

Estudo e prática da docência na perspectiva da educação inclusiva: relato de uma experiência

RESUMO

Daniela Medeiros

daniela.medeiros@iffarroupilha.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5791-0027>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Panambi, Rio Grande do Sul, Brasil

Alana Rafaela Borsekowsky

alanaborsekowsky.biologia@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-0115-8769>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Panambi, Rio Grande do Sul, Brasil

Desde que a perspectiva da educação inclusiva passou a caracterizar os currículos escolares e práticas docentes, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e conforme o apresentado na LDB nº 9.394/96, os cursos de formação de professores dedicam um tempo e atenção aos momentos destinados para tal discussão e prática. Assim, este artigo tem sua centralidade em algumas práticas inclusivas desenvolvidas no curso de Licenciatura plena em Ciências Biológicas de um dos campi do Instituto Federal Farroupilha, em 2019, como decorrência de dois componentes curriculares. Questiona-se: Quais os significados produzidos por esses estudos e práticas na formação destes futuros professores? A partir de tal questionamento, objetiva-se relatar e analisar alguns desses espaços de estudos e práticas existentes no curso na intenção de perceber o quanto colaboram no processo formativo desses estudantes. Há clareza do não esgotamento dos estudos envolvendo tal temática, mas acredita-se que o modo como esses conteúdos/assuntos são propostos e vivenciados poderá ressignificar o olhar dos estudantes em formação. Para tanto, o percurso metodológico implica em um relato de experiência de cunho qualitativo, centrando suas atenções naquilo que diz das relações e significados produzidos. Compreende-se, que o que é proposto nestes espaços (cursos de formação de professores) deve ir além dos estudos de cunho teórico e conceitual, mas também produzir espaços de vivências e contatos diretos com sujeitos com deficiência, na pretensão de que os estudantes em formação compreendam algumas diferentes possibilidades que tratam dos modos de ensinar e aprender, ressignificando, assim, o processo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A partir dos pressupostos que compõem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma série de concepções e práticas educacionais que dizem do processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência necessitam ser repensadas e/ou mesmo ressignificadas. Com isso, aquilo que compôs os currículos de formação de professores em décadas passadas parece já não sustentar de modo suficiente este mesmo processo na atualidade.

Nesse contexto, pensar e efetivar a formação de professores com base em pressupostos de inclusão, de valorização das diferenças e de práticas curriculares flexíveis é o desafio e, talvez, um dos principais objetivos das diferentes instituições que atuam com formação de professores. Assim, nessa perspectiva que situam-se o lócus deste artigo: estudos e práticas desenvolvidas no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas de um dos campi do Instituto Federal Farroupilha (IFFar)¹. Questiona-se: Quais os significados produzidos por esses estudos e práticas na formação destes futuros professores?

Na intenção de estabelecer um recorte e olhar mais atento ao que é proposto, as problematizações à questão apresentada são buscadas a partir do relato e análise de dois componentes curriculares em específico que compõem o sexto semestre do referido curso, a partir do olhar de uma de suas estudantes, bem como da professora responsável. Traz-se por objetivo relatar e analisar alguns destes espaços de estudos e práticas existentes no curso na intenção de perceber o quão colaboram no processo formativo destes estudantes.

O artigo caracteriza-se por ser um relato de experiência de caráter qualitativo que traz como *corpus* de análise o relato desses dois componentes curriculares, e uma centralidade maior a uma prática que é desenvolvida em um deles. Por meio desta última o/a estudante em formação coloca-se em movimento de planejamento, desenvolvimento e análise reflexiva do processo de ensinar e aprender de sujeitos com deficiência em um contexto de uma escola comum inclusiva.

Na intenção de cumprir tal proposição, o artigo organiza-se do seguinte modo, a seguir da Introdução: Item 2 Desenvolvimento, subitem 2.1 Pressupostos históricos e legais da educação especial e da educação inclusiva: apresenta alguns elementos da história da educação especial, sendo situados em suas diferentes perspectivas através de alguns marcos legais que se modificam e, assim, auxiliam na compreensão dos processos vivenciados na atualidade; 2.2 Metodologia: traz os pressupostos metodológicos que conduzem a organização da experiência aqui relatada e analisada, situando sujeitos e contextos envolvidos; 2.3 Pensar e vivenciar práticas inclusivas nos cursos de formação de professores: discorre sobre os significados dos estudos e práticas sobre educação inclusiva nos cursos de formação de professores, permitindo um entendimento sobre as fragilidades ainda existentes bem como a importância daquilo que já vem ocorrendo; 2.4 Uma prática, múltiplos significados: relata e analisa uma prática vivenciada em um dos componentes curriculares ofertadas no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do IFFar, discorrendo sobre seu planejamento, desenvolvimento e análise das possibilidades e limitadores percebidos; e, finalmente, 3 Considerações

Finais: resgata brevemente aquilo que se pretende no artigo, dando atenção especial ao questionamento e objetivos propostos.

PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A luta por uma educação inclusiva em que as individualidades de cada sujeito são levadas em consideração, pensando em um ensino não excludente e relevante, que respeite os direitos humanos, ainda está em desenvolvimento nas instituições brasileiras. Há a necessidade de melhorar o espaço escolar para que esse se torne inclusivo em suas condições de funcionamento (GLAT e FERREIRA, 2003), além da organização das aulas de cada componente curricular, para que todos consigam usufruir o direito de um ensino de qualidade e acessível a todos.

Tais considerações nos remetem ao movimento histórico da educação especial no Brasil, de modo que podemos significar o presente com base no passado. É válido pensarmos nas modificações de concepções e práticas ocorridas, na intencionalidade de um olhar mais crítico e problematizador daquilo que vivenciamos no momento atual.

Situa-se, inicialmente, que o atendimento às pessoas com deficiência é marcado pela institucionalização do sujeito, por meio da criação de espaços especializados, em uma lógica de que o lugar comum a alguns, não é o mesmo comum a todos (uma lógica de pertencimento e normalidade que compreende a existência do *nós* e dos *outros*, sendo que os segundos jamais farão parte do grupo dos primeiros). Assim, a superação dos processos de exclusão se constitui em bases de segregação, que entende a necessidade de “tratamento especial” para as pessoas com deficiência. Em tal perspectiva, não se promove uma organização curricular de ensino capaz de atender a todos os estudantes (BRASIL, 2008), mas sim, há o início da criação de espaços até então inexistentes.

Em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial, o movimento de segregação se vê em meio a algumas modificações, que o caracterizam como integracionista. Em tal perspectiva há a possibilidade de acesso do sujeito com deficiência à escola comum. No entanto, não há garantia da continuidade destes estudos, visto que não há previsão de flexibilização curricular que atenda suas particularidades, o que torna a sua permanência e significação de aprendizagens algo inviável. Com isso, a Política não consegue provocar mudanças efetivas do que ocorria até então e a polaridade descrita como normais *versus* anormais parece se legitimar.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, percebem-se mudanças mais significativas nos discursos produzidos sobre a escolarização de pessoas com deficiência na escola comum. Por meio de tal Lei, assegura-se currículo, métodos, recursos e organização específicas, além de oportunizar uma educação apropriada conforme as necessidades do estudante (BRASIL, 2008).

Visualiza-se uma mudança de paradigma da Política de 1994 para a LDB, nº 9.394/1996, visto que as responsabilidades pelo processo de ex/inclusão² escolar

passam a ser da escola e não mais do próprio sujeito com deficiência. Além disso, a Lei aponta caminhos que possibilitam o acesso, a permanência e a participação do sujeito no meio escolar, por meio do currículo, de recursos e métodos que são favoráveis ao seu desenvolvimento. Visualiza-se aqui uma possível transição da educação especial para a educação inclusiva.

Em 2004, o Ministério Público Federal (MPF) publicou o documento intitulado “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, no qual se propõe a escolarização de estudantes com e sem deficiência em uma mesma sala de aula do ensino regular. Após essa proposta, surgem outros marcos legais que visam assegurar o direito de ensino a pessoas com mobilidade reduzida, surdos, deficiência física e motora e com superdotação (BRASIL, 2008).

Finalmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 2015, ambas em consonância com os discursos presentes na LDB, reforçam e abarcam outros direitos e caminhos ao processo de acessibilidade e inclusão do espaço escolar aos sujeitos com deficiência. Tais documentos, além de apresentarem uma série de garantias, nos convocam ao entendimento do trabalho em rede, necessário ao cumprimento de práticas inclusivas.

Por meio da Política de Inclusão (BRASIL, 2008) podemos compreender que a inserção do sujeito com deficiência no espaço da escola comum, a fim de que tenha condições de permanência e conclusão necessitará de um trabalho em conjunto com a família, do apoio de outros profissionais, de espaços de formação aos professores e demais profissionais envolvidos, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outras garantias de acessibilidade tanto curricular quanto arquitetônica.

A inclusão se faz, então, sob concepções de um trabalho coletivo, com base no respeito e valorização do outro, considerando seu tempo e modo de aprender. O currículo já não mais entendido como algo fechado e imutável, é visto e concebido como algo flexível e de acesso a todos tendo a inclusão como um imperativo e todos os sujeitos envolvidos como peças necessárias ao funcionamento da mesma (LOPES, DAL'IGNA, 2007).

METODOLOGIA

A necessidade de criar um ensino que proporcione a aprendizagem de todos iniciou-se na década de 90 e até hoje está sendo desenvolvida nas salas de aula brasileiras. Como ressalta Benite *et al* (2008, p.1), “educação inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”, sendo indispensável um olhar com mais atenção para pessoas com deficiência dentro da sala de aula.

Visando preparar professores que pensem e se constituam em uma perspectiva de educação inclusiva, os cursos de licenciatura plena do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) inserem em seus currículos componentes curriculares

que propõem debates e ações voltadas à tal temática. Na Licenciatura em Ciências Biológicas não é diferente, e debates sobre o ensino de conteúdos de Ciências, de forma inclusiva, estão recorrentemente acontecendo e sendo acompanhados de ações práticas, como o desenvolvimento de materiais de apoio didático-pedagógico para aulas de estágios, além de aulas específicas (mais direcionadas) para turmas com estudantes com e sem deficiência nas disciplinas de Prática de Ensino de Biologia (PECC).

As disciplinas intituladas de PECC's são ofertadas em todos os semestres do curso, sendo que cada uma delas possui uma carga horária de trinta e seis (36) horas e se constituem por temáticas diferentes, como por exemplo, Gênero e Sexualidade em sala de aula, Botânica e diferentes metodologias didáticas, Zoologia e evolução de fácil acesso e Ecologia de forma inclusiva na educação. Além disso, as PECC's apresentam caráter interdisciplinar, apoiando-se e dialogando com outras disciplinas ofertadas no mesmo semestre. Assim, há a interlocução entre teoria e prática, sendo as PECC's responsáveis por potencializar diferentes momentos de vivências aos estudantes em formação, em uma tentativa de vivenciar e (re)significar as teorias estudadas em momentos mais práticos.

No sexto semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ocorre a PECC VI, a qual traz como objetivo a vivência do ensino de Ecologia, estudo do *habitat* e das relações entre os seres vivos e o ambiente onde vivem (RIBEIRO, 2010, p.8), em contexto de educação inclusiva (como pensar o processos de ensino e aprendizagem destes conteúdos para sujeitos com deficiência?). Nessa intencionalidade, tal disciplina dialoga com os conteúdos de Ecologia e Diversidade e Educação Inclusiva, buscando sustentar teoricamente as vivências produzidas pela disciplina PECC VI.

Nesse contexto, e tendo como proposta realizar uma intervenção em alguma escola na qual houvesse estudante com deficiência incluído, uma aula foi planejada e desenvolvida, em uma turma de 4º ano, com treze estudantes e a temática "Aves" foi abordada. O enfoque principal da organização e desenvolvimento das atividades foi atender a todos os estudantes desta turma, com e sem deficiência.

O conteúdo em questão foi escolhido, pois quando é abordado em sala de aula questões morfológicas e anatômicas são brevemente trabalhadas em aulas expositivas- dialogadas, em que o contato com esse clado³ e exploração de seu *habitat* são ignorados, limitando o entendimento e envolvimento dos estudantes. Além disso, como afirma Meller (2017, p. 10), tem-se "uma diversidade de aves fascinante, em que estas possuem detalhes que variam grandemente em tamanho, forma, coloração e comportamento" e o professor tem a oportunidade de explorar isso durante suas aulas com saídas a campo e debates sobre as observações.

A prática aqui relatada e analisada ocorreu em outubro de 2019, com duração de 180 minutos (desconsidera-se aqui o tempo de observação, planejamento e elaboração da prática), sendo desenvolvida em uma turma de 13 estudantes, havendo entre eles uma menina com deficiência intelectual, a qual será chamada pelo nome fictício⁴ de Julia (conseguia se comunicar oralmente, mas

ainda não havia consolidado o processo de leitura e escrita). Pensando em uma aula que fosse compreensiva a todos, o uso de imagens foi priorizado e a escrita foi utilizada seguida de explicação apenas para ressaltar alguns tópicos do assunto.

O primeiro contato com a escola e com os estudantes foi acessível, pois já havia uma confiança de todas as partes já que uma das autoras deste trabalho (acadêmica do curso) trabalhava como monitora de educação especial na turma há um ano e meio, facilitando a interação com a estudante Julia, demais colegas e com os professores. A escola também contribuiu com a prática, já que está localizada em ambiente rural com espaços naturais como trilhas ambientais e plantações, possibilitando a observação das aves.

A organização de todas as atividades da prática levou em conta os conteúdos de Ecologia já trabalhados no componente curricular de Ciências, tendo como base um conhecimento prévio dos estudantes e também as expectativas da professora regente. Além disso, foram pensadas atividades mais visuais e concretas para que todos os estudantes conseguissem experienciar, significar e se envolver com o que estava sendo abordado.

Para observar como foi o entendimento de todos ao final da prática, uma avaliação foi feita com o auxílio de um questionário com questões abertas e fechadas. A avaliação dividiu-se em duas tarefas para cada dupla: um membro ficou responsável de escrever e o outro de articular/pensar nas respostas, estimulando assim a cooperação e o debate de opiniões. Com essa metodologia de avaliação todos os estudantes tiveram a oportunidade de expressão, e os detalhes dos instrumentos utilizados durante a intervenção serão relatados no quarto tópico do artigo.

PENSAR E VIVENCIAR PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde que a educação especial passou a ser considerada em uma perspectiva inclusiva, concepções de escola, de fazer docente e de ensinar e aprender passaram a ser repensadas e ressignificadas. Isso se dá visto que a educação inclusiva traz em suas bases ideias de valorização e reconhecimento das diferenças, bem como compreende a escola como lugar de direito de todos.

Em meio a essas modificações, o processo de constituição e formação docente também se dá sob mudanças de posturas metodológicas e dos modos de ver e considerar cada sujeito que compõe o espaço escolar. De tal modo, os currículos dos cursos de formação de professores, sejam eles na formação inicial e/ou continuada, se fazem em um misto de componentes curriculares específicos e pedagógicos, sendo que nestas últimas aquelas direcionadas à educação inclusiva passam a compor os espaços e discussões.

A aposta que se faz é em processos de formação docente baseados tanto em saberes específicos, quanto naqueles que consideram e valorizam os diferentes modos e tempos de aprendizagem. Faz-se tentativas de um entendimento sobre o(s) outro(s), de uma sensibilização sobre o fazer docente e uma responsabilização sobre os processos de ex/inclusão escolar.

Assim, diferentes espaços e sujeitos são convidados a modificar posturas e práticas, visto a proliferação de concepções inclusivas e, com isso, “a questão da inclusão escolar como uma necessidade que precisa ser pensada” (KLEIN, 2010, p.160). As modificações que conduzem discursos de integração para a inclusão vão se desenvolvendo e ganhando espaços para que estudantes com deficiência consigam exercer seus direitos de ter um ensino de qualidade e de fácil acesso e, professores em processo formativo parecem ser importantes mecanismos facilitadores deste processo. Junto a isso, ter espaços especializados, profissionais com formação específica e engajamento, bem como leis que garantam o direito ao acesso escolar foi o início para que a educação inclusiva caracterizasse as salas de aula brasileiras.

A facilitação do ensino em sala baseada em uma perspectiva democrática e de direitos humanos é entendida, de modo geral, como responsabilidade principalmente do professor que têm por dever criar um ambiente propício para a aprendizagem e para a socialização dos estudantes. “Entender a inclusão como uma possibilidade construída a partir da experiência passa necessariamente pela mudança de olhar sobre os sujeitos” (ACORSI, 2010, p.190) e, tal mudança encontra espaço fértil nos espaços/cursos de formação de professores, produzindo percursos e perfis docentes diferentes daqueles encontrados em décadas passadas.

A aposta que se apresenta é aquela baseada em práticas e metodologias didáticas que facilitam e permitem a compreensão de todos, sendo pautas indispensáveis nas salas das graduações em licenciaturas. No entanto, é sabido que em décadas passadas, a formação de um professor que tivesse em mente a educação inclusiva e se comprometesse a organizar aulas que disponibilizassem uma aprendizagem significativa para estudantes com deficiência não era prioridade, visto que o país e a escola indicam como seus objetivos maiores a geração de estudantes como mão de obra apenas para o mercado de trabalho. Infelizmente, estas marcas de exclusão ainda são percebidas e vivenciadas em espaços escolares.

Diante disso, e com a crescente preocupação com os processos de escolarização inclusiva, os cursos de formação de professores modificam suas posturas em relação aos profissionais que estão formando, e mais pautas e componentes curriculares sobre educação inclusiva são incorporadas às grades curriculares dos cursos. Com o olhar sobre o sujeito sendo estimulado desde cedo na formação do profissional e o discurso normativo excludente sendo questionado e perdendo o espaço nas salas de aula, outras formas de avaliação e de aprendizagem são desenvolvidas fazendo com que a pedagogia assuma como significado a diferença, tornando o ato de educar a introdução desse novo conceito de ensino (ACORSI, 2010).

Diante destas novas perspectivas e concepções que constituem a docência, alguns questionamentos ainda emergem: Os espaços disponibilizados para tais estudos e discussões nos cursos de licenciatura são suficientes? Como estes espaços vêm sendo experienciados em cada instituição de ensino? Quais as aproximações desses componentes curriculares com as demais oferecidas no curso? Como estes estudos e práticas estão sendo significados pelos discentes em

formação? E, finalmente, que reflexos isso produz (produzirá) nas suas atuações docentes após a formação?

Considerando estes questionamentos e a impossibilidade de responder e discorrer sobre todos neste texto, os mesmos surgem como provocações dos embates e tensionamentos que a temática apresenta. Além disso, a reflexão sobre a formação docente em uma perspectiva de educação inclusiva se faz rodeada de pretensões, potencialidades e, também fragilidades. Entende-se a complexidade deste processo formativo, a necessidade de ainda desconstruir posturas excludentes e, do mesmo modo, de legitimar e significar estes espaços nos cursos de formação docente.

De tal modo, há de se destacar que as pretensões não são fáceis e tampouco ocorrem (ou deveriam ocorrer) em algum momento isolado da formação. Torna-se necessário “estar atento às capacidades ou aos modos de aprendizagem”, em uma lógica de “um exercício pedagógico permanente” (ENZWEILER, 2017, p. 47), que deve ser incorporado à rotina do professor desde os primeiros semestres da formação.

Quando o discente de licenciatura entra em contato com uma sala de aula acaba percebendo que neste espaço existem indivíduos que possuem vivências diferentes e tempos de aprendizagem que não dependem exclusivamente da sua idade e/ou ano escolar, como alguns profissionais ainda acreditam. Além disso, em algumas turmas, existem estudantes com deficiência que necessitam de uma atenção maior e, muitas vezes, de uma flexibilização na forma como os conteúdos lhe são apresentados. Estar consciente destes contextos, sujeitos e outros modos de ensinar e aprender é o desafio para a formação docente em uma perspectiva inclusiva. Junto a isso, a disposição à busca e investigação de outras ferramentas e caminhos metodológicos também é algo necessário. Assim, visualiza-se o docente em um constante processo de (re)significação da sua atuação, com buscas diárias e um olhar atento e de valorização às diferenças.

UMA PRÁTICA, MUITOS SIGNIFICADOS

A partir dos pressupostos da educação inclusiva, bem como daqueles construídos e vivenciados durante todo o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, a prática desenvolvida trouxe por objetivo trabalhar conceitos e curiosidades sobre as Aves. Junto a isso, explorar a importância dos níveis tróficos de uma cadeia alimentar e a diferença dos bicos e suas funcionalidades, além de observar esses animais na natureza.

Destaca-se que todo o planejamento construído foi feito de modo coletivo e interdisciplinar, contando tanto com o apoio de colegas de sala (demais estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que cursavam a disciplina), quanto com o apoio e sugestões das professoras envolvidas (professora responsável pela disciplina Ecologia e pela disciplina Diversidade e Educação Inclusiva). Assim, foram consideradas as expectativas e práticas já desenvolvidas pela professora regente da turma, bem como as particularidades dos estudantes e

as potencialidades e fragilidades de Julia, na intencionalidade de que o proposto fosse significativo e acessível para todos.

Como primeira ação a turma foi organizada em duplas para que todos tivessem um colega para cooperar nas atividades, e, em seguida, uma aula expositiva- dialogada foi desenvolvida com auxílio de *slides* contendo mais imagens do que textos, sendo o mais visual possível. O objetivo e intenção das imagens trazidas foi explicar/discorrer sobre como é uma pirâmide alimentar e a importância de cada ser vivo na cadeia trófica, além da diferença dos bicos e a dieta de diversos tipos de aves, enfatizando que a necessidade alimentar do animal pode ser observada no formato do bico.

Acreditamos que as imagens surgem aqui como “pistas” visuais que auxiliam tanto Julia, que possui dificuldades na leitura e escrita, quanto os demais que também podem se valer destes elementos para significar o conteúdo trabalhado. Além disso, considera-se que para Julia o processo de abstração pode se dar de modo limitado e comprometido e, deste modo, elementos concretos, palpáveis, visuais e do seu cotidiano devem colaborar no seu processo de aprendizagem.

Para ilustrar de forma menos abstrata a relação do formato do bico com os alimentos ingeridos pelas aves, as duplas foram encaminhadas para duas mesas montadas anteriormente no fundo da sala de aula, onde em uma havia diversos objetos que representaram os bicos, tais como: prendedores, colheres e alicates (Figura 1); e na outra alguns materiais foram utilizados como alimentos: grãos, papéis e água. As duplas foram organizadas em uma fila em frente às mesas com o objetivo de pegar os “bicos” e encontrar os alimentos correspondentes ao formato. Cada dupla pôde explorar e debater sobre todos os objetos disponíveis nas mesas.

Figura 1 - Material utilizado como bicos



Fonte: Autoria própria (2019).

A proposta da atividade de associar os alimentos certos com os instrumentos utilizados como bicos envolveu toda a turma, sendo efetuada com sucesso por todos os estudantes, cada um respeitando a vez do próximo para poder explorar as formas e debatendo oralmente sobre as tentativas. A estudante Julia conseguiu manipular todos os instrumentos e localizar os pares sem

dificuldades, além de interagir com a sua dupla debatendo sobre qual seria o bico certo para o alimento em questão.

A atividade prática e os debates orais permitiram que todos da turma participassem e conseguissem ter acesso ao ensino sobre aves de modo facilitado. Caso a aposta fosse somente pela utilização de imagens e escrita, sem o trabalho em dupla (cooperativo), o entendimento e a participação da estudante Julia seria comprometido e limitado, pois sem um/a colega, ela não conseguiria ler e escrever aquilo que era perguntado. Do modo como foi exposto, além da experiência de manipular os objetos, ela pôde acessar o material de modo mais significativo e sem ficar excluída do que foi proposto. Junto a isso, a produção de espaços de empatia e respeito às diferenças do/a colega também foram objetivos trazidos e alcançados.

Em seguida, a atenção das duplas voltou-se para duas pirâmides que estavam desenhadas com fita crepe adesiva na parede da sala de aula, sendo que dentro dessas pirâmides estavam dispostas sombras de imagens de alguns animais, e em uma terceira mesa algumas imagens sortidas de animais. O objetivo dessa segunda prática foi demonstrar como cada ser vivo dá suporte nutritivo para outro ser. Com ajuda dos demais colegas, a estudante Julia ficou responsável por completar as pirâmides, encontrando o animal que correspondia à sombra da parede e colando-o em cima da mesma. A ideia de colocar as sombras na parede surgiu para possibilitar a participação da estudante Julia e facilitar seu entendimento sobre o assunto, além de estimular a independência em tomar decisões e a habilidade de comparação (Figura 2).

Figura 2 - Pirâmides interativas



Fonte: Autoria própria (2019)

Durante a prática da pirâmide alimentar o destaque se deu para a estudante Julia que preencheu os espaços com as imagens corretas e o restante da turma auxiliou-la com comentários orientadores para a mesma. A cooperação da turma possibilitou que a colega em questão conseguisse obter sucesso na atividade, e serviu também como unificador do grupo para o restante do tempo da aula.

Depois de duas atividades dentro da sala de aula, os estudantes foram encaminhados para o pátio da escola para realizarem o terceiro momento proposto, que consistiu em uma observação de aves com o uso de binóculos disponibilizados pelo IFFar (Figura 3). A metodologia de relato dessa observação se

deu por meio de desenho e relato oral dos sons ouvidos em ambiente externo, tendo participação de todos sem nenhuma dificuldade.

Figura 3 - Observação de Aves



Fonte: Autoria própria (2019).

Durante a saída à campo, a turma se dividiu em dois grupos para explorar o espaço escolar, na intenção de localizar o objeto de estudo, as aves. Cada dupla ficou responsável por um binóculo que era revezado para que todos conseguissem observar pelo menos uma espécie⁵.

Destaca-se aqui que o planejamento dos diferentes momentos propostos considerou tanto os espaços internos quanto externos, de modo que foram utilizadas metodologias que permitiram o estímulo tátil e a habilidade de associação entre o alimento e a forma do bico das aves, o estímulo visual e comparativo quando expostos à pirâmide alimentar e às imagens faltantes e a habilidade de explorar o meio ambiente utilizando a audição e a visão para localizar o objeto de estudos. Junto a isso, momentos em grupos maiores e em dupla, na intencionalidade de cooperação e empatia com os colegas e, de modo especial, com a colega Julia.

Foi considerado que o processo de inclusão escolar pautado em uma perspectiva de flexibilização curricular deve perpassar tanto pelo planejamento do professor, quanto pelos olhares e posturas dos sujeitos envolvidos (professores, colegas e demais sujeitos). Assim, para além de escolhas que permitissem a participação e aproveitamento de todos, considerou-se a importância do acolhimento pelos colegas e da possibilidade de propor espaços de apoio e cooperação entre eles.

Para observar como se deu o processo de efetivação destas aprendizagens, bem como um outro modo de registro, uma avaliação foi realizada em duplas, onde questões discursivas foram elaboradas com informações apresentadas em cada atividade. A participação da estudante Julia aconteceu de forma oral, na qual sua colega de dupla realizou o registro escrito de suas contribuições/respostas

dadas por meio da oralidade. De tal modo foi possível perceber que houve troca e colaboração mútua entre colegas, mesmo que cada um o fizesse de modo particular e a partir daquilo que conseguia.

O resultado e o retorno obtido por meio da avaliação e de comentários da turma mostrou-se positivo, todos fizeram alegações de terem gostado da tarde e de conseguirem entender um pouco mais sobre o mundo das aves. Além disso, a cooperação nas atividades foi algo que possibilitou a aproximação de todos os estudantes sem exceções. Todos tiveram oportunidades de contribuir durante as atividades e manipular os materiais que foram levados para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmam Dias e Campos (2013, p.6), “a proposta inclusiva nas salas regulares ainda divide as opiniões de professores e de futuros professores, demonstrando que o não preparo para inclusão escolar se repercute em dificuldade para ensinar”. Para além disso, concepções de normalidade parecem embasar tais resistências, bem como aquelas que buscam padrões homogêneos de ensinar e aprender, em uma tentativa de invisibilização das diferenças.

Nesse cenário de embates, resistências e práticas exitosas, é válido lembrar que a implementação de um ensino de qualidade para todos é algo que é discutido há décadas por meio de diferentes documentos legais. Porém, práticas excludentes, que desconsideram os diferentes modos e tempos de aprendizagem, ainda são realidades em escolas brasileiras.

Para que aulas e práticas em uma perspectiva inclusiva, como a que foi relatada no decorrer do artigo, possam ser mais recorrentes, faz-se necessário estudos e estímulos já na graduação. Assim, é possível explorar práticas de educação inclusiva, da atividade docente e de como flexibilizar os planejamentos e atividades curriculares para que todos os estudantes, com e sem deficiência, consigam significar o que está sendo proposto.

As flexibilizações de atividades aqui defendidas e apresentadas não tratam de grandes eventos e/ou modificações, tampouco de planejamentos duplicados e/ou diferenciados para os estudantes com deficiência. Consideram-se que pequenas ações e modificações em sala e no ambiente escolar já podem auxiliar no ensino, na acessibilidade e inclusão do sujeito com deficiência nos espaços escolares.

Debater sobre educação inclusiva durante a formação acadêmica de professores é o primeiro passo para (re) significar e tornar acessível o ambiente escolar para todos os estudantes e profissionais. Como explica Sampaio (2017, p.7), “na educação inclusiva, o/a professor/a é um/a dos/as agentes mais importantes por imprimir, nas suas estratégias de ensino e recursos didáticos suas concepções sobre o ensinar, o aprender e o desenvolver” e, por isso, falar sobre esse tema em atividades práticas, nos estágios de licenciatura e em formações especializadas de professores é algo que precisa continuar acontecendo para que uma educação de qualidade seja ofertada a todos.

Considera-se, ainda, que em cada Instituição as práticas e experiências voltadas aos futuros docentes (ainda em processo formativo) são distintas, pois têm a interferência do perfil e trajetória desses sujeitos. Além disso, tais componentes curriculares se diferem em carga horária, ementa, conteúdos e modos/metodologias usadas na condução destes estudos.

No que se refere ao IFFar, mais especificamente ao curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, questionamo-nos: Quais os significados produzidos por estes estudos e práticas na formação destes futuros professores?

A prática aqui relatada, bem como outros espaços de estudos existentes no curso, certamente provocam modificações de posturas e práticas dos futuros docentes. Há um processo de comprometimento e de conhecimento e da utilização de diferentes metodologias que visem contemplar a todos e possibilitem outros modos de compreensão.

É interessante observar a diferença da preocupação e postura dos acadêmicos da Licenciatura Plena em Ciência Biológicas do IFFar quanto à aprendizagem de sujeitos com deficiência dos primeiros semestres do curso para os semestres finais (modificações de posturas e discursos diante da temática abordada). Destaca-se aqui que nos dois primeiros anos de curso parece não haver o contato direto com o tema, visto que os componentes curriculares e conteúdos aqui mencionados são ofertados nos dois últimos anos. Assim, na segunda metade do curso a pauta “educação inclusiva” parece ocupar centralidade nas discussões, sendo considerada na elaboração de materiais didáticos para aulas mais inclusivas de estágio ou de outras intervenções.

Entende-se, assim, que quanto mais contato com o tema, seja em componentes curriculares ou em trabalhos que dissertem sobre o assunto, maior a importância de pensar no sujeito com deficiência como um estudante que consegue aprender, e em pensar nas flexibilizações das aulas para facilitar (tornar acessível) o ensino a todos demonstrou que a formação docente com foco na inclusão faz diferença para estudantes e professores.

Entende-se, também, que as práticas relatadas e analisadas neste artigo não devem nos servir de receituário e tampouco foi essa a intenção. O que é aqui apresentado intentou provocar reflexões sobre possibilidades de se repensar o fazer docente de diferentes modos e pautado em uma lógica inclusiva. Buscou-se desconstruir ideias que resumem a docência ao conteúdo a ser ensinado, compreendendo o fazer docente como algo maior, que implica no respeito ao estudante e na heterogeneidade de cada turma.

Os espaços existentes para estas discussões no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do IFFar apresentam fragilidades e, também, espaços de potência. Entende-se que esses ainda não conseguem dialogar com todos os componentes curriculares, tampouco se fazem significativos desde o primeiro semestre do curso. A construção de significados e práticas sobre educação inclusiva, para que ocorra de modo efetivo, necessita de tempo, espaços e aproximações/diálogos para sua constituição, e isso não se faz de modo isolado e tampouco rapidamente, mas ao longo de todo o processo formativo.

Assim, mesmo que legítimos, os espaços e estudos já existentes no curso ainda parecem invisíveis em alguns momentos e para alguns daqueles que integram este lugar. Ainda assim, faz surgir experiências significativas que suscitam outros modos de pensar a docência.

Em uma lógica de comparabilidade com décadas passadas e/ou com cursos que não possuem tais discussões, acredita-se que estes conteúdos e práticas voltadas à educação inclusiva funcionam como importantes engrenagens na efetivação da inclusão no ambiente escolar. Provocam outros olhares, outros pensamentos, outros modos de se perceber na relação professor e aluno, bem como um outro entendimento sobre a responsabilidade docente na relação com o outro.

Teaching studies and practices from the perspective of inclusive education: an experience report

ABSTRACT

Since the perspective of inclusive education began to characterize school curricula and teaching practices, in line with the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (2008) and as presented in LDB No. 9,394/96, the teacher training courses devote time and attention to the moments intended for such discussion and practice. Thus, this article has its centrality in some inclusive practices developed in the full degree course in Biological Sciences of one of the campuses of the Farroupilha Federal Institute, in 2019, as a result of two curricular components. It is questioned: What are the meanings produced by these studies and practices in the formation of these future teachers? Based on this questioning, the objective is to report and analyze some of these studies and practices that exist in the course with the intention of realizing how much they collaborate in the formation process of these students. It is clear that the studies involving this theme are not exhausted, but it is believed that the way in which these contents/issues are proposed and experienced may re-signify the view of the students in formation. For this, the methodological path implies a qualitative experience report, focusing attention on what it says about the relationships and meanings produced. It is understood that what is proposed in these spaces (teacher training courses) must go beyond theoretical and conceptual studies, but also produce spaces of experience and direct contact with subjects with disabilities, in the pretence that the students in training understand some different possibilities that deal with the ways of teaching and learning, thus resignifying the process of teacher training.

KEYWORDS: Inclusive Education. Training of Teachers. Pedagogical Practice

Estudios y prácticas docentes desde la perspectiva la educación inclusiva: un informe de experiencia

RESUMEN

Desde que la perspectiva de la educación inclusiva comenzó a caracterizar los programas escolares y las prácticas de enseñanza, de conformidad con la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva (2008) y como se presenta en el LDB Nº 9.394/96, los cursos de formación de docentes dedican tiempo y atención a los momentos destinados a ese debate y esa práctica. Así, este artículo tiene su centralidad en algunas prácticas inclusivas desarrolladas en el curso completo de licenciatura en Ciencias Biológicas de uno de los campus del Instituto Federal Farroupilha, en 2019, como resultado de dos componentes curriculares. Está cuestionado: ¿Qué significan estos estudios y prácticas en la formación de estos futuros maestros? A partir de este interrogatorio, el objetivo es informar y analizar algunos de estos estudios y prácticas que existen en el curso con la intención de darse cuenta de cuánto colaboran en el proceso de formación de estos estudiantes. Está claro que los estudios sobre este tema no se han agotado, pero se cree que la forma en que se proponen y experimentan estos contenidos/temas podría resignificar la mirada de los estudiantes en formación. Para ello, el recorrido metodológico implica un informe de la experiencia de carácter cualitativo, centrando su atención en lo que dice sobre las relaciones y significados producidos. Se entiende que lo que se propone en estos espacios (cursos de formación docente) debe ir más allá de los estudios teóricos y conceptuales, pero también producir espacios de experiencia y contacto directo con sujetos con discapacidades, en la pretensión de que los estudiantes en formación comprendan algunas posibilidades diferentes que se ocupan de las formas de enseñar y aprender, resignificando así el proceso de formación docente.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva. Formación de Profesores. Práctica Pedagógica.

NOTAS

- 1 Atualmente existem 11 campi do IFFar e 1 Reitoria espalhados pelo Estado do Rio Grande do Sul.
- 2 Conforme LOPES, M.C, DAL'IGNA, M.C. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.
- 3 Grupo de organismos originados de um único ancestral comum exclusivo.
- 4 O nome fictício tem o intuito de demarcar o reconhecimento das subjetividades da estudante, evitando reforçar a deficiência como característica ou marcador principal.
- 5 Um indivíduo da espécie.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. Inclusão: (Im)possibilidades para a educação. In: LOPES, Maura Corcini, FABRIS, Elí Henn (Orgs). **Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares**. Santa Cruz: EDUNISC, 2010.
- BRASIL. MEC. INEP. LDBEN 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BENITE, A. M. C.; NAVES, A. T.; PEREIRA, L. L. S.; LOBO, P. O. Parceria colaborativa na formação de professores de Ciências: a educação inclusiva em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR, 2008. Disponível em: <http://200.17.215.64/eduquim/eneq2008/resumos/R0150-1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- DIAS, A. B.; CAMPOS, L. M. L. A educação inclusiva e o ensino de Ciências e de Biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: ENPEC, 2013.
- ENZWEILER, D. A. Intencionalidade Pedagógica: Relação entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira, KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e**

Aprendizagem: Contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba, Appris, 2017.

GLAT, F.; FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Banco Mundial- Cnotinfor Portugal, 2003. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em 11. jul 2020.

KLEIN, R. R. Projeto de escola inclusiva: implicações para o currículo escolar. In: **Aprendizagem & inclusão:** implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LOPES, M.C, DAL'IGNA, M.C. **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

MELLER, Dante Andres. **Aves da região noroeste do Rio Grande do Sul.** Santo Ângelo: Tenondé, 2017.

RIBEIRO, A.S. **Ecologia I.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010. Disponível em: https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/14405616022012Ecologia_I_aula_1.pdf. Acesso em: 15 jul.2020.

SAMPAIO, L.F. **Educação Inclusiva:** uma proposta de ação na Licenciatura em Química. Brasília: Universidade de Brasília, UnB, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24930/1/2017_LauraFirminioSampaio.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

Recebido: 28 jul. 2020

Aprovado: 1 dez. 2020

DOI: 10.3895/rtr.v5n0.12868

Como Citar: MEDEIROS, D.; BORSEKOWSKY, A. R. Estudo e prática da docência na perspectiva da educação inclusiva: relato de uma experiência. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012868, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Daniela Medeiros

daniela.medeiros@iffarroupilha.edu.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

