões políticas dos Estados Nação vêm sendo tomadas majoritariamente dentro da lógica do mercado global, levando a certa convergência de políticas educativas”.

Nesta perspectiva fica evidente que mesmo com os clamores por uma educação com qualidade e equidade, o modelo econômico é quem dita às regras para tal. Sabe-se que esta premissa de educação/economia ampara-se no neoliberalismo, cuja finalidade é a “privatização” do ensino. Dentro deste modelo de mercado, a educação inclusiva, por sua vez, ocupa sempre o lugar da inferiorização, da subalternização, da exclusão.

Garantir políticas públicas de qualidade que cheguem àqueles/as que necessitam culmina no devir de todos e todas que reivindicam por uma sociedade justa, igualitária e com equidade. Acompanhar a legislação e o texto da lei necessita ser uma constante. Participar do debate, acrescentar na formulação das legislações, é algo que demanda ser reivindicado pela sociedade, caso contrário as disparidades continuarão a serviço do capital neoliberal na educação, o que para a maioria dos governos é o almejado. Uma sociedade que pensa, incomoda a quem promulga por uma sociedade não pensante, alienada e que não ocupa o seu lugar de fala e de espaço, e que não faz valer o exercício da sua cidadania.

Desta feita, é necessário instrumentalizar professores/as de conhecimentos que possam agir no íntimo do pensamento reflexivo da sociedade. Sendo assim, a formação destes passa a ter uma responsabilidade ainda maior.

Se observarmos o histórico da formação de professores/as no Brasil, é possível identificar as mudanças que ocorreram com o passar do tempo, e quão impactaram no desenvolvimento das aulas, ou nas ações dos/as professores/as.

A educação foi por muito tempo elitizada, aonde somente participavam quem possuía alguma influência ou poder, pertencentes a classes sociais mais favorecidas. Sampaio (2017, p.50) apud Ghiraldelli Jr. (1990), explicitam quem eram essas pessoas privilegiadas e quais eram os contextos:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministriavam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, e, regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pomonalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

Em conseguinte, Sampaio (2017, p.50) apud Ghiraldelli Jr. (1990), complementa que “a classe dominante não só enviava seus filhos aos colégios particulares como também se utilizava do poder do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos”. Ainda durante o denominado período getulista (1930 a 1937), a discussão por políticas públicas voltadas à educação ganha força, principalmente pela publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932. Esse movimento foi articulado por um grupo de intelectuais que embora com ideologias diferentes, no que concerne ao papel social da escola, propunham princípios importantes para um modelo de educação pública, laica, gratuita e obrigatória como dever do Estado. De acordo com Sampaio (2017, p.53), a Constituição de 1937, tratou a educação com dualidade “uma escola com caráter propedêutico destinada à formação da elite dominante; e, uma escola para a classe dominada”. Foi somente na Constituição de 1988, que a educação conseguiu maior espaço, inclusive por meio das lutas dos movimentos sociais contra a opressão existente.

Os descaminhos de uma educação para todos/as contribuíram significativamente para os processos excluidentes que até hoje repercutem na sociedade. Na constituição de políticas públicas encontramos assegurada a formação de professores/as. Acerca dos fundamentos da formação, segundo a LDB 9394/96 em seu Art. 61, nos diz que:

[...] 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, 1996).

Neste sentido, a formação dos/as profissionais é vislumbrada na perspectiva de romper com a dicotomia entre teoria e prática, a fim de capacitar esses/as para a docência e considerando os aspectos fundamentais do desenvolvimento dos/as estudantes. Já no seu Art.62, a LDB 9394/1996, chama atenção para a formação continuada dos/as educadores/as,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, 1996).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13005/2014, trata especificamente da formação em pós-graduação e da formação continuada de professores/as da seguinte forma:

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Desta forma, foram criadas algumas ações a fim de cumprir estratégias da meta supracitada, a exemplo as melhorias na implementação no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, dentre outras. Já o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, instituído pela Lei 16794/2015, contempla a formação de professores e continuada no escopo de todo o plano, para cada meta, quando se faz pertinente a formação é mencionada.

2.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E INCLUSIVA

A prática pedagógica é sempre algo muito pessoal e que está para além da prática didática. Este conceito abarca o contexto, a ação, a organização do trabalho escolar, a sua própria formação. Refletir sobre essa prática envolve um constante conhecer-se a si próprio/a. Desta feita a prática pedagógica relaciona-se intrinsecamente aos saberes docentes.

Conforme Tardif (2014, p.31),

Se chamamos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem.

Sendo assim, apresentam-se em sua constituição de professor/a os saberes como forma de mediar a sua ação didática pedagógica. Sobre isso Tardif (2014, p.36), nos chama à reflexão:

(...) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diversos saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

A fim de conceituar o trabalho docente Tardif (2014), faz uma comparação entre este e o trabalho industrial, no que concerne aos objetivos, objeto e produto do trabalho.

Quadro 1: Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente

	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	Precisos Operatórios e delimitados Coerentes A curto prazo	Ambíguos Gerais e ambiciosos Heterogêneos A longo prazo
Natureza do objeto do trabalho	Material Seriado Homogêneo Passivo Determinado Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	Humano Individual e social Heterogêneo Ativo e capaz de oferecer resistência Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção. O trabalhador controla diretamente o objeto O trabalhador controla totalmente o objeto	Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. O trabalhador precisa da colaboração do objeto O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto

Produto do trabalho	O produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador Independente do trabalhador	O produto do trabalho é intangível e imaterial: pode dificilmente ser observado, medido O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho Dependente do trabalhador
----------------------------	---	---

Fonte: Tardif, (2014, p.124).

A partir da observação do quadro acima, mensuramos algumas diferenças pujantes entre o trabalho na indústria e o trabalho docente. Para esta análise partimos do pressuposto fundamental do objeto que esses/as profissionais possuem como “matéria prima”, uma vez que são totalmente diferentes, pois o trabalho docente envolve pessoas com características e singularidades únicas, enquanto na indústria o objeto é padronizado, embora a padronização na escola não seja algo tão distante do almejado em muitas instituições. Conforme o quadro, percebemos que a relação do trabalho docente envolve pessoas, subjetividades, ação coletiva, adaptação às individualidades, decisões, escolhas, incertezas, colaboração e paciência.

Percebemos que os saberes docentes balizam as práticas pedagógicas, sendo assim a formação continuada causa grande influência no fazer pedagógico. No entanto, é na reflexão da ação, ou seja, na práxis que isso se concretiza, conforme Freire (2011, p.10) “A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na inferioridade da “práxis”, constitutiva do mundo humano”, ou ainda em Freire (2011, p.11), “a práxis, se humana e humanizadora, é a prática da liberdade”. Nestas afirmações compreendemos que uma prática reflexiva, pode transformar a ação docente, ao passo que a análise das mesmas, transpõe paradigmas interpostos pelo sistema educacional, que acabam reafirmando uma realidade de opressão. Ademais Freire (2011, p.12) complementa, que:

Ao fazer-se opressora a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na “práxis” desta busca.

Portanto, o/a professor/a reflexivo/a, tende a modificar a sua prática pela observação do contexto em que está inserido, amparando-se pelos valores os quais acredita, de modo a transformar a realidade imposta, conquistando a liberdade a que tem direito, e muitas vezes é negligenciada. Ainda Perrenoud (2002, p.13) contribui nos dizendo que,

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Entretanto, este mesmo autor nos chama a atenção quando traz para o debate a afirmação de que “Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos” (p.13). Sendo assim, há uma distinção entre a postura reflexiva de um/a profissional e a reflexão “episódica” sobre o que faz. Partindo desse pressuposto, os caminhos para a formação de um/a profissional reflexivo/a não acontecem de maneira empírica, segundo Perrenoud (2002, p.24), “Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e sua experiência”.

Com relação ao constituir-se professor/a Nóvoa (2022, p. 62) faz o seguinte apontamento: “Tornar-se professor obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Desta forma, a formação do/a professor/a ocorrerá de forma completa na troca de saberes, de práticas com seus pares, ao tempo em que a escola será a grande formadora deste/a professor/a.

No entanto é importante exercitar a capacidade de análise, pois conforme Növoa (2009, p.17), “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas”. A esse respeito o autor sinaliza que professores/as até possuem um discurso coerente, porém muitas vezes, estes não reverberam em práticas que condizem com a retórica. Contudo, a reflexão também dos discursos é parte integrante de nossa atuação, na medida em que as palavras não nos coloquem numa situação desconfortável.

Ainda Nóvoa (2009, p.13), ao analisar a situação de professores/as na atualidade afirma que as questões relacionadas à diversidade “abrem caminho para a redefinição das práticas de inclusão social e integração escolar”. No tocante aos discursos para a educação inclusiva Abdalla (2012, p.592-593) aponta “[...] que os discursos apregoam uma educação inclusiva como direito de todos; entretanto, as universidades e/ou escolas, em sua maioria, não oferecem tempo e espaços, para que, de fato, possa se desenvolver um ensino mais equitativo”.

A respeito da formação continuada Nóvoa (2022), assinala que a completude da formação de professor/a ocorre neste tempo, após a inserção na escola, e reforça o quanto a coletividade se faz importante para essa formação, pois ainda conforme o próprio Nóvoa (2009) reforça para “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas”.

Ademais, em meio à formação continuada precisamos estar alinhados a uma educação que seja inclusiva em nossas práticas pedagógicas na sala de aula e na escola. Desta forma Ferreira (2005, p.43-44), nos alerta que,

A inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferenças constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida.

A educação inclusiva para a diversidade, não é um caminho fácil a trilhar, tendo em vista que o entendimento que se tem acerca deste tema, muitas vezes não é possível de ser materializado nas práticas pedagógicas. Para Xavier (2002, p.8),

A construção da competência em uma escola inclusiva, se dá dentre outras coisas pela superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade e a cidadania.

Neste sentido, consideramos salutar uma formação continuada de professores que congregue a reflexão sobre a diversidade no contexto escolar, na medida em que a escola possa acolher e internalizar este conceito e as disposições surgidas, para que estudantes e professores/as possam compreender-se entre si.

A seguir, trataremos dessa formação, bem como, do percurso metodológico desenhado para esta pesquisa.

CAPÍTULO III. CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa propôs-se a investigar a prática pedagógica do/a professor/a da educação básica de uma escola da rede estadual de ensino no município de Lages/SC, utilizando-se de alguns caminhos metodológicos.

É comum na vida em sociedade, surgir questionamentos acerca dos mais variados aspectos que permeiam nossas relações sociais. E destes, surgem as problematizações que podem reverberar em pesquisas. Deste modo Gil (2002, p.17), observa que,

pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Destarte, pode-se perceber que a pesquisa nasce da necessidade de uma resposta ou caminho de resposta sobre o objeto em estudo. Sendo assim, a área da educação com suas nuances e características, é um fértil campo de pesquisa inter-relacionado com os/as sujeitos/as que dela fazem parte.

Ademais, os estudos mostram que a pesquisa em educação ainda não possui o valor necessário, enquanto, outras áreas recebem intenso investimento, a área educacional segue à margem dos mesmos. Conforme Chizzotti (2015, p. 330):

Há uma crítica difusa às pesquisas em ciências humanas que se estende à pesquisa em educação. Para compreendê-la, é relevante considerar algumas questões tangenciais à pesquisa, em geral, de modo particular, avaliar um movimento de críticas sistemáticas, à pesquisa educacional, proveniente de grupos que advogam a necessidade de pesquisas baseadas em evidências científicas.

O movimento da pesquisa baseada em evidências científicas entende que sem dados concretos a mesma não pode ter a validação correta. No entanto, as pesquisas educacionais têm como objeto de estudo o ser humano em seus mais variados aspectos, embora os estudos tenham a intenção de cientificar algumas questões, o que por inúmeras vezes é possível, mas nem sempre acontece.

Ante ao exposto, propomos neste estudo uma abordagem qualitativa evidenciando o problema da pesquisa, pois segundo Prodanov (2013, p.70),

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. (...) A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades.

Deste modo, é importante pensar a pesquisa qualitativa para as ciências sociais, o que difere, por exemplo, da pesquisa em ciências naturais, pois o objeto de estudo é dotado de especificidades. Neste sentido, corroborando com Goldenberg (2004, p.53),

Grande parte dos problemas teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa é decorrente da tentativa de se ter como referência, para as ciências sociais, o modelo positivista das ciências naturais, não se levando em conta a especificidade dos objetos de estudo das ciências sociais. Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, foram de ordem exploratória, uma vez que proporciona familiaridade com a investigação (Gil, 1999), e descritiva pois objetiva caracterizar certo fenômeno (Gil, 1999), o que materializa-se quando mencionamosque o nosso objetivo geral foi **investigar a prática pedagógica do/a professor/a para a compreensão, identificação, planejamento e encaminhamento dos/as agentes da educação inclusiva, a fim de conhecer onde se encontram as possíveis fragilidades desta prática.**

Quanto ao tipo de pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação. Para Vilaronga e Mendes (2014), na pesquisa-ação o pesquisador leva ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar algum impacto sobre o ambiente.

Neste sentido, Chizzotti (2000, p.100),

A pesquisa-ação se propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento.

Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos/as sujeitos/as da pesquisa, participantes e pesquisadores/as, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora, de modo que, busca a resolução de problemas o que não é uma dificuldade para a pesquisa convencional.

Ainda de acordo com Thiollent (2011, p.20), a pesquisa-ação define-se como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ademais, a pesquisa-ação envolve pesquisadores/as e pesquisados/as com uma intencionalidade em comum, através de uma ação planejada, objetivando a mudança de uma situação investigada. Neste sentido Thiollent (1986, p.47),

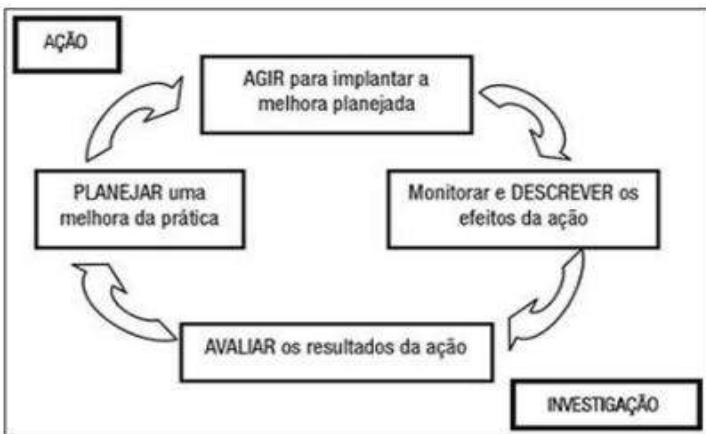
O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Do mesmo modo, Gil (2002, p. 143),

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Daí por que se torna difícil apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente.

Em suma, a pesquisa-ação durante a sua prática, ancora-se no constante movimento cíclico de planejamento, implantação, descrição e avaliação, exemplificado por Tripp (2005),

Figura 1: Representação do movimento básico da pesquisa-ação



Fonte: TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (p. 446). *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466.

No caso da nossa proposta de pesquisa, o propósito foi problematizar o tema, para elucidar como ocorre a prática pedagógica para a educação inclusiva, junto aos nossos pares na unidade escolar. Objetivamos levantar temáticas e ações que pudessem contribuir com a formação continuada do grupo, visando uma escola onde as práticas docentes considerem e contemplam a pluralidade, a multiplicidade social, capazes de promover espaços pedagógicos com vistas a um processo de educação inclusiva, como observa Hooks (2013), ao chamar a nossa atenção para a real necessidade de transgressão para uma prática libertadora, onde se reconheça a diversidade teórica expressa nas experiências de vida. Ou seja, a autora considera que todas as pessoas levam algum conhecimento para todos os espaços, inclusive para as instituições de ensino, e essa pluralidade deva ser respeitada e utilizada como metodologia pedagógica.

Nesta perspectiva fundaram-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa, evidenciando uma pretensão analítica da práxis que, na verdade, se configura articulada no interior de uma discussão teórica.

Sobre os/as participantes da pesquisa, atualmente a unidade escolar conta com 64 (sessenta e quatro) professores/as, atuando diretamente nas salas de aula, e todos/as foram convidados/as a contribuir/participar desta proposta que era do coletivo escolar.

Quanto aos instrumentos de recolha e análise de dados elencamos o questionário inicial (APÊNDICE I), sendo a primeira ação da pesquisa, o diário de campo, questionário avaliativo (APÊNDICE III). De acordo com Gil (2002, p.145),

Diversas técnicas são adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação. A mais usual é a entrevista aplicada coletiva ou individualmente. Também se utiliza o questionário, sobretudo quando o universo a ser pesquisado é constituído por grande número de elementos. Outras técnicas aplicáveis são: a observação participante, a história de vida, a análise de conteúdo e o sociodrama.

Com relação ao questionário tratou-se de um conjunto de questões, que puderam gerar dados necessários para se verificar um determinado propósito. O questionário, nas reflexões de Gil (1999), pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número de questões que são apresentadas por escrito a determinadas pessoas, com o intuito de conhecer opiniões, interesses, expectativas mensurando opiniões a respeito da pesquisa que se propõe. Neste sentido, participaram deste questionário os/as professores/as e demais envolvidos/as no campo da investigação. Em nossa pesquisa, o questionário cumpriu com a função de levantar informações importantes para a pesquisa, como a compreensão inicial do grupo do que seja um processo de inclusão na escola; como veem os/as discentes desta escola; o que consideram necessário para a promoção da inclusão na escola; como percebem o papel do/a professor/a para efetivação da educação inclusiva; o que pensam sobre as políticas públicas relacionadas à temática. Tomou-se essas informações, como base para o contato inicial com o grupo de professores/as que participaram da pesquisa, num processo formalizado com o aceite dos/as colegas.

Conforme Gil (2002) “[...] como parte integrante da pesquisa-ação, vislumbra-se a criação de um plano de ação ou projeto que adentre e contribua com o campo investigativo. Da mesma forma Gil (2002) complementa: “A pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação. Isso implica a elaboração de um plano ou projeto”.

Para esta pesquisa, à luz da pesquisa-ação, realizamos o Curso de Formação Continuada com enfoque na prática pedagógica para a educação inclusiva subsidiada inicialmente pela Proposta Curricular de Santa Catarina (APÊNDICE II - projeto de formação), no devir em contribuir intimamente com a pesquisa, tendo como temas:

- A identidade do/a professor/a e seu lugar de fala/ação na sociedade escolar;
- A Proposta Curricular de Santa Catarina e a diversidade como princípio formativo;

- Currículo e prática pedagógica para a educação inclusiva (educação especial/diversidades);
- ERER e currículo inclusivo;
- Cidadania e sustentabilidade;
- Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Educação Sexual para uma educação inclusiva;
- Sexualidade, gênero e violências;
- O planejamento de práticas na perspectiva da educação inclusiva (educação especial/diversidades);
- Socialização das práticas inclusivas (educação especial/diversidades).

A análise de dados ocorreu por meio da análise temática, optou-se por este tipo de análise, por conta da liberdade teórica que a mesma suscita. De acordo com Brau e Clarke (2006), a análise temática é um método qualitativo que se aproxima do/a pesquisador/a com menor dificuldade.

Estes dados foram transformados em mídia digital e ficarão armazenados somente na posse dos pesquisadores, onde serão descartados/excluídos após 5 (cinco) anos, conforme orientação da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde - pesquisas envolvendo seres humanos. No que se refere ao sigilo e a confidencialidade das informações dos/as participantes da pesquisa, será resguardado o total anonimato, onde a cada participante foi atribuído um codinome, representado por letras do alfabeto, ficando restrito entre o/a mesmo/a e pesquisadores.

Como trata-se de uma pesquisa-ação, o feedback ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento da mesma, junto aos participantes, com a organização do produto educacional (APÊNDICE V), com apresentação no Seminário de Práticas Pedagógicas Inclusivas realizado nos dias 18 e 19 de julho de 2022.

Após a realização do Seminário de Prática Inclusivas, convidamos novamente os/as participantes para responderem o questionário avaliativo (APÊNDICE III) refletindo sobre a formação e o seminário. Reforçamos que os dados coletados são oriundos dos questionários inicial, da formação e do questionário avaliativo, abaixo evidenciados:

Quadro 2: Dados de participação na pesquisa

Atividade	Participação
Questionário inicial	87%
Formação ⁵	100%
Questionário final	64%

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

No momento da revisão da literatura, muitos foram os resultados encontrados, uma vez que, o tema pesquisado é constante nos debates educacionais. Para elucidar este componente da pesquisa e a sua importância no desenvolvimento do objeto de estudo, vale mencionar Noronha e Ferreira (2000), que tratam da revisão de literatura como,

estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (p.191).

Neste sentido, a reflexão sobre o material encontrado, serviu para balizar os encaminhamentos da investigação pretendida.

Como já exposto de antemão, a fonte de pesquisa utilizada foi o site da BDTD, sob o espaço temporal entre 2020 e 2021, por meio dos descritores: educação inclusiva, formação de professores, prática pedagógica, diversidades; educação inclusiva, formação de professores; educação inclusiva, prática pedagógica; educação inclusiva, diversidades; encontrando um total de 130 publicações, posteriormente foram retiradas as publicações que se repetiam nos descritores, resultando 81 publicações, divididas da seguinte forma:

⁵Consideraram-se participações em mais de 50% dos encontros na formação, haja vista que grande parte do corpo docente é constituído por professores/as com vínculos em outras escolas.

Quadro 3: Número de teses e dissertações encontradas na BD TD entre 2020/2021

2020		2021	
Número de Teses	23	Número de Teses	07
Número de Dissertações	50	Número de Dissertações	01

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022

Após a tabulação de todo este material, foram realizadas a exclusão de textos a partir da leitura flutuante nos casos em que o resumo não evidenciou adequadamente o conteúdo encontrado. Como critério de exclusão optamos por considerar pesquisas referentes a ambientes escolares brasileiros ou relacionados com o Brasil, o que levou a exclusão de duas publicações, sendo: A organização escolar e a participação da família e da comunidade em uma escola de educação secundária básica em Cuba, de Francielle de Camargo Ghellere e Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019 de Delfina Benjamin Massangaie da Silva. Optamos também, por considerar pesquisas que pudesse contribuir diretamente com o objeto de estudo, permitindo a exclusão de mais cinco publicações, sendo: Produção escrita: por uma perspectiva discursiva da linguagem de Claudineia Peres Bertaglia; Precursores do desempenho aritmético em crianças de 3º e 4º anos: da identificação à intervenção de Camila Peres Nogues; Filmes e educação: caminho do sensível na construção do conhecimento de Saulo de Oliveira Pena; Diversificação do sistema de ensino superior: a experiência do Instituto Federal do Rio Grande do Sul de Marcela Donini de Lemos; Trilhares da alfabetização na educação infantil: um estudo sobre a proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa de Andreia Menarbini.

Outrossim, as publicações precisaram ser subdivididas em 9 (nove) subcategorias por grupos de aproximação/semelhança, devido ao considerável acervo encontrado, como já referido anteriormente. Deste modo organizou-se em:

Subcategoria atendimento educacional especializado;

Subcategoria libras/surdos/as;

Subcategoria transtorno do espectro autista;

Subcategoria deficiência intelectual;

Subcategoria deficiência visual;

Subcategoria formação continuada/formação de professores/as;

Subcategoria práticas pedagógicas;

Subcategoria ensino superior;

Subcategoria políticas públicas e sociedade.

A seguir apresentamos uma breve contextualização da subcategoria e as obras encontradas em cada uma delas, vale ressaltar que, quando do momento da escrita do projeto de pesquisa, analisamos todas as publicações, construindo um breve relato acerca das mesmas.

Subcategoria atendimento educacional especializado

Iniciamos a análise desta subcategoria reportando-nos a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso III, dispõe que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Num primeiro momento chama atenção a terminologia da referida Constituição, pois falamos atualmente em pessoa com deficiência e não portador de deficiência, a fim de minimizar a exclusão e segregação, uma vez que “portador” é que ou quem carrega algo, até mesmo transporta algo de um lugar a outro, o que não se aplica a condição de ser de uma pessoa. Apesar dessa nomenclatura, a Constituição garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que se fortalece com a LDB nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA lei nº 8069/1990, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto Presidencial 7611/2011 e demais legislações. Este último, dispondo especificamente sobre a educação especial e atendimento educacional especializado dentre outras providências.

De acordo com Ferreira, Lima e Garcia (2015, p.57),

O AEE tem o objetivo geral promover a inclusão de alunos com deficiência, TEA e AH/SD em classes comuns da educação infantil e ensino regular, com a meta das políticas da educação inclusiva, mantendo a interação constante entre o professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógico especializado, no sentido de complementação ou suplementação curricular, para a educação básica, a partir da avaliação do aluno em suas habilidades, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e buscando romper as barreiras que limitam suas aprendizagens.

Nestes termos, foi possível compreender que o AEE não é um atendimento substitutivo ao ensino regular, tampouco um atendimento clínico especializado, trata-se de um serviço de apoio pedagógico com a intenção de complementar/suplementar o desenvolvimento de habilidades específicas, para além da sala de aula. Nesta subcategoria, elencam-se 5 (cinco) publicações, sendo uma tese e 4 (quatro) dissertações.

Quadro 4: Teses/dissertações relacionadas a atendimento educacional especializado

a) *D	Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista (CARVALHO, Paola Sales Spessoto/2020) UNOESTE
b)**T	Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil (AMORIM, Gabriely Cabestré/2020) UNESP
c) *D	Tecixa visão pelos professores nas salas de recursos multifuncionais em São Luís/MA (DOURADO, Larissa Maria Vitor/2020) UFGD
d) *D	Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio (REIS, Andréa Silva Adão/2020) UFJF
e)*D	Atendimento educacional especializado: cartas sobre o agir pedagógico (ESCOBAR, Débora Scherer de/2020) UFRGS

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022 *Dissertação **Tese

Subcategoria libras/surdos/as

A Lei nº 10.436/2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências, assegurando há quase 20 (vinte) anos o direito da pessoa com deficiência auditiva comunicar-se através do uso das Libras. Em seu “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Já em seu Art. 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Desta forma, é possível afirmar que a legislação preconiza a inclusão das Libras nos cursos de formação, embora na prática, observa-se que a maioria dos cursos quando oferecem é por meio de uma disciplina durante a graduação, entretanto essa disciplina/cadeira única consegue tornar o/a estudante apto/a para comunicação em Libras? Esta é uma problemática sem resposta, deixo-a aqui para nossa autorreflexão.

Ainda, no que tange a legislação, o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002 e o art.18 desta lei em seu capítulo III, dispensa atenção à formação do professor de Libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

Todavia, as vivências nas escolas, mostram uma realidade diversa. Há uma escassez de profissionais que verdadeiramente dominam as Libras, e quando não se tem, outra pessoa que não possui esta habilidade, acaba por ocupar este espaço de docência, causando prejuízos no desenvolvimento do/a estudante, tendo em vista a importância da comunicação para o processo de ensino/aprendizagem. Nesta subcategoria foram encontradas 10 (dez) publicações, distribuídas em 8 (oito) dissertações e 2 (duas) teses. Considerando o recorte temporal de 2020 e 2021, com um mundo em pandemia, que acabou por prejudicar todos os setores, em especial, no nosso caso, a educação, esta subcategoria, destacou-se dentre as pesquisas realizadas sobre as deficiências, sendo elas:

Quadro 5: Teses/dissertações relacionadas a libras/surdos

a)*D	Os egressos surdos do curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Goiás: formação acadêmica e inserção social (LOPES, Wanuse Souza/2020) PUC GOIÁS
b)**T	Educação bilíngue para surdos: entre contextos, concepções e práticas (RIBEIRO, Viviane Lameu/2020) UNESP

c)*D	Matemática e surdos: o software GeoGebra como recurso para auxiliar o ensino de geometria (ANTUNES, Maria de Fátima Nunes/2020) UNIVATES
d)*D	O encontro entre surdos e ouvintes em cenários para investigação: das incertezas às possibilidades nas aulas de Matemática (MOURA, Amanda Queiroz/2020) UNESP
e)*D	Adaptação de atividades do livro didático de espanhol para alunos surdos no ensino médio (TEIXEIRA, Maria da Conceição Almeida/2020) UEPB
f)**T	Aplicação de métodos cognitivos em ambientes virtuais de aprendizagem para os surdos na busca da construção de aprendizagem (SOUSA, Gilcifran Vieira de/2020) PUC SÃO PAULO
g)*D	Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais (OLIVEIRA, Eliana Cristina Pedroso de/2020) UNESP
h)*D	Cajedus: uma metodologia para concepção de jogos educativos para crianças surdas baseados em objetivos de aprendizagem da educação infantil (GALVÃO, Ludmilla Fernandes de Oliveira/2020) UFPR
i)*D	A significação de conceitos químicos: estudo semiótico referente à ação conformadora do intérprete de libras em uma sala de aula com surdo (PEREIRA, Kevin Lopes/2020) UFJF
j)*D	Estudantes surdos no ensino médio: referências da inclusão na rede pública estadual de Goiás (GOMES, Meire Luce/2020) PUC GOIÁS

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022 *Dissertação **Tese

Subcategoria transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é parte integrante da modalidade de Educação Especial. Participam dessa denominação alguns transtornos, os quais pertencem aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que implicam diretamente na interação social e comunicação, sendo: Autismo, Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, havendo diferentes classificações, de acordo com o nível de comprometimento. Para a definição do TEA corroboramos com Paiva (2020, p.1),

[...] uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos). Não há só um, mas muitos subtipos do transtorno. Tão abrangente que se usa o termo “espectro”, pelos vários níveis de comprometimento — há desde pessoas com outras doenças e condições associadas (comorbidades), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, com vida comum, algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram diagnóstico.

Garantir o direito à educação é prerrogativa constitucional, que precisa ser validada a todos e todas, independentemente das condições às quais cada pessoa necessita para que do conhecimento faça parte. Neste sentido, a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (Brasil, 2012), trazendo a seguinte definição para TEA,

Art. 1º

[...]§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Quanto a análise das publicações, foram encontradas uma tese e uma dissertação, abaixo representadas:

Quadro 6: Teses/dissertações relacionadas a transtorno do espectro autista

a) **T	Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (SALES, Jefferson Falcão/2021) UFC
b)*D	A participação do aluno com transtorno do espectro autista no processo educativo: perspectiva ontológica do ser social (SILVA, Marcela Scotti Marin Silva/2020) UNESP

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022 *Dissertação **Tese

Subcategoria deficiência intelectual

A deficiência intelectual é reconhecida no Brasil com base no sistema de classificação internacional American Association for Mental Retardation - AAMR (Campos, 2012), que a caracteriza por “[...] limitações significativas no

funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo [...]” embora observamos na convivência com estas pessoas que este conceito está restrito e aquém do que se constata.

Ademais, a legislação brasileira, menciona muitas garantias à pessoa com deficiência, entretanto, na prática essas garantias são asseguradas? Os processos de inclusão realmente acontecem na escola? Às pessoas com deficiência são oferecidas garantias de permanência? Essas e outras questões, embora básicas, necessitam de reflexões.

Ainda, a AAMR (2002) apud Shimazaki e Pacheco (2018, p.87), redefine o sistema de classificação da deficiência em 4 (quatro) níveis de apoio:

- intermitente: apoios de curto prazo se fazem necessários às transições da vida (por exemplo, a perda de um emprego);
- limitado: apoio regular durante um período curto (por exemplo, o treinamento para o trabalho);
- extensivo: apoio constante, com comprometimento regular, sem limite de tempo (por exemplo, apoio de longo prazo no trabalho ou na vida doméstica);
- generalizado: apoio constante e de alta intensidade, possível necessidade de apoio para manutenção da vida.

Esses níveis de apoio organizam-se em características, recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar pessoal para a melhoria do desempenho da pessoa com deficiência.

Diferentes momentos históricos registram documentos que se referem às pessoas com deficiência intelectual, conforme Shimazaki e Pacheco (2018, p.89),

[...] em 1994, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o documento Política Nacional da Educação Especial – em 1994 (BRASIL, 1994) [...] o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). Já o documento **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para o deficiente mental**, publicado pelo MEC em 2005 (BRASIL, 2005a), discute as diferentes conceituações da deficiência e cita que, em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) propôs três níveis da doença: deficiência, incapacidade e desvantagem social. O documento objetiva orientar os sistemas de ensino para o atendimento educacional das pessoas com deficiência intelectual.

Outrossim, diferentes concepções de deficiência intelectual têm sido desenvolvidas, influenciadas pela época em que é estudada. Todavia, é preciso considerar a evolução nas pesquisas e nos novos resultados encontrados, os quais servem para aprofundar os conceitos, a exemplo, a abordagem médica que recebeu

influências da psicologia, nos instrumentos de testes psicométricos. De acordo com Lamoglia e Cruz (2011) apud Cruz (2013, p.30),

No século XX, os conhecimentos produzidos pela neurologia nos períodos pós-guerra, bem como os estudos de Binet e Simon, com a criação dos testes de QI (Quociente Intelectual) trouxeram novos significados para o conceito de deficiência. A partir desta visão, foi desenvolvido o que pode ser chamado de modelo psicológico de educação de pessoas com deficiência. Os testes de Q.I. passaram por várias revisões, mas são utilizados até os dias atuais.

Caberia tecermos o aprofundamento dos aspectos cognitivos da aprendizagem, contudo, optamos somente por esclarecer que a criança com deficiência intelectual, conforme os estudos de Inhelder (1971) apud Cruz (2013, p.32) possui estruturas cognitivas semelhantes às de desenvolvimento normal, com algumas peculiaridades. Enquanto uma criança que não possui deficiência intelectual passa, em um ritmo relativamente rápido, por vários estágios sucessivos, desprendendo-se, após um período de oscilação, das formas anteriores de seu raciocínio, a criança com deficiência intelectual prossegue este mesmo desenvolvimento em um ritmo mais lento.

Nesta subcategoria, foram encontradas 4 (quatro) dissertações, representadas a seguir:

Quadro 7: Teses/dissertações relacionadas à deficiência intelectual

a) *D	A transição para vida pós-escolar dos/as alunos/as com deficiência intelectual: um estudo em escolas de educação especial de Curitiba (LUIZ, Liriane Costa de Oliveira/2020) UFPR
b) *D	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense (PEREIRA, Andréa Carla Bastos/2020) UFMA
c) *D	O ensino de ciências no contexto inclusivo: flexibilização curricular e apropriação do conhecimento por estudantes com deficiência intelectual (SANTOS, Leonora Aparecida dos/2020) UEG
d) *D	Os Caminhos da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o dizer dos professores de geografia da educação básica em Dourados-MS: discurso e prática (DIAS, Dayane Caroline Gomes da Silva/2021) UFGD

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022 *Dissertação

Subcategoria deficiência visual

Atualmente, com o advento da tecnologia, muitas são as oportunidades de acesso ao conhecimento e a comunicação, o que para as pessoas com deficiência, que necessitam de algum recurso e possuem é um facilitador. Neste sentido, as pessoas com Deficiência Visual (DV) dispõem dessas ferramentas para alcançar um nível melhor de escolarização, participação na vida social e autonomia.

A visão é um dos principais sentidos do ser humano, por meio dela, nosso cérebro corresponde a diferentes situações. A definição de DV não é atribuída somente às pessoas com perda total desse sentido, mas também aqueles/as indivíduos/as que possuem pouca capacidade de ver, e mesmo com o uso de lentes corretivas, conseguem aproveitar parcialidades da visão, estas são denominadas pessoas com baixa visão ou visão subnormal.

De acordo com Amiralian (1986) apud Gil (2009, p.28),

[...] define como cegos as pessoas que apresentam perda total de visão ou limitação visual a um grau tal, que os impedem de apreender o mundo pela visão e de terem sua aprendizagem escolar pelo sistema comum. Indivíduos com baixa visão, diz ser aquelas que, apesar de sofrerem limitação visual, são capazes de utilizar essa visão como receptores do ambiente externo e no processo de aprendizagem escolar.

Nesta mesma linha de conceituação Masini (1984) apud Gil (2009, p.28),

[...] considera-se uma pessoa cega, quando a visão corrigida de seu melhor olho é de 20/200, o que significa que ela precisa ficar a uma distância de 20 pés (aproximadamente 6 metros) para ler ou identificar algo que uma pessoa de visão normal enxerga a uma distância de 200 pés (aproximadamente 60 metros). Já a pessoa com baixa visão é aquela que dispõe de 20/70 nas mesmas condições.

No que concerne ao atendimento das pessoas com deficiência na escola as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), determinam que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

Diante ao exposto, fica evidente a responsabilização da escola em assegurar as condições de aprendizagem ao/a estudante com deficiência, neste caso, estudantes com DV. Sendo assim, analisando o papel do professor na prática pedagógica para este público, Paschoal (2013) apud Carvalho (2016, p.43),

[...] deixa-nos a questão de que é atribuído ao professor o papel social de ler o mundo para seu aluno cego, mas que, em muitos casos, este acaba fazendo uma descrição simples, deixando de lado a experiência concreta. O autor enfatiza a importância de uma descrição bem-sucedida, pois esta pressupõe que o aluno com cegueira armazene experiências vividas, incorporando-as num sistema de significados, permitido acioná-las para a construção de uma nova descrição é de novos sentidos em relação a outras experiências.

Esta subcategoria é composta por 2 (duas) publicações, sendo 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese, abaixo representadas:

Quadro 8: Teses/dissertações relacionadas à deficiência visual

a) **T	Propostas pedagógico-musicais e deficiência visual: recursos tecnológicos a partir da abordagem TPACK (SANTOS, Alexandre Henrique dos/2020) UNICAMP
b) *D	Oficina inclusiva de teatro educação para alunos com deficiência visual do ensino médio (NETO, Franklin José Carneiro/2020) UFMA

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022 *Dissertação **Tese

Subcategoria formação continuada/formação de professores/as

A educação inclusiva preconiza uma escola com respeito à diversidade humana e a pluralidade, com vistas ao reconhecimento das singularidades presente em cada indivíduo/a. Nessa perspectiva Nóvoa (1995, p.27) menciona que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

No que tange a formação de professores/as/formação continuada, termos que se aproximam ao tempo que complementam-se, a Lei nº 9.394/96 (LDB), em seu artigo 59, inciso III, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Ademais o Parecer

CNE/CEB 17/2001, legitima, dentre outras questões, a formação inicial e continuada de professores/as para a educação inclusiva, de forma a “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas[...]” (Brasil, 2001). Menciona também que “a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão” (Brasil, 2001).

A respeito da formação continuada, aquela que acontece no cotidiano escolar, em serviço, no contato com os pares, na troca de experiências, Libâneo (2004, p.227) diz que,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Desta forma, faz-se necessário repensar a formação continuada que estamos vivenciando nas escolas, elas problematizam, agregam, ampliam, melhoram, acrescentam, incorporam, somam? Ou estamos realizando formações continuadas a serviço da diminuição dos problemas do dia a dia?

Refletindo especificamente nossas vivências na formação continuada, é possível percebermos que há uma distância significativa entre o que se pretende com esta formação e o que se alcança.

Nesta subcategoria, encontram-se 12 (doze) publicações, distribuídas em 8 (oito) dissertações e 4 (quatro) teses, que serão analisadas abaixo:

Quadro 9: Teses/dissertações relacionadas à formação continuada/formação de professores/as

a)**T	Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) (MIRANDA, Luciane Helena Mendes de/2020) PUC SÃO PAULO
b)*D	Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva (SALTÓ, Marina Picchi/2020) UNESP
c)*D	Necessidades formativas de professores de Ciências: buscando um ensino inclusivo (PAES, Caroline/2020) UNESP

d)*D	Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN (SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da/2020) UFRGN
e)**T	Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva (MENCIA, Gislaine Ferreira Menino/2020) UNESP
f)*D	Os saberes necessários à formação e atuação das professoras assessoras de educação inclusiva no Município de Santo André (GONÇALVES, Liliane de Jesus/2020) UNINOVE
g)*D	Formação de professores, inclusão e análise do comportamento: uma análise das publicações de trabalhos científicos no período de 2010 a 2019 (GABIATTI, Joselaine Aparecida/2020) UNIOESTE
h)*D	Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente (DIAS, Joselito Batista/2020) UNISANTOS
i) **T	Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020 (CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de/2020) PUC SÃO PAULO
j) *D	Cidadania global e formação docente para a cidadania global: construindo pontes e conectando mundos rumo à cidadania planetária (FRANCESCO, Cristina Lage de/2020) PUC SÃO PAULO
k) *D	Uma proposta de protocolo, baseado na psicologia cognitiva, visando a maior eficácia no processo de aprendizagem significativa (SANTOS, Leonardo Honório dos/2020) UNINTER
l) **T	Grupos de discussão de trabalho na educação infantil e na educação inclusiva: um espaço de reflexão e cuidado para educadoras (SEHN, Amanda Schöffel/2020) UFRGS

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022 *Dissertação **Tese

Subcategoria práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas, revelam muito de nós, no encontro com o outro, por meio do fazer pedagógico. Práticas podem ser inclusivas e excludentes, daí a importância da reflexão. Inúmeras vezes já nos deparamos com práticas realizadas por nós mesmos, ou na observância de práticas alheias, o quanto excludente aquele momento foi. Não que houvesse a intencionalidade, pelo menos, é melhor acreditar que não, mas que ao fim, pode-se considerar como um verdadeiro desastre! Aí fica a problemática, até quando estaremos ligados ao automático reproduzindo momentos de exclusão na escola?

Partindo dessa reflexão, Freire (1996, p. 39), nos diz que “É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nestes termos, o exercício da reflexão da ação deve ser uma constante, para que no

processo de ensino aprendizagem, não perpetuem os episódios de opressão e exclusão. Na opinião de Freire (2011, p. 52) “a práxis, porém é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Entretanto, não se pode culpabilizar o/a professor/a pelo insucesso da escola, não cabe a este/a profissional carregar como um fardo todas as dificuldades inerentes ao processo escolar. Ao/A professor/a aquilo que lhe é direito e aquilo que lhe é dever. Do ponto de vista de Perrenoud (2002, p.58),

Não é possível carregar todo o peso do mundo, assumir todas as culpas e sentir-se constantemente culpado; mas, ao mesmo tempo, não podemos fechar os olhos, perceber o que poderíamos ter feito se tivéssemos compreendido melhor o que estava acontecendo, se tivéssemos sido mais ágeis, perspicazes e convincentes. Aprendemos com a experiência, estreitando cada vez mais a margem em que a competência profissional faz diferença. Para ver tudo isso com maior clareza, às vezes temos de reconhecer que teríamos podido fazer algo melhor, compreendendo ao menos porque não conseguimos.

Nessa perspectiva, cabe ao/a professor/a, abrir seu campo reflexivo, para além do que está posto, ampliar os horizontes e romper paradigmas, na intenção de alcançar a transformação da prática por meio da análise, exploração e autoavaliação, pois de acordo com Perrenoud (2002) “Aprende-se a analisar analisando, assim como se aprende a caminhar caminhando”, neste movimento convidamos a todos e todas à atividade de analisar, refletir, observar e caminhar.

A presente subcategoria corresponde a 17 (dezessete) publicações, distribuídas em 7 (sete) teses e 10 (dez) dissertações, abaixo expostas:

Quadro 10: Teses/dissertações relacionadas à práticas pedagógicas

a) *D	A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio (FARGNOLI, Rosane Pimenta/2020) UFJF
b) **T	Formando espíritos científicos: epistemologia bachelardiana aplicada ao ensino de ciências na educação básica de Florianópolis - SC (KOEPPE, Cleise Botelho/2020) UFRGS
c) *D	Pedagogia de projetos na educação infantil: os significados na organização do espaço escolar (CARVALHO, Denise Alessi Delfim de/2020) UNOESTE
d) **T	Perspectivas e práticas dos professores: entre a abnegação e a resignação frente as desigualdades escolares e sociais (KIELING, Francisco dos Santos/2020) UFRGS
e) *D	Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas (VARGAS, Karolina Marianni/2020) UNISINOS

f) *D	A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum (SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos/2020) UNESP
g) *D	O esporte adaptado como conteúdo na educação física escolar adaptada: perspectivas dos professores da rede pública da rede pública de ensino da cidade de Campinas/SP (SCARPATO, Leonardo Cavalheiro/2020) UNICAMP
h) *D	Identidade e estigma das crianças sem-teto: uma prática pedagógica em História a partir da proposta dialógica (FERNANDES, Eduarda Maria de Souza/2020) UNESP
i) *D	Ética e educação tecnológica: as práticas docentes de ética e cidadania organizacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo (FRIAS, Fernando Vinicius Gonçalves/2020) UNINOVE
j) **T	Cenas de atenção conjunta na análise de processo de Formação de conceito científico com mesa tangível em contexto Inclusivo: um estudo no ensino de ciências (CIMADEVILA, Mely Paula Rabadan/2021) UFRGS
k) *D	Educação física, esporte e inclusão: perspectiva dos professores de escolas públicas do Brasil (WALTER, Lizete Wasem/2020) UNICAMP
l) **T	Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar (PRYCHDCO, Robson Celestino/2020) UNICAMP
m) *D	Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental (PIRES, Sabrina dos Santos/2020) UFPR
n) **T	A escola inclusiva e o livro didático de língua portuguesa: a audiodescrição na abordagem dos gêneros do discurso visuoverbais (BARROS, José Batista de/2020) UNICAP
o) **T	Sistemas computacionais tangíveis e o design da comunicação em contextos educacionais inclusivos (MOREIRA, Eliana Alves/2020) UNICAMP
p) **T	O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professores da diretoria regional do Campo Limpo (LOPES, Franz Carlos Oliveira/2020) UNINOVE
q) *D	A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica (SILVA, Paula Anunciação/2020) UNINOVE

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022 *Dissertação **Tese

Subcategoria ensino superior

Em 1920 o governo federal fundou a Universidade do Rio de Janeiro, em 1934 a Universidade de São Paulo e em 1935 a Universidade de Brasília, sob influência de modelos exteriores, inclusive trazendo profissionais do exterior para lecionar. Nesta mesma época, em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, criticava as universidades existentes que tinham como objetivo somente a formação profissional, lançando como bases da universidade a tríplice função: pesquisa, docência e extensão.

Com o passar do tempo, muitas transformações ocorreram no ensino superior brasileiro, e uma delas é no acesso de pessoas que são oriundas da educação inclusiva. Nesta perspectiva, é possível percebermos, após muitas batalhas, a

consolidação de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior de classes denominadas de minorias. Conforme Gomes (2001, pp.6-7) apud UFSC:

Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

Além disso a lei 13409/16, em seu Art. 3º reserva vagas para “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população...”. Ademais a lei 13146/15 que trata do Estatuto das Pessoas com Deficiência, no capítulo IV. Do Direito à Educação, reforça a garantia do direito das pessoas com deficiência de ingressar na educação profissional, tecnológica tendo as mesmas oportunidades e condições que as demais, devendo ainda, os cursos de nível superior e educação profissional incluir conteúdos relacionados à inclusão.

Esta subcategoria é composta por 9 (nove) publicações, sendo 3 (três) teses e 6 (seis) dissertações.

Quadro 11: Teses/dissertações relacionadas a ensino superior

a) *D	Análise de uma disciplina da Pedagogia fundamentada na abordagem CCS: políticas educacionais, formação inicial e TDIC (COIMBRA, Ana Cristina Cardoso/2020) UNOESTE
b) *D	Representação social sobre educação especial /inclusiva de alunos de licenciatura em química da Universidade Federal do Paraná (NAGATOMY, Gabrielly Fuji Messias/2020) UFPR
c) **T	O cuidado nas ações pedagógicas com estudantes com deficiência: inclusão no ensino superior e no mundo do trabalho (SILVA, Carlos Alberto Barbosa/2020) Faculdades EST
d) **T	Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos (MOZZI, Gisele de/2020) UFRGS

e) *D	Os institutos federais e o desenvolvimento: perspectivas inclusivas de um educador geógrafo (STÜRMER, Arthur Breno/2020) UFSM
f) *D	Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México (JUAREZ, Yelitza Fernanda Barrera/2020) UTFPR
g) *D	Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes (ROSSI, Kátia Biff/2020) UNIOESTE
h) *D	Inclusão e acessibilidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RIELLA, Michele da Silva Nimeth/2020) UNISINOS
i) **T	Uma proposta de formação de professores de Matemática e de Ciências na UEG: Anápolis para a escola inclusiva (NASCIMENTO, Rosalina Maria de Lima Leite do/2020) UnB

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022 *Dissertação **Tese

Subcategoria políticas públicas e sociedade

Retomando as discussões sobre as políticas públicas, já expostas neste estudo, cabe-nos refletir sobre o impacto que essas causam na vida das pessoas e da sociedade. Observamos nos últimos anos, uma certa fragilidade no trato da matéria por parte de órgãos públicos federais. A exemplo, podemos citar a reestruturação do Ministério da Educação, a qual extinguiu algumas secretarias e diretorias importantes para a consolidação das políticas públicas direcionadas à inclusão e diversidade.

Conforme Silva e Nascimento (2021, p.125) apud Freitas e Barqueiro (2015),

O avanço das Políticas de Inclusão é sem dúvida, e será uma conquista memorável, mas que por sua vez apenas isso não é o suficiente para que elas sejam implementadas. E é essencial que as diretrizes sejam relacionadas com as medidas existentes que possam compreender além do âmbito acadêmico, a sociedade possa alcançar.

Desta feita, para termos uma sociedade mais justa e igualitária é necessário que as políticas públicas reverberam em ações, que saiam da demagogia e realmente transformem a vida das pessoas.

Nesta subcategoria analisamos 13 (treze) trabalhos, sendo 6 (seis) teses (T) e 7 (sete) dissertações (D).

Quadro 12: Teses/dissertações relacionadas a políticas públicas e sociedade

a) **T	A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de Sistemas educacionais inclusivos no Brasil (DELEVATI, Aline de castro/2021) UFRGS
b) *D	Educação inclusiva no Projeto político-pedagógico participativo: diálogos (OLIVEIRA, Rita Isabel Alves/2020) PUC SÃO PAULO
c) *D	Inclusão escolar em Juiz de Fora – MG: a implantação do profissional de apoio nas escolas municipais da cidade alta (Uma análise documental após a edição da Lei 13.146/2015) (VALVERDE, Graziella Montes/2020) UFJF
d) *D	Educação inclusiva: a deficiência como resistência acontecimental (AZEVEDO, Bruno Leonardo Galdino de/2020) UNESP
e) **T	Pedagogia radical e inclusiva: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente (SABBI, Carlos Roberto/2020) UCS
f) *D	Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão: aproximações e afastamentos (ASSUNÇÃO, Jaqueline/2020) UNICAMP
g) *D	Política educacional de Inclusão no contexto escolar: estudos de casos no município de Presidente Prudente/SP (MARCONI, Licia Pimentel/2020) UNOESTE
h)**T	Relação do trabalhador mais velho com o trabalho: possibilidades, tensões e limites em uma perspectiva da educação (SCHMITZ, Eduardo Danilo/2020) UFRGS
i) *D	A pessoa com deficiência no mercado de trabalho em três empresas de médio porte no município de São Joaquim da Barra/SP e atuação da escola na sua formação (RODRIGUES, Edvanda das Graças Curt/2020) UNESP
j) **T	Por uma política com números: o Ensino Médio sob a perspectiva do Sinaeb (SARAIVA, Mateus/2020) UFRGS
k) **T	A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica (VASQUES, Rosane Fatima/2021) UNISINOS
l) *D	A discriminação do trabalhador com deficiência e a lei de cotas: um estudo à luz da (des)colonialidade (ELSNER, Larissa de Oliveira/2020) UNISINOS
m) **T	A cidade como rede conectiva de educação cidadã (RIBEIRO, Saulo Fernando/2020) UNISINOS

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2021 *Dissertação **Tese

3.2 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de dados é um dos momentos mais reveladores no processo da pesquisa. Por meio dela, identificamos novas posições, refutamos alguns conceitos pré-estabelecidos, confirmamos situações que já foram observadas, porém indubitavelmente aprendemos.

Para a realização da análise de dados utilizamos a Análise Temática (AT), pois conforme Braun e Clarke (2006, p. 3) “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente aprovisionar um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”. A AT possibilita sua utilização através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados, como também dedutiva ou teórica.

Ademais, Braun e Clarke (2006), consideram a AT como o método qualitativo inicial de análise de dados que pesquisadores/as devem aprender, uma vez que este apresenta características fundantes para a realização de outras análises qualitativas. Conforme Souza (2019, p. 53):

Seja qual for a abordagem, a AT contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em quase qualquer tipo de análise qualitativa. Mais que isso, tanto o pesquisador novato em análise de dados qualitativos, como o mais experiente, pode se beneficiar da AT. O novato tem a oportunidade, ao dominar a AT, de desenvolver habilidades fundamentais que servirão de suporte a outros métodos qualitativos.

Ainda, acordo com Souza (2019), quando analisou textos de Braun e Clarke (2006, 2013, 2014) e Clarke e Braun (2013), a AT constitui-se em seis etapas, sendo elas: familiarização com os dados, gerando códigos iniciais, buscando temas, revisando os temas, definindo e nomeando os temas, produzindo o relatório. Na figura abaixo apresenta-se a descrição para cada uma dessas fases.

Figura 2: Fases da Análise Temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

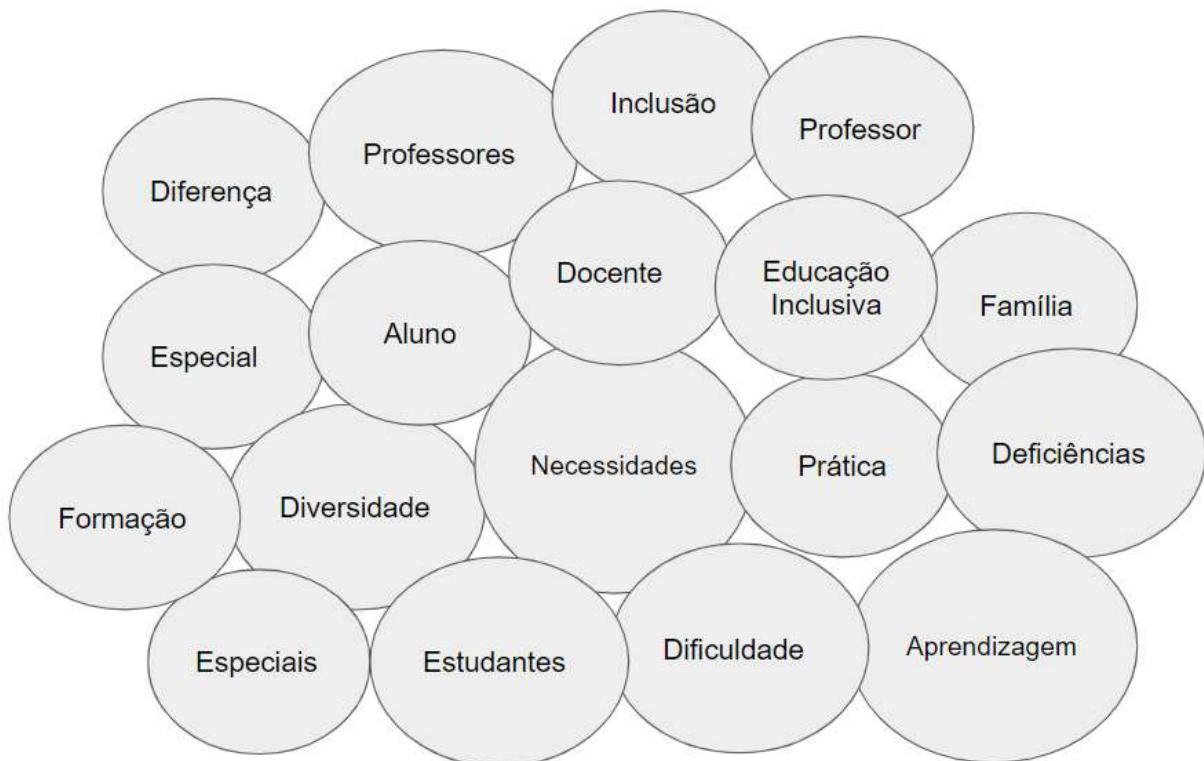
Fonte: Souza (2019, p.56).

Desta feita, partimos dos pressupostos da AT, a fim de organizarmos os dados que foram levantados durante o processo da pesquisa. A primeira fase da pesquisa trata-se da “familiarização com os dados”, o que também justifica-se na escolha do tipo de pesquisa utilizada sendo a pesquisa-ação, pelo fato de existir uma proximidade entre pesquisador e pesquisados/as. Esses dados foram encontrados no questionário inicial, no diário de campo e na avaliação final. Segundo Souza (2019, p. 56),

O início da análise pressupõe um contato prévio com os dados, posto que alguma das seguintes ações, senão todas, envolveram o pesquisador: coleta dos dados, transcrição e sua revisão. Assim, primeiras ideias ou interesses analíticos já podem estar presentes. É de vital importância que o pesquisador realize uma imersão nos dados para familiarização com seus conteúdos em profundidade e amplitude.

De posse do conhecimento dos dados, passamos à segunda fase referindo-se a geração dos códigos iniciais, considerando as contribuições de Souza (2019) apud Tuckett (2005) “o processo de codificação é parte da análise, porque os dados estão sendo organizados em grupos que congregam significados”. Nesta premissa, muitos foram os códigos encontrados no banco de dados. A partir destes, adentramos a terceira fase “buscando temas”, que consiste em reunir esses códigos em temas potenciais, por meio da reflexão de quais códigos têm possibilidade de formação de um tema em âmbito maior. De acordo com Souza (2019) é nessa fase em que se começa a pensar em relações, sejam estas entre os códigos, entre os temas ou entre diferentes níveis de temas. Encontramos 18 elementos a serem considerados, os quais apresentamos por meio da Figura 3:

Figura 3: Mapa temático inicial



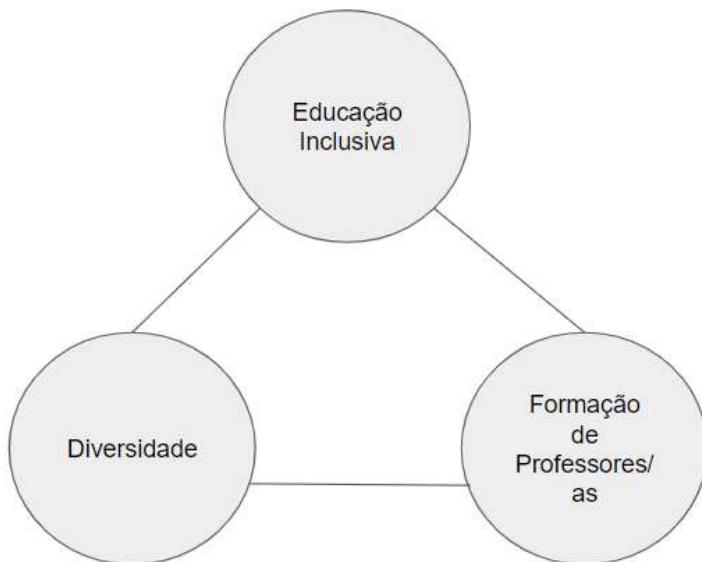
Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022.

A partir desta etapa algumas escolhas começam a ser tomadas, ao passo que a análise dos dados vislumbra um caminho a seguir, na intenção de encontrar as descobertas da pesquisa.

Na quarta fase “revisando temas”, optamos pela junção de alguns temas que poderiam ser até subtemas, para elucidar os encaminhamentos que seguiram. Conforme Souza (2019, p.59), “a principal característica desta fase é o refinamento dos temas. Ficará evidente que alguns candidatos a temas não são, de fato, temas. Isso ocorre quando não há dados suficientes para apoiá-los, ou se os dados são muito heterogêneos.” Neste ínterim articulamos os temas que se inter-relacionam ou se complementam, para que a análise dos dados seja coerente com a pesquisa, sendo assim, realizamos a distribuição em três temas, que em nossa concepção alocam os demais subtemas.

Na quinta fase “definindo e nomeando temas” e na sexta fase “produzindo o relatório”, as quais se complementam, encontramos o mapa temático dos temas que possibilitaram balizar a análise dos dados. Neste movimento, apresentam-se na Figura 4 os temas que em seguida serão detalhados:

Figura 4: Mapa temático final



Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022

Educação Inclusiva - Desde o princípio a educação inclusiva foi o grande precursor desta pesquisa. Logicamente, pois a razão de ser deste programa de especialização *stricto sensu* é a educação inclusiva. Muito embora essa seja uma demanda nas unidades escolares, as fragilidades sobre o entendimento deste conceito, é algo aparente, quando vivenciando no meio, seja escolar ou social. No Brasil encontramos em nosso arcabouço legislativo uma série de leis que contemplam a educação inclusiva, contudo é bastante direcionada à educação especial. Uma das principais é a Constituição Federal de 1988, que em seu art. 205, traz “a educação como um direito de todos”. Partindo da premissa de educação como direito de todos/as, os espaços escolares precisam estar mais bem preparados para o acolhimento da diversidade humana.

A primeira questão a trazer emerge do entendimento sobre a educação inclusiva, com o objetivo de compreender o que os/as professores/as pensam sobre essa temática, haja vista que a vivenciam em seu cotidiano. De maneira geral os/as participantes da pesquisa conceituam a educação inclusiva como aquela voltada a todos/as os/as estudantes, respeitando as diferenças de cada pessoa.

R. Educação que oportuniza o desenvolvimento social, físico, psicológico e intelectual de maneira a promover um ambiente respeitoso, solidário e propício ao exercício da cidadania de todos.

V. A educação pode ser considerada inclusiva, quando todos os sujeitos estão realmente inseridos no processo, com condições adequadas, que favoreçam a construção de conhecimento de cada indivíduo pertencente ao grupo.

AE. É efetivar os direitos das pessoas à Educação escolar.

AF. Educação que envolva todas as pessoas, independente de condição física, mental, sociocultural.

AP. Entendo como uma educação de igual acesso para todos, que respeite o aluno com suas especificidades, limitações, que promova um aprendizado interdisciplinar e de respeito mútuo.

Não obstante, corroboramos com Mantoan (2013, p.15) “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais [...]. Outrossim, há uma relação entre a educação inclusiva e o direito de todos à educação, o que fica evidente nos apontamentos por parte dos/as professores/as, e das pesquisas realizadas durante a revisão de literatura. A respeito da inclusão/exclusão, conforme Vargas (2020, p.44) apud Santos (2010) o tema “tem estado no centro dos debates políticos educacionais com vistas, a propor uma escola capaz de incluir todos, independentemente de suas singularidades, sejam elas físicas, sociais, cognitivas, psicológicas, culturais”. No entanto, houve também, em menor escala, quem respondesse que o conceito de educação inclusiva trata-se de um tipo de educação destinada somente às pessoas com deficiência, demonstrados nos excertos a seguir:

AA. Integrar os alunos com necessidades especiais no âmbito escolar.

AI. Educação inclusiva é a integração dos alunos especiais em escolas regulares.

AK. Integração dos alunos com necessidades especiais em escolas regulares, respeitando suas particularidades, garantindo acesso, permanência e condições de aprendizagem.

AR. É a inserção de indivíduos de qualquer tipo de deficiência no ambiente escolar.

AS. É a inclusão de crianças com qualquer tipo de deficiência física ou mental dentro do ambiente escolar. Onde ela deve ser inclusa nas atividades diárias da escola, junto dos colegas e funcionários da escola, onde ela deve aprender o que conseguir.

De fato, a educação inclusiva é também destinada às pessoas com deficiência, porém é necessário ampliar esse horizonte. Os excertos trazidos, das respostas destes/as professores/as, demonstram que a educação inclusiva está

diretamente interligada à integração. Sobre integração e inclusão Mantoan (2013, p.15), afirma que “os dois vocábulos - “integração” e “inclusão” -, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”. O termo integração denota-se no sentido de inserção da pessoa com deficiência no ensino regular, em classes especiais, ou em grupos sociais. Para Mantoan (2013, p.15),

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Essa ambiguidade entre integração e inclusão, precisa ser melhor elucidada no cotidiano escolar, pois para além da integração encontra-se o lugar da inclusão, qual seja do acolhimento, pertencimento, respeito e justiça. Sendo assim, a inclusão abarca um universo muito maior, que garanta a efetivação de uma política educacional mais ampla, interpelando inclusive a integração, tendo como princípio os Direitos Humanos. Desta feita, para Mantoan (2013, p. 16),

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!

Sendo assim, reitera-se nosso posicionamento em conceber a educação inclusiva como prerrogativa de atendimento a todos/as, sem distinção em virtude das suas diferenças e especificidades, no sentido de construir um cenário que transforme a realidade dos grupos que são heterogêneos.

Diversidade - Para este campo de análise, é importante trazer à baila questões que emergem no cotidiano das escolas, sejam elas de ordem pessoal ou social, amparados na PCSC (2014), que acentua a diversidade como princípio formativo. Deste modo, as discussões emergiram muito forte no sentido de

acolhimento das diferenças no âmbito escolar. Ao passo que na revisão de literatura, de acordo com o espaço temporal pesquisado, essa temática causou um certo estranhamento, uma vez que, grande parte das obras encontradas dissertam sobre muitas ramificações da educação inclusiva, porém poucos dados significativos a respeito da diversidade. Justifica-se esta temática partindo do pressuposto de que as pessoas que fazem parte da educação inclusiva, numa esfera mais abrangente, são aquelas que também compõem a diversidade. Revendo à Constituição de 1988, na reflexão de Mantoan (2013, p. 24),

Como em nossa Constituição consta que educação visa ao pleno desenvolvimento humano e ao seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205), qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflete a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma “diferenciação ou preferência” que estaria limitando “em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas”.

Deste modo, as restrições impostas numa sociedade que reproduz a exclusão em detrimento do acolhimento à pluralidade, contrapõem a nossa Carta Magna, que versa a favor dos aspectos relacionados à dignidade humana. Mantoan (2013, p.18) ainda complementa afirmando que:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

Frente ao exposto, percebe-se que a homogeneidade constitui-se, ainda, como imperativo no contexto escolar, o que acaba refutando as singularidades, transformando-as em estereótipos subjacentes, para continuar a perpetuação de um modelo excludente de sistema educacional, instituindo uma verdadeira “política de castas”.

No contexto escolar identificamos que os/as pesquisados/as, compreenderam, com o passar da formação oferecida, que a diversidade se faz necessária para a compreensão de uma sociedade escolar inclusiva. Exemplificadas pelas respostas abaixo:

J. A diversidade é importante para a construção de uma sociedade que respeita as diferenças.

W. O tema diversidade precisa ser melhor estudado, para que os professores entendam sua importância no processo de ensino aprendizagem.

AN. A diversidade humana e cultural está presente na escola em todos os segmentos.

AP. Entender a diversidade é importante para conscientização do respeito mútuo.

AT. É preciso desenvolver um trabalho com igualdade, pois não se trata somente dos alunos com deficiência e sim todos que na escola habitam, onde tenha diversidade e equidade que são ferramentas fundamentais para a escola e a sociedade.

Encontramos na PCSC (2014), que a diversidade está diretamente ligada à diferença, liberdade, vivência, coletividade, pertencimento, respeito, direitos, inclusão, identidades. Desta forma, não cabe a outra pessoa ou a grupos dominantes, a institucionalização de uma uniformidade, a qual é inexistente quando se refere a pessoas. Pessoas são diferentes no seu modo de ser e de agir, cada um/a possui as suas particularidades e características que são individuais, de acordo com suas preferências, experiências e vivências. Para esta afirmação, corroboramos com Gomes (2007), quando observa que:

a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural.

De tal modo, uma sociedade inclusiva, deve partir da premissa de aceitação e respeito à diversidade humana, seja ela qual for, pois a inclusão não está restrita somente a um grupo ou outro de minorias.

Formação de Professores/as. Pensar a formação de professores/as sob a perspectiva da inclusão e diversidade, nos coloca sob uma condição de rompimento de paradigmas historicamente construídos ou estabelecidos pela cultura dominante.

Conforme Hooks (2013, p. 51 e 52),

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista, multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma.

Toda reflexão que por conseguinte fomenta transformação, causa certa estranheza e insegurança, no entanto, por meio deste estranhamento, as modificações acontecem reverberando em novas ações.

Durante a pesquisa foi possível observar alguns caminhos que precisarão ser tomados no processo de formação de professores/as da unidade escolar, objeto da pesquisa. Por quase um ano foi realizada a formação com os/as professores/as, e neste momento trazemos alguns resultados. No início e no final da referida formação foram questionados/as sobre o papel do/a professor/a na educação inclusiva na escola. A seguir estão algumas respostas, no sentido de analisar esses posicionamentos:

- E.** Mediador/promotor da integração dos indivíduos sem e com limitações.
- O.** Respeitar as diferenças humanas, sendo mediador entre aprendizado, socialização dos alunos e no respeito às diferenças.
- V.** O papel do professor é de mediador, criando oportunidades que corroborem para que os alunos tenham uma formação adequada. Nesse sentido, cabe ao professor dar subsídios para que cada estudante possa trilhar seu caminho na escola da melhor forma possível.
- W.** O professor deve promover um ensino sem desigualdade, procurando incluir todos os seus alunos, independente de nível, capacidade cognitiva de cada aluno
- AI.** Tenha em sua prática docente a Equidade, respeito às diferenças, ensine e viva essa prática, busque os direitos negados a tantas pessoas em suas escolas.
- AU.** O papel do professor na educação inclusiva vai além, implica em uma grande evolução no desenvolvimento da cultura das práticas visando garantir o acesso, à aprendizagem e a participação de todos nesse processo.
- AY.** O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças/adolescentes e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

De maneira geral, segundo os/as pesquisados/as, o posicionamento quanto ao papel do/a professor/a na educação inclusiva é o de mediador/a, seja na acolhida e garantia deste direito, seja no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Praticamente todos/as fizeram este apontamento, alguns com uma ênfase maior, outros/as de maneira mais discreta.

Sobre a mediação Saviani (2011. p.45) nos diz que,

O conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula.

Ademais, por meio da mediação na escola o conhecimento espontâneo passa ao saber sistematizado. Mediar não é fornecer conceitos prontos e acabados, é estabelecer pontes que levem ao desenvolvimento epistemológico.

Prosseguindo, os/as pesquisados/as foram questionados/as sobre as dificuldades na efetivação da educação inclusiva.

D. A falta de formação dos professores, escassez de recursos, insegurança, condições das estruturas físicas das instituições, se torna um desafio para os professores.

G. Tempo para planejar, e conhecimento específico de como atender esse sujeito no processo ensino/aprendizagem.

R. Não tenho formação na área e isso me faz falta diante da demanda que recebemos na escola. Sendo assim, sugiro que na escola aconteçam formações nesta área. O material que leio me parece ainda muito distante da realidade que vivemos. A troca de experiências nos dá suporte também acerca de como fazer essa inclusão acontecer de fato. Entendo educação inclusiva como sendo aquela que possibilita ao estudante desenvolver suas potencialidades, mostrando como conviver com direitos e deveres, por exemplo.

AB. Falta de estrutura adequada e talvez falta de preparação (falta de formação)

AO. Qualificação. Infelizmente não temos o conhecimento necessário para atender as diferentes demandas da educação inclusiva

AT. Falta qualificação aos profissionais, principalmente aos professores titulares dos componentes curriculares. Falta comprometimento de alguns educadores. Falta tempo para o planejamento e adaptação dos materiais. Falta apoio técnico, material e infraestrutura.

Destacaram-se no campo das dificuldades na efetivação da educação inclusiva na escola a falta de: formação continuada específica a esta temática, material didático para o trabalho pedagógico e infraestrutura adequada. A essas inquietudes há de se organizar tempos e espaços que conduzam para uma formação que seja eficaz no sentido de preencher lacunas ainda existentes para a transformação da prática pedagógica. Neste sentido, Nóvoa (2009) “O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores.” Sendo assim, a formação continuada deve partir do diagnóstico das fragilidades sentidas pelo grupo de professores/as. Entretanto, este precisa ser coerente com a realidade vivenciada, a fim de perceber as verdadeiras

necessidades aludidas, contrariando os discursos dicotômicos. A essas dicotomias Nóvoa (2022, p.76), nos chama a atenção afirmando que,

São bem conhecidas as dicotomias que habitam o campo da formação de professores. A mais famosa opõe a teoria à prática. De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas.

Quanto às questões relacionadas à escassez de material didático e infraestrutura, é de extrema importância a consolidação de políticas públicas, que compreendam os desafios de acessibilidade na escola. Esta realidade só será modificada quando o olhar do Estado se voltar verdadeiramente para a educação inclusiva.

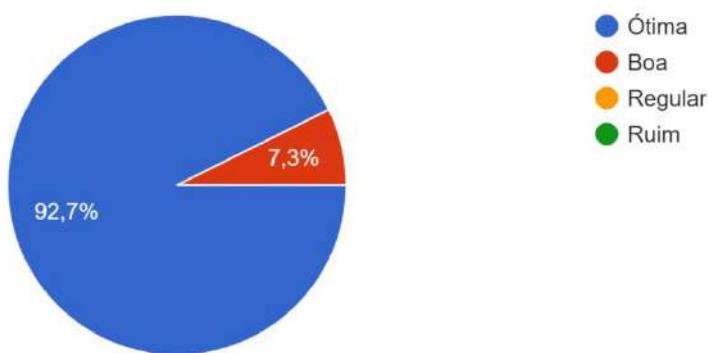
Ainda, após a finalização da formação desenvolvida com os/as pesquisados/as, solicitamos dentro do questionário avaliativo a análise desta, bem como uma autoavaliação deste percurso de trocas de saberes.

O gráfico 1 representa a percepção dos/as professores/as sobre a formação de maneira geral. Sendo que 92,7% dos/as participantes consideraram como ótima e 7,3% como boa. Estes dados nos causam grande contentamento, pois há muitas dificuldades em um processo de formação, dito isto, conseguir a aprovação de pares é sempre muito significativo para a pesquisa.

Figura 5: Gráfico da avaliação da formação

Considerando toda formação, como você avalia a mesma?

41 respostas



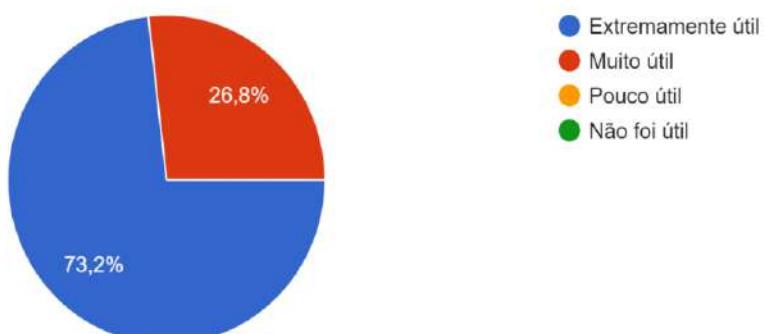
Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022

Sabemos que um dos maiores objetivos de qualquer processo de formação continuada de professores/as é que essa seja importante para a reflexão coletiva e transformação das práticas pedagógicas. A este respeito Nóvoa (2022), pontua que “ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas”. Neste sentido, solicitamos que apontassem a utilidade da formação para suas práticas pedagógicas. Das quatro opções de resposta apresentadas, apenas duas foram citadas, sendo: 73,2% extremamente útil e 26,8% muito útil.

Figura 6: Gráfico da utilidade da formação para a prática pedagógica

Quão útil foi a formação para sua prática pedagógica?

41 respostas



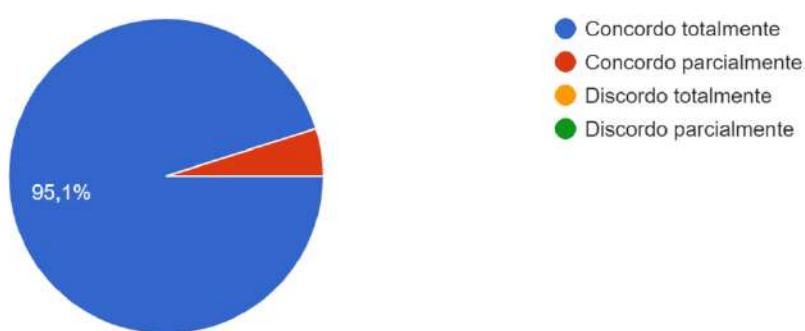
Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022

Mais além, optamos por lançar uma afirmação que pudesse estabelecer ligação entre a formação e a reflexão da mesma, por parte dos/as professores/as, participantes da pesquisa. Desta forma, 95,1% concordaram totalmente e 4,9% concordaram parcialmente, que a formação serviu para o aprofundamento dos temas relacionados a educação inclusiva para a diversidade.

Figura 7: Gráfico da análise da afirmação

Analise a afirmação: "As discussões durante a formação serviram para a reflexão e aprofundamento de temas relacionados a educação inclusiva para a diversidade".

41 respostas



Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022

Ressaltamos que com a pesquisa conseguimos identificar pontos muito relevantes sobre como a unidade escolar concebe a educação inclusiva e a respeito do desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas a esse público. Ademais, apresentamos o processo de construção do produto educacional que derivou desta pesquisa.

CAPÍTULO IV. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional no Mestrado Profissional nasce do resultado de uma pesquisa realizada, o qual está intimamente ligado à problemática originária. Desta forma Brasil (2013) apud Silva e Souza (2018), destaca que,

O Mestrado Profissional em Ensino tem por característica, além da dissertação, apresentar também um trabalho final de pesquisa profissional aplicada que descreva o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional que possam contribuir para aperfeiçoar o ensino na área específica. Em forma e conteúdo, esse trabalho deve constituir em material que possa ser utilizado por outros profissionais. Assim, é importante destacar que a elaboração do trabalho de conclusão precisa contemplar o desenvolvimento de um processo ou produto educativo para ser utilizado em condições reais, incluindo o relato da experiência realizado no mestrado (p.6).

Nestes termos, vislumbra-se com esta modalidade de formação a aproximação entre os conhecimentos vivenciados na academia, com as práticas realizadas nas escolas, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, ainda tão presente na docência. Para a sistematização desse conhecimento, o produto educacional apresenta-se como um aporte prático, constituído por meio de uma discussão teórica.

Nessa perspectiva, Souza (2015) apud Silva e Souza (2018) conceitua o produto educacional como:

[...] resultado de um processo reflexivo e contextualizado que contém os saberes da experiência dos professores da Educação Básica. Tal produto não é mera exposição didática de uma escola para a outra. Muito menos um material didático pronto para ser manipulado por professores e estudantes. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas [...] vivenciada pelos estudantes (p.7).

Destarte, após a constituição de todas as etapas da pesquisa, e todas as decisões que implicaram a serem tomadas, propomos como produto educacional a construção de um Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas (APÊNDICE V), na intenção de compartilhar com os/as demais professores/as, práticas que reverberam para a garantia da diversidade e o respeito social na escola, e, por consequência, em práticas mais inclusivas.

Julgamos importante trazer a contextualização deste caderno a fim de contribuir com o percurso trilhado durante a pesquisa.

Quando iniciamos a pesquisa, de fato, não tínhamos certeza se o planejamento intencionado nos traria a linha de chegada. No entanto, aqui estamos finalizando este processo.

A primeira abordagem realizada foi num dia de formação continuada na escola, quando lançamos a proposta que prontamente foi acolhida. Com este aval, prosseguimos, iniciando com a ProfªDrª Vera Márcia Marques Santos/UDESC explanando sobre a identidade do/a professor/a e seu lugar de fala/ação na sociedade escolar, trazendo indagações/problematizações sobre o papel que os/as docentes possuem na sociedade, com o objetivo de empoderá-los/as do seu verdadeiro valor, que por vezes são invisibilizados/as na dinâmica escolar, pois conforme Gadotti (2007), “Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo”.

No momento subsequente, foi trabalhado a Proposta Curricular de Santa Catarina e a diversidade como princípio formativo, para que os/as professores/as pudessem aprofundar seus conhecimentos acerca desta, que versa sobre a ação de todos/as, numa tentativa de romper com a dicotomia entre a teoria e a prática. A proposta curricular precisa ser bem internalizada e compreendida para que as práticas pedagógicas tenham sentido, enquanto rede de ensino e de desenvolvimento escolar, na construção do conhecimento integral. Sendo assim o conhecimento pressupõe organização com intencionalidade, respeitando o percurso formativo para a elaboração conceitual. Neste sentido encontramos na PCSC (2014, p.44) que:

A organização do conhecimento, independente da forma, precisa ter intencionalidade para sua produção/apropriação, considerando o entrelaçamento entre o tempo de vida do sujeito (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e o percurso formativo nos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre o conhecimento sistematizado e a realidade, no processo de elaboração conceitual, sendo reforçado pela cultura em que está inserido.

Prosseguindo, buscamos nos registros do segundo momento de encontro do grupo, quando a ProfªDrª Cléia Demetrio Pereira/UDESC levantou questões relacionadas ao currículo e prática pedagógica para a educação inclusiva (educação especial/diversidade), ao passo que foi possível refletir sobre a educação especial e

inclusiva na escola, trazendo importantes considerações a respeito de currículo e o movimento que dele acontece no espaço escolar, por meio da educação e formação integral. A própria PCSC (2014, p.26), nos diz que:

A Educação Integral que tem como horizonte a Formação Integral demanda um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados.

A este respeito, almeja-se uma formação integral dos/as discentes que fazem parte da escola, construindo um conhecimento para além do científico propriamente dito.

Para dialogar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e currículo inclusivo a ProfªDrª Renilda Aparecida Costa/UFAM, iniciou fazendo uma contextualização histórica dessa política curricular, que nos é cara em tempos tão complexos de hostilidade e desrespeito ao/a próximo/a, trazendo à luz problemáticas que fazem parte do cotidiano escolar e social, reforçando a igualdade e os direitos sociais. Durante sua explanação, houve constante participação do público, haja vista que os apontamentos realizados se aproximam das vivências observadas em sala de aula. Nesse sentido, a professora palestrante aprofundou as reflexões acerca da ERER, suscitando a compreensões, no sentido de caracterizar esta identidade cultural que está presente em todos os espaços. De acordo com a PCSC (2014, p.67),

A ERER se aloja na ideia da desconstrução dos modelos e instituições escolares assumidos como únicos e propõe a construção de possibilidades educativas que levem em conta a pluralidade étnica. Esse processo de desconstrução e construção, levando em conta a identidade cultural brasileira e as suas pertenças, pode se constituir em prática constante de reflexão, no interior da escola.

Outra temática trabalhada na formação foi cidadania e sustentabilidade, a qual foi realizada pela ProfªDrª Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco/UDESC, a fim de compreender como a escola e seu grupo de professores/as a percebem em sua ação didática. Por sua vez, o corpo docente explanou a respeito das atividades realizadas neste sentido, sendo elas de cunho individual, interdisciplinar ou projetos realizados enquanto escola. A professora chamou atenção para a educação ambiental formal, procurando identificar a relação da unidade escolar com a

natureza e o meio ambiente na busca pelo seu pertencimento. Conforme a PCSC (2014, p. 63),

É importante que a escola, espaço de educação formal e de transformações sociais e coletivas, promova a construção de novas reflexões, atitudes, valores e mudanças culturais e sociais. Dessa forma, em consonância com os princípios da Educação Ambiental, buscam-se caminhos em que o sujeito conheça e se reconheça como parte integrante do meio no qual está inserido.

Para discorrer sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a Prof^aEsp^a Jassiane da Silva/Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, trouxe para a discussão os documentos externos e internos que regulamentam a ação pedagógica escolar. Explanou sobre a constituição do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do/a estudante PAEE no âmbito escolar, e a responsabilização que cada profissional da escola possui frente a essa necessidade, tendo em vista que a inclusão não depende de uma pessoa, mas de todos/as os/as envolvidos/as no processo educacional. De acordo com Mantoan (2013, p. 43) “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.”

Mais adiante, a Prof^aDr^a Vera Márcia Marques Santos/UDESC, explanou sobre dois temas de grande relevância para o debate educacional, sendo eles: Educação Sexual para uma educação inclusiva e Sexualidade, gênero e violências. A referida professora trouxe em sua fala a contextualização da educação sexual na perspectiva inclusiva, realizando apontamentos de extrema importância que são negligenciados no espaço escolar. Durante, teceu reflexões sobre os conflitos que envolvem a sexualidade e gênero, refutando o discurso de ódio que infelizmente adentra as relações escolares, pois é possível perceber que há um entendimento errôneo quando trata-se da educação para as relações de gênero. Neste sentido, a PCSC (2014, p. 59),

Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, homem e mulher, a partir do olhar biológico. O gênero remete, também, a outros corpos. Remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades em outros sujeitos.

Do ponto de vista social, é de extrema importância refletir sobre a educação para as relações de gênero, como forma de dar visibilidade e reconhecimento a essas pessoas que são excluídas e desprezadas, sofrendo com a indiferença.

Por fim, finalizando os encontros da formação foram para a instrumentalização da construção das práticas pedagógicas inclusivas, a fim de compor o caderno da escola. Foram orientados/as para a realização do planejamento e ação didática, ofertando subsídios teórico e metodológicos para a organização desta prática.

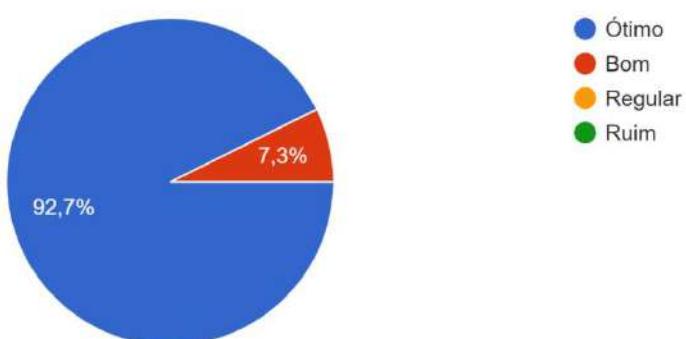
Após o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, realizou-se o seminário. Durante os dois dias de apresentações, os/as professores/as tiveram a oportunidade de exercer todo seu protagonismo. Foram 24 (vinte e quatro) práticas socializadas, contemplando diferentes temáticas da educação inclusiva. Essa troca de experiências proporcionou momentos de grande aprendizagem e empoderamento da ação didática de cada componente do grupo.

Propomos ao final do seminário o questionário avaliativo (APÊNDICE III), propondo a análise do mesmo e sua autoavaliação. A primeira questão questionou sobre a avaliação do seminário em âmbito geral, sendo que 92,7% responderam ótimo e 7,3% bom.

Figura 8: Gráfico da avaliação do seminário

Como você avalia o seminário?

41 respostas

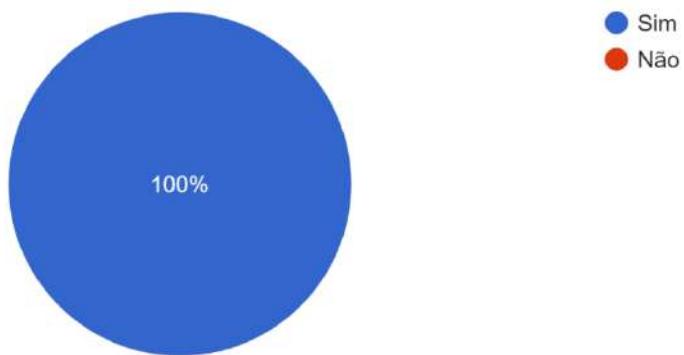


Mais adiante, os/as pesquisados/as foram indagados se o seminário contribuiu para novas aprendizagens na sua prática pedagógica. Em sua totalidade, ou seja, 100% responderam que sim.

Figura 9: Gráfico da contribuição do seminário para novas aprendizagens

O seminário contribuiu para novas aprendizagens?

41 respostas

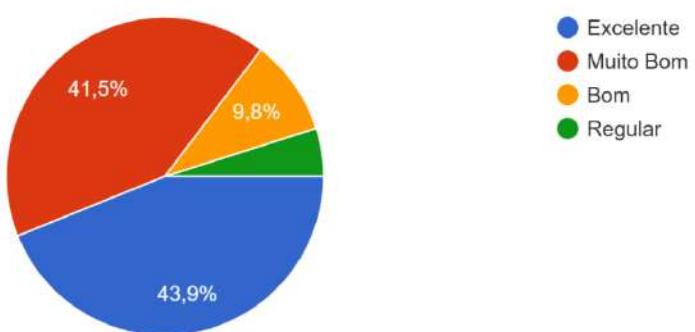


Por fim, os/as professores/as foram convidados a analisar a sua própria prática apresentada no seminário. Essa questão trouxe uma divergência maior pois a autocritica é diferente para cada pessoa. Os dados revelaram que 43,9% dos/as professores/as avaliaram sua prática como excelente, 41,5% muito bom, 9,8 bom e 4,8 regular.

Figura 10: Gráfico da avaliação da prática pedagógica apresentada no seminário

Como você avalia a sua prática pedagógica apresentada no 1º Seminário de Educação Inclusiva Pinto Sombra?

41 respostas



Destarte, a formação não poderia ter encerrado de maneira mais satisfatória, pois foi o momento de presenciar a interação e a troca de saberes que transformaram a visão do grupo para o reconhecimento da diversidade na escola e na sociedade para a garantia dos direitos de todas as pessoas, colocando os/as professores/as como figura de extrema importância nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nos reportou o olhar para dentro da escola e as inquietudes advindas do processo pedagógico, amparando-nos na reflexão de uma educação inclusiva que agregue, acrescente, modifique, transforme e ressignifique a prática dos/as docentes. Neste devir,nos incluímos nesta espécie de metamorfose, por acreditarmos que a pesquisa não somente está para as instituições que compõem a sociedade, mas também e principalmente para aqueles/as que dela fazem parte.

De fato, a pesquisa na área educacional ainda carece de mais investimentos, entretanto, nos programas de mestrado e doutorado profissional, observa-se de forma pragmática que esses estudos podem contribuir diretamente para a melhoria da educação, especialmente da educação básica, que tanto precisa de investimento e modificações em sua estrutura pedagógica. Não objetivamos, em absoluto, dar uma receita de como trabalhar e agir com as questões que envolvem a educação inclusiva para a diversidade, mas sim apontar caminhos para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, no sentido de instrumentalizar e compartilhar vivências que aconteceram numa escola pública, que enfrenta em seu cotidiano dificuldades semelhantes como um sem-número de outras unidades escolares. Além disso, procuramos suscitar a reflexão de questionamentos que constantemente são negligenciados e invisibilizados na sociedade.

Partimos então, do levantamento bibliográfico de teses e dissertações na BDTD, com recorte temporal de 2020 e 2021, analisando de acordo com os seguintes descritores: educação inclusiva, formação de professores, prática pedagógica, diversidades; educação inclusiva, formação de professores; educação inclusiva, prática pedagógica; educação inclusiva, diversidades. Num primeiro momento, encontramos um total de 130 (cento e trinta) publicações, posteriormente foram retiradas as publicações que se repetiam nos descritores, resultando em 81 (oitenta e uma) publicações distintas, as quais foram agrupadas em subcategorias por proximidade/semelhança. Desta forma, criamos 9 (nove) subcategorias, que se relacionam com a educação inclusiva, ou que contribuem para o reconhecimento do conceito de diversidade, sendo: atendimento educacional especializado;

libras/surdos; transtorno do espectro autista; deficiência intelectual; deficiência visual; formação continuada/formação de professores/as; práticas pedagógicas; ensino superior; políticas públicas e sociedade. Ainda, como forma de exclusão consideramos somente as publicações relacionadas com a educação em espaços escolares brasileiros ou que envolvam a educação inclusiva na sociedade.

A revisão de literatura exigiu-nos grandes esforços pela quantidade de publicações analisadas unitariamente, sendo que em muitas, os resumos não trouxeram as informações que precisávamos, o que nos levou a realizar a leitura flutuante. Na mesma medida, a revisão de literatura nos proporcionou um aprendizado maior e mais significativo, não só para a pesquisa, mas também para nossa prática docente. Durante a revisão de literatura pudemos observar os diferentes entendimentos, que distintos/as pesquisadores/as, tencionam à educação inclusiva, e reforçar a importância da discussão da mesma direcionando-a a todos os segmentos que compõem as diversidades.

Os estudos teóricos contribuíram como aprofundamento dos conceitos de educação inclusiva e diversidade, sob a perspectiva de respeito à pluralidade humana, compreendendo que a diversidade está presente em todos os espaços, e como tal deve ser acolhida e considerada, na perspectiva de termos uma sociedade com justiça social. Também procurou-se adentrar na formação teórica de professores/as para a prática pedagógica reflexiva e inclusiva, a fim de intensificar as ações didáticas voltadas à inclusão, rompendo com o paradigma excludente que insiste em perdurar.

Para a metodologia optamos pela pesquisa-ação, que materializou-se por meio do desenvolvimento de uma formação continuada para professores/as da unidade escolar pública estadual em estudo, com aplicação de questionário e anotações no diário de campo, servindo para recolha de dados, durante as etapas da formação.

Esta modalidade de pesquisa nos proporcionou o encontro imediato e contínuo dos dados coletados, pois todos os momentos serviram para compor e dar sentido ao estudo, dado ao fato da pesquisa ocorrer durante todo tempo, desde os encontros presenciais e as ações didáticas em sala de aula ao seminário de socialização das práticas pedagógicas inclusivas. As vozes que iniciaram tímidas, foram ganhando espaço, sentido e potência, levando os/as professores/as a ocuparem seu lugar de protagonismo.

Ainda a pesquisa-ação, nos levou a caminhos ainda desconhecidos com relação às angústias apresentadas pelos/as pesquisados/as, no que diz respeito às inseguranças que envolvem a sua prática pedagógica. Ademais, para uma boa parte dos/as pesquisados/as foi necessário passar por um processo de desconstrução das suas práticas, ao passo que um novo horizonte foi oportunizado. Desta forma, faz-se importante valorizar este processo de transformação de sua didática e ação enquanto educadores/as.

Os resultados nos revelaram que toda ação inicial planejada de forma consciente, persistente e humana, colhe seus frutos vindouros. Como já exposto para o tratamento dos dados coletados escolhemos a análise temática, dada a relevância das discussões observadas no transcorrer da formação. Os mesmos foram personificados por meio das respostas em questionários, participação na formação pedagógica oferecida e no seminário das práticas pedagógicas inclusivas. Constatamos que a educação inclusiva na escola acontece, e que os estudos precisam continuar no sentido de fortalecer e aparar algumas arestas, como por exemplo, a compreensão e o entendimento da diversidade no contexto inclusivo. Percebe-se que os/as professores/as buscam diversificar suas práticas pedagógicas, na intenção de agregar o maior número de estudantes possível, por outro lado, identifica-se que essa não é uma ação correspondente a totalidade do corpo docente, é necessário irem busca dos “evadidos” para o fortalecimento da coletividade almejada pelo grupo.

Como programado, para encerrar a formação foi realizado o seminário de socialização das práticas pedagógicas inclusivas, contando com a apresentação de 24 (vinte e quatro) práticas, que contemplaram diferentes segmentos da educação inclusiva. Por meio dele os/as professores/as tiveram a oportunidade de socializar com seus pares, suas vivências em sala de aula.

O referido seminário serviu também como precursor do Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas da Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, estruturando-se como produto educacional. Todas as práticas oriundas do seminário estão compondo este caderno, na intenção de que possa balizar e permeiar diferentes práticas, em outras escolas, em outros lugares, em outros contextos.

Por fim, consideramos que este trabalho não se encerra por aqui, pois as nuances que envolvem a prática pedagógica de professores/as para a educação inclusiva não se alteram e se modificam plenamente por meio de uma formação

durante um período. Essa temática exige muito mais pesquisa, estudo e reflexão, dada a sua complexidade e importância, a pesquisa-ação, ou seja, professores/as pesquisando suas próprias práticas constantemente. Como também precisamos aprofundar em muito, as diversas situações que a envolvem, haja vista que a diversidade estará sempre presente nos diferentes contextos. Compreender quem são essas pessoas, onde estão, que experiências trazem de suas vivências, parece ser o indicador para qual seja a nossa verdadeira função de educadores/as para o combate a toda forma de exclusão e preconceito. Portanto, o imperativo para a transformação de práticas pedagógicas e consequentemente, paradigmas sociais.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA. M. F. B. **Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas.** Collatio 11 abr-jun 2012 CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf?> Acesso em: 22 de ago. 2021.
- BONETI, L. W. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J-R. **Novas luzes sobre a inclusão escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 23 ago. 2020.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013
- _____. Lei nº 8.069/1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** 15.ed. São Paulo: Rideel, 2012.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988. BRASIL. MEC - Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Livro I, MEC/SEESP, 1994.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 16 de set. 2021.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em: 18 de set. de 2021.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Decreto nº 3.956. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

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

_____. Lei nº 4024/1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 25.ago.2020.

_____. Lei nº 5692/1971. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 25.ago.2020.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2002.

_____. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 25 de ago.2020.

_____. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,** em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001

_____. Lei nº 10.436/2002. **Lei da Língua Brasileira de Sinais.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 20 de jul.2021.

_____. Lei nº 13.005. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: Casa Civil, 2014c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 25.ago.2014.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 16 de set. 2021.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso em: 31 de out. 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 31 de out. 2021.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola:** desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum / Kátia Patrício Benevides Campos, 2012

CANDAU, V.M; MOREIRA, A.F (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CARVALHO, M.P.S. **Deficiência visual:** da política educacional à organização escolar. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016, 202 p.

CHAUI, M. Notas sobre a utopia. Ciência e Cultura, São Paulo, vol. 60, n. spe. 1, julho 2008. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000500003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de nov. 2021.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/7157/4545>. Acesso em 23.ago.2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRUZ, M. L. R. M. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual.** Tese de doutorado, Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

FERREIRA, W. B. **Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Revista da Educação Especial, n. 40, out./ 2005.

FERREIRA, S.M; LIMA, E.B; GARCIA, F.A. **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. v.1. Recife: CApUFPE, 2015.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev e atual :Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREIRE, P. FAUNDEZ. A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 10^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1^a ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5^a ed. São Paulo: Atlas, 1999

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, F.C.M. **A criança com deficiência visual na escola regular.** USP. São Paulo: 2009.<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-151439/> Acesso em: 16 de set. 2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade:** o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. <https://acoess-afirmativas.ufsc.br/o-que-sao-acoess-afirmativas/> Acesso em: 31 de out. 2021.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Org. BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

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

MARIETTO, M.L. **Observação participante e não participante:** contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. Revista Ibero Americano de Estratégia, vol. 17, n.4. pp 5-18, 2018. Acesso em 23 de ago. de 2021.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M S. P. **Revisões de literatura.** In: CAMPELLO, B. S; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.) *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.* Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, A. R. **Marx e a exclusão.** Pelotas: Seiva, 2004

PAIVA JR, F. O que é autismo? **Revista Autismo,** 2020. Disponível em: <<https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>>. Acesso em: 16 de set.de 2021.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. **Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-**

2015). 2018. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161#:~:text=Concluiu%2Dse%20que%20legisla%C3%A7%C3%A3o,das%20pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial>
 Acesso em: 31 de out.2021

PEREIRA, C. D. **A oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte - SC.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2010. 155p.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico :** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico . 2^a ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SAMPAIO, M. D. **Reconhecimento da Diversidade na Escola:** ideário por igualdade substantiva. Curitiba: CRV, 2017.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Assembléia Legislativa/IOESC, 1989.

_____. **Resolução nº 01/96.** Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina], Florianópolis, p.06, de 06.03.1996.

_____. **Lei Complementar nº 170/98.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina], Florianópolis, [s.p], de 1998

_____. Lei nº 16.794. **Plano Estadual de Educação (PEE).** Portal do Servidor - SC, Florianópolis, 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/35sEif7>. Acesso em: 25 de ago.2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOS, B.S. **O fim do império cognitivo.** A afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M.. Inclusão em educação: uma visão geral. In: Santos, M. P. dos; PAULINO, M. M..**Inclusão em Educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, K.C.B.; SOUZA, A.C.R. **MEPE: Metodologia para elaboração de produto educacional.** 2018. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino

Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/355> Acesso em: 10 de nov. 2021.

SILVA, C. S; NASCIMENTO, D. C. **Políticas públicas de inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais na educação superior.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 09, pp. 115-129/2021. Acesso em: 10 de jun. 2022.

SHIMAZAKI, E.M; PACHECO, E.R (organizadores). **Deficiência e inclusão escolar.** 2^a ed. Maringá: Eduem, 2018.

SOUZA, L. K. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática.** Arq. bras. psicol. [online]. 2019, vol.71, n.2, pp. 51-67. ISSN 1809-5267. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>. Acesso em 20 de ago. 2022.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17^a ed. Petrópolis: 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **RethinkingDisability: A DisabilityStudies Approach to Inclusive Practices.** 1st ed. New York: The McGraw-Hill, 2014. ISBN 978-0073526041.

VARGAS, K. M. **Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em gestão educacional, 2020.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf> . Acesso em 21 de ago.2020

XAVIER, A. G. P. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva.** Revista Integração, Brasília, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G.. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018 Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207> . Acesso em 21 de ago.2020

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO INICIAL



Caro(a) professor(a). Meu nome é Mario Henrique Rodrigues, sou aluno do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, ofertado pelo PROFEI/UDESC, sob a orientação da Profa. Drª. Vera Márcia Marques Santos e estamos te convidando a responder esse questionário. O presente questionário foi elaborado para subsidiar a construção dos dados que compõem a pesquisa da minha dissertação de conclusão do curso acima referido. Peço, por favor, que responda às questões abaixo com a maior sinceridade possível. Ressalto que sua identidade será mantida em absoluto sigilo durante todo o processo de construção e divulgação dos dados.

Desde já, agradecemos pela sua participação e colaboração.

QUESTIONÁRIO INICIAL

1- O que você entende por Educação Inclusiva?

2- Quem são os sujeitos/atores da educação inclusiva em sua escola?

3- Para você, qual o papel do/a professor/a na educação inclusiva?

4- Quais suas maiores dificuldades para efetivação da educação inclusiva na escola?

5- Como você comprehende as políticas públicas para a Educação Inclusiva?

6- Com relação a formação continuada nesta área da educação, quais as sugestões para que a mesma seja eficaz?

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
 Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@saude.gov.br

APÊNDICE II – PROJETO DE FORMAÇÃO



**ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES**

Curso de Formação Continuada com enfoque na prática pedagógica para a educação inclusiva à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Lages (SC), novembro de 2021

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome do Evento:

Curso de Formação Continuada com enfoque na prática pedagógica para a educação inclusiva à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina.

1.2. Profissionais Envoltos:

Gestores, especialistas em assuntos educacionais e professores da Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Lages.

Aproximadamente: 80 pessoas.

1.3. Local de Realização:

Dependências da Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra

1.4. Período de Realização

Ano letivo de 2021/2022.

1.5. Carga Horária

100h (cem horas) presenciais.

1.6. Órgão Proponente

Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Coordenadoria Regional de Educação de Lages/Secretaria de Estado da Educação.
Escola da Educação básica General José Pinto Sombra

1.7. Órgão Executor

Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra
UDESC

1.8. Coordenação da formação

Coordenação Administrativa - Coordenadoria Regional de Educação de Lages/Supervisão de Ensino

Coordenação Pedagógica- Supervisor Escolar Mario Henrique Rodrigues

Coordenação Escolar - Gestora Escolar Cleusa Aparecida Straobel da Silva

Formadores/as:

Cleia Demétrio Pereira

Jassiane da Silva

Mario Henrique Rodrigues

Renilda Aparecida Costa

Soeli Francisca Mazzinni Monte Blanco

Vera Márcia Marques Santos

1.9. Recursos Financeiros e Orçamentários

Sem custo financeiro.

2. JUSTIFICATIVA

Na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 2014), que traz como uma de suas premissas a diversidade como princípio formativo e ancorada na teoria histórico-cultural, o currículo é exposto como um artefato social e cultural, implicando nas relações de poder e que transmite visões sociais,

produzindo identidades individuais e sociais. Não se trata de um instrumento neutro, e não se separa do contexto social, sendo historicamente situado e culturalmente determinado.

Desta forma, percebemos que o currículo exerce papel fundamental no processo pedagógico da instituição escolar e de seu entorno, por conta da representatividade que a mesma suscita. E nesse devir nos deparamos com questões ainda não bem problematizadas, ou trabalhadas na escola, uma vez que transgride pensamentos aculturados no preconceito e subalternidade do diferente e diverso.

O Estado de Santa Catarina, por sua vez, comprehende o ensino, amparando-se no percurso formativo, respeitando os sujeitos em suas diversidades e singularidades, nas mais diversas modalidades da educação básica.

Compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo da vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos. Assim, faz-se necessário transcender os componentes curriculares das áreas em suas especificidades, promovendo o diálogo com os diferentes aspectos da cultura, entendida como conjunto de objetivações humanas produzidas ao longo do seu processo histórico, com vistas a sua ampliação e complexificação.(PCSC, 2014).

Para legitimar a ação educativa na perspectiva da diversidade é necessário apropriar-se deste conceito, evitando a dicotomia entre teoria e prática. A PCSC (2014) traz a seguinte definição:

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. (p.54)

Ainda, a PCSC (2014, p.55), evidencia a compreensão de “como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades”.

Nesta perspectiva, faz-se a importância da formação continuada com o objetivo de dirimir questões ainda não bem claras, ou pouco problematizadas, de

modo que é tema recorrente as fragilidades para o trabalho com o público das diversidades, na busca pela efetivação dos preceitos aludidos na PCSC 2014.

O processo de efetivação para que o documento chegue à práxis do professor é uma construção que só se dará, de forma contínua, pesquisadora, analítica e coletiva, tendo em vista que a aprendizagem de cada indivíduo se fortalece na discussão entre seus pares, no estudo, leitura e produção, premissas de cada educador atuante em salas de aula ou não.

Destarte, a verdadeira formação se dá, na controvérsia, na discordância, na construção coletiva de saberes que são inerentes à profissão do magistério. Para o formador que está comprometido em qualificar o processo educativo, estas devem ser questões problematizadoras que incentivem a busca por novas respostas, e novas perguntas, sendo que somos seres eternamente em construção com o outro.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

- Promover curso de formação continuada em educação inclusiva à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina, aos/as professores/as da Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra com carga horária de 100h.

3.2. Objetivos Específicos

- Formar profissionais da unidade escolar para o desenvolvimento da educação inclusiva (educação especial/diversidades) em suas práticas pedagógicas.
- Retomar os estudos referente à educação inclusiva (educação especial/diversidades), na Proposta Curricular de Santa Catarina.
- Articular as modalidades da educação básica ao Currículo do Território Catarinense.
- Fomentar práticas pedagógicas inclusivas.
- Propor reflexões para ressignificação da prática docente, por meio do currículo com vistas à educação inclusiva.

4. METAS

- Atingir 100% dos/as professores/as da unidade escolar, a fim de consolidar em suas práticas, pressupostos da educação inclusiva, de maneira consciente e reflexiva.
- Tornar a unidade escolar um ambiente inclusivo de acolhimento e respeito às diversidades dos seres humanos.

5. CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO

- Ser professor, gestor, assessor de direção, especialista em assuntos educacionais da unidade escolar.
- Participar integralmente das atividades propostas pela unidade escolar para certificação de 100 horas.
- Não estar em processo de aposentadoria.
- Não estar em gozo de quaisquer licença (prêmio, saúde, afastamento, férias, etc.).

6. RELAÇÃO DE EQUIPAMENTOS/MATERIAIS

Caixa de som.

Projetor multimídia.

Microfones.

Material de expediente (crachá, pastinha, folhas, canetas, etc.).

7. NÚMERO DE SALAS/PARTICIPANTES POR SALA

Caso necessário, será implementada na plataforma MOODLE/UDESC uma sala para a realização de atividades síncronas e assíncronas, envolvendo aproximadamente 80 (oitenta) profissionais.

8. AGENDA

ATIVIDADES PRESENCIAIS

Tema	Docente	C. H.
A identidade do/a professor/a e seu lugar de fala/ação na sociedade escolar	Prof. Drª Vera Márcia M. Santos	8h
A Proposta Curricular de Santa Catarina e a Diversidade como princípio formativo	Profº Mario Henrique Rodrigues	12h
Curriculum e prática pedagógica para a educação inclusiva (educação especial/diversidades)	ProfªDrª Cleia Demétrio	8h
ERER e currículo inclusivo	ProfªDrª Renilda Aparecida Costa	12h
Cidadania e Sustentabilidade	ProfªDrª Soeli Francisca Mazzinni Monte Blanco	8h
Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	ProfªJassiane da Silva	8h
Educação Sexual para uma educação inclusiva	ProfªDrª Vera Márcia Marques Santos	8h
Sexualidade, gênero e violências	Prof. Drª Vera Márcia M. Santos	8h
O planejamento de práticas na perspectiva da educação inclusiva (educação especial/diversidades)	ProfªDrª Vera Márcia Marques Santos Profº Mario Henrique Rodrigues	12h
Socialização das práticas inclusivas (educação especial/diversidades)	ProfªDrª Vera Márcia Marques Santos Profº Mario Henrique Rodrigues	16h
Carga Horária Presencial		100h

9. CERTIFICADO

A certificação será realizada pelo CEAD/UDESC.

10. AVALIAÇÃO

A avaliação adotará o Instrumento de Sistemática de Capacitação da SED.

11. CRITÉRIOS PARA RECEBIMENTO DOS CERTIFICADOS

É obrigatória a frequência de 100% no evento. Contudo, de acordo com a Sistemática de Capacitação para Educadores de Ensino, o abono de falta de até 10% da carga horária total do evento poderá ser feito única e exclusivamente pelo Coordenador Administrativo, com justificativa legalmente prevista para ausência ao trabalho.

12. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 2: Organização da prática escolar na educação básica**. Florianópolis: Diretoria de ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO



Caro(a) professor(a). Estamos concluindo a pesquisa, mas para tanto, precisamos realizar uma última ação. Convidamos você a responder o questionário avaliativo, considerando toda formação e o seminário.

Desde já, agradecemos pela sua participação e colaboração.

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

FORMAÇÃO

As perguntas a seguir, referem-se ao seminário:

1 - Considerando toda formação, como você avalia a mesma?

- () Ótima
- () Boa
- () Regular
- () Ruim

2 - Quão útil foi a formação para sua prática pedagógica?

- () Extremamente útil
- () Muito útil
- () Pouco útil
- () Não foi útil

3 - Analise a afirmação: "As discussões durante a formação serviram para a reflexão e aprofundamento de temas relacionados a educação inclusiva para a diversidade".

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Discordo parcialmente

4 - Após o processo de formação e as discussões no seminário, conceitue a Educação Inclusiva.

5 - Indique quais os sujeitos/atores da Educação Inclusiva:

6 - Qual o papel do professor na Educação Inclusiva?

7 - Quais suas maiores dificuldades para efetivação na Educação Inclusiva?

SEMINÁRIO

As perguntas a seguir, referem-se ao seminário:

8 – Como você avalia o seminário?

- () Ótimo
- () Bom
- () Regular
- () Ruim

9 – O seminário contribuiu para novas aprendizagens? Justifique

- () Sim
- () Não

10 – Como você avalia a sua prática pedagógica apresentada no 1º Seminário de Educação Inclusiva – Pinto Sombra? Justifique

- () Excelente
- () Muito bom
- () Bom
- () Regular

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil. Telefone/Fax:

(48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@saude.gov.br

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO ESTADO DE SANTA CATARINA, que fará uso de uma formação com professores/as da unidade escolar, tendo como objetivo geral: investigar a prática pedagógica do/a professor/a para a compreensão, identificação, planejamentos e encaminhamento dos/as agentes da educação inclusiva e objetivos específicos: Conhecer como ocorre a prática pedagógica dos/as professores/as para a educação inclusiva de uma unidade escolar; Promover formação continuada em educação inclusiva aos professores/as desta unidade escolar, com carga horária de 100 (cento) horas; Investigar como os/as professores/as da unidade escolar em estudo percebem a educação inclusiva; Produzir o Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas da unidade escolar pesquisada em conjunto com os/as professores/as.

Serão previamente marcados a data e horário para os dias de formação, utilizando também questionário com perguntas abertas. Estas medidas serão realizadas na Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra. Também será realizado um seminário de socialização. Não é obrigatória a participação na formação, bem como, responder ao questionário.

O(a) Senhor(a) não terá despesa e nem será remunerado/a pela participação na pesquisa. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os possíveis riscos na pesquisa serão de mínimos a médios. Possivelmente, corre-se o risco de desconforto ou constrangimento nas sessões formativas, por conta do tema em questão, invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista, riscos de danos psicológicos ao produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de choque de inutilidade, raiva ou medo. Entretanto, caso sinta-se desconfortável em participar, poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda. O pesquisador estará à disposição para esclarecimento de dúvidas referentes a este estudo. Medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos: Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; Garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados; Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; Garantir a não violação e a integridade dos documentos; Assegurar a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico; Garantir a divulgação pública dos resultados; Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes; Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. No caso de algum desconforto os pesquisadores deverão agir de forma respeitosa, oferecendo ao participante apoio emocional e pessoal, na intenção de dirimir o inoportuno. A sua identidade será preservada pois cada indivíduo/a será identificado/a por um número que não relate o nome a pessoa, entretanto a pessoa terá total liberdade para não aceitar a divulgação de suas contribuições para com a pesquisa.

Os benefícios, justificam-se a partir da participação de professores/as no processo da pesquisa, proporcionando-lhes participação ativa nas discussões e encaminhamentos no que diz respeito a

temática. Ainda, vale mencionar o enriquecimento teórico sobre a temática e a aprendizagem gerada nas trocas de experiências.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão o pesquisador estudante de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Mario Henrique Rodrigues e a orientadora Professora Doutora Vera Márcia Marques Santos, como professora responsável.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

A análise de dados se dará por meio da análise temática. Estes dados serão transformados em mídia digital e ficarão armazenados somente na posse dos pesquisadores, onde serão descartados/excluídos após 5 (cinco) anos, conforme orientação da Resolução 466/2012. No que se refere ao sigilo e a confidencialidade das informações dos/as participantes da pesquisa, será resguardado o total anonimato, onde cada participante atribuirá um codinome que ficará restrito entre o/a mesmo/a e pesquisadores. Como trata-se de uma pesquisa-ação, o feedback ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento da mesma, junto aos participantes. No entanto, ainda temos como proposta uma apresentação dos dados analisados. O capítulo referente aos dados coletados será apresentado aos/as participantes antes mesmo da banca avaliadora. Pretendemos promover na escola um seminário de apresentação do Caderno de Práticas Inclusivas, e publicar artigos, bem como a participação em eventos.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o/a sujeito/a participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: MARIO HENRIQUE RODRIGUES

NÚMERO DO TELEFONE: 49 988488185

ENDEREÇO: ESTRADA GERAL, FAZENDA LAGEADINHO, INTERIOR – PALMEIRA/SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSh/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conepe@sauda.gov.br](mailto:conep@sauda.gov.br)

TERMO DE CONSENTIMENTO

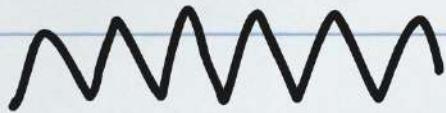
Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

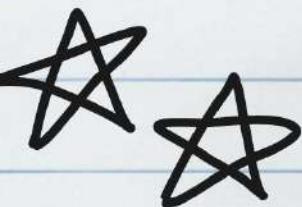
Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____ .

APÊNDICE V – PRODUTO EDUCACIONAL

MARIO HENRIQUE RODRIGUES



CADERNO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GENERAL JOSÉ PINTO SOMBRA



Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Programa: Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI

Área de Concentração: Educação Básica/Ensino Regular

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Produto Educacional: Caderno Pedagógico

Título: Caderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas da Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra

Organizador: Mario Henrique Rodrigues

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Márcia Marques Santos

Descrição do Produto Educacional:

Este caderno foi desenvolvido para que professores/as, tenham disponível um material de apoio para suas práticas pedagógicas, numa perspectiva inclusiva, considerando os pressupostos da diversidade social.

Biblioteca Universitária UDESC:

<http://www.udesc.br/bibliotecauniversitaria>

Publicação Associada: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

URL: <https://www.udesc.br/cead/mestradoprofei>

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do CEAD/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rodrigues, Mário Henrique
Cáderno de Práticas Pedagógicas Inclusivas da Escola de
Educação Básica General José Pinto Sombra / Mário
Henrique Rodrigues -- 2022
109 p.

Orientadora: Profª Drª Vera Márcia Marques Santos
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022.

1. Prática Pedagógica. 2. Educação Inclusiva. I. Santos,
Profª Drª Vera Márcia Marques. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede. III. Título.

APRESENTAÇÃO

Caro/a colega professor/a,

Este caderno foi elaborado por meio da pesquisa de mestrado intitulada de A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE SOCIAL: A prática pedagógica de professores/as na educação básica de uma unidade escolar da rede pública estadual de Santa Catarina, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, sob orientação da Prof^a Dr^a Vera Márcia Marques Santos.

O objetivo desse material é compartilhar com professores/as práticas pedagógicas que podem ser adaptadas em diferentes realidades, levando para outros contextos sugestões de atividades que possam aperfeiçoar o fazer pedagógico, levando em consideração a diversidade social presente em cada unidade escolar, dando visibilidade a temas que permeiam a pluralidade daqueles que de fato são e formam a identidade de uma escola.

O produto educacional aqui apresentado conta com 24 práticas pedagógicas realizadas em distintas turmas da educação básica. As mesmas foram planejadas ancoradas nos Currículos Base do Território Catarinense e na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Espera-se que com este material professores/as, possam tecer novas práticas pedagógicas inclusivas em suas escolas, celebrando a diversidade!

Mario Henrique Rodrigues

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA – ATIVIDADE INCLUSIVA | 11

Ângela Juvinete Ribeiro Rossi

Bruna Kuster Correa

Renata Grasiela Wolff da Cruz

AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL COM VIK MUNIZ | 15

Sérgio de Bitencourt

INCLUSÃO E DIVERSIDADE | 17

Clarice Schmitt Goedert Blasius

Kellen Oliveira de Campos

Jamylle Varela Freitas de Melo

O GUARANI: COMPARANDO A DIVERSIDADE ATRAVÉS DOS SÉCULOS | 19

Rosita das Graças Pereira

EU ESTOU AQUI. MINHA VOZ PRECISA SER OUVIDA! | 23

Carla Maltauro da Silva

Marcia Mariléia Moraes Ortiz

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTIL | 29

Clarice Schmitt Goedert Blasius

Sandra Maria Rosa

RESPEITO ÀS DIFERENÇAS | 33

Daiane Nunes Zulianello

Deise de Oliveira Luckmann Bueno de Figueiredo

Jeane Marcia Vezaro Oliveira

O MOVIMENTO RETILÍNEO NUMA PRÁTICA INCLUSIVA | 37

Carla Maltauro da Silva

Fernando Duarte

Layara Passos Dias

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: RESPEITO E ACESSIBILIDADE | 41

Daniele de Oliveira Liz

Eduarda Virmond Lessa

Jean Carlos Pelozato

Kellen Oliveira de Campos

Kelly Virmond Lessa

Roger Robert Ramos

DIVERSIDADE NAS CANTIGAS | 45

Joelma Antunes Paes

Gilcélia Steffen

Soeli Aparecida Costa

OS PROTAGONISTAS DA SEMANA DE ARTE MODERNA | 49

Ludmylla Schlichting de Oliveira Paganin

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: LIBRAS/MATEMÁTICA | 53

Luis Anderson Antunes

Marlene da Silva e Souza

DIVERSIDADE CULTURAL: APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E VENEZUELA | 57

Maribel Silveira Esteves

Milena Andrade Cunha

TRABALHANDO A DIVERSIDADE ATRAVÉS DAS FÁBULAS | 63

Kelly Virmond Lessa

Marlei de Fátima Ávila

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA NO CONTEXTO INCLUSIVO | 67

Rita de Cássia Nunes Ataíde

A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE | 73

Cassandra de Souza

Luis Ricardo Battistella

Rosemári Bastos Ribeiro

Suzana Aruda

RESPEITANDO A DIVERSIDADE AO NOSSO REDOR | 77

Rosileide da Conceição Porto

TRATE TODOS COM RESPEITO! | 83

Sandra Souza Godinho

A LENDA DA SERPENTE DO TANQUE | 87

Eliane Valente de Lima

Silvia Márcia Mendonça Gonçalves

Vanderleia Cristina dos Anjos Vieira

ESTUDANDO AS DISPERSÕES E CONTEMPLANDO AS MARAVILHAS DA NATUREZA | 93

Kelly Virmond Lessa

Solange de Fátima dos Santos

A EVOLUÇÃO DO SER HUMANO | 97*Vera Lúcia Maschio***IGUALDADE DE GÊNERO: PAPÉIS ATRIBUÍDOS A MENINOS E
MENINAS | 101***Luciane Cristina Correa***CONTOS DE FADAS | 105***Maria Francisca Ribeiro de Carvalho Correa de Oliveira***RELEVO DO BRASIL: MAQUETE EM E.V.A | 109***Roger Robert Ramos*

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA - ATIVIDADE INCLUSIVA

Ângela Juvinete Ribeiro Rossi

Bruna Kuster Correa

Renata Grasiela Wolff da Cruz

Componente Curricular - Educação Física.

Turmas - 1º Ano 1 (Anos Iniciais);
3º Ano 2 (Anos Iniciais);
8º Ano 3 (Anos Finais).

Carga Horária: 2h.

Conteúdo: Brincadeiras e Jogos.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

Metodologia/Estratégias

Brincadeira pegar a bola com olhos vendados - Jogado com as mãos ou pés, a brincadeira consiste em passar a bola de um estudante para o outro. O estudante escolhido para iniciar a brincadeira ficará no centro da roda com os olhos vendados e deverá localizar a bola, pegando a mesma através do som originado pelo guizo que está localizado dentro dela. A última pessoa a tocar na bola será o novo participante.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017

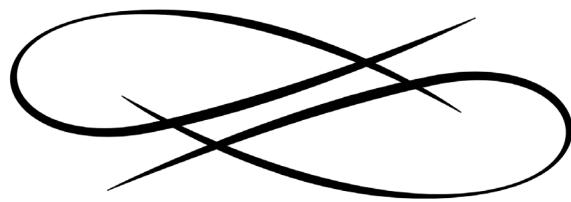
GIROTTI, P. Sistema Sensorial Infantil. Disponível em: [SANTA CATARINA. **Curriculum base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.](https://drapaulagirotto.com.br/sistema-sensorial-infantil/#:~:text=O%20Desenvolvimento%20Sensorial%20Infantil%2C%20uma,respons%C3%A1veis%2C%20entre%20tantos%20outros%20exemplos. Acesso em: 27/06/22</p></div><div data-bbox=)

Relato da Experiência Docente

A atividade “passa a bola com venda nos olhos”, foi realizada pelas professoras de Educação física com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e demais colegas das turmas. Os estudantes com transtorno do espectro do autismo possuem muita sensibilidade ao barulho, dificuldade em organizar, interpretar e responder apropriadamente às informações sensoriais. Todas as atividades são pensadas e adaptadas para eles, por isso, escolhemos essa atividade (passar a bola sentado ou em pé com olhos vendados). Os materiais utilizados para realização da atividade foram a bola com guizos e TNT. A ideia de bola com guizo dentro, nasceu nos anos 1980 e os primeiros modelos foram feitos no mundo das bolas no centro de Vitória. Bolas enroladas em sacolas com botões costurados pelo lado de fora e até mesmo envoltas em arames. Era desta forma que os deficientes visuais praticavam o futebol até o início dos anos 80 (oitenta). O QUE É UM GUIZO E PARA QUE SERVE? O Guizo é muito utilizado em brinquedos crianças pequenas e pets, como gatos, cachorros e até alguns tipos de pássaros, a fim de melhor identificar sua localização. As pessoas que participaram desta atividade só poderiam se manifestar após ter alcançado o objetivo que era localizar a bola. Como no jogo de futebol a torcida só pode se manifestar após o gol, nesta atividade a manifestação só era permitida após a localização da bola. Geralmente os participantes usam vendas nos olhos e se a tocarem antes de dizer onde ela está, cometerá falta. A atividade tem por objetivo, desenvolver habilidades socioemocionais como a calma e o prazer para o controle das emoções dos estudantes com TEA; além disso visa promover o desenvolvimento das habilidades sensoriais (audição e toque), dentre outros. As três turmas

demonstraram interesse em realizar a atividade com dedicação e alegria, pois são estudantes amáveis e acolhedores para com seus colegas, alguns demonstraram maior dificuldade em realização, enquanto outros tiveram facilidade, percebendo assim que somos diferentes em nossas diferenças. As atividades inclusivas fazem parte do planejamento, priorizando sempre que todos consigam realizar.





AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL COM VIK MUNIZ

Sérgio de Bitencourt

Componente Curricular - Arte.

Turmas - 9º ano 3.

Carga Horária: 2 aulas.

Conteúdo: Vik Muniz.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Experimentar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
- Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

Metodologia/Estratégias

Documentário Lixo extraordinário;

Imagens;

Texto sobre o artista;

Referências

Livro Didático Telaris – Ensino Fundamental – Anos finais. P 40.

Lixo Extraordinário Documentário -

<https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>

Acesso: 30/06/22

SANTA CATARINA. Currículo base da educação infantil e do ensino

fundamental do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019**Relato da Experiência Docente**

Primeiramente apresentei o artista aos estudantes. Em seguida, assistiram ao documentário “Lixo Extraordinário” produzido em 2010, que mostra a situação dos catadores de materiais reciclados no Jardim Gramacho em de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Após assistirem ao documentário os estudantes fizeram um relato sobre a situação dos catadores de nossa cidade. Ademais, foram convidados a produzirem uma obra de caráter efêmero com material descartado em nossa escola. Foram distribuídas folhas de cartolina para que então eles reproduzissem uma imagem.



INCLUSÃO E DIVERSIDADE

*Clarice Schmitt Goedert Blasius
Kellen Oliveira de Campos
Jamylle Varela Freitas de Melo*

Componentes Curriculares - Ciências e Matemática.

Turmas - 9º ano 3.

Carga Horária: 6 aulas.

Conteúdo: Mimetismo, Camuflagem, Tangram.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de áreas totais e de volumes de prismas, pirâmides e corpos redondos (cilindro e cone) em situações reais, como o cálculo do gasto de material para forrações ou pinturas de objetos.
- Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.

Metodologia/Estratégias

Apresentação do tema mimetismo e camuflagem.

Confecção de imagens relacionadas a mimetismo e camuflagem com figuras geométricas (tangram).

Referências

SANTA CATARINA. **Curriculum base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019

SANTA CATARINA. **Curriculum base do ensino médio do território**

Relato da Experiência Docente

Foi apresentado o tema aos estudantes (Mimetismo e Camuflagem - Tangram) e dentro desses temas, foi solicitado que elaborassem jogos utilizando figuras geométricas e imagens referentes ao meio ambiente. Os estudantes procuraram utilizar material reciclado, confeccionando os jogos durante as aulas, por meio de grupos, integrando os estudantes público alvo da educação especial (PAEE). Logo após o término da atividade, reunimos os estudantes para fotografar os trabalhos.



O GUARANI: COMPARANDO A DIVERSIDADE ATRAVÉS DOS SÉCULOS

Rosita das Graças Pereira

Componente Curricular - Língua Portuguesa.

Turmas - 2^a e 3^a séries do Ensino Médio.

Carga Horária: 9 aulas.

Conteúdo: Literatura brasileira – Romantismo.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- (EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

- (EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

- (EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.

Metodologia/Estratégias

Leitura do romance da literatura brasileira: O Guarani.

Documentário Filhos da Terra – Diversidade e Cultura

Produção do roteiro de apresentação.

Releitura de uma das cenas do livro para os dias atuais.

Seminário com a devolutiva dos trabalhos realizados pelos estudantes.

Referências

Documentário Filhos da Terra – Diversidade e Cultura -

<https://www.youtube.com/watch?v=xKrlZUVTdvc>

SANTA CATARINA. Currículo base do ensino médio do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica. Florianópolis:SED.2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-propostacurricular37-de-sc-2014.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022

Relato da Experiência Docente

A primeira etapa da atividade aconteceu com uma aula dialogada a fim de verificar se os estudantes gostam de ler, quais os gêneros que eles apreciam e se já leram algum livro da literatura clássica. A grande maioria relatou que não gosta de ler, que acha cansativo. Alguns até me surpreenderam pois relataram que leram entre 3 a 6 livros somente esse ano. Em seguida, apresentei exemplos de obras clássicas da literatura brasileira, e fiz um breve resumo oral do livro O Guarani. Expliquei que a obra tem como espaço o interior do Rio de Janeiro no início do século XVII. Dom Antônio de Mariz vive com sua família numa fazenda. Dona Lauriana é sua esposa, Cecília, sua filha e D. Diogo, seu filho. Antônio conhece Peri, um indígena da tribo dos Goitacases e com ele estreita laços de amizade.

Antônio teve um caso extraconjugal com uma indígena e dele nasceu Isabel. A garota é apaixonada por Álvaro, entretanto, ele tem grande interesse em Cecília. Quando o filho de Antônio, Diogo, mata sem intenção uma indígena da tribo Aimoré, tem início uma briga para atingir sua família. Essa tribo era antropófaga e, portanto, comia seus inimigos. Apaixonado por Cecília, Peri é o grande herói da história tentando salvar sua amada.

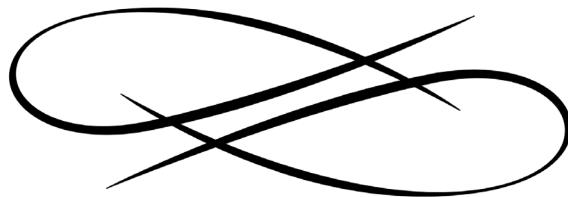
Na sequência, para explicar o conceito de diversidade assistimos

ao documentário “Filhos da Terra – Diversidade e Cultura” disponível no youtube. Em seguida, cada estudante expôs sua opinião e suas impressões a respeito do vídeo comparando com a realidade em que ele vive. Os estudantes gostaram muito ao ver as imagens e se reconheceram, identificando-se com os personagens apresentados, principalmente com o senhor tocando gaita e tomando chimarrão.

Num terceiro momento, dividi as turmas em grupos com 4 (quatro) integrantes cada e fomos até a biblioteca onde os mesmos puderam levar o livro O Guarani.

Nas aulas seguintes fizeram a leitura do livro e começaram a produzir o esboço de suas apresentações. Todos optaram por reescrever uma cena do livro como se os personagens vivessem nos dias atuais e apresentaram para a turma. Um grupo transformou a disputa ocorrida no livro em uma disputa política, em que o grande herói da história em vez de ser o Peri foi o bom senso prevalecendo a paz e o respeito. A maioria dos grupos comparou Isabel com irmãos que possuem, mas que não são filhos de suas mães. Um grupo retratou a diversidade religiosa em que uma tribo defende a religião A e outra a religião B.

Por fim, após todos apresentarem seus trabalhos, cada estudante realizou uma produção de texto relatando como foi a experiência, fazendo uma breve avaliação de si mesmo e dos demais colegas. Uma estudante fez o seguinte registro: *“Dentro das aulas conseguimos ter uma noção ampla sobre os diferentes tipos de pessoa. A história do livro O Guarani passa em uma época onde a diversidade não era algo aceito e entendido. No decorrer do nosso aprendizado tivemos acesso a uma série de informações sobre culturas diversas como: indígena, negra, mulher entre outros. E com isso a visão sobre esses assuntos pertinentes à sociedade foi ampliada. Muito além de ler o livro e debater, os assuntos abordados vão fazer com que possamos crescer e entender que uma sociedade se mantém em pé e se constrói em suas diferenças”*.



EU ESTOU AQUI. MINHA VOZ PRECISA SER OUVIDA!

*Carla Maltauro da Silva
Marcia Mariléia Moraes Ortiz*

Componentes Curriculares - Práticas de Multiletramento no Campo Artístico- Literário.

Turmas - 1^a série 04.

Carga Horária: 10 aulas.

Conteúdo: Práticas de Multiletramento relacionadas às questões de violência e preconceito.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).

- (EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

- (EM13LP09) Fazer curadoria de informações, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

- (EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

- (EM13LP11) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos

sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

Metodologia/Estratégias

Sensibilização sobre o tema violência doméstica, sexual, física, emocional, social.

Pesquisa sobre violência contra a mulher.

Apresentação das pesquisas (dados encontrados).

Apresentação de reportagens referentes ao tema proposto.

Discussão sobre o que foi pesquisado, assistido e comentado (experiências pessoais).

Proposta de intervenção: produção de vídeo a ser veiculado nas redes sociais como forma de alerta e prevenção ao Feminicídio.

Apresentação dos vídeos produzidos pelos estudantes e veiculação em redes sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

Série Feminicídio. Disponível em:

<https://recordtv.r7.com/cidade-alerta-rj/videos/serie-feminicidio-mostra-que-uma-mulher-e-assassinada-a-cada-cinco-dias-no-rj-29062022>. Acesso em 01/07/22

SANTACATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de

Estado da Educação, 2021.

Relato da Experiência Docente

Falar de educação é diferente de fazer educação. E, para tal se faz necessário um constante repensar a práxis pedagógica, sempre conectado ao mundo e a tudo que nele se apresenta. Diante disso e da proposta de ministrar um novo componente curricular na modalidade do Novo Ensino Médio, senti-me desafiada e também apreensiva acerca do que e como conduzir essa tarefa. Como creio que não se faz educação de maneira solitária, tampouco descontextualizada, busquei conhecer os estudantes. Abordar temas que não só trouxessem discussões, mas que proporcionassem reflexões e quiçá mudanças na vida das pessoas (a curto ou longo prazo) foi o que me moveu. Nossos estudantes vivem um turbilhão de situações e provocar-lhes a reflexão, a pesquisa, o debate pode mostrá-lhes possibilidades mais assertivas na resolução destas questões. Além disso, é preciso que os jovens percebam-se como protagonistas de suas histórias, pessoas dignas de respeito e atenção. Eles têm muito a falar!

Sendo assim, busquei com auxílio da professora Carla trabalhar com a turma questões referentes à violência contra a mulher e o preconceito, temas tão pertinentes e presentes no cotidiano de todos nós. Solicitei aos estudantes que pesquisassem dados sobre feminicídio no mundo, Brasil, Santa Catarina e Lages a fim de discutirmos, analisarmos e organizarmos uma proposta para dar visibilidade ao tema. As informações trazidas pelos estudantes foram comparadas a duas reportagens assistidas pela turma. Em seguida, fizemos as divisões de grupos que precisaram planejar como realizar a proposta de gravar um vídeo (máximo de 1 min.) alertando acerca do Feminicídio. Eles se mostraram receptivos, porém quando lhes disse que o material seria veiculado nas redes sociais, quiseram recuar, sugerir outras atividades. Conversei sobre a finalidade da divulgação, o quanto importante isso seria enquanto ação social. Produzir os vídeos não poderia ser uma proposta de sala de aula. As falas deles precisavam ser ouvidas. Quantas pessoas poderiam ver o mundo que as cerca de outra forma, a partir das produções da turma?

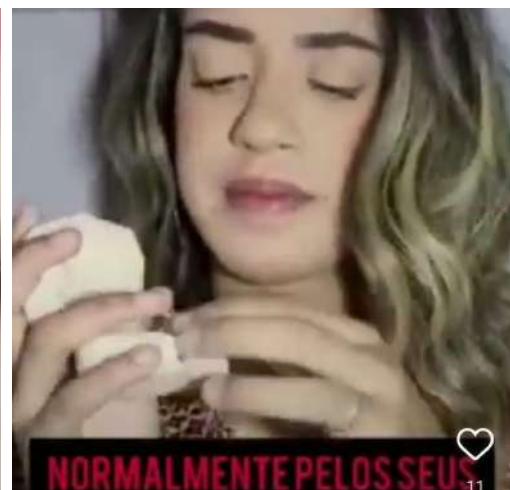
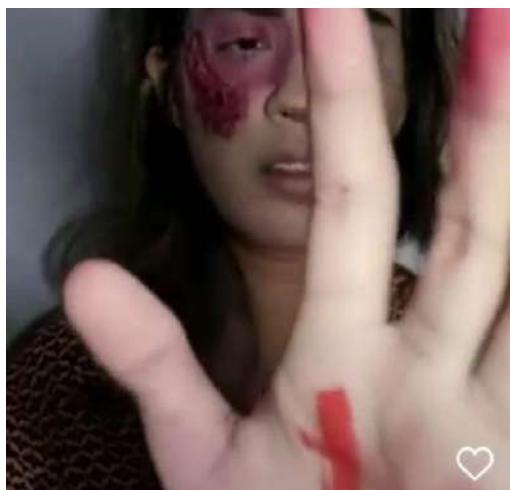
Desta maneira, acertamos tudo para que as produções fossem veiculadas. Todos ficamos responsáveis pela divulgação e atingimos muitos espaços. Os vídeos foram disponibilizados pelo WhatsApp, Instagram,

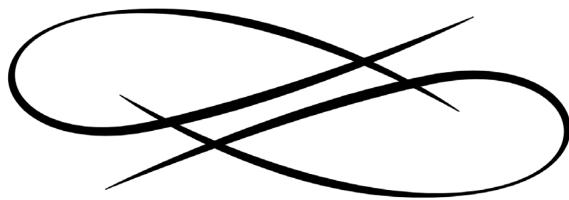
Facebook e chegaram a ser veiculados por professores de universidades do sul do país. Os estudantes ficaram surpresos com o alcance das suas produções e foi possível senti-los orgulhosos do que fizeram. Além disso, creio que perceberam o quanto importante é serem parte de “algo maior”, de serem ouvidos em suas falas, de poderem expor suas opiniões, tecer discussões buscando incluir-se.

A turma é repleta de desafios, de olhares muitas vezes divergentes, carentes de orientação, precisam conhecer-se melhor, aceitarem suas diferenças de forma respeitosa. Nas atividades desenvolvidas com a turma primou-se pelo experimentar outras possibilidades de aprender, de mostrar suas potencialidades. Eles trabalharam em grupos, organizaram-se nos momentos em sala de aula e extraclasse, exercitaram a tolerância, o respeito às diferenças, vivenciaram conflitos na escola que também foram pauta discutida em sala.

A música, a dança, o teatro, o trabalho em equipe para atingir objetivos em jogos, foram fundamentais para que a turma pudesse perceber que as diferenças é que nos tornam melhores, mais fortes. Há um caminho considerável a percorrer no que se refere à inclusão, mas tudo necessita do primeiro passo. E este, nós estamos dando juntos.







INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTIL

*Clarice Schmitt Goedert Blasius
Sandra Maria Rosa*

Componentes Curriculares - Ciências, Língua Estrangeira - Inglês e Língua Portuguesa.

Turmas - 6º ano 1, 9º ano 1 e 9º ano 2.

Carga Horária: 8 aulas.

Conteúdo: Meio ambiente – Literatura infantil.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência
- Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
- Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.
- Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.

Metodologia/Estratégias

Nos componentes curriculares de Ciências e Inglês foi apresentado o tema (Meio ambiente) para os estudantes e eles elaboraram um teatro referente ao tema.

Os alunos assistiram ao filme O Lorax: Em busca da trúfula perdida e logo após elaboraram um teatro.

Em língua portuguesa foi trabalhada a literatura infantil, dando ênfase aos clássicos (Chapeuzinho Vermelho e Alice no país das Maravilhas).

Referências

Filme o Lorax: Em busca da trúfula perdida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ZAS0qeFrU0> Acesso: 29/06/22

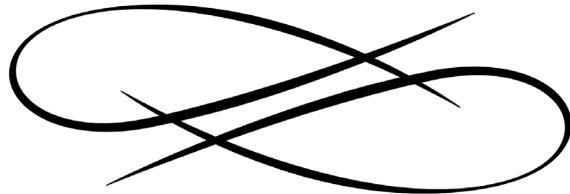
SANTA CATARINA. **Curriculum base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019

Relato da Experiência Docente

O teatro contribui para que os estudantes se expressem melhor, interajam com seus colegas, valorizando a autoestima e a criatividade. O trabalho em grupo proporcionou um ambiente de acolhimento para todos, independente de suas dificuldades. Após os estudantes do 6º ano 1 assistirem ao filme foi proposto a eles a criação de um teatro. Os estudantes mostraram-se empolgados com a atividade proposta e já deram início à organização. Criaram as falas e o cenário. A peça teatral foi apresentada para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I.

Nas turmas do 9º ano 1 e 2, após o estudo de alguns clássicos da literatura, os estudantes foram motivados a recriar uma peça teatral. Eles ficaram entusiasmados e logo deram início à atividade proposta. O grupo que trabalhou com a elaboração do cenário pesquisou sobre a peça e os elementos visuais que iriam compor a cena. O outro grupo trabalhou na recriação da peça teatral e elaborou o figurino. Os ensaios foram realizados em sala de aula sob a orientação da professora. Ao final, foram criadas 3 (três) peças teatrais: Meio Ambiente, Chapeuzinho Vermelho e Alice no País das Maravilhas – Acolhimento das Diferenças.





RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Daiane Nunes Zulianello

Deise de Oliveira Luckmann Bueno de Figueiredo

Jeane Marcia Vezaro Oliveira

Componente Curricular - Língua Portuguesa.

Turmas - 3º ano 2.

Carga Horária: 2 aulas.

Conteúdo: Literatura infantil como espaço de reflexão.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Identificar a ideia central do texto.
- Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução.
- Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizados por colegas.

Metodologia/Estratégias

- Preparar a sala de aula com as cores do camaleão.
- Livro impresso (confeccionar mural),
- Contar a história do livro “Bom dia, todas as cores!” de Ruth Rocha, (à medida que a história vai sendo contada, muda-se o cenário, todas as vezes que o camaleão troca de cor).
- Proporcionar momentos de descobertas e situações criativas entre os estudantes para que possam aprender mais sobre amizade, valores, companheirismo e diversidade.
- Com os balões vamos colocar o nome de cada criança e, de forma aleatória, cada criança pegará um balão. Em seguida, vai falar o que mais gosta no colega.

Referências

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Marta & SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ROCHA, Ruth. Bom Dia,Todas as Cores! São Paulo: Richmond Educação,2018.

SANTA CATARINA. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

Relato da Experiência Docente

Este relato é referente à sequência didática que foi elaborada como atividade final e pré-requisito inerente ao Curso de Formação Continuada com enfoque na prática pedagógica para a educação inclusiva à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina, promovido pela Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

A turma com a qual trabalhou-se foi a do 3ºano 02, dos anos iniciais do ensino fundamental. A mesma possui atualmente 26 estudantes na faixa etária entre 8 e 9 anos. De acordo com o perfil da turma em questão, percebeu-se a necessidade de propiciar às crianças de forma lúdica, a reflexão acerca de alguns temas pertinentes, em relação à inclusão, tais como: identidade, diversidade cultural, autoestima e respeito.

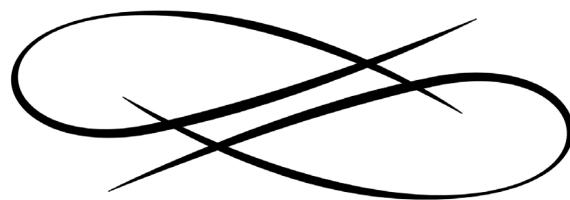
Entende-se identidade “como o compartilhamento de convenções e valores, de modos de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizados, que distinguem e produzem a integração de uma comunidade”. (AZEVEDO, 2003, p.43). Este trabalho foi realizado durante as aulas do componente curricular de Língua Portuguesa. Para tanto, o livro utilizado como referencial foi: “Bom Dia, Todas as Cores!” de Ruth Rocha, cuja história trata de um camaleão, que vai mudando sua aparência à medida em que encontra os outros personagens que sempre criticam-no. A fim de elucidar melhor as ideias sobre a história, foram utilizados elementos visuais, como decoração especial para a sala (com tecidos e balões, de diversas cores), um cenário móvel, e imagens correspondentes com as figuras dos

personagens. As crianças mostraram-se bastante participativas durante o momento da contação, interagindo com as professoras e colegas.

Para o segundo momento da referida sequência, foi realizada uma dinâmica, na qual os educandos foram organizados de modo a formar uma roda no chão, e cada um recebeu um balão com o nome de um colega escrito nele. Nessa roda de conversa, esperava-se que o indivíduo lesse o nome, em seguida falasse algo bom/qualidade sobre si mesmo, e após isso, relatasse pontos positivos sobre a pessoa cujo nome estava no balão. Em sua maioria, compreenderam a proposta, porém, notou-se que tiveram maior facilidade em falar sobre os outros do que sobre eles próprios. Conforme os estudantes foram se apresentando, as professoras foram utilizando essas experiências como subsídio para que pudessem trabalhar valores, como a autoestima e, principalmente o respeito às pessoas que, embora diferentes, necessitam de oportunidades para que todos se expressem, mesmo que eles discordem de suas opiniões. Além disso, foi reforçado o sentimento de pertencimento àquele grupo, uma vez que cada um, com sua identidade e cultura próprias, contribui para formação de uma identidade enquanto turma, assim todas as suas atitudes podem refletir em uma boa convivência e no sucesso de todos os envolvidos.

Ao final, foram distribuídas lembrancinhas, com o rostinho do camaleão e uma língua de sogra, além dos balões. Os estudantes demonstraram compreender a importância de a pessoa manter sua essência, se orgulhar das próprias características, físicas e culturais e ainda assim, conviver pacificamente com todos, de forma respeitosa e colaborativa, o que acredita-se que influenciará positivamente na formação de cidadãos mais conscientes do seu papel, enquanto possíveis transformadores da sociedade ao qual pertencem.





O MOVIMENTO RETILÍNEO NUMA PRÁTICA INCLUSIVA

Carla Maltauro da Silva

Fernando Duarte

Layara Passos Dias

Componente Curricular - Física.

Turmas - 3^a série 3.

Carga Horária: 4 aulas.

Conteúdo: Movimento Retilíneo.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- (EM13CNT101) analisar e representar com dispositivos e aplicativos digitais e específicos, as transformações e conservação em sistemas que envolvam quantidade de matéria, energia e de movimento para realizar previsões de/ sobre seu comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as formas.

Metodologia/Estratégias

Aulas expositivas e dialogadas.

Estudo dirigido.

Exercícios.

Maquete.

Referências

GODON, L; ROSANA,W. Ciências da Natureza. Editora FTD, 2020

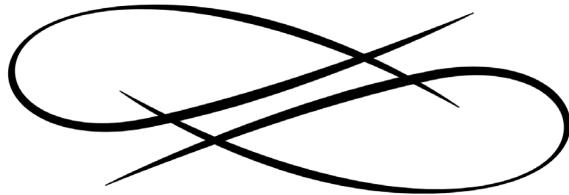
SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do ensino médio do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado

Relato de Experiência Docente

A presente atividade foi realizada com estudantes da 3^a série 3. Os estudantes construíram a maquete de uma cidade com materiais diversos. Junto à maquete os estudantes confeccionaram uma pista de madeira de compensado com inclinação, onde medimos a sua distância e um determinado deslocamento. Utilizamos vários carrinhos com diversas formas e tamanhos para descer na rampa construída pela turma. Com auxílio de um cronômetro fizemos os cálculos referentes a tempo, distância e deslocamento. Todos os estudantes participaram da experiência. Na rampa foi anotado o tempo que o carrinho levou para percorrer o percurso. Deste modo, calculamos a velocidade e aceleração dos carrinhos. Logo após, adotamos os mesmos procedimentos já citados levando os estudantes para a quadra da escola. Com uma trena medimos a distância de um ponto a outro, e com um cronômetro foi medido o tempo que os estudantes levaram para percorrer o percurso, calculando suas velocidades e aceleração.

Nesta atividade trabalhamos a diversidade, colaboração e participação em grupos. Com isso verificamos que os estudantes apresentaram grande desempenho aliando teoria à prática, gerando uma aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos. Salienta-se que nesta turma há um estudante público alvo da educação especial, que participou ativamente das atividades propostas, apresentando conhecimentos importantes a respeito do tema elencado.





DIVERSIDADE E INCLUSÃO: RESPEITO E ACESSIBILIDADE

*Daniele de Oliveira Liz
Eduarda Virmond Lessa
Jean Carlos Pelozato
Kellen Oliveira de Campos
Kelly Virmond Lessa
Roger Robert Ramos*

Componentes Curriculares - Filosofia, história e geografia.

Turmas - 2^a séries 1, 2, 3 e 4.

Carga Horária: 6 aulas por turma.

Conteúdo: Diversidade e Inclusão: Respeito e Acessibilidade.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- (EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).
- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
- (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
- (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de

indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

- (EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

- (EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

- (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

Metodologia/Estratégias

O desenvolvimento desta sequência de atividades acontecerá por meio da divisão de grupos, escolha do tema (racismos, machismo, homofobia, ou demais preconceitos), pesquisa relacionada às formas de preconceito relacionadas ao grupo escolhido, debate sobre as formas para evitar e combater o preconceito. Por fim, a produção de um Slogan e um texto, como forma de campanha de combate ao preconceito. A devolutiva se dará através de uma exposição visível ao público escolar e à comunidade, assim, promovendo a campanha de combate ao preconceito.

Referências

CHALUH, Laura Noemi. **Educação e Diversidade: um projeto pedagógico na escola**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

LÓPEZ OCAÑA, Antonio Maria & JIMÉNEZ, Manuel Zafra. **Atenção à Diversidade na Educação de Jovens**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo; Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula).
- PAN, Miriam A. G. de Souza. **O Direito à Diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: Ibpex, 2008.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do ensino médio do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021
- SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da Diversidade.** São Paulo: Memnon, 2005.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- ### Relato de Experiência Docente
- A exclusão (social, econômica, religiosa, de gênero, entre outras) e o desrespeito estão na base da sociedade brasileira e fere princípios da dignidade da pessoa humana, tais como: vida, liberdade e igualdade. Desta forma, cientes da nossa responsabilidade enquanto educadores, viu-se a necessidade de realizar uma ação coletiva por meio de um projeto integrado.
- Por meio desse projeto de conscientização sobre a importância da diversidade, da inclusão e da equidade espera-se alcançar ambientes livres de discriminação e que se obtenha a valorização da pluralidade.
- Desta forma, o desenvolvimento do projeto se deu por meio da divisão das turmas em grupos, escolha do tema (racismos, machismo, homofobia, ou demais preconceitos), pesquisa relacionada às formas de preconceito relacionadas ao grupo escolhido, debate sobre as formas para evitar e combater o preconceito. Por fim, a produção de um Slogan e um texto, como forma de campanha de combate ao preconceito.
- Portanto, após o término do projeto os estudantes se comprometeram a acolher a diferença, cientes que a superação das desigualdades suscitará novos talentos, estimulará a criatividade, a inovação, produzirá engajamento coletivo e a erradicação dos preconceitos.



DIVERSIDADE NAS CANTIGAS

*Joelma Antunes Paes
Gilcélia Steffen
Soeli Aparecida Costa*

Componente Curricular - Língua Portuguesa.

Turmas - 1º ano 1, 2 e 3.

Carga Horária: 15 aulas.

Conteúdo: Cantigas na alfabetização.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Identificar fonemas e sua representação por letras, na formação de palavras.
- Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
- Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.

Metodologia/Estratégias

Leitura da cantiga;

Desenhos e pinturas;

Cópia da letra da cantiga;

Máscara do boi da diversidade;

Confecção de um boi no balão.

Referências

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do ensino médio do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021

Relato de Experiência Docente

O projeto iniciou-se com uma roda de conversa sobre a lenda do boi da cara preta. Esta é uma cantiga cantada para embalar o sono das crianças, mas sempre carregou personagens e imagens aterrorizantes que tem como tema o medo. A lenda do boi da cara preta originou-se no Brasil, mais especificamente no estado do Maranhão, em uma cantiga popular cantada pelas mães. Podemos distinguir na lenda do boi, o drama dos africanos escravizados no Brasil, cantiga original de descendentes africanos, misturando realidade e imaginação.

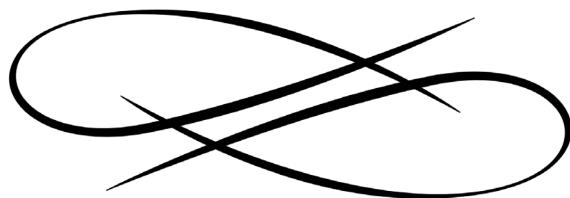
A ampliação desta atividade ocorreu de forma participativa, em que os estudantes confeccionaram máscaras, boi de balão e varal musical com a cantiga copiada por eles próprios. A cantiga “Boi da cara preta” foi reescrita e modificada para “Boi da diversidade”.

No contexto proposto, percebemos interesse, imaginação e criatividade, podemos dizer que houve bastante contribuição tanto na aprendizagem como em relação ao tema diversidade, pois conheceram que até em uma simples cantiga pode haver o preconceito incutido, e como qualquer preconceito deve ser combatido. Assim averiguamos, que uma simples cantiga pode trazer, um grande aprendizado, mudando o futuro, despindo-se de estereótipos racistas e preconceituosos, respeitando a diversidade existente na sociedade. Trazemos para reflexão a reescrita da cantiga:

BOI DA DIVERSIDADE

*Boi, boi, boi,
Boi da diversidade
Pega essa criança
Que tem medo da verdade.*





OS PROTAGONISTAS DA SEMANA DE ARTE MODERNA

Ludmylla Schlichting de Oliveira Paganin

Componentes Curriculares - Língua Portuguesa e Literatura.

Turmas - 3^a série 3.

Carga Horária: 3 aulas.

Conteúdo: A semana de arte moderna e seus representantes.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Metodologia/Estratégias

Foi repassado aos estudantes as falas para que fossem realizadas as apresentações dos artistas responsáveis pelo Modernismo no Brasil, ao percorrer as turmas do período vespertino.

Referências

ABAURRE, M. L. M. **Português: contexto, interlocução e sentido.** 3^a ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SANTA CATARINA. **Curriculum base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

Relato da Experiência Docente

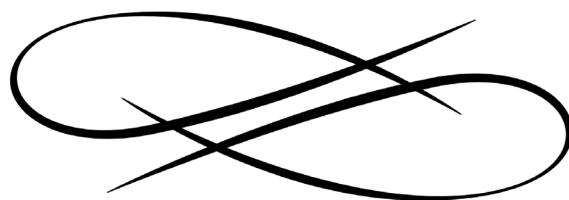
A distribuição aconteceu entre os onze estudantes presenciais, entre eles o estudante Eduardo com apoio da segunda professora Layara. Os personagens escolhidos foram: Tarsila do Amaral (Camile), Oswald de Andrade (Christian), Mário de Andrade (Eduardo), Di Cavalcanti (Jonatan), Heitor Villa Lobos (David), Graça Aranha (Nathan), Manuel Bandeira (Guilherme), Anita Malfati (Patrícia) e Zina Aita (Brenda), bem como a narradora (Miriã).

Os estudantes apresentaram-se vestidos como na época e indicaram as principais obras de cada artista, despertando a curiosidade das séries visitadas. Eduardo, participou ativamente da atividade, bastante empolgado e inserido no contexto da turma. Ele está totalmente incluído no dia a dia escolar, não havendo qualquer resistência em fazer o que é proposto.

A turma interage em harmonia, o estudante é animado e está sempre disposto a realizar os projetos. É possível afirmar que o objetivo foi atingido, pois a apresentação foi realizada em todas as turmas do período vespertino, com boa receptividade dos professores e ótima aceitação dos discentes.







EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: LIBRAS/MATEMÁTICA

*Luis Anderson Antunes
Marlene da Silva e Souza*

Componente Curricular - Matemática.

Turmas - 1^a série 3.

Carga Horária: 6 aulas.

Conteúdo: Localização de pares ordenados no plano cartesiano, introdução ao estudo das funções/Libras.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

(EM13MAT401) - Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a softwares ou a aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.

(EM13MAT501) - Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 1º grau.

Metodologia/Estratégias

Após aula expositiva e dialogada, exemplos de aplicação e resolução de exercícios, o estudante Ruan Carvalho Bachmann junto com a professora Marlene apresentará aos colegas da turma o conjunto dos números naturais bem como o alfabeto na Língua Brasileira de Sinais.

Em um primeiro momento, será entregue aos alunos o alfabeto e os números naturais e suas representações em LIBRAS;

Para descontrair e familiarizar-se com a Língua Brasileira de Sinais, será realizado um sorteio do estudante e da letra ou número que este deverá apresentar em LIBRAS;

Após essa socialização e apropriação, cada aluno apresentará seu nome em LIBRAS orientado pelo estudante Ruan e professora Marlene.

Por fim, Ruan utilizando LIBRAS, representará no plano cartesiano os pontos de um par ordenado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do ensino médio do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

Relato da Experiência Docente

Partindo do princípio que a educação é um direito garantido na Constituição Brasileira e que no Brasil teve seu início de forma elitizada, em que só os mais abastados tinham acesso à formação, faz-se necessário repensar a nossa prática pedagógica com a intenção de atender a demanda da diversidade de sujeitos que são atendidos no ensino regular.

Quando se fala em educação inclusiva, somos remetidos a pensar no sujeito com deficiência, não podemos confundir educação inclusiva com educação especial, embora tenham conceitos diferentes, uma não exime a outra. A educação inclusiva refere-se a aceitar, compreender e dar atenção às diferenças e diversidades. Já a educação especial é específica para atender as pessoas com deficiência. Na atualidade ainda percebemos,

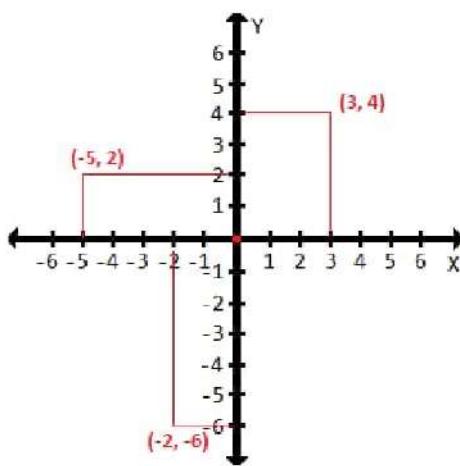
não só na escola, mas em todos os espaços, certo descaso com os grupos de sujeitos denominados minoritários através da segregação racial, cultural, religiosa de gênero entre outras.

No que diz respeito à educação inclusiva, devemos ver a mesma como uma forma de reorganizar as instituições de ensino para então oportunizar aos sujeitos que fazem parte desses grupos a igualdade e equidade no processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância de realizar atividades que venham ao encontro para atender essa demanda crescente nas unidades escolares.

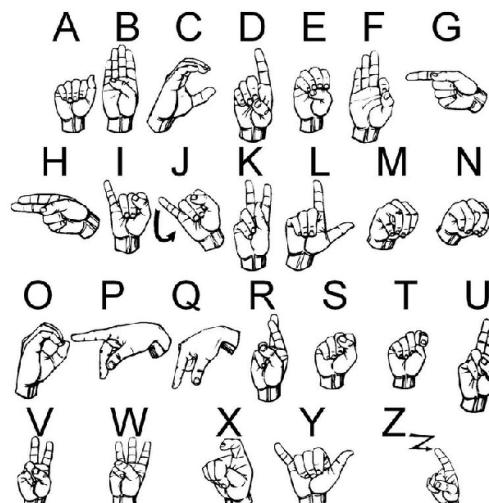
Foi surpreendente a aceitação e participação maciça e espontânea, tornando a aula divertida e interessante. Foi possível perceber que a maioria dos estudantes tinha pouco ou nenhum conhecimento da Língua Brasileira de Sinais “LIBRAS”. Já o estudante Ruan que é muito tímido no dia a dia escolar, interagiu de maneira ímpar com os colegas, passando a sensação de sentir-se inserido de vez na turma durante a realização da atividade.

De fato, temos que rever nossa práxis pedagógica buscando sempre adaptar atividades para que os estudantes que fazem parte destes grupos minoritários sintam-se pertencentes no processo.

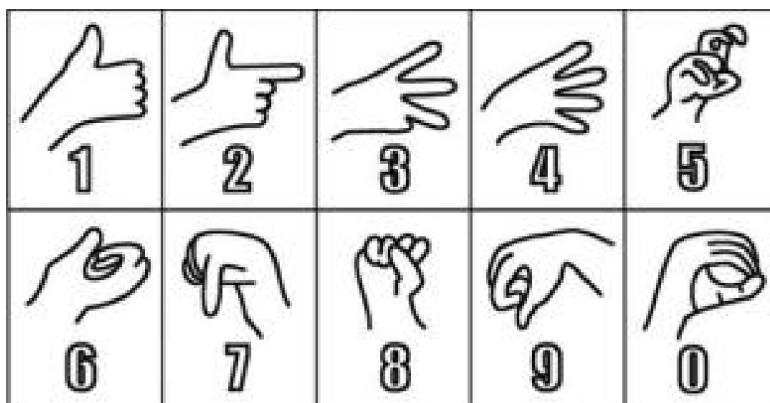




ALFABETO LIBRAS



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/417357090439469421/>



Disponível em: <https://www.publiciti.com.br/produtos/carimbos-numeros-em-libras/>

DIVERSIDADE CULTURAL: APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E VENEZUELA

*Maribel Silveira Esteves
Milena Andrade Cunha*

Componentes Curriculares - Língua Portuguesa, História, Geografia, Ensino Religioso.

Turmas - 2º ano 3.

Carga Horária: 16 aulas.

Conteúdo: Diversidade de culturas entre os países Brasil e Venezuela.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas impressa e cursiva.
- Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de encyclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e a diagramação, especificidade de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais
- Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com o tema investigado.
- Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.
- Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
- Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. Mudanças e permanências.
- Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições

sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

- Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, socioafetivos e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns, entre outros).

Metodologia/Estratégias

Entrevista com a família do aluno Benjamim (caderno de tarefa com algumas perguntas como: adaptação deles no Brasil, cidade natal, como foram recebidos pela nossa comunidade, etc.)

Roda de conversa com a turma sobre o relato da família do estudante Benjamim.

Confecção de mural sobre os costumes e curiosidades entre os países e um mural com glossário de palavras (frutas e verduras) na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

Confecção de maquetes das cidades de Lages, Ciudad Guayana, Brasília e Caracas.

Referências

BELINKY, T. Diversidade. 3^a ed. São Paulo: FTD 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.474**, de 22 de julho de 1997. Brasília, 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9474.htm Acesso em: 28/06/22.

_____. Senado Federal. **Lei 13.445**, de 24 de maio de 2017. Brasília, 2017. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html> Acesso em: 28/06/22.

Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural.
UNESCO. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf> Acesso em 28/06/22

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.

Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

Relato da Experiência Docente

Iniciei a atividade a partir da sequência didática de *A casa e seu dono*, de Elias José, em que trabalhamos sobre moradias diferentes de outros países. Como nós temos na turma um estudante de origem venezuelana, o Moisés Benjamim, que iniciou os estudos no dia 31/05/2022, os colegas ficaram curiosos para saber mais sobre o país de onde Benjamim veio, pois ele tinha um “sotaque” diferente, queriam saber como era viver em outro país. Foi então que, abordamos a diversidade cultural através de uma entrevista com a Srª Naylet Carolina Diaz, mãe do colega recém-chegado, que nos relatou sobre a adaptação deles no Brasil: *“Tem sido uma benção, apesar dos costumes diferentes, mas aprendemos muito com vocês em pouco tempo. O Brasil tem sido um país que apostou um grão de areia para ajudar um país amigo em dificuldade, estamos felizes por suas boas-vindas. Muitos de nosso país tiveram que emigrar por necessidade de sair em busca de um futuro melhor para a família”*.

Em sala de aula trabalhamos com um cartaz confeccionado pelos estudantes sobre os dois países (Venezuela e Brasil). Abordamos as diferenças de idiomas, costumes e cultura. Fizemos um glossário de frutas e verduras com o idioma português e o idioma espanhol, identificando a diferença da pronúncia e da escrita, construímos mural relacionando os dois países, conversamos sobre curiosidades entre esses países, sua localização no globo terrestre, localização e extensão territorial, número de habitantes que cada país tem, capitais, sistema de governo (mostrei foto dos presidentes do Brasil e da Venezuela). As crianças ficaram curiosas para saber como se pronunciava cada palavra falada em espanhol pelo estudante Benjamim, repetiam e tentavam falar igual a ele. Foi uma prática muito significativa, pois perceberam que as pessoas vivem em lugares diferentes, com costumes diferentes do nosso. Oportunizando esses momentos, foi possível proporcionar a todos um aprendizado diferente através da vivência, e também inspirar nas crianças o sentimento de empatia, de se colocar no lugar do outro, sair da sua casa, da sua escola, distanciar-se dos amigos e chegar num lugar totalmente diferente daquele que sempre viveu, fazer novos amigos, aprender um novo idioma. Essa diversidade toda que a princípio gerou curiosidade e até estranheza por

parte da maioria dos colegas, trouxe conhecimentos e aproximou ainda mais cada criança da turma.

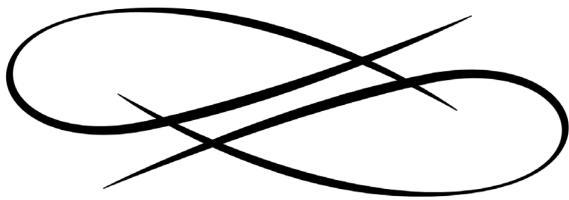
Esta prática foi muito além de integrar a pluralidade de costumes de uma família que aqui está. Proporcionou aos estudantes vivências que jamais teriam se não houvesse essa troca entre eles. Saber que a família está sendo bem acolhida é o mais importante, pois conhecemos relatos de pessoas que vieram de outros países e que não foram bem recebidos nos países ou cidades onde chegaram como imigrantes. Muitos relatam discriminação e preconceito. Na busca de tentar preservar a riqueza da diversidade cultural dos países, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002). A LEI N° 9.474, de 22 de julho de 1997, define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências, mais tarde a lei de migração 13.445/2017, que garante deveres e direitos às pessoas vindas de outros países. Essas definições podem assegurar maior segurança e permanência aos imigrantes.

E muito além de leis e decretos, cabe a cada um de nós acolher as pessoas que vivem ao nosso redor sem distinção de etnia, cor, religião, costumes ou tradições, pois vivemos a diversidade e somos pessoas diversas, como está citado no livro Diversidade (2018) de Tatiana Belinky:

*"Vamos venhamos
Isto é um fato:
Tudo igualzinho
Ai, como é chato."*







TRABALHANDO A DIVERSIDADE ATRAVÉS DAS FÁBULAS

*Kelly Virmond Lessa
Marlei de Fátima Ávila*

Componente Curricular - Língua Portuguesa.

Turmas - 4º anos 1 e 2.

Carga Horária: 10 aulas.

Conteúdo

Leitura, informações implícitas e explícitas. Exposição de ideias e argumentação.

Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social.

Leitura textual, temática e interpretativa.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/ gênero textual.

- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Metodologia/Estratégias

Leitura e escrita das fábulas de Monteiro Lobato, La Fontaine e Esopo.

Compreensão da leitura.

Oralidade.

Cartazes com desenhos dos personagens das fábulas, bem como os

ensinamentos de cada uma.

Desenhos relacionados às fábulas, para colorir.

Foi trabalhado as fábulas dos autores: Monteiro Lobato, La Fontaine e Esopo.

Referências

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação.** Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

TRINCONI, T.B; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2017.

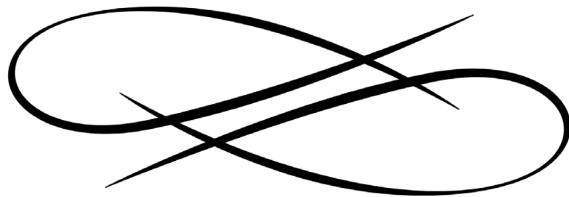
Relato da Experiência Docente

A primeira fábula foi trabalhada no livro de português. A cigarra e a formiga, fez parte de uma sequência didática, enquanto recurso pedagógico, tendo como objetivo a reflexão, compreensão e a importância da Educação Inclusiva. A fábula usa como personagens os animais e é produzida com textos curtos facilitando o entendimento. Nesta fábula, os ensinamentos são referentes à importância do trabalho em equipe, respeitar e valorizar o outro em sua totalidade, compreender os valores éticos, morais e culturais, refletir sobre suas atitudes, e ser solidário com o outro. Posteriormente foram trabalhadas outras fábulas: A Rã e o Touro, A Raposa e a Cegonha e A Lebre e a Tartaruga. A Rã e o Touro, ensina a limitação de cada um; todas as pessoas são diferentes umas das outras, e que todos têm que se aceitarem como são, respeitando as diferenças, e principalmente respeitar a si mesmo, do jeito que é. As pessoas são amadas não pelo que são, mas sim pelas suas atitudes. A Raposa e a Cegonha, ensina que cada um precisa ter empatia com o outro. A Lebre e a Tartaruga, ensina que ninguém deve subestimar o outro, ninguém é melhor que ninguém e todos são dignos de respeito.

Para finalizar, trabalhamos com as duas turmas um cartaz coletivo, dividido em dois grupos cada turma, as fábulas. Os estudantes tinham que desenhar os personagens das fábulas que mais gostaram e colocar o que cada fábula ensinava ou até mesmo a moral de cada uma. Eles amaram fazer essa atividade, percebemos comprometimento e envolvimento de

todos. Por meio da atividade, puderam expressar com seus desenhos a fábula de que mais gostaram. As Fábulas trabalhadas foram para trazer à sala de aula, a importância da Educação Inclusiva, que deve estar sempre em discussão, para não deixar de lado os valores essenciais a todos os seres humanos.





EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Rita de Cássia Nunes Ataíde

Componentes Curriculares - Biologia / Projeto de Vida.

Turmas - 1^a séries 1, 2, 3 e 4.

Carga Horária: 12 aulas.

Conteúdo

Autocuidado e autoconhecimento – ansiedade e depressão, sexualidade, gravidez na adolescência e implicações, métodos contraceptivos, orientação sexual/homofobia, automedicação e outros – Saúde do corpo humano: aspectos físicos, químicos e biológicos.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Analisar e interpretar as diferentes linguagens contemporâneas que abordam questões relacionadas ao corpo, à estética e à sexualidade humana.
- Compreender a importância de conhecer, cuidar e preservar o seu corpo, mediante contexto vivenciado pelo jovem, com a finalidade de desenvolver o autocuidado e uma vida saudável.
- Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
- Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais agindo de forma proativa e empreendedora, e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade, aplicando os conhecimentos científicos para a solução dos problemas e evolução da ciência.
- Diagnosticar os benefícios e os malefícios à saúde, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos,

como também o nível de exposição a eles, posicionando- se criticamente e propondo soluções para seus usos e descartes responsáveis.

Metodologia/Estratégias

A metodologia escolhida para o desenvolvimento do projeto foi a CONSTRUTIVISTA, em que o estudante questiona até que sua resposta se transforme em conhecimento. Nesta metodologia de aprendizagem o estudante tem um papel ativo na construção do próprio conhecimento; o papel do professor é mediar esse processo; a resolução de problemas é obtida a partir de questionamentos; uso de vivências pessoais e conhecimentos prévios do estudante; não propõe provas, mas também não as inibe; o aprendizado é dinâmico e construído aos poucos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, v. 8, 1997.

Figueiró, M. N. D. **Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola**. Revista Linhas (UDESC), 7(1), 21, 2006.

HERMÍNEA C. **Documentário Gravidez na Adolescência Palmácia - Ceará**. YouTube. 5 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Zg7FUrAxVE> Acesso em: 01/06/22.

PRIETO, R.G. **Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial**. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das letras, p. 35-50, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, SC: COGEN, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

Relato da Experiência Docente

A educação sexual nas escolas do país se tornou um assunto velado, esse fato é comprovado quando se verifica a supressão do tema nos principais documentos norteadores da Educação Brasileira. Sendo assim, a sexualidade na adolescência e suas implicações na escola tais como preconceito, bullying, gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis- IST's e evasão escolar muitas vezes são negligenciadas pela falta de um currículo escolar que atenda a essas demandas.

A educação inclusiva no Brasil teve avanços significativos nos últimos anos, entretanto muito ainda precisa ser feito para efetivar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Sendo assim, considerando a educação sexual um assunto de extrema relevância para a construção e expressão saudável dos estudantes, não abordar esse tema, torna a escola uma instituição excludente.

É importante ressaltar que se entende por educação inclusiva a integração de todos os estudantes no processo educacional independente de possuir ou não deficiência, pois a escola é um local para transformar a realidade dos educandos, na qual se deve possibilitar a apropriação do saber. Neste sentido, a educação inclusiva é uma questão de direito, se baseia no compromisso com a cidadania e na formação de uma sociedade não excludente.

Para a Organização das Nações Unidas - ONU, a educação sexual está relacionada à promoção dos direitos humanos e deve fazer parte do currículo escolar. De acordo com Prieto (2003) a efetivação da proposta da inclusão necessita que os direitos já assegurados ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente pela conquista de uma educação escolar eficaz para todos os estudantes, capaz de garantir a permanência na escola e a aceitação destes indivíduos pela mesma, tendo o objetivo de minimizar a exclusão social e educacional do país.

Sendo assim, foi desenvolvido na Escola de Educação Básica General Pinto Sombra Lages -SC o projeto Educação Sexual no Contexto Inclusivo que tem por objetivos orientar e ensinar os estudantes sobre a Educação

Sexual formal, contribuindo para o exercício do respeito e empatia, bem como, com a compreensão do estudante acerca do desenvolvimento do corpo e da sexualidade.

As atividades acerca do tema Educação Sexual voltadas para promover conhecimento sobre o corpo, inclusão e educação em saúde foram desenvolvidas na Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra em Lages-SC, nas primeiras séries do Novo Ensino Médio- NEM, nos Componentes Curriculares de Biologia e Projeto de Vida. A intervenção ocorreu nos meses de junho e julho de 2022, dispondo das seguintes etapas:

Primeira Etapa - Apresentação do tema aos estudantes. Em seguida foi solicitado que representassem através de uma nuvem de palavras seus sentimentos e emoções sobre o assunto. Para tanto, foi solicitado que enfatizassem na representação o que mais chama sua atenção utilizando cores fortes e palavras maiores.

Segunda Etapa - Foi realizada através de uma roda de conversa em que foram abordados os conceitos de sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero. A partir disso, os estudantes falaram sobre preconceito, respeito, empatia, diversidade e a importância da inclusão de todos os estudantes na escola.

Terceira Etapa - Os estudantes conheceram a anatomia e a fisiologia dos sistemas genitais masculino e feminino. Fizeram um exercício de identificação dos principais órgãos que compõem esses sistemas.

Quarta Etapa - Foi destinada para tratar da gravidez na adolescência e suas implicações. Os estudantes assistiram ao Documentário Gravidez na Adolescência – Palmácia – Ceará. Em seguida, fizeram uma contextualização com a realidade na qual eles estão inseridos.

Quinta Etapa - Foi abordado o assunto métodos contraceptivos. Os estudantes realizaram uma pesquisa e construíram um mapa mental. Além disso, conheceram os principais dispositivos utilizados como métodos contraceptivos. Esse material foi adquirido na Unidade Básica de Saúde da comunidade.

Sexta Etapa - Nesta etapa os estudantes conheceram as Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST's. Os estudantes foram organizados em grupos nos quais pesquisaram e apresentaram em um seminário as principais infecções transmitidas através de relações sexuais sem proteção.

Sétima Etapa - Essa última etapa foi reservada para esclarecer dúvidas, os estudantes, caso sentissem necessidade, elaboraram perguntas e

depositaram anonimamente numa caixa. Em uma roda de conversa, a professora fez a leitura das perguntas e sanou as dúvidas. Nesta etapa foi efetuada a avaliação do projeto, momento em que os estudantes foram convidados a falar sobre a importância do desenvolvimento do projeto com o tema Educação Sexual na Escola no Contexto Inclusivo para a sua vida.

O tema Educação Sexual, abordado no projeto, foi desenvolvido por solicitação dos estudantes e das equipes docente e pedagógica da escola. Os estudantes têm direito a educação sexual formal e a discussão sobre “padrões” que a sociedade impõe. De acordo com Figueiró (2006) “A educação quando orientada, com conhecimentos científicos deve contemplar a ludicidade, o prazer e a liberdade de viver a sexualidade”.

Foi verificado que os estudantes compreenderam, através das atividades desenvolvidas, que a sexualidade é inata ao ser humano e o seu desenvolvimento deve ser natural, a partir das descobertas sobre o corpo, suas expressões e entendimento contínuo. É muito importante entender que os pais, a escola e a sociedade ajudem as crianças a construírem uma relação saudável com a sexualidade, contribuindo para que compreendam aspectos do seu próprio corpo, emoções e sentimentos, autoproteção e consentimento, protegendo-os de situações traumáticas relacionadas à própria imagem e de violências sexuais.

Durante a intervenção verificou-se o interesse dos estudantes através da participação e interesse sobre essa temática, pois são conceitos e saberes indispensáveis na construção integral do ser humano. O conhecimento é capaz de proporcionar ao jovem informações e habilidades que podem trazer transformação, evitando situações prejudiciais à sua vida como relacionamentos abusivos, riscos à saúde relacionados à exposição a IST's como HIV, gravidez precoce indesejada e estigma ou preconceitos direcionados à sexualidade.





A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

*Cassandra de Souza
Luis Ricardo Battistella
Rosemári Bastos Ribeiro
Suzana Aruda*

Componentes Curriculares - Geografia, Sociologia, Educação Especial.

Turmas - 6º e 7º anos.

Carga Horária: 10 aulas.

Conteúdo - Meio Ambiente.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
- Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
- Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

Metodologia/Estratégias

Apresentação do tema aos estudantes do 6º e 7º anos.

Produção de frases de conscientização sobre a preservação do meio ambiente.

Confecção de cartazes contendo frases de conscientização sobre a preservação do meio ambiente.

Devolutiva através de apresentações orais e exposição dos cartazes para a turma.

Avaliação dos trabalhos em grupo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação.** Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

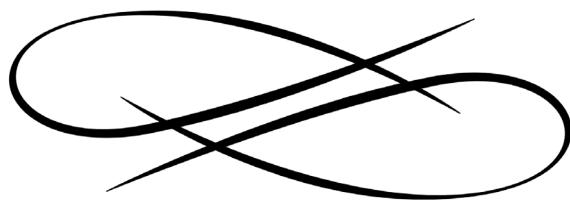
Relato da Experiência Docente

A apresentação do tema “A preservação do meio ambiente” às turmas do 6º ano e 7º ano se deu pela professora Rosemári e pelo professor Luís Ricardo, ambos do componente curricular de geografia, juntamente com as Segundas Professoras de suas respectivas turmas: Eduarda, Cassandra e Suzana. A professora Rosemári e o professor Luis apresentaram o tema utilizando o livro didático da disciplina de geografia, e traçaram um diálogo com os estudantes a respeito da preservação do meio ambiente. Após a apresentação do tema, foi proposta à turma a confecção de frases para criar um slogan conscientizando sobre a preservação do meio ambiente. Importante ressaltar que todos colaboraram para a criação do mesmo.

Com o slogan pronto, iniciou-se a confecção dos cartazes. Para a produção foi preciso utilizar, além das aulas de geografia, as aulas de Inglês (a professora Sandra cedeu e auxiliou os alunos durante a confecção do trabalho), de Ciências (a professora Clarice também ofereceu suporte aos estudantes, enriquecendo os trabalhos com o seu conhecimento acerca do assunto), e ainda, as aulas de História, da professora Daniele que encerrou os trabalhos com a turma.

Por fim, a devolutiva dos trabalhos aconteceu através das apresentações dos cartazes aos colegas de sala de aula, e professores presentes. Os estudantes leram e explicaram as suas ideias, objetivando a conscientização da preservação do meio ambiente. Cada grupo utilizou cerca de 2 minutos para a apresentação, expondo o cartaz em frente ao quadro, alguns estudantes auxiliaram segurando o cartaz, outros, lendo e explicando suas frases. No final, os professores fizeram as suas colocações, complementando a explicação dos estudantes, valorizando os trabalhos dos mesmos.





RESPEITANDO A DIVERSIDADE AO NOSSO REDOR

Rosileide da Conceição Porto

Componente Curricular - Língua Portuguesa.

Turmas - 2º ano 1.

Carga Horária: 10 aulas.

Conteúdo

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.

Compreensão de textos orais

Relação entre fala e escrita.

Oralidade.

Leitura/Escuta

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

- Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de

forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros.

- Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplam a comunidade afrodescendente e indígena ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

Metodologia/Estratégias

Leitura e explicação sobre o que iremos trabalhar, conversa com os alunos sobre a poesia.

Entrega da poesia completa impressa para todos os estudantes, onde terão que completar com as palavras que faltam na poesia.

Junto com os estudantes reler a poesia para que identifiquem as palavras que contêm o R “intrometido”.

Para finalizar a atividade do dia, entregar aos estudantes um gato xadrez, que irão pintar como eles preferirem.

Num segundo momento, iniciaremos a aula com apresentação da sacola da leitura em formato de um gato.

Iniciar a escolha dos estudantes para a apresentação, realizando a leitura caracterizando de gatos os demais colegas.

Para finalizar, será enviado um gato para que usem da criatividade ao decorá-lo com sua família, utilizando-se de materiais diversos.

Referências

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

VILLELA, B. **Era uma vez um gato xadrez**. 2^a ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

Relato da Experiência Docente

Ao iniciar a atividade, conversei com os estudantes e expliquei para eles que iríamos trabalhar o gênero textual poesia. Iniciei a aula colando no quadro o título do livro “Era uma vez um gato xadrez”. Na sequência da atividade, fui colocando as estrofes da poesia no quadro. Os estudantes

por iniciativa própria já começaram a ler em voz alta. Cada trecho da poesia colada no quadro era uma leitura e descobertas. Os que ainda não sabem ler gostaram tanto que mesmo antes de colar já diziam “olha lá tem outro, lê!”. Eles foram lendo cada trecho da poesia até terminar, achando graça a cada descoberta de cada gato. A aula se tornou divertida e interessante para todos que estavam participando. depois de toda essa interação, colamos as estrofes e foi feita a leitura aos estudantes. Após, conversamos sobre o que eles entenderam da poesia, e como poderíamos levar para o nosso dia a dia. Conversamos e expliquei sobre a importância de respeitar as diferenças, sejam elas de etnia, religião, gênero, escolhas e gostos de todas as pessoas, e fazer eles entenderem que ninguém é igual e que isso é maravilhoso.

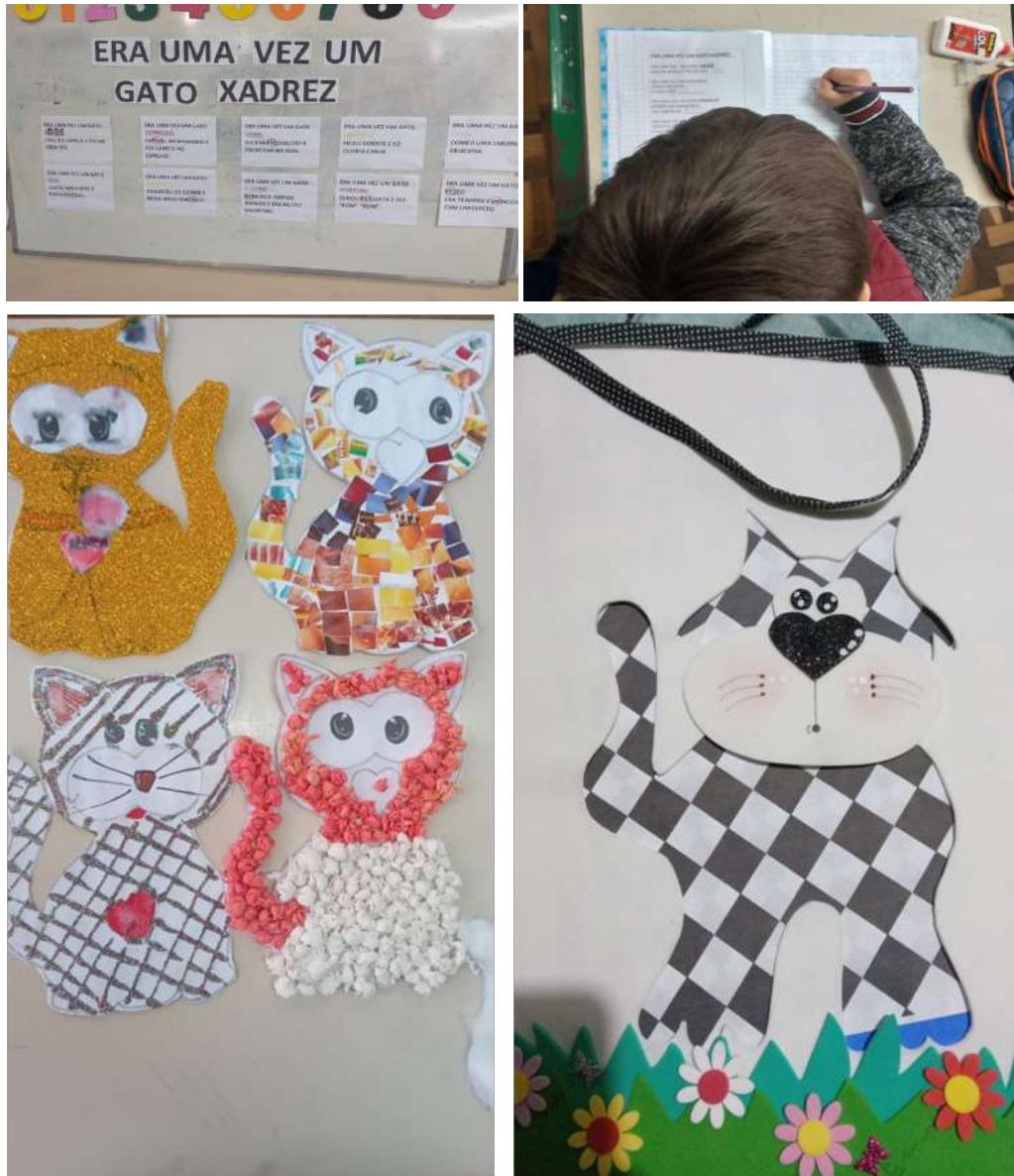
Como atividade inicial, foi entregue para os estudantes a poesia impressa para colar e ter em seu caderno. Com o texto colado receberam uma atividade onde teriam que completar com as palavras que estavam faltando na poesia, junto com a professora foram lendo e identificando as palavras. No mesmo texto, sublinharam as cores presentes na poesia. Como estamos trabalhando o uso do R “intrometido”, junto com os estudantes a professora foi lendo e circulando quando estivesse presente esta situação. Para encerrar a atividade do dia, foi entregue um gato xadrez que teriam que colorir como eles preferissem, para montar um mural no fundo da sala de aula.

Dando continuidade à poesia “Era uma vez um gato xadrez”, noutro momento, foi enviada uma tarefa para ser realizada com ajuda da família. Eles teriam que decorar o gato utilizando materiais diversos, menos a pintura com lápis de cor.

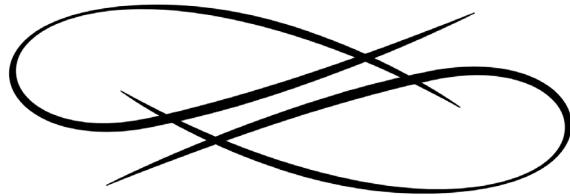
Posteriormente, voltamos para a leitura da poesia, mas desta vez, com a sacola da leitura em formato de gato. Com a utilização da sacola foram montados grupos para a leitura e apresentação. Com essa atividade consegui perceber como os estudantes, mesmo tão pequenos, já têm muito estabelecidas suas opiniões e escolhas. Alguns desmontaram a indignação pelo fato de muitas pessoas serem desrespeitadas. Percebo o quanto a sociedade precisa ouvir nossas crianças, que por muitas vezes têm mais para ensinar do que aprender.

Ao realizar a leitura do Era uma vez o gato xadrez, foi nítido o envolvimento de todos os estudantes, a cada trecho e atividade foi uma

nova descoberta e uma conversa diferente, um assunto novo. Sempre alguém querendo contar alguma coisa que assistiu, que aconteceu com eles ou com alguém ao seu redor. E como o texto continua ao fundo da sala, por diversos momentos ainda escuto eles lendo ou fazendo algum comentário sobre a poesia. Sempre ouço falarem da importância de respeitar uns aos outros.







TRATE A TODOS COM RESPEITO!

Sandra Souza Godinho

Componentes Curriculares - Língua Portuguesa, ensino religioso e geografia.

Turmas - 2º ano 2.

Carga Horária: 3 aulas.

Conteúdo

Respeito às diferenças

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada) textos que circulam em meios impressos e digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
- Ler e compreender, com certa autonomia textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
- Perceber-se como pessoa interdependente que estabelece relações de pertencimento com a natureza e a sociedade.
- Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

Metodologia/Estratégias

Apresentar o tema da atividade para as crianças, e numa roda de conversa breve e identificar os conhecimentos prévios de cada um.

Fazer a leitura do livro TUDO BEM SER DIFERENTE de Todd Parr.

Exploração e observação de imagens do livro;

Confeccionar um cartaz coletivo com recorte e colagem de figuras de

várias pessoas diferentes, para que as crianças observem a diversidade que existente nessas imagens.

Desenhos: deixar que cada criança ilustre a página do livro que mais gostou

Atividade individual: confeccionar um cartão com desenhos feitos e coloridos pelos estudantes, relatando algumas preferências pessoais.

Referências

PARR, T. **Tudo bem ser diferente.** 2^a ed. São Paulo: Panda Books, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

Relato da Experiência Docente

Para começar o trabalho, fizemos uma roda de conversa com o intuito de discutir com as crianças sobre o respeito às diferenças. Iniciamos as atividades a partir da roda de conversa, onde foi possível ouvir a opinião de cada estudante sobre o assunto abordado. As opiniões foram variadas, citaram dentre as diferenças: a cor da pele, gostos pessoais, aparência física, questões de comportamentos e religiões. Para dar continuidade ao tema tratado na atividade, fizemos a leitura compartilhada do livro **TUDO BEM SER DIFERENTE** de Todd Parr.

Após a leitura do livro, as crianças realizaram a exploração das imagens das páginas do livro e desenharam uma parte do livro que mais gostaram, além de construir um cartaz coletivo com os desenhos produzidos.

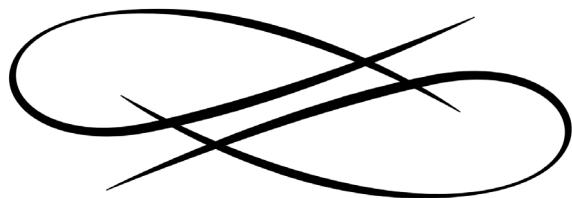
A atividade seguinte consistiu em produzir outro cartaz coletivo, feito com recorte e colagem de jornais e revistas que os estudantes trouxeram para a sala de aula, com imagens de várias pessoas diferentes. Fizemos ainda a seguinte frase como tema do cartaz: **É ISSO AÍ, TODO MUNDO TEM SEU JEITO, E NA BASE DA AMIZADE, TRATE TODOS COM RESPEITO!**

Encerrando as atividades, foi confeccionado um cartão, com desenhos feitos individualmente por cada estudante, nele cada um fez desenhos e relatou algumas das suas preferências pessoais.

No decorrer das atividades foi ouvida a opinião das crianças,

respeitando os conhecimentos prévios de cada uma, incentivando-as a reconhecer essas diferenças na turma a qual pertencem, bem como, perceber e respeitar todas as diferenças que se deparam cotidianamente. As atividades tiveram como principal objetivo, o respeito às diferenças, com o intuito de que cada um desenvolva a noção de pertencimento a um grupo, que apresenta diferentes características físicas, qualidades, defeitos e limitações que nos fazem seres únicos.





A LENDA DA SERPENTE NO TANQUE

Eliane Valente de Lima

Silvia Márcia Mendonça Gonçalves

Vanderleia Cristina dos Anjos Vieira

Componentes Curriculares - Língua Portuguesa, História, Geografia, Ensino Religioso.

Turmas - 5º anos 1, 2 e 3.

Carga Horária: 20 aulas.

Conteúdo

Leitura.

Linguagem oral e corporal.

Gêneros textuais.

Lenda.

Elementos do texto: cenário, personagem central, conflito gerador, resolução, ponto de vista.

Encenação.

Povoação de Lages.

Diversidades culturais, indígenas, africanos, portugueses.

Formação do povo lageano;

Paisagem de Lages no início da povoação, inclusive do Tanque.

Paisagem atual de Lages.

Estrutura familiar do início da povoação de Lages e as famílias de hoje

Preconceito

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
- Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes

grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

- Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.

- Representação das cidades e do espaço urbano.

- Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo

- Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

- Inferir informações implícitas nos textos lidos.

- Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizados por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

- Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.

- Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

- Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

Metodologia/Estratégias

Questionar às crianças e explicar acerca da povoação de Lages, sobre os indígenas que aqui viviam e as famílias e escravos que foram trazidos para cá.

Observação de figuras de como era Lages inclusive o Tanque e de como é hoje.

Explorar o gênero textual “lenda” e explicar sobre as características do gênero.

Ler e anotar o conceito de lenda.

Ler e anotar a “Lenda da Serpente do Tanque”.

Assistir ao vídeo da “Lenda da Serpente do Tanque”.

Roda de conversa: comentários sobre a lenda.

Como eram formadas as famílias e como são formadas hoje.

Como eram as vestimentas, a forma como lavavam roupas, como as mulheres eram tratadas na época.

Confeccionar uma serpente.

Momento de conversa sobre preconceito; explicação, cópia e leitura sobre “Preconceito”.

Relacionar o preconceito com acontecimentos da “Lenda da Serpente do Tanque”.

Encenação da “Lenda da Serpente do Tanque”.

Referências

COSTA, M. T. Apostila Lages, 2005.

SANTA CATARINA. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

Relato da Experiência Docente

Objetivando uma atividade inclusiva, todas as etapas foram realizadas com a participação de todos os estudantes e em alguns momentos o 5º ano 2 e o 5º ano 3 reunidos, sendo trabalhada também de forma interdisciplinar. A atividade teve início em uma roda de conversa com questionamento e explicação sobre a povoação de Lages, sobre os indígenas que aqui viviam, as famílias e africanos que foram trazidos. Conversamos sobre como era Lages na antiguidade, destacando algumas diferenças, observação de figuras, inclusive do Tanque. Enfatizou-se que naquela época as pessoas tinham o costume de sentar-se em volta do fogo de chão e, dali surgiam várias histórias e lendas que são contadas até hoje.

Após nossas discussões, foi realizada a explicação, cópia e leitura sobre o gênero textual “Lenda” e, especificamente da lenda que surgiu aqui em nosso município: “A Lenda da Serpente do Tanque”.

Os estudantes reunidos assistiram a um vídeo referente à lenda. Após o vídeo houve vários comentários, tais como: Como eram formadas as famílias e como são formadas hoje? Como eram as vestimentas? De que maneira lavavam as roupas? Como as mulheres eram tratadas na época?

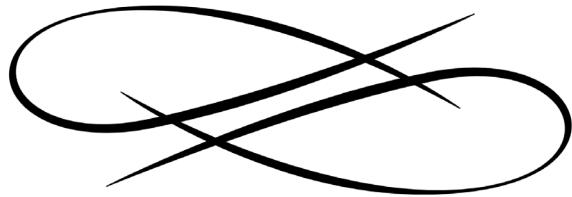
Foi solicitado como tarefa para casa confeccionarem uma serpente,

utilizando a criatividade. No dia seguinte, foi compartilhada a serpente que cada um confeccionou, demonstrando seu trabalho e enfatizando a forma e materiais utilizados.

Na aula seguinte, houve nova provocação. Desta vez abordou-se o tema preconceito. Depois da explicação, os estudantes leram e copiaram texto sobre “Preconceito” e relacionamos com acontecimentos da “Lenda da Serpente do Tanque”. Encerrando a atividade, foi realizado no período matutino com a turma do 5º ano 1 e no período vespertino com 5º ano 2 e o 5º ano 3 reunidos, uma encenação da “Lenda da Serpente do Tanque”.







ESTUDANDO AS DISPERSÕES E CONTEMPLANDO AS MARAVILHAS DA NATUREZA

*Kelly Virmond Lessa
Solange de Fátima dos Santos*

Componente Curricular - Química.

Turmas - 2^a série 4.

Carga Horária: 2 aulas semanais.

Conteúdo

Dispersões Coloidais.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- (EM13CNT208) - Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta, e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.

Metodologia/Estratégias

Leitura dinamizada.

Comentários e intervenções.

Observação e contemplação da natureza.

Produção de imagens relacionadas à temática.

Impressão das imagens.

Confecção do painel para exposição.

Referências

LISBOA, J. C. **Ser protagonista química 2º ano.** 3^a Ed., São Paulo: Editora SM, 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum base**

do ensino médio do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

Relato da Experiência Docente

Estudando as dispersões coloidais surgiu o interesse em saber por que o céu, tanto ao nascer quanto no pôr do sol, fica um colorido tão magnífico. Ficamos dias observando e contemplando o lindo colorido que ficava no céu quando o sol começava a se pôr. Então surgiu a ideia de criar um material para as nossas aulas, e dessa forma iniciamos a coletar imagens. O trabalho tinha como requisitos alguns itens fundamentais para que tivéssemos imagens variadas, a ideia era de coletar imagens em dias distintos e horário também distintos, para que pudéssemos comparar os diferentes efeitos provocados pela dispersão coloidal na atmosfera terrestre.

Através de pesquisas compreendemos por que o céu adquire vários tons e efeitos tão lindos dignos de contemplação. Explicando cientificamente o que ocorre é que ao atingirem a estratosfera, os gases de dióxido de enxofre se transformam em partículas de aerossóis ou sulfato, sendo este a substância que interage com a luz solar, conferindo a coloração púrpura e laranja ao céu, sobretudo nas primeiras horas do dia e próximo ao pôr do sol. Conforme o sol se põe, devido à inclinação que os raios solares atingem na atmosfera, maior acaba sendo a camada de ar que os raios percorrem. Sendo assim, a luz é cada vez mais espalhada pelas partículas presentes nessa camada, resultado do efeito Tyndall. Principalmente a luz azul, que sofre esse espalhamento em maior intensidade. Isso faz com que o comprimento de onda responsável pela luz vermelho-alaranjada seja mais transmitida, deixando o céu com essa coloração.

O sol emite luz branca para todo o universo. Mas, se olharmos o vácuo nas fotos espaciais, só vemos escuridão. Isso porque não há nenhum elemento para absorver a luz. A atmosfera do planeta terra é a responsável por dar cor ao nosso céu. Formada principalmente por nitrogênio (78%) e oxigênio (21%), ela espalha a luz em todas as direções pelos gases e partículas no ar. A luz azul é mais espalhada do que as outras por ter um comprimento de onda menor, fazendo com que enxerguemos essa cor.

Quando a noite começa a cair, o céu ganha tons alaranjados e avermelhados. Isso ocorre porque a luz do sol precisa percorrer um caminho maior. Ao passar por mais atmosfera, a cor azul é ainda mais espalhada,

fazendo com que somente as cores vermelha e laranja consigam chegar até nossos olhos.

O Efeito Tyndall é um efeito que ocorre quando a luz incide sobre partículas coloidais, sendo espalhada em diferentes direções, isso faz com que seja possível observar o rastro ou feixe luminoso, acontece também quando a luz é dispersada por partículas coloidais presentes em líquidos, gases ou sólidos, fazendo com que seu rastro seja visível. Um exemplo é o feixe de luz produzido quando a luz do sol incide sobre uma atmosfera saturada de gotículas de água. O efeito Tyndall é a dispersão e reflexão da luz provocada por partículas coloidais, ou seja, de dimensões de 1 a 1000 nanômetros.





A large, handwritten signature in black ink, consisting of two loops forming an infinity symbol shape, with a diagonal line through it.

A EVOLUÇÃO DO SER HUMANO

Vera Lúcia Maschio

Componente Curricular - Sociologia da educação.

Turmas - 3º ano de magistério.

Carga Horária: 10 aulas.

Conteúdo

Evolução do ser humano.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- (EM13CHS102) - Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento, etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.

- (EM13CHS101) - Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Metodologia/Estratégias

A partir da leitura do texto “Pequeno esboço da evolução do ser humano”, priorizar a discussão sobre o tema e suas implicações atuais.

Em grupos, organizar as informações em uma linha do tempo de forma clara e coerente.

Após as discussões, cada grupo deverá planejar uma apresentação esboçando a evolução do ser humano, tendo como alicerce o texto lido em

sala, o que não impede de buscar outras fontes.

Momento de confecção de materiais necessários para a apresentação. Os materiais ficarão a critério de cada grupo.

Apresentação dinâmica e lúdica do tema.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social** - 17.ed. São Paulo: Edições Loyola,2014.

SANTACATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Relato da Experiência Docente

A atividade foi desenvolvida com as estudantes da 3^a série do curso de Magistério, no componente curricular de Sociologia da Educação. O desenvolvimento da dinâmica ocorreu através da leitura do texto “Pequeno esboço da evolução do ser humano”, após a socialização do mesmo, foram formados grupos a partir das afinidades.

Cada grupo elaborou uma linha do tempo sobre o tema, onde a partir dessa construíram um texto para ser a base do teatro. A elaboração do teatro foi em sala de aula (confecção dos fantoches/ palitoches /cenário), a orientação para a confecção dos fantoches foi de que, fossem utilizados materiais alternativos, pois com isso, buscamos sensibilizar para o uso racional dos materiais descartados, tendo visto que as estudantes estão sendo preparadas para atuarem em sala de aula.

O tema é muito importante para a construção e percepção da evolução do ser humano e suas intervenções na sociedade, sendo que essa trajetória demonstra quão importante foi e é a participação do ser humano na sociedade. Cada ação ocorrida nesse percurso interfere diretamente no planeta.

O desenvolvimento foi acompanhado e orientado em todas as etapas,

deixando sempre a autonomia das estudantes, visando à criatividade e protagonismo das mesmas. No decorrer da atividade, percebi o interesse de cada uma e seu envolvimento no processo de criação e de elaboração.

Na devolutiva tivemos dois grupos que utilizaram a “janela teatral” e um que fez uso de um cenário criado sobre a base de mesas, onde colocaram argila para fixar os palitoches enquanto o texto era narrado.

A coerência e a clareza percebidas na devolutiva, foi bem relevante, com isso, fica evidente a importância do trabalho em equipe, buscando sempre respeitar a diversidade que remete à inclusão. Essa atividade demonstra como é importante proporcionar momentos de produção em equipes, em que cada estudante tenha a oportunidade de aprender trabalhar em grupo, pois com isso desenvolvem o respeito às opiniões, tornando-as mais empáticas com as diferenças, construindo uma consciência coletiva e ética





IGUALDADE DE GÊNERO: PAPÉIS ATRIBUÍDOS A MENINOS E MENINAS

Luciane Cristina Correa

Componentes Curriculares - Educação e Infância.

Turmas - 3º ano de magistério .

Carga Horária: 4 aulas.

Conteúdo

Conceito de Gênero

Formas de violência contra mulher

Relações de Poder construídas na escola

Desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- (EM13CHS503) - Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos

- (EM13CHS502) - Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Metodologia/Estratégias

Apresentação em slides: Conceito de Gênero, Igualdade de Gênero e o que a Constituição preconiza acerca do tema.

Discussão sobre as formas de violência contra a mulher (psicológica,

Leitura compartilhada sobre os desafios da Igualdade de Gênero no Brasil.

Roda de conversa com experiências pessoais de cada aluna.

Exposição de imagens sobre o papel da escola na desconstrução de papéis atribuídos a meninos e meninas na Educação Infantil.

Assistir o documentário “Território do Brincar: Diálogo com as Escolas”, propondo um relato sobre as relações entre as crianças no momento das brincadeiras.

Referências

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões, ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNK, Susana Bornéo. (organizadoras). **Desafios feministas**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.

KISHIMOTO, T.M. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. Pro-Posições: v.19, n.3, 2008.

MEIRELLES, Renata. **Território do brincar: Diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Território do Brincar: Diálogo com as Escolas**. Youtube, 31 ago. 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4&t=34s>. Acesso: 15/07/22.

Relato da Experiência Docente

Para iniciar a abordagem desta temática iniciei este trabalho por meio de slides, promovendo uma reflexão sobre gênero e ressignificando conceitos impostos socialmente.

Partindo deste questionamento apontou-se como o termo foi construído socialmente sobre as diferenças entre homens e mulheres,

percebidas em distintas culturas. O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres.

No decorrer das discussões surgiram alguns relatos pessoais sobre a submissão e violência que muitas vezes é imposta à mulher. Algumas vivenciaram dentro do seu próprio lar, outras presenciaram cenas no convívio social.

Salientou-se a importância da formação do professor, em especial do professor de educação infantil neste processo de ruptura de paradigmas rumo a uma mediação capaz de rever dogmas construídos no decorrer da história humana. Na sequência, discutimos como a organização do espaço escolar conduz à ações de controle, com práticas rotineiras, muitas vezes, visando um padrão de comportamento e normalização das expressões corporais.

Questionamos que repensar a prática pedagógica requer iniciativa e desprendimento, porém desconstruir crenças enraizadas é uma difícil tarefa. Como educar a criança em uma visão não sexista, se o próprio professor teve em sua vivência a masculinidade estreitamente ligada ao poder! Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva, significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional.

Compartilhei com a turma alguns conhecimentos adquiridos na escrita da minha dissertação de mestrado. Conforme Kishimoto (2008), a escola, como espaço educacional, da maneira como é organizada determina os papéis sociais de meninos e meninas. Quando na brinquedoteca se separam brinquedos de menina de um lado e brinquedos de meninos de outro, o que isso significa? Os meninos viajam na imaginação, com espaçonaves, carrinhos e bonecos de super-heróis. Às meninas são oferecidas miniaturas de utensílios de cozinha e bonecas. A propósito, no ato de brincar a realidade é internalizada pela criança através da simbolização. Nas situações lúdicas, os meninos manifestam mais interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel de mãe.

Como atividade de casa foi enviado o vídeo, “Território do Brincar:

“Diálogo com as Escolas”. Este documentário olhou para as crianças fora do contexto escolar em diferentes comunidades, buscando apreender e compreender como elas vivenciam suas infâncias, brincam e se expressam quando estão em liberdade e são as protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivem. Após a visualização do vídeo, as alunas responderam algumas questões referentes às relações das crianças durante as brincadeiras: Nas brincadeiras entre as crianças existe alguma discriminação? Ou Preconceito? As crianças diferenciam brinquedos de meninos e meninas?

Encerrando o trabalho as estudantes enviaram seus questionamentos via e-mail:

“Desde criança já lhes é dito que existe “brincadeira de menino e brincadeira de menina”.

“As crianças brincam juntas em qualquer brincadeira, não vi preconceito e diferenciação entre os brinquedos que fazem ou utilizam”.

“Preconceito também não existe para eles, pois eles aprendem só se o adulto repassa ou no convívio social.”

“A criança não faz esta distinção, brincadeira e brinquedo não tem gênero, elas simplesmente são livres para brincar. As crianças não têm preconceito e discriminação em relação às outras, geralmente se isso acontece é porque viram ou ouviram alguém agir dessa forma, elas são influenciadas pelo meio em que vivem. Independentemente da sua relação com a realidade, a criança tem que ter a liberdade de escolher como e com o que quer brincar”.



CONTOS DE FADAS

Maria Francisca Ribeiro de Carvalho Correa de Oliveira

Componentes Curriculares - Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso.

Turmas - 3º ano 3.

Carga Horária: 8 aulas.

Conteúdo

Gênero textual: contos de fadas, leitura, escrita, acróstico, contação.

Contagem, dobradura, medidas.

Sentimentos

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
- Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal.
- Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variações linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
- Ouvir os contos de fadas.
- Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizados

por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

- Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.

- Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.

- Identificar e respeitar práticas celebrativas como cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras, de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.

Metodologia/Estratégias

Apresentar para as crianças alguns contos de fadas. Analisar e trabalhar com contos de fadas

Produção do livrinho dos contos de fadas: comentar, trocar ideias sobre como escrever o acróstico, como ler, fazer e ilustrar o livrinho de contos de fadas

Momento do sorteio: distribuição (por sorteio) de nomes dos contos de fadas entre as crianças da turma.

Escolha do texto, frases e palavras para produzir o acróstico.

Confecção do dominó coletivo dos contos de fadas. Contar e encapar as peças que serão o dominó com a turma.

Jogar o dominó coletivo (feito com caixa de leite) com as crianças.

Ilustrar os acrósticos.

Montar com recorte e colagem os contos de fadas.

Referências

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

Relato da Experiência Docente

Iniciamos com a explicação aos estudantes, com o objetivo de situá-los quanto ao desenvolvimento do Projeto de Contos de fadas, tendo como

intenção, aproximar e incentivar a inclusão, falando sobre a necessidade de fazermos tudo juntos, um auxiliando o outro em todas as etapas.

Lemos os contos de fadas, alguns ouvimos, outros contamos e alguns só olhamos as imagens. Decidimos fazer as apresentações através dos acrósticos feitos em grupo, com auxílio de cada integrante do grupo e da professora, mas cada um escrevendo o seu.

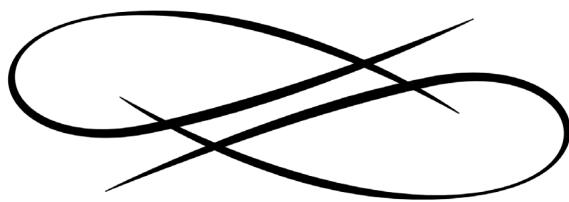
Os estudantes trouxeram de casa caixas de leite vazias e iniciamos nosso dominó de contos de fada, notamos que ao nos unirmos conseguimos as caixas necessárias para o jogo de dominó.

Ao montarmos também observamos como é difícil para alguns e fácil para outros e que se faz necessário participarmos das atividades e auxiliarmos nossos colegas.

Tiramos algumas fotos e gravamos o jogo dominó dos contos de fadas. Foi bem divertido e atrapalhado em alguns momentos, mas com muito respeito e espontaneidade. A turma compartilhou saberes de maneira criativa, respeitando as diferenças, percebendo que ser diferente é o que nos torna iguais.

Atividades simples, significado concreto, sorrisos fáceis, mas com uma importância sem igual, com espontaneidade, companheirismo e inclusão de todos na realização das atividades.





RELEVO DO BRASIL: MAQUETE EM E.V.A.

Roger Robert Ramos

Componente Curricular - Geografia.

Turmas - 7º ano.

Carga Horária: 4 aulas.

Conteúdo - Classificação do Relevo Brasileiro - Hipsometria.

Habilidade do Currículo do Território Catarinense

- Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
- Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.
- Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores, histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.

Metodologia/Estratégias

Apresentação da temática a ser estudada.

Disponibilização de mapas de classificação do relevo brasileiro.

Construção de mapas em E.V.A, destacando os diferentes tipos de relevo existentes no Brasil.

Referências

AB'SÁBER, A. N. **Notas sobre a estrutura geológica do Brasil.** Paideia, Sorocaba, v. 2, n. 41, p. 117-133, 1954.

AB'SÁBER, A. N. **O relevo do Brasil:** introdução e bibliografia. Revista da Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 40-54, 1954.

ARARIBÁ mais: geografia: manual do professor/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida; editor responsável César BruminiDellore - 1 ed. - São Paulo: Moderna, 2018.

SANTA CATARINA. **Curriculo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

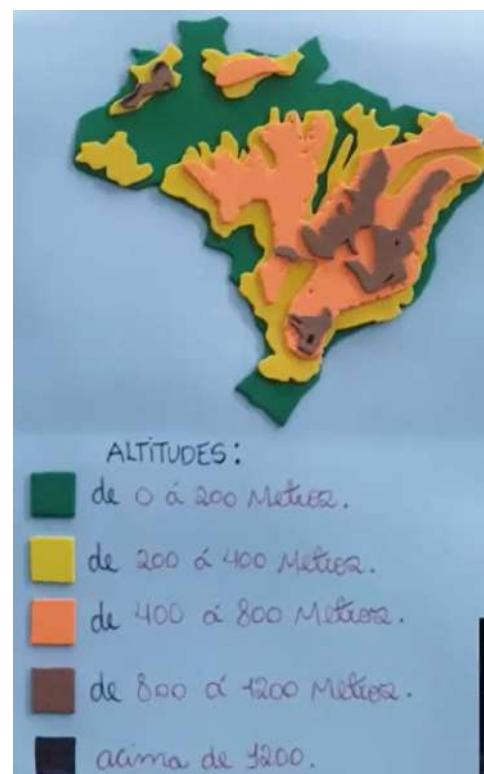
Relato da Experiência Docente

Este trabalho iniciou em 2011 quando me deparei com um estudante Público Alvo da Educação Especial, com deficiência visual e intelectual. Trabalhar mapas sempre foi um princípio da Geografia e comigo não seria diferente.

Repto o trabalho aqui nesta unidade escolar desde 2015 com turmas de 7º ano do ensino fundamental e 2ª série do Ensino médio e, em todos os casos trabalhei curvas de nível, desde os mapas mais simples até chegar às abstrações de um mapa hipsométrico que não traz todas as curvas, mas sim, classes de altitudes.

Não só o desenho, mas a representação em escala perceptível ao tato, oferecem uma oportunidade de síntese, simultaneidade e totalização da forma dos objetos (de suas propriedades formais) e, por isso, torna-se relevante como recurso cognitivo. O ato de desenhar e o desenho produzido, na medida de seu caráter generalista e simbólico, integram possibilidades e utilidades de ampliação da língua falada e escrita.

Primeiramente, é preciso apresentar os princípios das curvas de nível, encontrar um mapa hipsométrico que represente o Brasil e utilizá-lo. O segundo passo é reforçar as curvas de nível, que no caso são os limites entre os níveis altimétricos. A que separa o verde do amarelo é a curva de 200 metros; a que separa o amarelo do laranja é a curva de 400 metros; a que separa o laranja do marrom é a curva de 800 metros; a que separa o marrom do marrom mais escuro é a curva de 1200 metros. (Nessa classificação podem-se variar os valores conforme necessidade do professor e da turma a ser trabalhada). Após, devem ser disponibilizados aos estudantes os modelos de cada relevo, para a reprodução em E.V.A. Por fim, é realizada a montagem sobreposta.





Assinaturas do documento



Código para verificação: **MO659RT0**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



VERA MARCIA MARQUES SANTOS (CPF: 534.XXX.309-XX) em 13/12/2022 às 17:08:16

Emitido por: "Autoridade Certificadora SERPRORFBv5", emitido em 11/03/2021 - 16:10:56 e válido até 10/03/2024 - 16:10:56.
(Assinatura ICP-Brasil)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTIwMjJfMDAwNTY2MzdfNTY3MjRfMjAyMi9NTzY1OVJUMA==> ou o site

<https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00056637/2022** e o código **MO659RT0** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.