

DUARTINA ANA DIAS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**SUPERANDO AS BARREIRAS DE
ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**SUPERANDO AS BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE
METODOLÓGICA**

Duartina Ana Dias

Brasil

2021

ISBN: 978-65-00-23157-1

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D541 2021	<p>Dias, Duartina Ana, 1984- Educação Inclusiva: superando as barreiras de acessibilidade metodológica [recurso eletrônico] / Duartina Ana Dias. - 2021.</p> <p>Orientadora: Mônica Brincalepe Campo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.260 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Campo, Mônica Brincalepe, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

ÍNDICE

<u>APRESENTAÇÃO.....</u>	<u>01</u>
<u>CAPÍTULO 1: POR QUE A EDUCAÇÃO DEVE SER INCLUSIVA E O QUE ISSO SIGNIFICA?.....</u>	<u>04</u>
<u>CAPÍTULO 2: TENHO ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, O QUE FAZER?.....</u>	<u>25</u>
<u>CAPÍTULO 3: O QUE CARACTERIZA AS DEFICIÊNCIAS E O QUE MAIS DEVO SABER SOBRE ELAS?</u>	<u>44</u>
<u>CAPÍTULO 4: QUAIS OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POR QUE É IMPORTANTE SUPERÁ-LOS?</u>	<u>54</u>
<u>CAPÍTULO 5: OK, ATÉ AQUI ENTENDI. MAS, COMO INCLUIR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS SE ELES SÃO TÃO DIFERENTES?.....</u>	<u>62</u>
<u>ENFIM.....</u>	<u>75</u>
<u>AUTORA.....</u>	<u>77</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>78</u>

APRESENTAÇÃO

Este *ebook* é resultado da vontade de colaborar com professores e profissionais da educação básica nos seus processos de formações contínuas no que se refere à Educação Inclusiva. Parto da premissa que todos os estudantes tenham garantido o direito à educação com igualdade de oportunidades.

Uma parte importante para a realização deste trabalho foi o Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Foi lá, através do contato e do diálogo com professores e colegas que tive a oportunidade de conhecer abordagens que possibilitavam a concretização de uma ferramenta colaborativa para a formação docente.

A mídia escolhida para sistematizar e divulgar esse material foi o *ebook* em formato PDF, pois ele é facilmente carregável em diversos aparelhos digitais e permite o uso de *hiperlinks*, facilitando a conexão com *sites*, artigos, vídeos e outras mídias digitais relacionados à Educação Inclusiva. Essa característica enriquece a trama de informações e amplia as possibilidades de ação docente para superar as barreiras de acessibilidade que impedem uma Educação de fato Inclusiva.

Uma ressalva importante quando nos referimos ao uso de recursos digitais é que embora a tecnologia digital na educação seja amplamente divulgada, assim como suas possibilidades de uso nos

planejamentos e práticas de ensino, é importante nos voltarmos para a realidade do país onde vivemos que possui dimensões continentais e grandes desigualdades sociais. Nesse contexto, considerando o crescente estímulo para o uso de recursos digitais na educação escolar, o acesso à esses recursos se configura cada vez mais como um direito fundamental, portanto, é preciso políticas públicas que favoreçam o acesso à internet e recursos digitais para populações mais vulneráveis de modo que não permaneçam excluídas das ações educacionais.

Considerando que há grande número de profissionais da educação que têm acesso ao mínimo de recursos digitais, o *ebook* se configura em uma mídia viável por facilitar a divulgação do conteúdo das informações. Nesse sentido, esse material se propõe a colaborar com docentes e outros profissionais da educação, enquanto ferramenta que contextualiza o processo de inclusão, articula assuntos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência através dos *links* com *sites*, artigos científicos, documentários dentre outras plataformas e propõe uma abordagem que pode vir a contribuir com os docentes, profissionais de apoio e gestores escolares nessa caminhada pela educação inclusiva.

Na medida em que os docentes se apropriam do conhecimento acerca da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, a educação inclusiva vai se consolidando, deixando de ser uma perspectiva e se tornando realidade.

Este material está organizado em 5 capítulos, cujos títulos são perguntas que ouvi de alguns professores ao longo da minha caminhada na área educacional.

- ❖ Capítulo 1: Por que a educação deve ser inclusiva e o que isso significa?
- ❖ Capítulo 2: Tenho estudantes com deficiência, o que fazer?
- ❖ Capítulo 3: O que caracteriza as deficiências e o que mais devo saber sobre elas?
- ❖ Capítulo 4 - Quais os desafios de uma educação inclusiva e por que é importante superá-los?
- ❖ Capítulo 5: Ok, até aqui entendi. Mas, como incluir estudantes com deficiências se eles são tão diferentes?

Em cada capítulo, o leitor terá acesso à *hiperlinks* que o levará para plataformas digitais que também abordam a temática: são *sites*, vídeos, artigos ou outros *ebooks* que contribuirão com seus estudos. O que caracteriza esses *hiperlinks*, é que eles estão sublinhados e com cor diferente do texto. Basta que o leitor clique em cima do *hiperlink* que ele acessa o conteúdo lá descrito. Lembrando que essa função só está disponível quando a leitura é realizada em algum dispositivo digital com acesso à internet (*notebook*, celulares, *tablets*, computadores de mesa ou similares).

Ah! Há também *hiperlinks* que levam para algum conceito dentro do próprio texto deste material. Um exemplo disso é o índice. Cada capítulo do índice é um *hiperlink* que direciona o leitor ao capítulo selecionado. Vamos testar? Volte até o índice e clique em cima de algum capítulo.

CAPÍTULO 1: POR QUE A EDUCAÇÃO DEVE SER INCLUSIVA E O QUE ISSO SIGNIFICA?

* * * *

A pergunta que intitula esse capítulo, ao mesmo tempo que é provocativa povoa o pensamento de muitos profissionais da educação. Para nos ajudar no início da construção do pensamento sobre essa questão, vamos observar o seguinte caso, que embora seja fictício, contém elementos da realidade.

Pedro tem 4 anos, será matriculado pela primeira vez na escola e cursará o 1º período da Educação Infantil, etapa correspondente a sua idade. Ana é mãe de Pedro e ao chegar à escola para matricular seu filho solicita uma reunião com a equipe pedagógica. É atendida pela coordenadora escolar e pela professora regente da turma na qual Pedro será matriculado. Após as apresentações, Ana segue a conversa:

- Tô aqui pra conversar com as senhoras porque meu menino Pedro tem autismo. A gente descobriu tem pouco tempo, sabe. Lá em casa a gente percebeu que o Pedro era diferente de outras crianças da mesma idade. Com dois anos ele não falava, gostava de pegar um caminhãozinho de plástico e ficava só girando uma roda... e ficava muito tempo nisso. Com três anos, ele só repetia a última palavra que a gente falava. Quando uma coisinha na rotina do dia mudava, menina do céu! O Pedro ficava desesperado e gritava, parecia que o mundo tava acabando. Festinha de criança, reunião de família, essas

coisas assim a gente parou de ir porque o Pedro não suportava o barulho e o movimento de muitas pessoas juntas. Cheguei levar na benzedeira, porque minha vizinha falou que podia ser encosto que tava perturbando menino. Tem base? Daí comecei procurar na internet, pra ver se tinha alguma coisa pra eu fazer pelo meu menino, porque ele tava sofrendo e a gente junto com ele. Quando fui colocando as maneiras como ele agia e reagia, logo foi aparecendo informações sobre autismo. Fui lendo uns *sites* e assistindo uns vídeos e foi fazendo sentido. Marquei consulta com uma pediatra e fui contando pra ela essas coisas do Pedro, o que eu tinha lido e tudo mais. Ela olhou ele e encaminhou a gente pra conversar com a psicóloga. Marquei, levei ele, a psicóloga observou uns dias, conversou comigo e por fim diagnosticou ele com autismo mesmo.

Quando chega nas duas últimas palavras, Ana embarga voz, emocionada, começa a chorar. A coordenadora e a professora escutam atenciosamente o relato de Ana e procuram acalmá-la para que possam retornar à conversa.

Ana continua, ainda emocionada:

- Ao mesmo tempo foi um choque, mas também um alívio por saber o que ele tinha. Eu sei que tem tratamento, mas queria mesmo uma cura, sabe.

Após Ana se recompor, a coordenadora retoma:

- Ana, aqui na escola a gente tem o AEE que é o Atendimento Educacional Especializado com uma professora que atende crianças

com autismo, com deficiência, com altas habilidades. Então, o Pedro estudará no turno da manhã e virá duas vezes na semana no turno da tarde para fazer o acompanhamento no AEE. Tá bom? Pelo o que você relatou, ele não fala né?

- Ele fala poucas palavras e ainda repete o que a gente fala. Muitas vezes a gente tenta conversar com ele, mas, ele nem olha pra gente. A psicóloga disse para procurar uma fonoaudióloga para auxiliar.

A coordenadora conversa um pouco mais com a mãe, diz que a professora do AEE marcará uma reunião para entrevistá-la e organizar os horários do atendimento. Em seguida se despedem.

Após a saída da mãe a professora reclama com a coordenadora:

- É um absurdo eu ter que receber aluno autista na sala, sem nem ter formação para lidar com eles. Na faculdade, eles não ensinam como que a gente faz para ensinar para autistas, para deficientes intelectuais, surdos etc. E agora, joga esses alunos, falando que é pra fazer inclusão e a gente que se vire.

Dá uma pausa, toma um gole de café e continua:

- Eu vou ter uma cuidadora pra ele, né? Porque ano passado, o João que também era autista só gritava eu não conseguia dar aula com ele dentro de sala. A cuidadora demorou três meses pra ser contratada e quando ela chegou, foi um anjo na terra né. Porque ela tirava o João da sala e aí eu tinha condições para dar a aula para os outros alunos. Todo mundo fala de educação inclusiva, dá palestra que escola tem de ser inclusiva, mas pergunta se já esteve dentro da sala

de aula com alunos com deficiência, com autismo e todos os outros 30 alunos. A realidade da gente na sala de aula é muito diferente! Vai tentar fazer atividade na sala de aula com um menino esperneando e gritando, agitando as outras crianças. É por isso que eu fico pensando que os alunos com autismo, com atraso intelectual, os deficientes tinham que ter uma escola específica pra eles, com professores que tem perfil e preparo para trabalhar com eles. Com psicólogo, com fonoaudiólogo, enfermeira, enfim, tudo preparado para eles se desenvolverem. Me sinto perdida, despreparada e desamparada diante de um aluno que tem uma condição específica e eu não sei o que fazer para, ao mesmo tempo, ajudá-lo e ajudar o resto da turma.

* * * *

Quantas vezes professores e outros profissionais da educação não se perguntaram “como fazer para que minhas aulas sejam inclusivas?” É preciso adaptar materiais e conteúdo? É responsabilidade do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do professor de apoio ou do profissional que acompanha o estudante com deficiência fazer as adaptações necessárias e acompanhá-lo o tempo todo, de modo que o professor “regular” ensine os demais alunos? Quando teremos formações para nos ajudar a atuar na prática com os alunos com diferentes deficiências? Será mesmo que todos os alunos aprendem?

Essas são algumas questões que permeiam o fazer pedagógico docente na Educação Básica. Para conseguirmos conversar sobre

essas questões, é preciso primeiramente entender quem são as pessoas com deficiência e seu histórico de exclusão, lutas e resistências que levaram à elaboração de legislações que garantem o acesso, dentre outras coisas, à educação.

Começando do começo: Inclusão das pessoas com deficiência e o direito à educação.

Faremos agora uma breve viagem no tempo! Nessa viagem, a proposta é visitar alguns momentos históricos que foram se constituindo como marcos dos lugares sociais que as pessoas com deficiência ocupavam socialmente, destacando alguns momentos que podem contribuir para a compreensão do percurso que desemboca no que conhecemos como inclusão social e escolar. Esta viagem visa ajudar a dimensionar as lutas e os avanços alcançados pelas pessoas com deficiência após séculos de negligência, segregação e exclusão. Ela é dividida em cinco estações que se referem aos estágios de atendimento às pessoas com deficiência, historicamente construídos.

A primeira estação é a negligência, que é registrada desde a antiguidade clássica. Trata-se de um período de exclusão, em que era socialmente aceito e estimulado esconder ou eliminar as pessoas com deficiência ou má-formação. Na antiguidade grega, por exemplo, as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte ou mortas, sem que isso gerasse grandes comoções. Em Roma,

havia uma lei que dava o direito ao pai de matar a criança com alguma deformidade física logo após o parto. (SANTOS, 2002).

Dando um salto histórico e chegando ao século IV, Ceccim (1997) ressalta que com a ética cristã surge o dilema entre caridade e castigo, proteção e segregação. Nesse contexto, a eliminação compulsória de bebês com deficiência passou a ser condenada. Ao mesmo tempo, na lógica cristã daqueles tempos, se observava o movimento em considerar as pessoas com deficiência, os loucos e os criminosos como possuídos pelo demônio, associados aos pecados cometidos e merecedores da punição divina. Isso respaldava seu banimento do convívio social.

Avançando bastante no tempo, chegamos à segunda estação identificada como período de institucionalização e localizada historicamente entre os séculos XVIII e XIX. As pessoas com deficiência eram segregadas e internadas, sob o pretexto da proteção, em instituições (Miranda, 2003). No Brasil, a primeira dessas instituições foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado através de um decreto imperial de 1854, seguidas pela criação de outras duas instituições: a Fundação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro e o Hospital Estadual de Salvador, em 1874, iniciando a assistência às pessoas com deficiência intelectual (Mazzotta, 2005). Importante dizer, que embora hoje entendamos que a institucionalização é segregadora, esses primeiros movimentos visavam oferecer oportunidades de

escolarização e assistência pessoal e social às pessoas com deficiência.

A terceira estação está entre o final do século XIX e meados do século XX, quando houve a criação de escolas especiais e/ou classes especiais em escolas públicas, cujo objetivo era oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte. (Miranda, 2003). Esse seria o período com características de segregação transitando para a fase de integração. No Brasil, em 1954, é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma organização social, com o objetivo de promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltiplas. As APAEs são ativas até hoje, e oferecem apoio às pessoas com deficiência.

Avançando um pouco mais, chegamos à quarta estação por volta da década de 1970, quando ocorria o movimento de integração social das pessoas com deficiência, visando integrá-las em ambientes sociais e escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos às pessoas sem deficiência. (MIRANDA, 2003).

Observa-se nesse contexto, um período de integração escolar relacionado ao conceito de integração social. Segundo Sasaki (1999), a integração social se constituiu em um esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência, desde que elas estivessem capacitadas a superar as barreiras existentes. Aranha (2001) afirma que integrar era localizar o alvo da mudança na pessoa com deficiência, a sociedade somente colocava à disposição dessas

peças os recursos necessários ao processo de normalização, cabendo à pessoa com deficiência o esforço unilateral para fazer uso desses recursos. O movimento de integração social sustentou o paradigma integrativo de educação, um modelo, portanto, em que cabia ao aluno se adaptar ao sistema educacional, independentemente de suas características e necessidades específicas (SASSAKI, 1998).

E finalmente, chegamos à quinta estação! A partir da década de 80, observa-se que a temática do atendimento escolar passou a ser debatida considerando o novo paradigma da inclusão, que foi se consolidando e ganhando destaque. O paradigma da inclusão, compreende que são os sistemas educacionais que devem adaptar-se às necessidades de alunos com deficiência.

Sasaki (2005) indica que as origens desse novo paradigma, está em 1981, com a *Disabled People's International*,¹ liderada por pessoas com deficiência, que definem o objetivo de equiparação de oportunidades. Isso significa que toda estrutura física e de funcionamento da sociedade deveria ser pensada ou adaptada de tal forma que fosse acessível a todas as pessoas, inclusive as com deficiências, proporcionando maior qualidade de vida.

Até aqui fizemos um percurso linear demarcado por fases que chamei de estações, intencionando situar alguns marcos históricos

¹ *Disabled People's International*: trata-se de uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência. Em seu livreto 'Declaração de Princípios', de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades, dando início ao que vai se consolidando como paradigma da inclusão. (Driedger & Enns, citado por Sasaki 1987, p. 23)

do percurso pelo qual passaram as pessoas com deficiência. No entanto, ressaltamos que em cada momento há nuances diferentes, movimentos de resistências e rupturas.

Para colaborar com essa dinâmica de conhecer mais sobre a história das pessoas com deficiência e da complexidade das lutas dessas pessoas pela garantia da Inclusão, sugiro que assista ao documentário brasileiro: [História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil](#), que está disponível no YouTube.



Sobre o paradigma da inclusão é importante que nós educadores conheçamos os principais movimentos que contribuíram para impulsionar a educação inclusiva no mundo. Sanchez (2005), nos ajuda com essa tarefa, destacando alguns desses movimentos:

- Convenção dos Direitos da Criança, realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990;
- a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, desenvolvida em Salamanca (Espanha) em 1994;
- Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, realizado em Dakar (Senegal) em 2000.

Essas discussões internacionais, dentre outras, fortalecem a construção de um projeto de educação para todos que considera, portanto, as pessoas com deficiência. Para que esse projeto esteja

ativo, é preciso que os profissionais da educação atuem de acordo com o paradigma da inclusão. Esse movimento dos profissionais da educação em prol de uma educação inclusiva favorece a superação do processo histórico de exclusão.

Destaque para: [A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#) na ONU (Organização das Nações Unidas), ocorrida em 2006, da qual o Brasil é signatário. Essa Convenção altera o conceito de deficiência que, até então representava o paradigma integracionista. Ele passa a indicar que a deficiência se relaciona com os impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial da pessoa, em interação com diversas barreiras de acessibilidade, que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

No paradigma da inclusão, a sociedade passa a ser responsável em promover condições de acessibilidade. É “nesse contexto, que a educação inclusiva se configura como direito incondicional, que não pode ser cerceado por razão alguma e indisponível porque ninguém pode dele dispor”. (Santos, 2016, p. 65). Assim, a educação inclusiva não é só uma possibilidade, mas um direito dos alunos.

Fala de especialista:



Como citado, o Brasil foi signatário desse documento e o incorporou ao seu ordenamento jurídico com valor de emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009.

Para a Convenção, as pessoas com deficiência não podem ser vistas como “objetos” de tratamentos assistenciais, médicos ou caritativos. Ao invés disso, devem ser tratadas como sujeitos de direitos, capazes de exigí-los e de tomarem decisões sobre suas vidas baseadas em seus consentimentos, assumindo assim o papel de protagonistas de suas histórias pessoais (Resende, & Vital, 2008).

Quem são os estudantes com deficiência no Brasil?

Como vimos, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Considerando esse conceito, voltamos nossa atenção para a escola, de modo a entender quem são os estudantes com deficiência nas escolas brasileiras, como estão distribuídos nas modalidades e etapas de ensino. Para isso é preciso verificar alguns dados do Censo escolar mais recente do ano de 2019.

De acordo com o censo escolar, no Brasil temos em torno de 48.455.867 estudantes na educação básica. Desses, 1.250.967 (2,6%) são público da Educação Especial, sendo que 1.090.805 estão em escolas inclusivas (comuns) e 160.162 em classes ou escolas exclusivas (especiais). Outro dado relevante é o quantitativo de estudantes, público alvo da modalidade Educação Especial, que estão matriculados em escolas inclusivas ou escolas exclusivas. Observe esses dados à seguir:

- Surdocegueira: 573
- Cegueira: 7.477
- Surdez: 24.705
- Deficiência Auditiva: 39.268
- Altas Habilidades/Superdotação: 54.
- Baixa Visão: 77.328 (monocular)
- Deficiência Múltipla: 85.851
- Deficiência Física: 151.413
- Autismo: 177.988
- Deficiência Intelectual: 845.849



Percebe-se que em o maior número de atendimentos são estudantes com deficiência intelectual e com autismo. Em menor número aparecem os com surdocegueira e cegueira. Um dado também observado é que no Brasil não há em todas as escolas comuns a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado, sendo este oferecido por vezes em escolas que não são as de origem do estudante ou em escolas especiais.

Para acessar os dados do Censo Escolar de 2019, você pode consultar o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e fazer a busca por Censo 2019. Como atalho oferecemos o *link*: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas> ativo no ano de 2020.



Voltando ao caso do começo do capítulo

Depois desse breve percurso voltemos ao caso apresentado no início desse capítulo. Você consegue se colocar no lugar da professora? Já esteve em uma situação similar à dela? Conhece alguma professora que já tenha reagido assim, diante do desafio de receber um aluno com deficiência e realizar aulas inclusivas?

Nossa professora fictícia, mas que apresenta falas muito reais, traz em suas angústias uma questão essencial: a Formação de Professores. Estudos apontam que as principais dificuldades em se efetivar a educação inclusiva, relaciona-se a falta ou a pouca formação docente com a temática educação inclusiva.

Em levantamento realizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, no ano de 2019 como parte das pesquisas que culminaram neste material (O relatório de pesquisa possui o mesmo nome deste *ebook* e pode ser acessado no campo de busca do [repositório da Universidade Federal de Uberlândia](#)), uma das perguntas feita aos professores foi “Quais foram (ou são) suas principais dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência?” As respostas giraram em torno de formação não suficiente, necessidade de entendimento sobre as deficiências, falta de recursos materiais, falta de apoio em sala de aula, falta de apoio da equipe gestora da escola, falta de parceria com as famílias, grande número de estudantes em sala de aula e infraestrutura inadequada. Observou-se também que 100% já trabalharam com alunos com deficiência, 46,2% afirmam que não há formação em suas escolas relacionadas a Educação Inclusiva,

53,8% que as formações oferecidas pelas redes públicas e privadas os auxiliam pouco ao planejar atividades inclusivas e 51,3% acreditam que quando oferecidas, as formações são pouco suficientes para a atuação dos professores considerando a inclusão escolar.

Zulian, Vedovatto e Silva (2017), no artigo [“Uma reflexão quanto as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de sala de aula regular no processo de educação inclusiva: identificar dificuldades para pensar soluções”](#), realizaram revisão bibliográfica de artigos que falavam sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes na inclusão escolar e a partir disso, propor soluções. Segundo as autoras, as principais dificuldades encontradas foram: falta de suporte; comunicação na escola; insegurança; baixos salários; muitos alunos em sala de aula; falta de recursos; relação escola e família; infraestrutura; formação de professores.

Lima, Jerônimo e Gouveia (2020) no artigo [“Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente”](#) em pesquisa realizada com professores de escola públicas do município de Jaguaribe, Ceará, apontam que as maiores dificuldades indicadas pelos docentes foram: a ausência de formação continuada; a quantidade de estudantes em sala de aula; falta de materiais adequados; ausência de profissional do Atendimento Educacional Especializado; baixa estima dos estudantes com necessidades educativas especiais com relação ao aprendizado.

[Tavares, Santos e Freitas](#) (2016) entrevistaram professores na rede pública ensino de São João Del Rei, com perguntas sobre como foi a graduação desses professores, se na graduação haviam disciplinas que abordassem a deficiência e se elas contribuem para a realização do seu atual trabalho docente. Além disso, perguntou-se qual apoio o estado ou município oferecia a esses professores e como era a rotina dos docentes que trabalhavam com crianças deficiência nas classes comuns.

Os resultados da pesquisa apontam que os professores reconhecem a importância da formação continuada docentes, se sentem angustiados diante da percepção que as formações ainda eram insuficientes, apontaram falhas com relação às disciplinas cursadas na graduação relacionadas à temática da educação inclusiva e a indicaram que sentiam a diferença existente entre teoria e prática. A pesquisa conclui, dentre outras coisas, que a inclusão escolar de estudantes com deficiência precisa avançar bastante, em especial no que se refere à formação dos professores. Com base nas entrevistas realizadas e na literatura utilizada no estudo, percebeu-se que há insuficiência com relação ao preparo de docentes para atuarem com crianças com deficiência e que esse fator dificulta a existência de uma inclusão efetiva.

[Roman, Molero e Silva](#) (2020), que entrevistaram professoras da rede municipal de ensino, em uma cidade no litoral paulista, apontam que, embora haja uma legislação robusta que sustenta o direito à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, a

complexidade do cotidiano escolar apresenta outros fatores limitantes como o não entendimento pelos docentes das legislações relacionadas a educação inclusiva, a sobrecarga de trabalho e falta de parcerias.

Os fatores que aparecem nessas entrevistas relacionam-se às angústias diante das dificuldades em se realizar nas práticas pedagógicas a inclusão, uma vez que os professores sentem que executam as legislações sobre educação inclusiva, mas sem compreendê-las. Desse modo as diretrizes inclusivas destoam da realidade da escola e dos professores. É necessário investimento público visando a garantia para profissionais da educação, de formações continuadas sobre inclusão escolar das pessoas com deficiência. Isso favorece o desenvolvimento de mais práticas com embasamento científico e filosófico.

Na cidade de Curitiba - PR, [Vargas e Portilho \(2018\)](#) identificaram, por meio do registro das falas dos professores da educação básica durante a formação, que as suas concepções de aprendizagem se opunham ao objetivo de promover a independência, a socialização e a inclusão sócio educacional das crianças. Segundo as pesquisadoras, as representações sociais dos professores com relação à deficiência, eram concebidas como limitadoras, negativas, determinantes, que anulam o outro e vinculadas às explicações médicas.

Ao expor suas angústias e insatisfações, a professora que apresentamos no caso do começo do capítulo denuncia uma

situação que se confirma nos estudos: a sensação despreparo diante do pouco conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação. Essa condição gera insegurança nos docentes e a crença que educação inclusiva é utópica, pois parece apresentar uma série de impedimentos reais.

Nesse sentido é necessário que o debate sobre a educação inclusiva se amplie para os professores da educação básica, que eles participem de forma consciente das ações inclusivas para que tenham condições de proporem práticas educativas inclusivas.

O Brasil tem avançado em termos legislativos com relação à garantia de direitos de uma educação para todas as pessoas. No entanto, é necessário que essa garantia de direito seja realidade em todas as escolas. É preciso o engajamento dos profissionais da educação, que ocorrerá mediante compreensão do que afinal se trata a educação inclusiva e como fazê-la.

Educação inclusiva diz respeito a toda a sociedade e não somente à escola. Assim, a comunidade e as famílias precisam ser incluídas nesse movimento de entendimento, reconhecimento e consolidação da educação inclusiva.

De modo geral, a sociedade brasileira ainda apresenta um entendimento assistencialista ou caritativo sobre as deficiências. No caso fictício apresentado no início do capítulo 1, a fala da mãe sobre o que diziam os familiares e conhecidos sobre a condição de seu filho tornam evidentes algumas dessas crenças. São concepções que se apresentam na contramão da inclusão.

É comum testemunhar o movimento de mistificação da condição da pessoa com deficiência. Verifica-se muitas falas que colocam a pessoa com deficiência a ocupar um lugar místico: são anjos que vêm ao mundo ensinar-nos lições de amor e resiliência. Ou que a condição da deficiência é uma consequência cármica. Ou ainda, que essas pessoas são provações para as famílias, essa ideia se expressa na frase popular: “Deus não dá uma cruz maior de que podemos carregar”.

Uma outra atitude comum, é buscar entender a deficiência somente pelo viés médico, como se a deficiência não fosse uma condição do sujeito em interação com o ambiente, mas sim uma doença e como tal pode ser tratada ou curada. Isso não condiz com a realidade. A pessoa com deficiência não é necessariamente uma pessoa doente. Ela possui características que em interação com as barreiras de acessibilidade existentes na sociedade, as limitam.

Essas concepções acerca da pessoa com deficiência, principalmente no contexto escolar, não podem existir. O que é preciso fazer para garantir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade? Podemos começar por [eliminar as barreiras de acessibilidade!](#)

Com relação à coordenadora da escola, do caso fictício aqui demonstrado, ela é técnica ao fornecer informações à mãe, dizendo que a escola oferece atendimento educacional especializado AEE, que ocorre no contraturno e que a professora do AEE contactará a mãe para uma entrevista. Ela age enquanto alguém que está ali para

garantir que a legislação seja cumprida. Na realidade de uma escola de fato inclusiva, o que mais a coordenadora poderia dizer à mãe? E à professora, quando ela expõe suas angústias e dúvidas? Será que conseguiremos responder a essas e outras perguntas que no rondam agora? Este é um convite a reconhecer a urgência de trabalhar formações continuadas que promovam debate sobre a temática e acesso às pesquisas, estudos de caso, legislações, dentre outros materiais sobre educação inclusiva, deficiências.

Nesse material não está disponível nenhuma fórmula mágica, manual ou soluções instantâneas, mas sim possibilidades de vocês mesmos desenvolverem meios, métodos e uma didática inclusiva de forma colaborativa. Para isso é preciso conhecer sobre deficiência, Educação Inclusiva e consciência da importância de superar as barreiras se acessibilidade.

Por que a educação deve ser inclusiva e o que isso significa?

A educação deve ser inclusiva por apresentar o modelo mais democrático de ensino, admitindo a possibilidade de todas as pessoas aprenderem. Essa lógica vai se contrapõe ao modelo de educação conservador que, como afirma Mantoan (2003), tem como características a tolerância e o respeito. A autora nos alerta a olhar com cuidado a tolerância e o respeito na consideração das diferenças pois:

“ A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las. Nessas orientações, entendem-se as deficiências como “fixadas” no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois pensa-se que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais. (Mantoan, 2003) ”

Assim, é preciso apostar em ações de educação transformadoras, em que se compreenda que as diferenças são produzidas, elaboradas e reelaboradas, não podendo, portanto, serem naturalizadas e nem tão somente toleradas e respeitadas.

* * *

CAPÍTULO 2: TENHO ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, O QUE FAZER?

Continuando nossa jornada... Antes de pensar o que fazer com seus estudantes com deficiência vamos entender alguns conceitos e conhecer alguns casos reais que foram documentados no *site* diversa.org.br, para verificar as práticas que dão certo e como os profissionais da educação envolvidos nessas práticas inclusivas pensam. Para começar é importante demarcar os conceitos de Educação Inclusiva, Educação Especial e barreiras de acessibilidade.

Educação Inclusiva

Educação Inclusiva é uma concepção que se ampara no paradigma da inclusão social e tem o objetivo garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação de qualidade com equiparação de oportunidades. Admite-se, assim, a valorização das diferenças humanas, contemplando as diversidades de gênero, sociais, étnicas, intelectuais, físicas, sensoriais e culturais.

Está garantida na Lei Brasileira de Inclusão ([LBI](#), 2015), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ([DCN](#), 2009), na Base Nacional Comum Curricular ([BNCC](#), 2019) e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica ([LDB](#), 1996).

Educação Especial

A [Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva](#) da SEESP/MEC de 2008 orienta a organização dos serviços e recursos da Educação Especial para que esta seja complementar ao ensino regular, sendo oferecida obrigatoriamente pelos sistemas de ensino. Essa política visa superar a noção de que a Educação Especial substitui o ensino comum com escolas e classes especiais para atender os estudantes com deficiência.

A Educação Especial se constitui, portanto, como uma modalidade de educação que define a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE para todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, estando previsto na [Constituição Federal de 1988](#), (art. 208, inciso III). O AEE é responsável pela organização dos materiais, recursos e atividades, complementando ou suplementando a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estejam matriculados nas escolas comuns.

Barreiras de Acessibilidade

No capítulo 1 entendemos que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Essa

definição está n no artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) do ano de 2015, que é embasada na Convenção Sobre o direito da Pessoa com deficiência. Quais seriam essas barreiras as quais se referem a LBI e a Convenção Sobre o direito da Pessoa com deficiência?

Parece já estar se delineando para nós que as barreiras de acessibilidade são responsáveis por dificultar a inclusão das pessoas com deficiência nos meios sociais, dentre eles, a escola. Romeu Sasaki, pesquisador atuante ao lado das pessoas com deficiência na luta pela garantia da inclusão, identifica seis barreiras de acessibilidade a serem superadas:

- **Arquitetônicas:** barreiras nos espaços físicos que impedem o deslocamento das pessoas. Exemplo: escadas, portas estreitas, banheiros não adaptados, calçadas com obstáculos e irregulares, ausência de pisos podotáteis, dentre outras.
- **Comunicacional:** barreiras na comunicação entre pessoas que impossibilite a participação das pessoas com deficiência. Exemplo: Não disponibilizar intérprete de **LIBRAS** (Língua Brasileira de Sinais) ao realizar aulas, palestras ou eventos.
- **Instrumental:** Barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios. Exemplo: não adequar material escrito em audiodescrição ou braile.
- **Programática:** barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, dentre outras. Exemplo: Quando faculdades oferecem as cotas nas vagas previstas em legislação para pessoas

com deficiência, mas não disponibilizam meios, políticas internas e sensibilização para que essas pessoas permanecessem no ensino superior.

- **Atitudinal:** preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência. Exemplo: Achar que as pessoas com deficiência são doentes ou incapazes.
- **Metodológica:** impedimentos nos métodos pedagógicos de ensino e nas técnicas de estudos. Exemplo: Quando o professor acha que seu aluno com deficiência intelectual nunca vai aprender os conteúdos de sua disciplina e, por isso, não se esforça para ensiná-lo.

Essa é uma sistematização das barreiras de acessibilidade conhecidas, cabendo dentre delas diversas atitudes que também se configuram como barreiras. Quando reconhecemos as barreiras e nos disponibilizamos, enquanto sociedade, transformamos o que antes era impedimento em dimensões de acessibilidade. Desse modo, aquilo que impede as pessoas de participarem de um lugar, de se expressarem, de fazerem parte de um grupo, uma vez superado, revela possibilidades de participação e atuação.

Neste material, propõe-se a superação das barreiras metodológicas. Parece algo grande demais ou distante demais, mas só parece. Veremos que há exemplos de que é possível os educadores trabalhem nesse processo de superação das barreiras de acessibilidade metodológicas.

Para nos inspirar, selecionei três relatos de experiência disponíveis no site Diversa - Educação inclusiva na prática. Você pode acessar esses e outros casos e relatos clicando [AQUI](#).

* * * * *



Relato de experiência 1: Educadores do ensino médio flexibilizam atividades para tornar aulas acessíveis².

❖ Ano: 2018

Além de outras estratégias pedagógicas, intérprete e professores ensinam Libras a todos os estudantes da turma para eliminar barreiras comunicacionais.

Conheci Guilherme em seu 2º ano do ensino médio, quando comecei a atuar como intérprete de Língua brasileira de sinais (Libras) na Escola Estadual Orosimbo Maia, em Campinas (SP). Nas primeiras semanas, em conversa com outros professores, soube que o estudante, que possui deficiência auditiva, não tinha participação ativa nas aulas. Procurei me informar sobre como ele se expressava e soube que, no ano anterior, não houve um trabalho focado no desenvolvimento de sua autonomia e que o aluno passou por dificuldades de relacionamento com os demais colegas de classe.

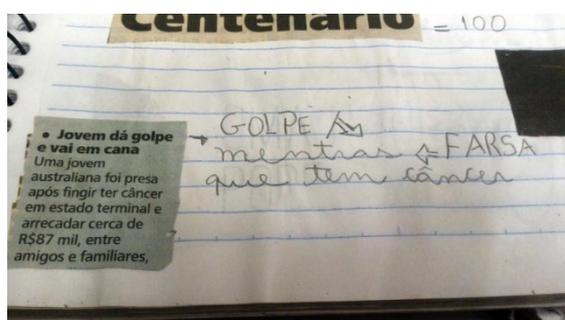
² Este relato de experiência, publicado originalmente em 12 de abril de 2019, é fruto da participação dos autores na edição 2018 do Ensino médio inclusivo – curso oferecido pelo Instituto Rodrigo Mendes com objetivo de apoiar equipes multidisciplinares das redes de educação no planejamento de políticas públicas para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

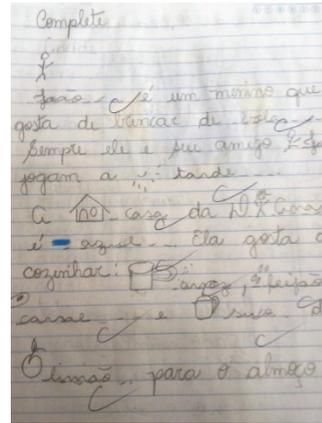
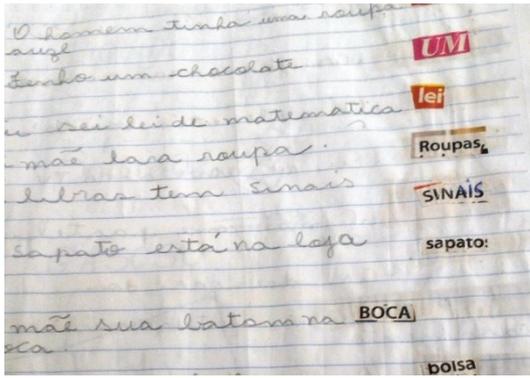
Após tantos meses sem apostas em seu potencial, o estudante foi deixado para trás. Era preciso reverter essa situação. Então, junto com outros professores que abraçaram a iniciativa, começamos a criar atividades para tornar a escola inclusiva, tanto em termos de participação quanto em aprendizagem de todos os estudantes.

Criando atividades significativas

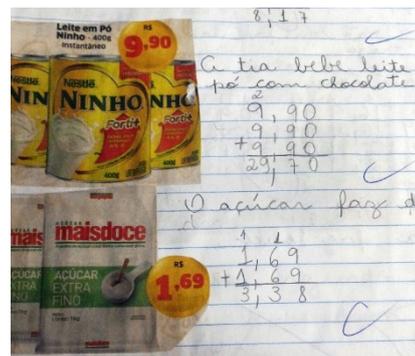
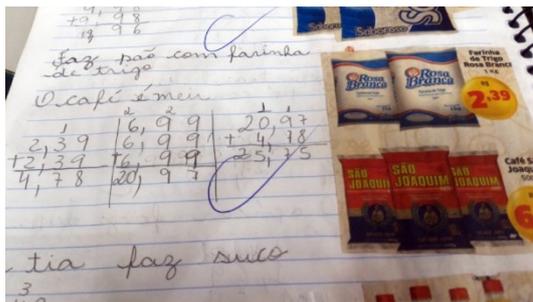
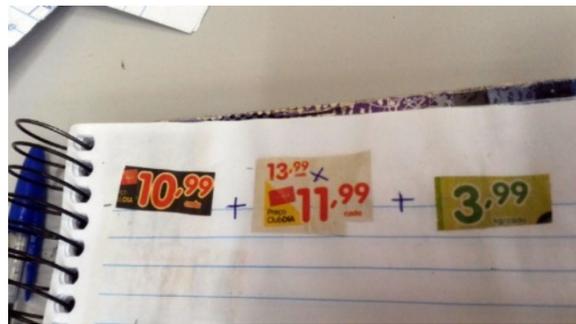
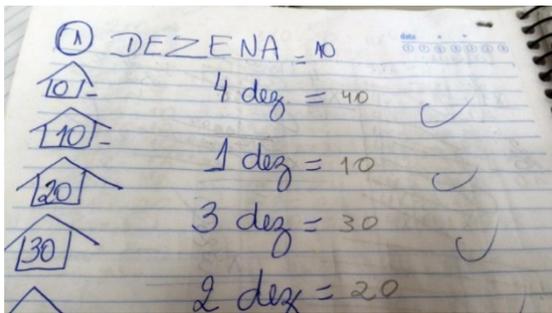
Primeiro, procurei identificar o que o aluno já sabia por meio de um ditado em Libras. Guilherme tinha um bom repertório na língua de sinais, conhecia muitas palavras em português escrito, mas tinha dificuldades para criar frases curtas. Já em matemática, ele mostrou conhecer os números, mas não fez as operações básicas por não compreender as noções de unidade, dezena e centena.

Criamos, então, atividades para ampliar o vocabulário nas duas línguas e para desenvolver a escrita em língua portuguesa. A partir dos temas das aulas, eu apresentava novos sinais em Libras e ele fazia exercícios de construção de frases. Usamos imagens e recursos visuais nas atividades para torná-las mais significativas para o estudante.





Em matemática, fizemos atividades de soma, subtração, multiplicação e divisão também com recursos que faziam sentido para o aluno.



Essas atividades aconteceram nas aulas regulares das duas disciplinas. Em poucos meses, o jovem começou a produzir textos curtos em língua portuguesa e a efetuar operações até a unidade de

milhar. Em seu próximo ano escolar, planejamos trabalhar para que ele pudesse escrever textos maiores e conseguisse resolver situações-problema mais complexas em matemática.

Comunicação e socialização

Para ampliar as possibilidades de expressão do estudante, os docentes de história e arte desenvolveram atividades em grupo. Nas aulas de arte, a professora propôs a produção de um texto dramático para ser encenado para toda a classe. O roteiro deveria ser composto por: situação inicial, quebra da situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Tendo Guilherme como protagonista, o grupo apresentou uma peça sobre uma pessoa surda que não é atendida corretamente no hospital porque os médicos não falam Libras.

As situações apresentadas na peça mexeram com a turma e seu envolvimento com os demais, que expressou vontade em se comunicar melhor. Sabendo desse desejo da classe, o professor de história concordou em ceder um tempo de suas aulas para que todos pudessem aprender Libras. Uma ação simples que melhorou a participação do estudante nas aulas

Ao fim do semestre, o docente propôs como avaliação para o jovem a apresentação de um seminário sobre Revolução Industrial. Para concretizar essa tarefa, primeiro, delimitados os pontos importantes do assunto e coletamos imagens em jornais, revistas e na internet para montarmos um painel visual. Muito empolgado com o desafio, o estudante apresentou o trabalho para os colegas em LIBRAS, enquanto

eu fazia a tradução para o português. Guilherme fez um painel sobre Revolução Industrial para a disciplina de história.



Novo ano, novos desafios

Em seu primeiro ano na escola, Guilherme enfrentou dificuldades para se comunicar e, por isso, se isolou do convívio com os colegas. Com uma visão precipitada sobre a situação, a escola deixou, aos poucos, de apostar no aluno. Mas ao mudarmos nossa perspectiva, olhando mais atentamente para seu potencial, ele foi mostrando que é capaz de compreender e ser compreendido.

No 3º ano, o jovem teve novos colegas de classe, já que as salas foram reconfiguradas. Mas as ações do ano anterior deixaram marcas. O professor de educação física, como fez o de história no ano anterior, tem cedido parte de suas aulas para que a classe continue a aprender a língua de sinais – e muitos adolescentes de toda a escola tem me procurado em outros momentos fora da aula para aprender mais LIBRAS.



Relato de experiência 2: Estudantes desenvolvem oralidade e criatividade com Cartola mágica³

❖ Ano: 2019

Protagonismo, trabalho colaborativo e ampliação de vocabulário marcam projeto idealizado para romper barreiras e incentivar atividade teatral.

Somos educadores da E.M. Angelina Daige, localizada no município de Guarujá, região litorânea do estado de São Paulo. A escola oferece ensino fundamental I e possui 10 salas de aula tanto para o período da manhã, quanto para o da tarde. Em 2019, a turma do 1º ano D era composta por 29 estudantes bem agitados e comunicativos. Dentre eles, Yuri era um aluno com paralisia cerebral. Ele não falava e tinha comprometimento motor nas pernas e rigidez na mão.

Identificando barreiras e criando estratégias

Ao longo das aulas, percebemos que Yuri tinha dificuldades para se comunicar com os outros estudantes e participar das atividades propostas. Por conta disso, visamos criar uma estratégia pedagógica para eliminar barreiras à plena participação de todos os estudantes aos conteúdos trabalhados.

³ Este relato de experiência é fruto da participação dos autores na edição 2019 do Materiais pedagógicos acessíveis – formação em serviço para educadores envolvidos no processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial em escolas comuns, desenvolvida pelo Instituto Rodrigo Mendes em parceria com a Fundação Lemann. O objetivo é contribuir na construção de materiais pedagógicos acessíveis que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com e sem deficiência.

Partindo do interesse da turma por contação de histórias e a apreciação deles pela biblioteca da escola, pensamos em elaborar uma atividade de teatro de fantoches. Imaginávamos que seria uma forma bem divertida de estimular a participação de todas e todos.

A Cartola mágica

Percebemos que somente o teatro não seria suficiente para uma aula motivadora e divertida, seria necessário algo diferente para promover a interação de todos. Assim surgiu a ideia da Cartola mágica, material pedagógico acessível que possibilita a montagem de um teatro interativo produzido pelos próprios estudantes.

A cartola possui um sensor de presença que capta movimento e ativa 14 sons de forma aleatória, entre músicas e sons de animais. Esses recursos sonoros são emitidos assim que um dos estudantes coloca ou passa uma das mãos sobre a boca da cartola. [Aprenda a confeccionar a Cartola mágica.](#)

Com ela, é possível criar atividades teatrais para estimular o desenvolvimento da oralidade e da criatividade de todas e todos os alunos. Além da cartola propriamente dita, nos preocupamos em criar materiais de apoio para a construção do cenário do teatro, como molduras, bonecos etc.

Participação dos estudantes

Ao longo das atividades, nos preocupamos em promover meios para que Yuri participasse de todas as etapas do projeto.

Por conta disso, os fantoches foram confeccionados com velcros e adaptamos luvas feitas com meias. Dessa forma, os estudantes “vestiam” meias com velcros em suas mãos e conseguiam pegar as figuras do painel com mais facilidade.

Todos os estudantes participaram da elaboração da Cartola mágica e dos materiais de apoio. Nas aulas, eles deram sugestões de personagens, escolheram figuras para impressão dos fantoches em feltro e selecionaram áudios para a história. Além disso, também fizeram pinturas com tinta para a decoração da moldura do teatro.

A gestão escolar também foi envolvida no processo. Os áudios escolhidos foram gravados pela diretora, enquanto uma das educadoras da escola ficou responsável pela confecção dos fantoches. Outro ponto positivo do projeto foi o trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala comum.

Alegria e motivação contagiante

Após a finalização do material, o apresentamos aos alunos. Organizados em duplas na sala de leitura da biblioteca, eles passavam a mão sobre a cartola, ouviam o som, direcionavam a mão (com a meia) na figura do painel, escolhiam seu fantoche e dirigiam-se ao teatro.

A partir daí, criavam uma história de acordo com sua criatividade. Sempre produziam uma história diferente e curiosa. Os

estudantes que estavam na plateia interagiam cantando, imitando os sons dos animais e ajudando aqueles que tinham dificuldade em falar alguma palavra.

Todas e todos participaram da atividade com a Cartola mágica, demonstrando muita motivação e alegria. Ficou claro que o material estimulou o protagonismo e desenvolveu atenção e espera (despertando o respeito à fala do outro), além de ampliar o vocabulário de toda a turma. Yuri foi auxiliado pelo professor de AEE e participou com entusiasmo. Conseguiu acionar o som da cartola e escolheu seu fantoche. Ficamos admirados ao ver o seu sorriso contagiante.

A Cartola tornou-se mágica para todos!

Foi muito gratificante ver a participação de professores, funcionários e equipe gestora durante todo o projeto. Professores ofereceram-se para costurar o velcro nas meias, fazer o painel com as figuras e decorar a Cartola. O marido da vice-diretora confeccionou o tripé em madeira para o painel com as figuras, a diretora gravou os sons selecionados para a cartola e a inspetora de alunos preparou a biblioteca para a realização da atividade, tudo com muito carinho. Sem dúvida alguma, a Cartola ajudou a eliminar barreiras e tornou-se mágica para todos!





Relato de experiência 3: Jogo da trilha interativo promove participação e autonomia de estudante com deficiência visual⁴

❖ Ano: 2019

Professores identificam barreira pedagógica e criam material acessível para ensinar sustentabilidade a todos os estudantes.

Nossa turma do 3º ano D de 2018 do CEU EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho, em São Paulo (SP), era bastante heterogênea: estudantes com dificuldades de alfabetização, alfabéticos, um cego e dois com deficiência intelectual. Todos com participações distintas nas aulas, na interação com os colegas e na comunidade escolar. Os alunos, em sua maioria, moravam próximos à escola. Alguns, porém, residiam em locais distantes e com acesso mais difícil.

Concepção e construção do material pedagógico acessível

Depois da consulta e discussão com a comunidade escolar, decidimos criar um material pedagógico acessível (MPA), produzindo uma trilha adaptável para todas as disciplinas e conteúdo, nos moldes do [desenho universal para a aprendizagem](#) (DUA), garantindo, assim, acesso a todos os estudantes. O objetivo do projeto era proporcionar a participação com um alto grau de autonomia de todos os estudantes, levando em consideração as diversas deficiências.

⁴ Este relato de experiência é fruto da participação dos autores na edição 2019 do Materiais pedagógicos acessíveis – formação em serviço para educadores envolvidos no processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial em escolas comuns, desenvolvida pelo Instituto Rodrigo Mendes em parceria com a Fundação Lemann. O objetivo é contribuir na construção de materiais pedagógicos acessíveis que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com e sem deficiência.

O projeto se articula com o Currículo da Cidade no que diz respeito à [educação integral, inclusiva](#) e equitativa, que tem o propósito de desenvolver as dimensões intelectual, social, física e cultural. Para isso considera as características de um cada dos estudantes no processo de construção do conhecimento, respeita e valoriza as diferenças, propondo desafios adequados às especificidades de cada sujeito de aprendizagem.

O MPA em sala com os estudantes

Em 2018, o planejamento das turmas dos terceiros anos abordou o tema sustentabilidade, desenvolvido em todas as áreas do conhecimento e, de modo mais específico, nas disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Do modo como foi configurado, o jogo atendeu principalmente a disciplina de Língua Inglesa. O objetivo da aula era proporcionar aos alunos maior envolvimento com o tema e na dinâmica do jogo, além de colocar em prática os conteúdos relacionados, tais como o descarte correto dos resíduos, a possibilidade de reciclagem de alguns materiais e de reuso de outros, promovendo a reflexão sobre a importância da destinação correta dos resíduos humanos e especialmente sobre a redução do consumo.

O conteúdo específico trabalhados foram: ações verbais, adjetivos qualitativos e vocabulário em Língua Inglesa; verbos no modo imperativo, leitura e interpretação textual e imagética em Língua

Portuguesa; sequência numérica e raciocínio lógico em Matemática; e, em Ciências, meio ambiente e sustentabilidade.

Durante todo o terceiro bimestre, foram desenvolvidas atividades com os alunos a fim de trabalhar meio ambiente e sustentabilidade, tais como vídeos, músicas, rodas de conversa, separação de resíduos conforme a possibilidade de descarte, elaboração de cartazes com folhetos de supermercado (desenvolvendo a capacidade de analisar as embalagens e resíduos dos produtos consumidos diariamente e seu correto destino após o consumo), caça-palavras, criptograma, entre outras. Acreditamos que, para que a experiência com o jogo ocorresse de forma positiva, era necessário abordar, discutir e trabalhar o tema de forma ampla, em aulas anteriores. Assim, os alunos poderiam interagir de modo mais efetivo.

A utilização do MPA ocorreu da seguinte maneira:

1. Apresentação do material aos alunos (tátil e visualmente para contemplar alunos videntes e com deficiência visual);
2. Diálogo sobre a necessidade e a oportunidade de construir o MPA, valorizando o que material representa para todos;
3. Explicação das regras do jogo;
4. Distribuição e organização da turma de modo que todos participem da atividade, realizando um revezamento dos alunos videntes nos tabuleiros comuns e no tabuleiro acessível, mas garantindo que o aluno

com deficiência visual estivesse sempre no acessível, visto que se trata de condição essencial para sua participação;

5. Avaliação oral da atividade com os estudantes.



Os benefícios do MPA para os estudantes

A atividade transcorreu dentro do previsto: os alunos gostaram, interagiram e participaram com entusiasmo, principalmente quando jogavam no tabuleiro acessível. Com o Carlos, estudante com deficiência visual, foi necessário maior tempo de contato com o

tabuleiro para que ele pudesse se familiarizar com os elementos e com o espaço. Ele é um menino alfabético em Língua Portuguesa e muito participativo nas aulas, porém ainda em processo de aprendizagem do braile. A experiência foi extremamente rica, pois ele pôde jogar com um grau de autonomia poucas vezes alcançado em um jogo como esse.

Os alunos videntes foram orientados a manter o tom de voz baixo para não atrapalhar a audição da contagem de bips do dado sonoro e da audiodescrição das casas com esse recurso, bem como a tirar seus pinos das respectivas casas quando a jogada fosse do Carlos, evitando que as peças fossem derrubadas ou dificultassem sua movimentação e contato com os elementos do jogo.

Diante da experiência, a avaliação dos atores envolvidos na atividade foi muito positiva. O MPA proporcionou ao Carlos a vivência mais autônoma possível em uma atividade dessa natureza. E, aos demais alunos, desenvolveu a reflexão e a prática da empatia, ao possibilitar ao colega os mesmos direitos de aprendizagem de todo o grupo. O jogo ficou tão atrativo que tivemos que incluir uma estratégia de rodízio do material entre os alunos, uma vez que todos na sala queriam jogar o [tabuleiro acessível](#).

O jogo ficou tão atrativo que tivemos que incluir uma estratégia de rodízio do material entre os alunos, uma vez que todos na sala queriam jogar o [tabuleiro acessível](#).

No site diversa.org.br contém mais de 350 relatos sobre as possibilidades de atividades e ações inclusivas. Interessante observar que nesses três relatos selecionados, há em comum o trabalho em parceria com a equipe escolar e a comunidade, a criatividade para a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, o envolvimento de todos os alunos (com e sem deficiência) e a participação dos educadores em formações continuadas com temática relacionada a Educação Inclusiva. Esse é, portanto, um indicativo de atitudes iniciais que vão colaborar no processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas.

* * *

CAPÍTULO 3: O QUE CARACTERIZA AS DEFICIÊNCIAS E O QUE MAIS DEVO SABER SOBRE ELAS?

Conscientes do conceito atual, de deficiência que foi abordado no [Capítulo 1](#), chegou a hora de entendermos um pouco mais sobre os modelos de deficiência, as formas de deficiência de acordo com suas características e sobre a noção de funcionalidade. A compreensão desses conceitos poderá auxiliar os educadores na organização de materiais e metodologias para elaborar ações inclusivas.

Na história das pessoas com deficiência, o pensamento religioso, que reservou por bastante tempo a essas pessoas o lugar do castigo ou da penitência, vai disputando lugar na modernidade com o pensamento médico, que exerce sobre os corpos dessas pessoas o poder de classificá-los como patológicos, anormais. Desse modo, o pensamento de que as anormalidades podem ser curadas, durante algum tempo ganharam espaço.

Os pesquisadores Gaudenzi e Ortega em seu artigo “Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade” do ano de 2016, que você pode ler [AQUI](#), afirmam que o entendimento da deficiência enquanto um fenômeno patológico, fundamenta o “Modelo Médico da Deficiência” ou “Modelo da Tragédia Pessoal”. Esse modelo admite que a **deficiência está no sujeito**, se constituindo enquanto desvantagens naturais relacionadas aos limites daquele corpo. Esse pensamento fortalece a ideia de encontrar uma cura ou processos

que possam capacitar a pessoa com deficiência para atuar socialmente, de acordo com os parâmetros sociais de normalidade, dentro da lógica capitalista de produtividade.

Thiago Henrique França, em seu artigo “Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social” do ano de 2013, disponível [AQUI](#), afirma que o Modelo Médico compreende que a deficiência é a consequência natural de um corpo lesionado, adoecido, que deixava a pessoa nessa condição em desvantagem social. Sendo originalmente orgânica, intervenções médicas sobre esse corpo no sentido de devolver-lhe funcionalidades, sanaria a deficiência em casos possíveis, e isso reduziria as desvantagens sociais dessas pessoas.

Em 1976 a Organização Mundial da Saúde (OMS), criou a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID) que integrava a Classificação Internacional de Doenças (CID). A CIDID sustentava o conceito de deficiência na perspectiva do Modelo Médico e trazia os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagens.

França (2013) apresenta também em seu artigo o seguinte recorte sobre esses conceitos:



Deficiência (Impairment): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. Nessa perspectiva, a deficiência é, portanto, algo que está completamente no domínio do corpo.

Incapacidade (Disability): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência.

Desvantagem (Handicap): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social.” (França, 2013).

Na CIDID as definições de deficiência, incapacidade e desvantagens são dispostas de forma linear de modo que a doença gera a deficiência que leva à incapacidade e origina as desvantagens. Tal modelo, ao considerar exclusivamente as questões orgânicas, desconsidera os fatores ambientais e sociais, além de não inter-relacionar as dimensões de deficiência, incapacidade e desvantagens.

Buscando entender a **deficiência a partir dos fatores ambientais** surge o Modelo Social de Deficiência entre meados da década de 1960 com o sociólogo inglês Paul Hunt, que é a primeira

pessoa com deficiência a publicar uma obra cuja abordagem foi além das questões particulares e biomédicas sobre as deficiências, alcançando o debate sobre as limitações sociais vividas pelas pessoas com deficiência. (FRANÇA, 2013)

Além disso, Hunt é responsável, na Inglaterra, pela articulação política de pessoas com deficiência que originou posteriormente a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* que era dirigida e formada por pessoas com deficiência. Esse movimento questionava a concepção biomédica sobre a deficiência afirmando que “a experiência da deficiência não era resultado da lesão individual, mas de uma sociedade hostil à diversidade humana.” (Guadenzi e Ortega, 2016).

De acordo com Romeu Kazumi Sasaki em seu artigo “Inclusão: Paradigma do século 21”, que você acessa [AQUI](#) (página 19), o modelo social da deficiência, elaborado essencialmente por pessoas com deficiência, indicam as [barreiras de acessibilidade](#) existentes na sociedade como impeditivos para a inclusão dessas pessoas. Essas barreiras restringem a participação das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais e se configuram enquanto ambientes sem acessibilidade arquitetônica, políticas excludentes, atitudes preconceituosas, a existência de padrões de normalidade que favorece uma maioria “aparentemente homogênea”. Em um cenário assim, as pessoas com deficiência têm seus direitos continuamente negados.

Em 2001 a Assembleia Mundial da Saúde lança a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que sistematiza as informações a respeito das funcionalidades e incapacidades relacionadas às condições de saúde da pessoa, integrando os modelos Médico e Social da Deficiência. Dessa maneira a CIF considera o papel dos fatores ambientais na criação da incapacidade, assim como o papel das condições de saúde.

De acordo com o documento [Como usar a CIF - Um Manual Prático para uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde](#), funcionalidade e incapacidade são termos abrangentes que possuem tanto aspectos positivos quanto negativos da funcionalidade a partir da perspectiva biológica, individual e social. Sendo assim a CIF se estabelece a partir de uma abordagem biopsicossocial refletindo em um modelo multidimensional. A [CIF](#) propõe uma linguagem que considera neutra, o que facilita sua utilização por outras áreas além da saúde, dentre elas a educação, sempre buscando registros dos aspectos positivos e negativos da funcionalidade. Na Classificação da Funcionalidade e Incapacidade não há uma distinção explícita ou implícita entre as diferentes condições de saúde. A incapacidade não é diferenciada por etiologia.

Nesse sentido, **a CIF não coloca o foco nas condições de saúde da pessoa, mas sim na funcionalidade, tratando todas as condições de saúde de forma igualitária.** Isso favorece que as comparações ocorram, através de um modelo comum considerando que as

funcionalidades do sujeito resultam da interação entre fatores ambientais e pessoais.



O documentário [“História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”](#) (que já foi indicado no capítulo 1), a entrevistada Rosângela Berman Bieler (na barra de tempo do vídeo, a partir de 43 minutos e 07 segundos) cita um exemplo para entender a diferença prática entre o Modelo Médico de Deficiência e o Modelo Social de Deficiência. Segundo o exemplo de sua fala:

Há um cadeirante em frente a uma escada, lá em cima há uma urna de votação e o cadeirante fica lá de frente à escada parado, pois inicialmente não há como fazer nada. Passa uma pessoa com a visão do Modelo médico de Deficiência e diz “Ah, coitado. Ele não pode subir para votar, pois é deficiente”. Já uma pessoa com a visão do Modelo Social da Pessoa com deficiência passa e diz “Nossa, que absurdo! Como é que um cidadão não pode votar porque construíram uma escada e ainda colocaram a urna de votação lá em cima”.

Observando esse percurso, percebe-se que é fundamental haver meios de acessibilidade para a efetiva participação social das pessoas com deficiência, e isso não significa aderir à ideia capacitista que sugere uma normatividade corporal, usando como parâmetro o corpo e suas funções. Isso porque esse modelo estabelece uma hierarquia de funcionalidade dos corpos de modo que o corpo das pessoas com deficiência acaba ocupando um lugar desigual de inferioridade.

Compreendendo as diferenças entre os modelos médico e social de deficiência, o próximo passo para os profissionais da educação é saber sobre as formas de deficiências existentes para a partir disso buscarem e criarem ações que incluam todos os estudantes. Para considerar um contexto em que as aulas sejam inclusivas, ou seja, aquelas em que todos os estudantes possam participar, é preciso partir do princípio que todas as pessoas possuem potencialidades e que elas aprendem. Desse modo, quando as aulas são sistematizadas considerando as adequações para favorecer a participação dos estudantes com deficiência, certamente ela atenderá adequadamente os estudantes sem deficiência.



Sugestão de documentário: [As borboletas de Zagorski](#). É um documentário do ano de 1992, que mostra o trabalho desenvolvido com crianças cegas e surdas. Essa escola adota a abordagem vigotiskiana, segundo a qual o ensino intencional atua no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, através da mediação do educador junto à Zona de Desenvolvimento Próximo do estudante, superando, assim, seus limites.

Como vimos no capítulo 2, o site diversa.org.br apresenta uma sessão com muitos casos de aulas inclusivas, adequadas favorecendo a inclusão dos estudante. Nesse sentido, disponibilizar os conteúdos de forma adequada à turma acompanhada, a partir do entendimento do perfil dessa turma, conhecer os estudantes, saber quando há estudantes com deficiência sensorial, ou física, mental, intelectual ou múltipla, ajuda o professor a dispor de recursos materiais e metodológicos adequados para planejar suas aulas.

Importante!

Uma educação que se propõe inclusiva é contrária à ideia capacitista de padronização de um corpo perfeito, tido como normal, que subestima a aptidão das pessoas em razão de sua deficiência.



Quais as formas de deficiências que conhecemos?

De acordo com a LBI, com já observado, as pessoas com deficiências são aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza **física, mental, intelectual ou sensorial**, que em interação com as barreiras de acessibilidade, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Sobre uma breve definição de cada forma de deficiência, podemos dizer que:

- Deficiência física se caracteriza quando o sujeito apresenta em seu corpo alguma condição que dificulte ou o impeça de realizar determinados movimentos.
- Deficiência sensorial se manifesta quando os sentidos da visão e/ou audição nos sujeitos apresentam variados graus de perda que compromete a utilização desse (s) sentido (s) ou a perda total de suas funções.
- Deficiência intelectual relaciona-se às limitações significativas no funcionamento intelectual manifesta em dificuldades no desenvolvimento de habilidades sociais, da vida prática e da formação de conceitos.
- Com relação à deficiência mental, há uma proximidade com a definição de deficiência intelectual. Embora ela esteja prevista na Convenção Pelo Direito das Pessoas Com Deficiência, há discussões sobre sua definição reduzir deficiência à condição médica somente.



Sugestão de artigos sobre as temáticas Deficiência Intelectual e Deficiência Mental:

- ❖ [“Deficiência Intelectual: Conhecer para Intervir”](#) de Erenice Natalia Soares de Carvalho.
- ❖ [“As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual”](#) de Mendonça, Abreu e Costa. 2020.
- ❖ [“Deficiência intelectual em perspectiva: concepções e evolução conceitual”](#), de Mafezoni, César e Souza. 2020

Nessas categorias há ampla variedade de deficiências que podem estar associadas entre si, às síndromes e/ou diversas comorbidades. Assim, ao receber estudantes com deficiência é fundamental que professores, equipe de apoio, gestores e coordenadores escolares ouçam atentamente a família e o estudante com deficiência, com o intuito de conhecer seu contexto e sua complexidade enquanto pessoa, e não somente saber sobre a condição médica do sujeito.

Há documentos que auxiliam os professores na compreensão sobre a complexidade da deficiência dos estudantes que acompanham, dentre esses documentos podemos elencar: laudo médico; relatórios de outros profissionais da área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais; Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do ano ou escola anterior; avaliações de professores anteriores; dentre outros.

CAPÍTULO 4 - QUAIS OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POR QUE É IMPORTANTE SUPERÁ-LOS?

Verificamos no capítulo 1 que historicamente as pessoas com deficiência foram excluídas dos sistemas de educação. No Brasil, a partir do século XIX, ocorrem as primeiras instituições preocupadas com a educação das pessoas cegas e surdas. No início do século XX, surgem as primeiras instituições brasileiras de educação especial: AS APAEs e Pestalozzi.

Nas décadas de 1970 e 1980, no paradigma integracionista, há as tentativas de integração dos alunos com deficiência na educação, através de escolas especiais ou classes especiais nas escolas comuns. Nesse cenário, é inegável que, embora tenham características próprias, os períodos de segregação, integração e exclusão coexistem.

Ainda hoje, mesmo vivenciando o paradigma da inclusão, nos deparamos com pensamentos, discursos e práticas excludentes. Há aqueles que defendem as classes ou escolas específicas para estudantes com deficiência, sob o argumento que deve haver um conteúdo diferenciado que atende as especificidades dessas pessoas. Esse pensamento, no entanto, revela a perversidade de um sistema econômico que elege como produtivo, eficaz e eficiente aquele que melhor se adapta à lógica de produtividade. Qualquer um que não se adapte à essa lógica, é estigmatizado como incapaz.

A educação inclusiva tem como objetivo principal a garantia do acesso e da participação para todas as pessoas, a partir da equiparação de oportunidades. Isso significa valorizar as diferenças humanas considerando as diversidades culturais, sociais, étnica, de gênero, físicas, sensoriais e intelectuais, garantindo o acesso e o desenvolvimento para todos, conforme já comentamos anteriormente.

No site diversa.org.br encontramos um indicativo que nos ajuda a entender o que fundamentalmente caracteriza a educação inclusiva. Esse indicativo está sistematizado em 5 princípios:

- Toda pessoa tem direito ao acesso à educação.
- Toda pessoa aprende.
- O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular.
- O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos.
- A educação diz respeito a todos.

Com esses 5 princípios é possível avaliar se os planejamentos de aula atendem à demanda da educação inclusiva. O professor pode se perguntar: meu planejamento permite que todos os alunos da turma participem da proposta? Considero a possibilidade de todos aprenderem? O que planejo permite que cada aluno, em sua singularidade, consiga se apropriar do conteúdo? Meu planejamento favorece as interações entre os sujeitos que participam da proposta? A comunidade escolar no local onde atuo é participativa nos projetos que a escola propõe?

Vigotski é um teórico que corrobora com o pensamento inclusivo, uma vez que considera que todas as pessoas podem aprender. Segundo ele, pessoas com ou sem deficiência aprendem. O meio e as relações nele estabelecidas, exercem papel importante na aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: linguagem racional, memória lógica, pensamentos em conceitos, atenção voluntária (Würfel, 2015).

No site do Ministério da Educação (MEC), é possível acessar [a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#) que faz um resumo dos marcos legais a respeito da inclusão das pessoas com deficiência na educação e traz, também, como objetivo:

“

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

”

Esse documento é um marco importante que juntamente com outros garante a inclusão escolar das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há a oferta do Atendimento Educacional Especializado no contraturno das aulas regulares, para que o estudante tenha a oportunidade de um trabalho voltado às suas especificidades dentro e fora da sala de aula regular, desde a Educação Infantil até o ensino superior. Além disso, indica para a efetivação da ação inclusiva, a formação de professores, o envolvimento da comunidade escolar acessibilidade dos espaços físicos, dos recursos materiais e de transporte.

Anteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial se constituía como uma modalidade que substituía o ensino comum. O resultado disso era a privação do estudante com deficiência da participação no processo de aprendizagem com os outros estudantes.

Atualmente, a Educação Especial se constitui como uma modalidade de ensino, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no entanto funciona como um suporte para que os alunos, público alvo dessa modalidade, disponham de recursos e acompanhamento especializado, dentro da escola comum. Assim, todos os alunos têm a disponibilidade das aulas na turma regular, e aqueles que se utilizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode ser atendido em outro turno.

Em termos legais, está garantido o direito das pessoas com deficiência à Educação Inclusiva. Essa garantia é fruto das lutas históricas dessas pessoas pelos seus direitos e de seu posicionamento quanto ao protagonismo de suas histórias. Esse movimento se expressa no lema “Nada sobre nós sem nós”. Toda política, programa, projeto sobre as pessoas com deficiência devem contar com a participação plena dessas pessoas.

Observando o histórico de lutas e conquistas das pessoas com deficiência por garantias de acesso e direitos e entendendo que o direito à educação é uma dessas conquistas, podemos nos perguntar se a partir disso a educação é de fato inclusiva. Embora as legislações garantam a inclusão das pessoas com deficiência na educação, observa-se na prática que ainda existem impeditivos de ordem arquitetônica, atitudinal, comunicacional, programática e metodológica que dificultam o estabelecimento da educação inclusiva. Nesse leque de impedimentos, destacamos as barreiras de acessibilidade metodológicas e atitudinais, pois elas podem ser superadas pelos docentes, apoios, gestores, coordenadores escolares e comunidade.

Para que o docente e a equipe pedagógica das escolas superem as barreiras de acessibilidade metodológicas, é preciso antes superar as atitudinais. Como barreira atitudinal consideremos a definição de Sasaki (2007), segundo a qual, trata-se da forma preconceituosa e, portanto, desrespeitosa como os estudantes com deficiência são tratados. Para superar essa barreira de acessibilidade atitudinal é

preciso disponibilizar materiais, ações e formações que sensibilizem e conscientizem os profissionais das escolas e a comunidade a respeito das deficiências e da inclusão. As escolas podem proporcionar essa projetos e ações em parceria com outras instituições, associações, universidades, organizações civis e profissionais que defendem a educação inclusiva.

Com relação a barreira metodológica, o próximo passo é criar e buscar meios e materiais para planejar aulas com métodos inclusivos. Há muitos exemplos de adequações de planejamentos, materiais e aulas que podem servir de inspiração para que os professores criem seus métodos. É preciso estar consciente que não necessariamente a mesma “fórmula” utilizada em determinado contexto seja suficiente ou efetiva em outros contextos, mas a ideia e experiência de funcionar é um indicativo para se criar outras possibilidades de atuação.

Já percebemos que a educação escolar das pessoas com deficiência foi se transformando e avançando ao longo da história, e que na atualidade admite como paradigma a inclusão. Mesmo seguindo o paradigma inclusivo, há desafios excludentes a serem superados. Nesse sentido, colocar em prática a educação inclusiva implicam em reformular muitos princípios e práticas pedagógicas que orientam a rotina escolar.

Esse é um processo que vem ocorrendo de forma gradual, considerando as realidades locais e constantemente demandando ações de parceria entre escola, famílias e comunidade, além de

políticas públicas afirmativas de atualização curricular, de formação de professores e de gestão escolar. Tudo isso certamente impacta na organização de estratégias pedagógicas inclusivas.

O site diversa.org.br, contribui mais uma vez com nossas reflexões quando indica que as dimensões de um projeto educativo inclusivo se fortalecem na medida em que há ações contínuas e interrelacionadas das dimensões de: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, família e parcerias.

Como verificou-se no capítulo 1, os estudos apresentados levantaram pontos em comum relacionados à percepção dos docentes da educação básica no que se refere às dificuldades que enfrentam no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Dentre essas dificuldades a falta ou insuficiência de formações continuadas a respeito da educação inclusiva ganha destaque. Esse é um ponto essencial, pois sem que professores se apropriem do estudo sobre a educação inclusiva, ela não se concretiza.

A seguir, apresento a vocês uma abordagem que propõe soluções centradas nas pessoas, para diversas questões. Trata-se do *Design Thinking* que possui como fundamento para sua aplicação a empatia, a colaboração e a experimentação. Essa é uma das abordagens que podem contribuir efetivamente para a superação das barreiras de acessibilidade metodológicas na educação.

* * *

CAPÍTULO 5: OK, ATÉ AQUI ENTENDI. MAS, COMO INCLUIR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS SE ELES SÃO TÃO DIFERENTES?

Discutimos até aqui que a formação continuada docente é fundamental para que os professores tenham condições de se apropriarem das ferramentas necessária e criarem suas metodologias de ensino inclusivas. Depois de conhecer um pouco mais sobre o processo de inclusão social e escolar das pessoas com deficiência e da importância de superar as barreiras de acessibilidade para garantir que a educação seja inclusiva, convido você a conhecer uma abordagem que, aplicada, poderá colaborar com profissionais das escolas na superação das barreiras de acessibilidade metodológicas.

Vem comigo que quero te apresentar o *Design Thinking*. Ele será um grande parceiro nessa caminhada pela educação inclusiva.

Meu contato com *Design Thinking* (DT) no ano de 2019, me permitiu vislumbrar a possibilidade de sua aplicação tanto para formação continuada docente, quanto em sala de aula com estudantes de modo a favorecer a inclusão, considerando que é uma abordagem colaborativa, investigativa e crítica para resolução de problemas. Essas são características interessantes ao contexto educacional e podem ser usadas pelos gestores e coordenadores escolares em formações continuadas oferecidas nas escolas, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), por professores

na organização de seus planejamentos e estratégias de ensino e em sala de aula, no desenvolvimento de projetos com os estudantes.

Mas afinal, o que é o *Design Thinking*?

O *Design Thinking* é um modelo de pensamento que considera as pessoas como o centro da resolução de problemas (Gonsales, 2018) e se fundamenta nos pilares: empatia, colaboração e experimentação. Tim Brown, um dos idealizadores do *Design Thinking* (DT), em seu livro “Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias”, publicado em 2010, indica que o DT além de ser uma proposta centrada no ser humano, é “profundamente humana pela própria natureza”, pois se baseia na capacidade das pessoas de serem intuitivas, reconhecerem padrões, desenvolverem ideias emocionalmente significativas e funcionais.

Desse modo, o DT pode ser aplicado em uma diversidade de instituições e organizações. Essas características convidam os profissionais da educação a utilizarem o DT nas escolas, viabilizando a compreensão dos problemas, as propostas de resolução a testagem dessas propostas e a avaliação processual da ação.

O fato de o *Design Thinking* apresentar como características de seu processo de desenvolvimento a **empatia e a colaboração**, e propor agir como um **modelo de resolução de problemas**, sendo facilmente aplicável à diversos contextos, o torna atraente como

ferramenta no trabalho de desenvolvimento de metodologias inclusivas para a educação.

Enquanto uma abordagem recente, o DT vem sendo utilizado na área educacional, e tem se mostrado eficiente e versátil. Spagnolo (2017), indica em sua tese que a formação continuada de professores através da aplicação do *Design Thinking*, contribuiu significativamente para reflexões e as ações com base na empatia, criatividade, colaboração e práticas inovadoras no contexto escolar. Além disso, estimulou a motivação dos professores no que se refere à autonomia, pertencimento e competência.

Oliveira e Andrade (2019) realizaram uma ação formativa com professores, em seus contextos de trabalho, utilizando as etapas do DT como modelo de formação. A experiência, segundo as autoras, permitiu aos professores reflexões sobre suas práticas docentes e proporcionou o pensamento coletivo para buscar soluções que considera como centro do processo, as pessoas.

O DT pode ser utilizado tanto com alunos, inclusive os com deficiência, nas aulas, quanto com gestores escolares e professores em formações. O foco neste *ebook* é esse último segmento, considerando a escassez de propostas e ferramentas para o desenvolvimento de estratégias que promovam atividades educacionais inclusivas.

O *Design Thinking* é utilizado para orientar processos reflexivos e criativos, visando estimular um melhor entendimento das questões e direcionar a elaboração de soluções mais assertivas,

para problemas propostos. A formação docente precisa de ferramentas inovadoras e que potencializem e revelem habilidades e competências que poderão ser utilizadas em salas de aula com todos os alunos, fortalecendo o paradigma inclusivo. Nesse sentido, o *Design Thinking* surge como a oportunidade de desenvolver práticas que promovam o trabalho e a solução de problemas, de forma coletiva.

O DT se caracteriza também pelos movimentos de abrangência e convergência que ocorrem em seu processo de aplicação. Segundo Brown (2010) no movimento abrangente surgem as diversas ideias para a superação do problema elencado. Essas ideias são todas inicialmente consideradas. Em seguida ocorre o processo de convergência em que são selecionadas algumas ideias e outras eliminadas, de modo que dessas possibilidades fiquem somente aquelas mais viáveis de acordo com o entendimento do grupo de trabalho.

Após colocadas diversas possibilidades de superação de um problema, e decorrido um afinamento das ideias mais viáveis e inicia-se a sistematização da aplicação dessas ideias. Em seguida é hora de prototipar/experimentar, ou seja, colocar um modelo em teste para identificar as potencialidades e as fragilidades.

Enfim se chega ao modelo que será aplicado, e em seguida há a avaliação do impacto dessa ação na resolução do problema proposto, assim como se há necessidade de modificações para atender a demanda.

Falando em ideias e possibilidades, sugiro que assista ao vídeo: [“Como surgem as boas ideias”](#) . Ele nos ajuda a entender que as boas ideias também surgem quando trabalhamos de forma colaborativa.



Vamos entender uma pouco melhor sobre a aplicação do *Design Thinking*.

O contexto escolar demanda dos profissionais da área muita criatividade para conseguirem apresentar ações diversificada e assertiva. Os desafios são muitos dentre as quais, falta de recursos materiais e de estrutura, formações continuadas insuficientes e pouca parceria com a comunidade escolar. Nesse ambiente a aplicação do DT estimula a criar possibilidades para resolver as questões reais que afetam aquele contexto. Há nesse processo o favorecimento da empatia, do trabalho colaborativo, da criatividade, da autonomia e o protagonismo do grupo envolvido.

O ponto de partida para a aplicação do DT é a empatia. Por ser essa uma abordagem centrada nas pessoas, a resolução dos problemas se dá para melhorar suas vidas. Assim, para conseguir acessar os impactos desses problemas na vida das pessoas afetadas, é preciso se colocar no lugar delas. Tendo isso em mente vamos entender o processo de aplicação do DT.

Esquema do processo de aplicação do *Design Thinking*

1º Passo: Descoberta

A primeira coisa a ser feita é entender profundamente as necessidades do público trabalhado, pois isso levará à definição do problema a ser superado. **Assim, é importante coletar informações, através de entrevistas, leituras, observações para montar um plano de pesquisa.**



2º Passo: Interpretação

Com o material de pesquisa coletado, é hora de **verificar esse material e entender a realidade para a partir disso pensar as possibilidades de ação.** Nesse ponto é importante que todos os envolvidos possam compartilhar suas observações e pesquisas de modo que o grupo reúna essas informações para definir os próximos passos. Essa ação ajuda a criar um conhecimento em conjunto que pode auxiliar no desenvolvimento de ideias. Aqui é importante conectar o que foi aprendido e buscar categorizar o tema maior em outras temáticas que estejam a ele relacionadas. A próxima ação é dividir o grupo maior em grupos menores que poderão discutir e desenvolver essas outras temáticas que surjam do tema de discussão. Esses grupos podem elencar os assuntos que mais interessantes e pertinentes para buscarem evidências de elementos em comum.





3º Passo: Ideação

A **ideação** é o momento de trazer as ideias à tona. Os participantes do grupo têm a oportunidade de colocar todas as suas ideias e proposições para alcançar o objetivo de superar as dificuldades apresentadas e propor soluções reais. Nessa etapa todas as ideias são bem-vindas e não podem ser julgadas e descartadas. É importante considerar que todas as ideias podem ser aprimoradas no processo. Depois de considerar todas as ideias, é importante escolher coletivamente uma delas para ser desenvolvida.



4º Passo: Experimentação

Nessa etapa é possível aplicar a ideia escolhida. Antes, porém, é importante fazer uma lista do que é preciso para a realização da ideia. É preciso verificar os materiais necessários, o tempo para traçar o plano de ação e verificar a viabilidade da aplicação desses materiais. **Em seguida, inicie a construção de protótipos, ou seja, modelos do que virá a ser o produto ou processo.** Essa fase permite observar a ideia se tornando realidade, suas potencialidades e fragilidades, para que adequações sejam feitas se necessário.

Para isso, é importante documentar todos os aprendizados a fim de se adaptar aos desafios que surgem em cada tentativa.





5º Passo: Evolução

Aqui já se tem o projeto em sua versão para aplicação e avaliação.

Agora é colocar em prática e verificar os resultados do seu uso.



Dicas:

- **Planeje os próximos passos:** A prática da solução pode demandar um método diferente de quando foi criada. Assim que se torna prática, a proposta pode ser adaptada de outras formas para **melhor atender as soluções demandadas**. No momento em que ela entra no contexto de uso, a ideia pode ser adaptada de outra maneira.
- **Compartilhe o aprendizado:** os **grupos devem compartilhar** entre si os modelos que elaboraram para que o público possa dar suas opiniões e sugestões.

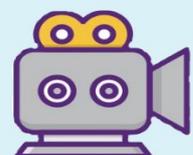
Lembre-se: não há uma única receita para aplicação do *Design Thinking* na educação. Cada contexto exigirá criatividade e adaptação. A aplicação do DT é democrática e por isso exige compreensão da abordagem. Sugiro a leitura do material traduzido pela Educadigital, disponível [AQUI](#).

Para ajudar a entender um pouco mais sobre *Design Thinking* na educação, sugiro que assista aos vídeos abaixo.

[Design Thinking para Educadores](#). Uma entrevista com Priscila Gonsales sobre a definição de DT e seu uso para educadores.

[Design Thinking na formação de professores](#). A educadora Julci Rocha explica sobre o uso do DT em formações com professores.

[Design Thinking](#) . Aqui Bruna Nunes explica sobre aplicação do DT.



Um exemplo de como utilizar o DT

Apresento aqui um exemplo de uma possível aplicação do DT, passo a passo, em uma simulação de formação para auxiliar os professores a pensarem soluções inclusivas no seu contexto. Há outras variações na forma de aplicar, mas essencialmente o método é mesmo.

Vamos imaginar que em uma escola de Educação Infantil há estudantes com diversas deficiências: motora, intelectual e física. Em momento de formação continuada na escola o coordenador pedagógico propõe utilizar o *Design Thinking* como abordagem para que os professores possam pensar estratégias de trabalho inclusivas. Assim, se estabelece quatro encontros formativos e divide a equipe de professores em 3 grupos.

No primeiro encontro os professores deverão realizar levantamento sobre as barreiras de acessibilidade existentes na escola. Essa é a fase de **DESCOBRIR** e **INTERPRETAR**.

Feito isso é preciso ter o **ENTENDIMENTO** sobre o levantamento realizado, através de perguntas como: por que essas barreiras estão presentes? Quem são nossos alunos? Quais suas necessidades específicas? Para realizar a etapa do entendimento é importante **OBSERVAR** o contexto, o espaço, os recursos e as pessoas. **REUNIR OS PROFISSIONAIS EM GRUPOS** para **DEBATER** sobre essa realidade.

Em um segundo momento desse primeiro encontro, realiza-se a **PESQUISA** a respeito do problema central que é elaborar aulas

inclusivas a partir da superação das barreiras de acessibilidade existentes na escola. Para isso constrói-se uma **MATRIZ** com três colunas, sendo a primeira a ser preenchida com dúvidas, a segunda coluna com certezas e a terceira coluna com suposições.

Na coluna das dúvidas, deve-se colocar todas as questões relacionadas ao problema, tais como: o que são barreiras de acessibilidade? Quais delas existem na escola? Há recursos que possibilitem a superação das barreiras existentes? Quais recursos existentes na escola possibilitam aulas inclusivas? Quais projetos ou sequências didáticas possibilitem a participação de todos os estudantes? Tenho parceiros na escola que podem me ajudar no desenvolvimento das propostas? **Na coluna das certezas**, elenca-se o que se sabe sobre o contexto e os recursos. Por exemplo, há materiais disponíveis para que os professores pesquisem sobre barreiras de acessibilidade; é possível utilizar recursos sustentáveis para construção de materiais que auxiliem a participação de todos os estudantes; terei parceiros para desenvolver meu planejamento; poderei envolver as famílias na proposta. **Na coluna das suposições** cada grupo deverá elencar as possibilidades iniciais para a resolução do problema levantado.

A próxima tarefa é eleger uma pessoa em cada grupo que circulará entre os demais grupos para conhecer os levantamentos as dúvidas e poderão contribuir com alguma perspectiva diferente do que foi apresentado. Depois, de volta ao grupo original diante das

dúvidas levantadas, realiza-se pesquisas para responder as dúvidas levantadas.

Em outro encontro de formação, dando continuidade ao trabalho, inicia-se a etapa de **IDEAÇÃO**. Essa etapa é composta por dois momentos: **POSICIONAR O PROBLEMA** e a **TEMPESTADE DE IDEIAS**. Inicialmente deve-se colocar claramente qual o problema a ser resolvido. Cada grupo colocará um problema relacionado à criação de propostas para aulas inclusivas. Em seguida ocorrerá a tempestade de ideias ou *brainstorming*. Trata-se de um momento importante em que todos os participantes poderão colocar quantas ideias desejar acerca dos problemas apresentados. Nessa fase é importante seguir as seguintes regras:

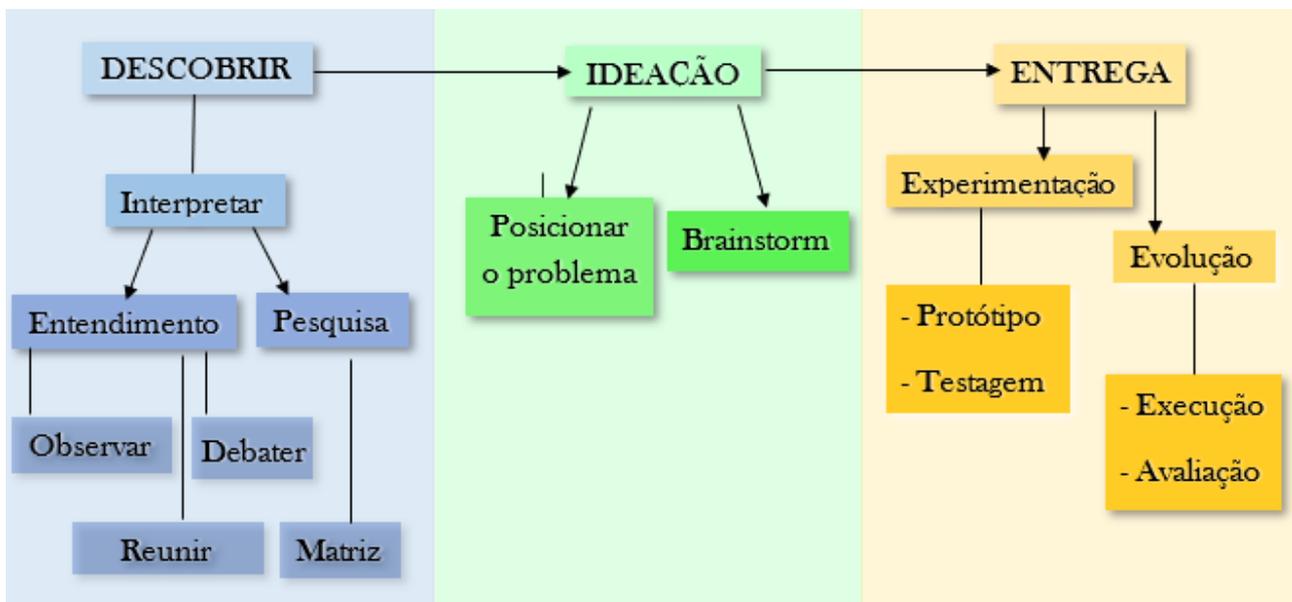
- Deixar as ideias brotarem;
- Ninguém pode dizer não no grupo. Todas as ideias devem ser admitidas sem julgamento.

Após o *brainstorming* cada grupo analisará todas as ideias colocadas para o problema levantado e farão a seleção das ideias mais viáveis de serem utilizadas, sistematizando as possibilidades de aplicação na forma de um plano de ação.

Após a ideação, em outro encontro formativo, chega-se na fase de **ENTREGA** dividido em **EXPERIMENTAÇÃO** e **EVOLUÇÃO**. Nessa fase cada grupo elaborará primeiramente um protótipo da ação a ser desenvolvida. Esse protótipo permitirá vislumbrar como ocorrerá essa ação na prática. A partir do

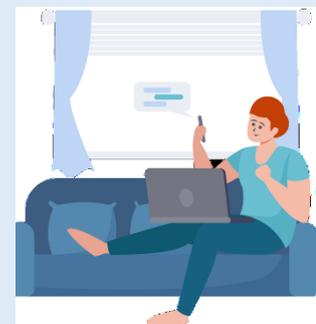
PROTÓTIPO realiza-se a TESTAGEM da proposta para verificar suas potencialidades e fragilidades. Essa é uma fase muito interessante, pois permite que os erros que apareçam possam ser corrigidos. Após corrigidos os erros, chega-se à EVOLUÇÃO, em que a proposta está pronta para a aplicação e avaliação.

Esquema de aplicação do *Design Thinking*:



Sugestões de complemento para formação continuada de profissionais da educação:

- ❖ [Curso para iniciantes em DT](#), oferecido pelo Educa Digital em parceria com a Fundação Bradesco, que permite o acesso sem custo monetário.



Para Tim Brown (2010), não há uma fórmula linear, ordenada e exata nos processos de inovação, mas sim espaços que se sobrepõem. No *Design Thinking* esses espaços podem ser pensados como:

“ a inspiração, o problema ou a oportunidade que motiva a busca por soluções; a idealização, o processo de gerar, desenvolver e testar ideias; e a implementação[...] (BROWN, p. 30) ”

Desse modo, os projetos de DT podem se movimentar diversas vezes nesses espaços, na medida em que a equipe de trabalho vai lapidando as ideias, explorando outros caminhos e encontrando soluções mais viáveis. Essa movimentação permitida no DT, confere-lhe uma característica mais interativa. Com isso errar também é permitido e esperado, pois a dinamicidade do DT admite uma melhor adaptação do projeto diante dos erros que emergem.

A forma como o *Design Thinking* propõe pensar e superar problemas da ordem prática, desenhando possibilidades, **admitindo o erro como parte da solução e considerando as pessoas como centro do processo** (seja como grupo de trabalho ou o público da ação), viabiliza sua utilização no contexto educacional, enquanto ferramenta de promoção da educação inclusiva.

ENFIM...

Este material se configura como uma mídia que permite as pessoas que o consulte se conectarem ao que outras pessoas estão falando sobre educação inclusiva, às legislações da área e à alguns estudos científicos em torno da temática. Nas Referências, o leitor encontrará também algumas outras obras que podem contribuir para que aprofundem seus estudos.

Além disso, o último capítulo é destinado a propor o *Design Thinking* como uma abordagem possível de ser utilizada pelos profissionais da educação para desenvolverem projetos, ações e metodologias inclusivas. Conheci o *Design Thinking* no mestrado, aplicando em um projeto, que culminou neste *ebook*, contando com colaboração de professores e colegas e colaborando com os projetos deles. A prática desse processo, permite sua apropriação, por isso para compreender como funciona é preciso fazer.

Desde que conheci a abordagem, percebi a possibilidade de sua aplicação no contexto educacional de modo a contribuir com a Educação Inclusiva, e confirmei isso através das pesquisas. Constatei que muitos professores e outros profissionais da educação nunca ouviram falar sobre o DT, por isso, resolvi disponibilizar aqui os conceitos básicos e a conexão com algumas pessoas e instituições relacionadas à educação no Brasil que aplicam a abordagem.

Optei pelo uso de *hiperlinks*, que permitem a conexão do leitor com alguns elementos dentro do próprio texto, mas

sobretudo, com outros materiais em diferentes mídias digitais, ampliando as possibilidades de encontrar o que as pessoas têm discutido e colocado em prática a respeito **da inclusão de estudantes com deficiência e do uso do DT na educação.**

Conectar ideias e pessoas permite que surjam novas ideias e melhore cada vez mais a vida de todos.

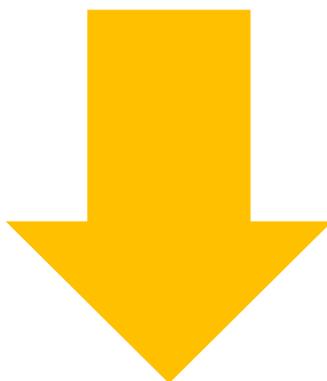
Uma ressalva importante: os *hiperlinks* que se conectam com sites, a depender da época em que se lê este material, podem não estarem mais disponíveis. Esse fato é um limitador que pretendo superar, realizando atualizações anuais deste material.

Foi preciso fazer um recorte sobre quais conteúdos priorizar neste *ebook*. Isso ocorreu a partir de pesquisas e apreciação dos conteúdos. Sem dúvidas, alguns materiais também interessantes não estão aqui presentes, mas os que estão certamente contribuirão com as pessoas que se proporem a acessá-los e refletir sobre eles.

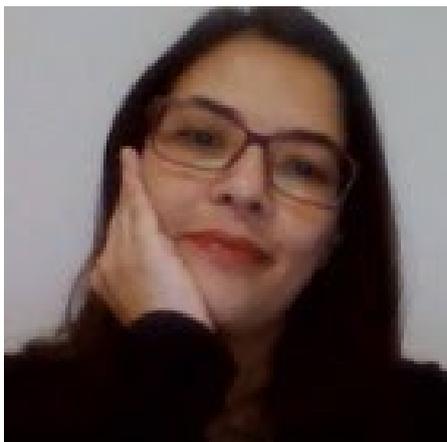
Espero que você aproveite o conteúdo que está aqui, que faça reflexões e, se quiser, pode contribuir com críticas e sugestões para a constante atualização deste material.

Obrigada por chegar até aqui.

Quer me conhecer um pouco mais, dá uma olhada na página a seguir.



A AUTORA



Sou Duarte Ana Dias, Analista Pedagógica, Professora e Psicóloga. Graduada em História e Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestre em Comunicação, Educação e Tecnologias, pela mesma Universidade.

Desde a licenciatura em História, a inclusão dos estudantes com deficiência é uma temática que me afeta, pois na prática docente os desafios para a efetivação da inclusão são muitos e complexos. Por isso, tenho me dedicado a estudar essa temática e a pensar meios para superar as barreiras existentes no processo de construção de uma educação de fato inclusiva.

Caso queira entrar em contato comigo para conversar sobre esse material, fico à disposição. É só enviar um e-mail para duartina.ana@gmail.com que vamos nos comunicando.

Até breve.

Duarte.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S. **Mediação e aprendizagem docente.** In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 9. 2009, São Paulo, Anais: ABRAPEE. Disponível em: trabalhos-completos-ix-conpe_2009_issn-1981-2566.pdf (wordpress.com) Acesso em: 16 ago. 2020

BAUMEL, R. C. R.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Integração. Brasília**, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002.

BESSANT, J.; TIDD, J. **Inovação e Empreendedorismo.** Porto Alegre: Bookman. 2009.

BONINI, L. A.; SBRAGIA, R. O modelo de Design Thinking como indutor da inovação nas empresas: um estudo empírico. **Revista de Gestão e Projetos**, v.2, n.1. 2011. <https://doi.org/10.5585/gep.v2i1.36>

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF. 2015.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília. Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

_____. Lei nº 9.394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jan. 2019.

ROWN, Tim. **Design Thinking:** uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** In: *A Sociedade em rede.* São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

FÁVERO, C. H. COSTA. H. G. **Inclusão: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade.** **XI Simpósio de excelência em Gestão e tecnologia.** Out. 2014. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/44520505.pdf>>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

FREITAS, M. C. de. JACOB, R. N. da F. **Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola.** **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 45, e186303, 2019. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100400. Acesso em: 17 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945186303>

GONÇALVES, Paula Alexandra Ramos. **O e-Book como um dispositivo pedagógico no ensino e na aprendizagem da Biologia e da Geologia: Um estudo com alunos do 11º ano.** 2014. 362f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Portucalense. Porto. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências.** 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

JACOB, Rosângela Nezeiro da Fonseca. **Inclusão escolar: direito e dever.** In: SILVA, Ana Maria de Barros. **Heldy meu nome: rompendo barreiras da surdocegueira.** 1ª ed. São Paulo: Editora Hagnos, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, F. C. de. J; FONSECA, R. C. G. da; GOUVEIA, L. de F. P. **Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente.** **Brazilian Journal of Development Braz. J. of Develop.** Curitiba, v.6, n.10, p. 79580-79591, oct. 2020. <https://doi.org/10.11606/rai.v12i3.101357>

MACEDO, M.; MIGUEL, P. A.; CASAROTTO Filho, N. A Caracterização Do Design Thinking Como Um Modelo de Inovação. **INMR - Innovation & Management Review**, 12(3), 157-182. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, 2006.

MATTOS, L. K.DE.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011 Disponível em: <encurtador.com.br/dgnQZ>. Acesso em: 23 de out. 2019.

OLIVEIRA, Aline Cristina Antoneli. A contribuição do Design Thinking na educação. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**. Especial Educação. Florianópolis 2014/2, p. 104-121. Disponível em: <<http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/454/368>>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

OLIVEIRA, J. L. da S; ANDRADE, A. F. de. Proposta de um modelo inovador de formação de professores baseado no Design Thinking. VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019). **Anais dos Workshops do VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE 2019)**. Disponível: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/9018>. Acesso em: fev. 2021.

OSTERWALDER, A; PIGNEUR, Y. **Business Model Generation: Inovação em Modelos de Negócios**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2. 2008.

ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva e SILVA, Carla Cilene Baptista da. **Concepções de**

professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2020, vol.24, e217022. Epub 19-Out-2020. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217022>

SÁNCHEZ, P.A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão. Revista da Educação Especial.** Out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 23 de jun. de 2017.

SANTOS, Marcelo Silva, **E-Book Hiperlink:** catálogo de ferramentas digitais como estratégia didática para a educação básica. Editora Metatron. Uberlândia - MG. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27248>>. Acesso em: 22 de mai de 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319> Acesso em: 02 de fev. de 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: O paradigma do século 21. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 23 de março de 2020.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação.** São Paulo: contexto. 2011

SILVA, José Carlos Teixeira da. Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão. **Prod.** [online]. vol.13, n.1, 2003. pp.50.

SILVA, W. B. da. VALIDORIO, V. C. MUSSIO, S. C. A influência das tecnologias no comportamento das gerações atuais: ferramentas para o aprendizado de línguas estrangeiras. In: **Revista CEBTecLE.** 2019. Disponível em:

<<https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/112019177>>. Acesso em: 18 de mai. 2020.

SPAGNOLO, Carla. **A formação continuada de professores: o *Design Thinking* como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica.** 2017. 219f. Tese (Doutorado e Educação). Programa de Pós Graduação em Educação PURCS. 2017

TAVARES, L. M.F.L; SANTOS, L. N dos; FREITAS, M. N. C. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente.** *Rev. bras. educ. espec.* [online], vol.22, n.4, pp.527-542. ISSN 1980-5470. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>

VALENTE, J. A. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia.** In: BACICH, L. e MORAN, J. (orgs) *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática.* Pensa. 2017. Porto alegre

VARGAS, A. PORTILHO, E. M. L. **Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial.** *Rev. bras. educ. espec.* Bauru. SP. July/Sept. 24(3). 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300004>>. Acesso em:19 de set. de 2019.

VERONEZ, R. J. B; DAMASCENO, B. P; FERNANDES, Y. B. **Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada.** *Rev. Ciênc. Méd.,* Campinas, 14(6):537-541, nov./dez., 2005

VIANNA, Maurício. **Design Thinking: inovação em negócios.** Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **O problema do ambiente na pedagogia.** In: Longarezi A. M; Puentes, R. B. (Orgs). *Ensino Desenvolvimental: Antologia.* Livro 1. (pp. 15-38). Uberlândia - MG: EDUFU, 2017.

WÜRFEL, R. F. **Contribuições da Teoria Histórico Cultural de Vigotski para a educação especial: Análise do GT 15 da ANPED.** 2015. 94f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. 2015.

ZANCAN RODRIGUES, L., PEREIRA, B., & Mohr, A. (2020). O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 20(u), 1-39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>. Acesso em: jan. 2021.

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Programa de pós-Graduação em Comunicação e Educação - PPGCE.