

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PARCERIA COM REDES MUNICIPAIS DE MINAS GERAIS E SÃO PAULO*

Marli Amélia Lucas de OLIVEIRA[√]

RESUMO

Quando se tem como foco de interesse a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é possível olhá-la sob a lente das relações entre universidade e escola. Esse artigo tem por objetivo relatar oficinas pedagógicas realizadas por meio do *Google Meet* com os professores e profissionais da educação básica e estudantes de cursos de licenciatura do IFSUDESTEMG-Barbacena, tendo como foco de olhar a educação inclusiva. O presente trabalho foi desenvolvido em parceria com professores e profissionais do ensino fundamental das escolas públicas do município de Barbacena/MG e do município de Jarinu/SP. Foram realizadas oficinas *on-line*, com a participação dos professores das redes municipais e estudantes dos cursos de Licenciatura do IFSUDESTEMG (Campus Barbacena). Entendemos que o trabalho realizado teve papel fundamental no meio acadêmico, já que se trata de um projeto educativo, visando fomentar as relações entre os cursos de Licenciatura do Instituto Federal e os professores que atuam no chão da escola pública e, ao mesmo tempo, ampliar o interesse e o conhecimento sobre o tema em questão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Oficinas *on line*. Parceria universidade/escola.

* Artigo recebido em 20/10/2023 e aprovado em 25/11/2023.

[√] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Adjunta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), *campus* Barbacena, Pesquisadora convidada no grupo EDUCINEP - Educação Inclusiva na Escola Pública, pela UNIFESP - Guarulhos. E-mail: marli.oliveira@ifsudestemg.edu.br

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Gatti et al. (2010), cada vez mais a formação inicial de professores assume importância, por conta das exigências que são colocadas diante da educação básica na sociedade contemporânea. A literatura disponível na área tem analisado aspectos que se relacionam com o que o professor necessita saber para ser um bom professor. Como o desenvolvimento profissional é tratado na organização da estrutura dos cursos de Licenciatura? Quais saberes são considerados importantes e de quais os futuros professores devem apropriar-se? Qual seria a possibilidade para superar a dicotomia entre teoria e prática ainda presente nos cursos de formação inicial de professores?

As Licenciaturas, na visão de Gatti et al. (2010), “[...] estão demandando um olhar específico dos gestores e especialistas em educação e um monitoramento mais adequado e forte” (p. 131). Para as autoras, é preciso que as instituições de ensino superior atentem para algumas questões que podem nortear novas ações dirigidas aos cursos de Licenciatura, tais como: o currículo proposto tem característica fragmentária, apresentando conjunto disciplinar disperso; a análise das ementas revelou que, dentre as disciplinas, predominam as de caráter mais descritivo-teórico, que se preocupam menos em relacionar a prática com a teoria; a escola como instituição de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que pode levar a pensar em uma formação pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional vai atuar.

Esse estudo revela que, no Brasil, é preciso que se invista na formação de professores para que essa formação saia do lugar secundário que ocupa, porque ainda é considerada como atividade inferior, pouco valorizada. Qual seria a saída para mudar tal quadro pintado por Gatti et al. (2010)?

Alguns autores ajudam a aprofundar essa discussão, como Vaillant e Marcelo (2012), Marcelo (2010) e Vaillant (2010), que formularam algumas questões: quais seriam as habilidades que os professores deveriam ter para terem sucesso no processo de ensino? Como fazer para que as propostas de formação sejam mais efetivas? Para Vaillant e Marcelo (2012), quando se propõem cenários futuros, é preciso analisar o tipo de formação que os professores deveriam ter ao longo de sua trajetória como docentes.

De acordo com os autores, muitos são os termos utilizados na literatura para designar a aprendizagem que os docentes desenvolvem ao longo de sua vida. A expressão “desenvolvimento profissional docente” é a que melhor se adapta à concepção de docente como profissional do ensino. Para os autores, embasados em Rudduck, desenvolvimento profissional docente é: “[...] A capacidade de um docente para manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes na análise dos dados” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 167).

Pelo que foi exposto, entende-se que o desenvolvimento profissional docente está fortemente associado com aprendizagem ao longo da vida e trata-se de um trajeto que pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica. Vaillant e Marcelo (2012) sintetizam nove princípios que deveriam orientar o desenvolvimento profissional na prática.

O primeiro princípio, que leva em conta o conteúdo do desenvolvimento profissional, diz respeito ao que os futuros professores aprenderão e à forma como enfrentarão os futuros problemas.

O segundo estabelece como eixo articulador a análise da aprendizagem dos estudantes e destaca a importância de moldar o desenvolvimento profissional centrando-o nas necessidades de aprendizagem do futuro professor.

O terceiro, em que os docentes devem identificar o que necessitam aprender, pressupõe uma mudança de olhar no que se refere à resolução de problemas referentes aos contextos particulares.

O quarto, no qual a escola é considerada como o pano de fundo, deveria estar baseado na escola e ser construído em torno do trabalho diário do ensino, porque os professores aprendem com seu trabalho e isso significa que esse trabalho deva ser planejado e avaliado.

O quinto princípio, que tem como aspecto principal a resolução colaborativa de problemas, implica que o desenvolvimento profissional deverá ocorrer em situações que permitam formas colaborativas de resolução de problemas.

O sexto princípio considera que o desenvolvimento profissional deve ser contínuo e evolutivo, envolve a adoção e implementação de práticas eficazes no aprendizado contínuo do futuro professor para que contribua com uma melhora real da prática educativa.

O sétimo princípio, que tem como discussão a garantia e a incorporação de múltiplas fontes de informação, refere-se aos resultados de aprendizagem dos futuros professores, assim como ao ensino. Aqui, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012), deveria estar incluída também a autoavaliação, com a utilização de diferentes recursos, como portfólios e avaliação de pares.

O oitavo princípio recomenda que se deva levar em consideração as crenças dos professores e, sendo assim, deverá proporcionar oportunidade para melhorar a compreensão sobre as teorias que dizem respeito aos conhecimentos e às habilidades para aprender. Uma vez que se concebe que as crenças atuam como filtro e orientam a conduta, o desenvolvimento profissional não pode deixar de lado as crenças dos professores.

O nono princípio, processo de mudança, deverá estar centrado na melhoria de aprendizagem dos futuros professores, porque o desenvolvimento profissional que seja considerado como eficaz deve ser formatado como parte integrante de processos de mudanças na formação inicial do professor.

Pelos princípios discutidos por Vaillant e Marcelo (2012), é possível inferir que todos dizem respeito ao que é importante levar em conta no desenvolvimento profissional de professores, como a aprendizagem para enfrentar problemas da prática, as necessidades dos docentes, a forma como irão atuar coletivamente, as crenças que têm a respeito da profissão. Os elementos básicos para explicar a qualidade do desenvolvimento profissional referem-se ao conteúdo, ao processo e ao contexto.

As características do conteúdo referem-se ao “o que” do desenvolvimento profissional e têm a ver com o conhecimento, as habilidades, a compreensão de uma disciplina, o conhecer a forma, como os estudantes aprendem etc. O processo refere-se ao “como” do desenvolvimento profissional e vincula-se não somente às atividades que se desenvolvem, mas também à forma de planejá-las, desenvolvê-las e dar continuidade a elas. As características do contexto nos remetem ao “quem, quando, onde e por que” do desenvolvimento profissional. Essas variáveis implicam a organização, o sistema ou a cultura na qual o desenvolvimento profissional se realiza (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 176-177).

Conteúdo, processo e contexto são elementos importantes no desenvolvimento profissional e podem determinar a qualidade da formação oferecida. Mesmo assim é

preciso reconhecer que não são as únicas variáveis que interferem no aprendizado do futuro professor, que pode ser determinado por um conjunto de fatores que se inter-relacionam.

Tardif (2010) é um autor que indica que o caminho que a Universidade deve seguir é a aproximação com a comunidade que na perspectiva de é a de situar os saberes dos professores na interface entre o individual e o social, na tentativa de captar a natureza social desses saberes como um todo. Para cumprir esse intento, o referido autor desenvolveu seu trabalho embasado em seis fios condutores: 1) saber e trabalho, em que defende a íntima relação do saber com o trabalho na escola e na sala de aula; 2) diversidade do saber, em que argumenta que o saber do professor é compósito, plural, heterogêneo, por envolver, no exercício da ação docente, conhecimentos variados e de naturezas diferentes; 3) temporalidade do saber, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida; 4) a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, em que focaliza saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano; 5) saberes humanos a respeito de seres humanos, em que expressa a ideia de saber interativo, entre seres humanos; 6) saberes e formação de professores, fio decorrente dos anteriores, que considera os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho.

O autor buscou analisar a natureza dos saberes docentes com o objetivo de construir uma epistemologia da prática profissional de professores e com a finalidade de revelar os saberes, compreender a natureza e o papel que desempenham no processo de trabalho docente. Sobre a epistemologia da prática, explica que “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo [...]” (Tardif, 2010, p. 6).

A finalidade da epistemologia da prática é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais, compreender como os profissionais incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos seus limites e recursos. Sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Define saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (Tardif, 2010, p. 36).

Dessa definição podem-se destacar os saberes da formação profissional, que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Aos saberes profissionais somam-se os saberes disciplinares, que são considerados como base da prática docente e incorporam saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados; são os saberes construídos no fazer do professor.

Para Tardif (2010) “[...] o professor é um profissional dotado de razão cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho [...]” (p. 217). A docência é compreendida pelo autor como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto, o ser humano, por meio da interação humana.

Dessa definição podem-se destacar os saberes da formação profissional, que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Aos saberes profissionais somam-se os saberes disciplinares, que são considerados como base da prática docente e incorporam saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados; são os saberes construídos no fazer do professor.

Para Tardif (2010) “[...] o professor é um profissional dotado de razão cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho [...]” (p. 217). A docência é compreendida pelo autor como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto, o ser humano, por meio da interação humana.

A proposta de Tardif (2010, p. 224) está enraizada nas práticas cotidianas, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida e é por isso que os saberes experienciais têm especial destaque nas discussões do autor, que os explica como saberes oriundos da prática e por ela validados.

A maneira de conceber os saberes da experiência, segundo Tardif (2009), origina questões importantes para todo programa de formação de professores, na medida em que representa a referência mais segura para garantir a competência pedagógica dos futuros professores. É por isso que, para o autor,

[...] a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber da experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente [...] (Tardif, 2009, p. 26).

E alerta para o fato de que, nos últimos 30 anos, o movimento de profissionalização do ensino consistiu numa redescoberta da importância da prática profissional como fonte do saber da experiência, “[...] saber esse considerado como fundamento da competência profissional [...]” do professor (Tardif, 2009, p. 26). É nessa perspectiva que defende a formação prática, por meio de dispositivos e ferramentas ligados ao que poderia ser denominado de aprendizado experiencial do ensino. Nesse sentido, é preciso, na formação inicial de professores, ter como âncora a prática profissional, e não somente os conhecimentos disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Não se trata de negar a importância desses saberes, mas de colocá-los a serviço do aprendizado da prática profissional e de aquisição do saber da experiência, alerta Tardif.

O ser humano mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e, nesse sentido, age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age. O que sabem os professores? Quais saberes estão na base de sua profissão? Como os professores aprendem a ensinar e como veem a natureza de seu saber ensinar?

Ao longo de seus estudos sobre o que sabem os professores, Tardif (2009) constatou que, quando são interrogados a respeito dos saberes que mobilizam, os professores falam mais sobre o que fazem no seu trabalho do que sobre o que sabem sobre seu trabalho. Explica que parece ser mais fecundo abordar com os docentes as questões precedentes ligadas “[...] à sua carreira e à sua experiência do ofício do que num quadro analítico de categorias abstratas [...]” (p. 28). Esse foi o caminho que ele seguiu como pesquisador.

Quando se tem como foco de interesse uma escola inclusiva é possível olhá-la sob a lente das relações entre universidade e escola, entendendo que a escola se constitui como instância privilegiada para fazer emergir essas relações.

Pereira (2015) ao discutir os saberes mobilizados por futuros professores para refletir sobre a docência explicitou sobre a importância de estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor porque, de acordo com a referida autora, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor.

Pode-se entender o processo de aprender a ensinar fazendo uma analogia com o movimento de um rio, “[...] no qual vão confluindo experiências, conhecimentos, situações, que se produzem em diferentes – e igualmente válidos – contextos, que conduzem à geração de um profissional cuja principal característica é que ele aprende ao longo da vida” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 94).

Para que isso ocorra, Vaillant e Marcelo (2012) explicam que é necessário existir um contexto de colaboração que possa ser realizada entre instituições. Para os autores,

[...] a proposta a favor da colaboração entre a instituição de formação e os centros educativos baseia-se na ideia de que estes últimos devem assumir uma nova responsabilidade: o planejamento da formação inicial, denominada de formação inicial centrada na escola (p. 96).

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao levar em consideração as discussões sobre desenvolvimento profissional e saberes docentes podemos refletir sobre as relações possíveis entre educação inclusiva e direitos humanos da perspectiva de autores como Mariussi, Gisi E Eyng (2016) e Silva e Costa (2020) que realizaram suas pesquisas levando em consideração essa articulação.

Mariussi, Gisi E Eyng (2016), tiveram por objetivo investigar como os direitos humanos estão assegurados na legislação e como vem sendo efetivada a legislação relacionada aos direitos das pessoas com deficiência. Para dar conta do objetivo realizaram um estudo em escolas de educação básica que possuem alunos com deficiência incluídos, mediante realização de entrevistas, com o intuito de analisar qual a percepção de professores e gestores sobre a efetividade da legislação vigente, para

discutir a escola como espaço para a efetivação dos direitos humanos da pessoa com deficiência levaram em consideração a implementação da política nacional de educação em direitos humanos. Realizaram uma pesquisa junto a 18 professores e gestores de educação básica, que atuavam em escolas que possuem alunos incluídos, sobre a percepção existente a respeito da efetividade da legislação vigente que trata dos direitos das pessoas com deficiência.

Os resultados obtidos por Mariussi, Gisi E Eyng (2016), evidenciam um discurso que contempla a defesa dos direitos ao mesmo tempo em que demonstra a fragilidade da prática quando relacionada à legislação vigente. As referidas autoras compreendem que para uma mudança, a escola necessita educar-se para os direitos humanos e todos os envolvidos no processo educativo devem construir coletivamente projetos que possibilitem a vivência dos direitos humanos. Educação inclusiva como garantia de direitos é muito mais do que estar na escola, é contribuir para a igualdade das condições de vida.

Silva e Costa (2020) tiveram por objetivo analisar as concepções de formação, educação e inclusão nas políticas de currículo e sua possível articulação com a educação em direitos humanos. Para dar conta do intento fundamentaram-se na Teoria Crítica da Sociedade como embasamento na problematização da cultura, da educação, da formação e das condições sociais que podem levar a manifestação do preconceito na escola contra alunos com deficiência. Tiveram como participantes da pesquisa nove profissionais da educação e entre eles professores, gestores e profissionais da equipe pedagógica de uma escola municipal de Petrópolis no Rio de Janeiro e que são atuantes com alunos em situação de inclusão.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Silva e Costa (2020) foram o questionário para caracterização da escola e o grau de inclusão na relação com o currículo escolar e entrevistas semiestruturadas. Por meio dos resultados obtidos pelas pesquisadoras podemos compreender que expressam possibilidades da educação inclusiva ao considerar os direitos humanos no currículo, com vistas à emancipação e humanização de professores e alunos, ampliando sua capacidade de enfrentamento da segregação histórica imposta aos alunos com deficiência na escola pública.

Freitas (2020) em seu artigo analisou as palavras-chave “especial”, “acessibilidade”, “inclusão”, “diversidade”, “autonomia” e “interdependência” com as

quais, nos últimos quarenta anos a Educação Especial e Educação Inclusiva adquiriram diferentes perspectivas. O referido autor indica como as palavras acessibilidade, inclusão e diversidade foram ressignificadas e fez um inventário das palavras que a Educação Inclusiva não conservou das experiências de Educação Especial. Sugere, ao final de seu artigo, possibilidades para um novo uso e apropriação das palavras autonomia e interdependência.

Freitas (2020, p. 247) explica que é preciso compreender:

As palavras especial e inclusão nem sempre são complementares, e, muitas vezes, a Educação Inclusiva somente consegue expressar seus propósitos diferenciando-se da Educação Especial. Em circunstâncias específicas, essa diferenciação se adensa, e a Educação Inclusiva passa a depender de uma compreensão mais aberta a respeito de seus propósitos, que são mais amplos, como se verá adiante.

Soares (2022) discutiu, em sua dissertação de mestrado, sobre as expectativas docentes e da equipe gestora do município de Santo André / SP, quanto ao trabalho e atuação convergente à perspectiva teórica: Histórico Cultural, com base nos estudos de Lev Vigotski, sobre a educação inclusiva. Em sua pesquisa teve como objetivo geral o levantamento da expectativa de professores e gestores a respeito do potencial de uma perspectiva teórica para a reorganização curricular da educação pública e suas estratégias para educação de crianças com deficiência. Usou como referencial teórico principal a concepção Vigotskiana, que tem como propósito o diálogo entre teorias e práticas, do chão da escola, por vezes, tão cheias de modelos introjetados, voltados para o capacitismo e para a produção.

Soares (2022) conversou com docentes e equipe gestora por meio de entrevistas e realizou dois grupos de discussões. Obteve por meio das entrevistas e grupos de discussão três categorias de análise, que resultaram na leitura de uma baixa expectativa de efetivação do documento, uma vez que a partir dos diálogos surgidos nos grupos, foi considerado que sua concretização esbarra na realidade da identidade docente, formação inicial e continuada; na questão política administrativa e em relação ao conhecimento acerca da perspectiva, além da percepção e preocupação com o fato da concepção de sujeito enquanto ser biológico ainda se fazer presente e arraigada nos diálogos da rede. Assim, a formação continuada foi analisada como ponto central para efetivação da proposta curricular.

O documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva** (PNEEPEI) publicado em 2008 tem por objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência no sentido de orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular.

No referido documento está explícito que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O PNEEPEI (2008) explica que o atendimento educacional especializado deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

De acordo com o PNEEPEI (2008) o professor para atuar na educação especial, deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular.

Freitas (2019) ao refletir sobre inclusão de crianças com deficiência na educação pública explica que é preciso compreender os debates sobre a vida escolar inclusiva e situações concretas que fazem parte do cotidiano das escolas. Teve por objetivo principal acompanhar o acesso de crianças em cujo registro de matrícula são mencionadas deficiência múltipla ou paralisia cerebral. A partir do objetivo organizou estratégias de observar os diferentes modos de participação e registrou as cenas em que o acesso não conduziu a uma vida escolar inclusiva e as cenas que revelaram uma dinâmica de participação que resultou em procedimentos inclusivos. Os principais resultados encontrados pelo autor indicaram haver dependência entre estratégias inclusivas e abordagens com foco no trabalho pedagógico como um todo e para todos os alunos.

É preciso refletir, como nos ensina Freitas (2020, p. 260), que

[...] estarão postas as condições para que se reconheça que cada pessoa só é compreensível na teia de sua existência e tudo o que consegue e não consegue fazer depende de um registro que não se reduz a um organismo, a um indivíduo, porque diz respeito à humanidade que temos em comum.

3 MATERIAL E MÉTODO

Ao levar em consideração as reflexões dos autores apresentadas anteriormente, o objetivo geral do presente relato de experiência foi realizar oficinas pedagógicas por meio do *Google Meet* com os professores da educação básica dos municípios de Barbacena/MG e Jarinu/SP e estudantes de cursos de licenciatura do IFSUDESTEMG-Barbacena sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os objetivos específicos foram:

- ✓ Realizar oficinas pedagógicas *on line* sobre a temática Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- ✓ Promover discussões por meio do *Google Meet* sobre a temática Educação Inclusiva.

Para dar conta dos objetivos propostos realizamos um levantamento da possibilidade da participação dos professores nas oficinas *on line* que iríamos oferecer. Tivemos como proposta oferecer cinco oficinas ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2022, com uma hora de duração.

Na rede pública do município de Barbacena em Minas Gerais, em levantamento realizado obteve-se a informação de que a rede municipal tinha em seu quadro 89 professores efetivos atuando nos anos finais do ensino fundamental e 33 professores contratados.

Participaram também profissionais da rede pública do município de Jarinu, interior do Estado de São Paulo com a estimativa de 496 professores e profissionais que atuam nas escolas nas mais diversas possibilidades no chão da escola.

Para dar conta da organização e implementação das oficinas *on line* participaram também estudantes dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- *campus* Barbacena com a estimativa de 20 participantes, sendo 4 desses participantes bolsistas financiados pelo programa de bolsas do Instituto Federal.

A experiência aqui relatada teve como foco de olhar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva que é continuidade do projeto de extensão anterior,

que foi realizado no segundo semestre do ano de 2021, denominado “A Educação Inclusiva como Direito Humano”

O primeiro projeto de extensão foi executado ao longo do segundo semestre de 2021 e teve a produção de dez oficinas *on-line*, via *Google Meet* com professores da rede municipal de Barbacena. Para a realização das oficinas fizemos um levantamento das necessidades dos professores dessa rede. As principais necessidades expressadas pela equipe de Educação Inclusiva do município foram: a pessoa com deficiência de modo geral, autismo, transtorno de habilidades escolares, dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

Como obtivemos esses dados fornecidos pela equipe de educação inclusiva do município de Barbacena organizamos e viabilizamos ao longo do segundo semestre de 2021 as seguintes oficinas: 1) Como nos relacionamos com pessoas com deficiência?; 2) Desconstruindo estereótipos estigmatizados na pessoa com deficiência para a efetivação de uma educação inclusiva; 3) Reflexões acerca do autismo: compreendendo esse mundo!; 4) Transtorno das habilidades escolares (leitura e escrita): a dislexia em questão e; 5) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): reflexões sobre possibilidades de atuação.

É importante ressaltar que as cinco oficinas detalhadas acima foram ofertadas no período da manhã e repetidas no período da tarde, somando assim a oferta de dez oficinas, por conta das necessidades apresentadas pela rede municipal de Barbacena no ano de 2021.

É preciso também explicitar que, como fui moradora em Atibaia/SP, antes da minha vinda para Barbacena no início de 2020, ao longo do tempo atuei na formação continuada em vários municípios da Região Bragantina/SP e o município de Jarinu foi um dos municípios que atuei como formadora.

No início do ano de 2022, a secretaria de educação do município de Jarinu entrou em contato solicitando uma formação com professores e profissionais da rede e que atendi prontamente. Neste sentido replicamos no primeiro semestre de 2022 as mesmas oficinas (explicitadas acima) que foram ofertadas para professores da rede municipal de Barbacena para todos os 456 professores e profissionais do município de Jarinu que tem o título de Município Inclusivo.

Compreendemos que oficinas são espaços virtuais onde professores e pesquisadores discutem temas de trabalho relacionados à educação especial na

perspectiva da educação inclusiva, pautados nos preceitos da investigação participativa e na pedagogia freiriana (FREIRE, 1997). Trata-se de um processo que, por meio do diálogo, possibilita produção de conhecimento e ação educativa com vistas ao fortalecimento dos coletivos de trabalho e à defesa da educação inclusiva como um direito humano.

No início do segundo semestre de 2022 entramos em contato com a secretaria municipal de educação do município de Barbacena e do município de Jarinu. As secretarias de educação receberam um documento que explicava como seria a parceria. Após a leitura e assinatura do documento demos início as atividades planejadas para a implementação do projeto.

O projeto de extensão foi realizado em parceria com professores da rede pública dos municípios de Barbacena/MG e Jarinu/SP, realizados pelo *Google Meet* com a participação dos estudantes dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Barbacena. Cada encontro teve a duração de aproximadamente 1 hora.

Para dar andamento ao projeto realizamos encontros semanais com estudantes dos cursos de Licenciatura participantes do projeto de extensão; realizamos o planejamento e preparação dos encontros (escolha do material para a realização das próximas oficinas); refletimos sobre como implementar a avaliação das atividades desenvolvidas sempre que possível estabelecendo um ambiente onde os indivíduos se sintam à vontade para expor as necessidades da escola e nesse sentido à proposição de ações para que se possa atuar em uma escola inclusiva.

Para o primeiro encontro realizado pelo *Google Meet* tivemos como texto disparador o artigo de Marcos Cezar de Freitas denominado “Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola”. Após o primeiro encontro foi elaborado juntamente com os estudantes dos cursos de Licenciatura o material utilizado nas oficinas *on-line* a fim de constituir o "*corpus*" do segundo encontro e assim por diante.

Desta maneira, tivemos como meta neste primeiro momento produzir, em interação com os estudantes dos cursos de Licenciatura, participantes do projeto, um novo conhecimento partilhado que tenha como foco de olhar a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva de fato.

Como este projeto de extensão teve como premissa o trabalho colaborativo, no primeiro mês de implementação do projeto, tivemos reuniões semanais com os

estudantes dos cursos de licenciatura para elaborar conjuntamente as oficinas que foram apresentadas para os professores das redes municipais participantes. A partir do segundo mês e até o final da implementação do projeto fizemos as oficinas *on-line* com os professores e profissionais das redes de Barbacena e Jarinu.

As oficinas pedagógicas *on line* oferecidas ao longo dos meses de outubro e novembro de 2022 para os professores do município de Barbacena e de Jarinu foram:

- 1) A produção de materiais educativos inclusivos como recurso para ações educativas;
- 2) O Transtorno do espectro autista- TEA: a produção de materiais educativos inclusivos como recurso para ações educativas;
- 3) Materiais educativos para a inclusão de alunos com paralisia cerebral;
- 4) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH e suas demandas educacionais;
- 5) A produção de materiais educativos voltados à inclusão de alunos com Síndrome de Down.

É importante ressaltar que as oficinas pedagógicas oferecidas aos professores do município de Barbacena aconteceram sempre na quarta-feira e para os professores do município de Jarinu na quinta-feira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão realizado teve como intenção contribuir para ações que tenham como pressupostos a partilha de perspectivas sobre como trabalhar para que a escola seja realmente inclusiva e sendo assim trazer contribuições aos gestores de políticas públicas de modo que possam rever ou reforçar os programas existentes. Os conhecimentos produzidos nesse projeto de extensão foram importantes para os cursos de formação inicial.

É preciso salientar que ao longo do ano de 2023 os cursos de Licenciatura do Instituto Federal-Barbacena tiveram como desafio rever seus currículos e suas propostas no sentido de aumentar a carga horária das disciplinas pedagógicas como também implementar a partir do ano de 2024 a curricularização da extensão que será realizada, no caso de disciplinas pedagógicas, pela disciplina Educação Inclusiva.

Nosso intento, com a realização deste projeto, foi o de articular conhecimentos produzidos nesses diferentes contextos sobre a educação inclusiva com foco na educação especial educação e, nesse sentido, fomentar o desenho e implementação de processos formativos voltados aos professores e formadores das escolas públicas e das secretarias de educação trazendo contribuições para os gestores escolares que

querem propiciar um ambiente favorecedor ao trabalho docente de qualidade de modo a reverter na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica.

Quando se tem como foco de olhar a educação inclusiva entendemos que é possível contribuir para uma ação que tenha como pressuposto a partilha de perspectivas sobre como trabalhar para que a escola seja de fato inclusiva. Compreendemos por educação inclusiva uma reflexão na rede de ensino, em todos os seus graus, sobre as pessoas excluídas notadamente com necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência.

No caso da experiência relatada, uma justificativa importante é minha atuação como docente no Instituto Federal de Barbacena ministrando a disciplina Educação Inclusiva para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Educação Física e a minha participação como pesquisadora convidada no grupo de Pesquisa EDUCINEP- Educação Inclusiva na Escola Pública na UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo, coordenado pelo professor Marcos César de Freitas.

Atuar como docente na disciplina Educação Inclusiva e participar das discussões do EDUCINEP fortaleceu a escolha do tema desse projeto de extensão porque compreendo o quanto o conhecimento e a informação são necessários para que se estabeleça uma relação de respeito numa tentativa de superar o apelo emocional que afeta ao se deparar com populações excluídas, especialmente com necessidades educacionais especiais.

A participação de estudantes dos cursos de Licenciatura nas ações do projeto de extensão é outro ponto a ser levado em consideração porque faz parte da sua formação como futuro professor. O licenciando, futuro professor, tem como componente curricular na estrutura de seu curso, a disciplina Educação Inclusiva. Compreende-se que a escola é um espaço de construção da cidadania, espaço social de cooperação. Nesse sentido, os estudantes selecionados para participar do projeto de extensão tiveram a oportunidade de participar das ações com os professores da escola pública.

Para finalizar, é preciso destacar que o Projeto de Extensão realizado no ano de 2021 e 2022 propiciou a articulação entre universidade e escola. Os pontos de destaque para essa consideração são que o Projeto: renovou a motivação dos estudantes das Licenciaturas e dos professores do chão da escola pública; estimulou o trabalho de parceria; ofereceu oportunidades de discussão a respeito

dos saberes necessários para que a inclusão ocorra de fato e sendo assim contribui para a valorização da profissão de professor.

**SPECIAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION:
A PARTNERSHIP WITH MUNICIPAL NETWORKS
IN MINAS GERAIS AND SÃO PAULO**

When special education is focused on from the perspective of inclusive education, it is possible to look at it through the lens of the relationship between university and school. This article aims to report pedagogical workshops held through *Google Meet* with teachers and professionals of basic education and students of undergraduate courses at IFSUDESTEMG-Barbacena, focusing on looking at inclusive education. The present study was developed in partnership with teachers and elementary school professionals from public schools in the city of Barbacena/MG and in the municipality of Jarinu/SP. Online workshops were held, with the participation of teachers from municipal networks and students from IFSUDESTEMG Degree courses (Barbacena Campus). We understand that the work carried out played a fundamental role in the academic environment, since it is an educational project, aiming to foster the relations between the Teaching Degree courses of the Federal Institute and the teachers who work on the floor of the public school and, at the same time, to expand the interest and knowledge on the subject in question.

Keywords: Inclusive Education. On-line workshops. University/school partnership.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio, 1983.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva. 2008.

GATTI, Bernadete A et al. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, n1, maio 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar. Palavras – chave da Educação Especial e da Educação Inclusiva: Resignificações, **REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO**, n. 11, São Paulo, p. 245-263, dez/2020.

FREITAS, Marcos Cezar. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educação e Pesquisa [online]**. 2019, v. 45 [Acessado 22 Fevereiro 2022], e186303.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MARCELO, Carlos. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência, **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v.3, n.3, p.11-49, ago/dez. 2010.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para a Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Rev. bras. educ. espec**; 22(3): 443-454, jul.-set. 2016.

NOVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Marli A L. **A Articulação entre Universidade e Escola**: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, 2015.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato; COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação em direitos humanos: desafios à formação e à inclusão, **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, VOLUME 17, número 51, p. 87-110, 2020.

SOARES, Natália de Amorim. **Expectativas de aproveitamento da Perspectiva Histórico Cultural no âmbito da Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente, **Teoria e Educação**, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. O Q eu é o Saber da Experiência no Ensino? In: ENS, Romilda A., Ramos, Dilmeire S., BEHRENS, Marilda A. Trabalho do Professor e Saberes Docentes. Curitiba: Vhampagnat (Coleção Educação: teoria e prática; 10), 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAILLANT, Denise. Iniciativas Mundiales para Mejorar la Formación de Profesores, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.91, n.229, p. 543-561, set/dez. 2010.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.