UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

FLÁVIA VANESSA MARCHELLI DE CARVALHO

A INCLUSÃO DOS ALUNOS DOS 6º E 7º ANOS NA SALA DE AULA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DA CIDADE DE SANTOS, ATRAVÉS DA PRÁTICA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO

SANTOS
2025

FLÁVIA VANESSA MARCHELLI DE CARVALHO

A INCLUSÃO DOS ALUNOS DOS 6º E 7º ANOS NA SALA DE AULA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DA CIDADE DE SANTOS, ATRAVÉS DA PRÁTICA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO

Dissertação e produto educacional apresentados à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.ª Dra. Abigail Malavasi

SANTOS
2025

C331i CARVALHO, Flavia Vanessa Marchelli de

A Inclusão dos Alunos dos 6º e 7º anos na Sala de Aula Regular do Ensino Fundamental II de uma Escola da Cidade de Santos, através da Prática de Oficinas Pedagógicas na Perspectiva do Trabalho Colaborativo/ Flavia Vanessa Marchelli de Carvalho. – Santos, 2025.

138 f.

Orientador: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025

1. Educação Inclusiva. 2. Práticas Pedagógicas. 3.Ensino Colaborativo.

I. Título.

CDD:371.9

Vanessa Laurentina Maia

Crb8 71/97

Bibliotecária Unimes

A Dissertação de Mestrado intitulada **"A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas na perspectiva do trabalho colaborativo**" e o produto educacional **"Caderno de apoio ao professor: oficinas pedagógicas que promovem a inclusão através do trabalho colaborativo"**, elaborados por **Flávia Vanessa Marchelli de Carvalho**, foram apresentados e aprovados em 23/04//2025, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	**Resultado:**	**Assinatura**
Profa. Dra. Abigail Malavasi - Instituição de origem Unimes	(x) Aprovado ( ) Reprovado	
Profa. Dra.- Irene da Silva Coelho- Instituição de origem Unimes	(x) Aprovado ( ) Reprovado	
Profa. Dra. Valéria Batista– Instituição de origem Assunção.	(x) Aprovado ( ) Reprovado	gov.br Documento assinado digitalmente VALERIA BATISTA DIO Data: 25/10/2025 08:00:55-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(x) Aprovado(a) ( ) Reprovado(a)

Profª Dra. Abigail Malavasi
Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Linha de Pesquisa: Inclusão, diversidade e práticas docentes no Ensino Fundamental.

Data da defesa: 23/04/2025

Dedico este trabalho às crianças e professores que, juntos, inspiram a construção de uma humanidade mais compassiva e justa. Que continuemos aprendendo uns com os outros e construindo um futuro onde cada voz seja ouvida e cada indivíduo seja valorizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a São Judas Tadeu que permitiram que todas estas pessoas cruzassem o meu caminho e que eu tivesse essa grande oportunidade de aprendizado que foi a realização do curso de Mestrado.

Ao meu marido, Paulo Márcio Moura de Carvalho, pelo auxílio emocional e por acreditar neste projeto e compreensão, sendo o meu suporte afetivo principalmente nos momentos difíceis na conclusão deste projeto. Sem ele nada disso teria sido possível.

À minha filha, Giovanna, à minha mãe, Zélia, meu pai, Carlos (in memoriam), e minha irmã, Anna Karla, pelo apoio, exemplo e por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava. Aos meus alunos Augusto e Lorenzo, fonte de toda minha inspiração para desenvolver essa pesquisa. Muito Obrigada!

À minha orientadora, Profa. Dra. Abigail Malavasi, por ter me recebido como sua aluna e ter me introduzido nas oficinas pedagógicas através do trabalho colaborativo, ao Sr. Clinio, embora ainda não o conheça pessoalmente, tive a honra de ser agraciada por sua gentileza e apoio, manifestados em um gesto tão nobre e raro nos dias de hoje. Sua generosidade me tocou profundamente e sou imensamente grata por isso. Receba meus agradecimentos sinceros.

Àquelas pessoas, as quais eu não mencionei, mas que de alguma forma participaram ou contribuíram para a materialização desta dissertação.

Aos alunos participantes das oficinas, pela seriedade com que conduziram a sua participação neste estudo e pelo tempo disponibilizado extraclasse para a realização dos questionários. Agradeço imensamente a eles, pelo carinho e crédito que me deram, quando acreditaram no trabalho colaborativo como forma de incluir a todos.

Finalmente, à Prefeitura de Santos, em especial minha diretora Yara, que não mediu esforços para me ajudar na autorização e execução do trabalho. À UNIMES, pelo apoio financeiro através do programa de bolsas, dispensado a este estudo. Obrigada!

Carvalho, Flavia Vanessa Marchelli de. A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas na perspectiva do trabalho colaborativo, 2025. 136 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar como a implementação de oficinas pedagógicas colaborativas podem contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar do ensino fundamental. A pesquisa se fundamenta na experiência da autora como mediadora de crianças com deficiência em uma escola de Santos, SP. O estudo parte da constatação da exclusão frequente, manifestada tanto nas relações interpessoais quanto nas dinâmicas pedagógicas, evidenciando a dificuldade dos professores em reconhecer e acolher esses alunos. A pesquisa buscou identificar as causas dessa exclusão e desenvolver estratégias de intervenção que possam transformar o processo de aprendizagem e melhorar as relações entre professores, alunos com deficiência e alunos sem deficiência. A abordagem metodológica adotada inclui a implementação de oficinas pedagógicas multidisciplinares, que permitem aos alunos a escolha das atividades, promovendo sua autonomia e incentivando a participação ativa no processo educacional. Por meio dessa metodologia, o trabalho apresentou resultados o alto engajamento dos alunos, a promoção da inclusão social, o desenvolvimento de habilidades artísticas e cognitivas, o fortalecimento do vínculo entre educadores e alunos, e a visibilidade positiva nas redes sociais, incentivando a participação e a colaboração. Conclui-se que, embora a educação inclusiva esteja prevista em legislações, como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca (1994), dificulta-se ainda sua eficácia por obstáculos práticos. Esta dissertação, via estratégias simples e adaptáveis, busca contribuir para que a inclusão se torne uma realidade tangível no cotidiano escolar, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos. Como parte das propostas práticas, foi elaborado um produto educacional intitulado **Caderno de Apoio aos Professores**, destinado a promover uma reflexão e propor caminhos para garantir uma inclusão escolar eficaz.

Palavras-chave: Educação inclusiva; oficinas pedagógicas; Ensino colaborativo.

Carvalho, Flavia Vanessa Marchelli de. The inclusion of 6th and 7th grade students in the regular classroom of lower secondary education in a school in the city of Santos, through the practice of pedagogical workshops from the perspective of collaborative work, 2025. 136 pages. Dissertation from the Professional Master's Program in Teaching Practices in Elementary Education at the Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2025.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how the implementation of collaborative pedagogical workshops can contribute to improving the inclusion of students with disabilities in elementary school settings.The research is based on the author's experience as a mediator for children with disabilities in a school in Santos, SP. The study begins by recognizing the frequent exclusion, manifested both in interpersonal relationships and pedagogical dynamics, highlighting teachers' difficulties in recognizing and welcoming these students. The research seeks to identify the causes of this exclusion and develop intervention strategies that can transform the learning process and improve relationships between teachers, students with disabilities, and students without disabilities. The adopted methodological approach includes the implementation of multidisciplinary pedagogical workshops, which allow students to choose activities, promoting their autonomy and encouraging active participation in the educational process. Through this methodology, the work showed results such as high student engagement, promotion of social inclusion, development of artistic and cognitive skills, strengthening of the bond between educators and students, and positive visibility on social media, encouraging participation and collaboration. It is concluded that, although inclusive education is provided for in legislations, such as the 1988 Federal Constitution and the Salamanca Declaration (1994), its effectiveness is still hindered by practical obstacles. This dissertation, through simple and adaptable strategies, seeks to contribute to making inclusion a tangible reality in everyday school life, promoting quality education for all students. As part of the practical proposals, a educational product was developed titled **Teacher Support Notebook** was created to promote reflection and suggest pathways to ensure effective school inclusion.

Keywords: Inclusive education; Pedagogical workshop; Collaborative teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Oficina culinária Santos docinhos 60

Figura 2 – Oficina de corte/colagem 61

Figura 3- Oficina culinária Sr. Batata 62

Figura 4 - Oficina “Onde Estou?” 64

Figura 5- Oficina de dança 65

Figura 6 – Romero Brito 66

Figura 7 - Oficina de pintura de Romero Brito 66

Figura 8 - Oficina de pintura abstrata 67

Figura 9 - Oficina de arte, pintura de telas 69

Figura 10 - Oficina de maquetes 70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 UMA TRAJETÓRIA EMOCIONANTE ATÉ UM LUGAR ISOLADO 15

3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: EXCLUSÃO AO LONGO DA HISTÓRIA 19

3.1 Educação Inclusiva No Brasil 21

3.2 Breve história da inclusão no Brasil 24

3.3 Meios Para Um Novo Olhar: A Inclusão Social 28

4 CONSTRUINDO PONTES: O CAMINHO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA 31

4.1 A educação não é um privilégio, é um direito humano 31

4.2 Legislação que ampara a inclusão 33

4.3 Políticas Públicas e a Inclusão: o que precisa mudar? 35

4.4 Educação inclusiva ou integrativa? 39

4.5 Educação real e necessária 41

5 SUPERANDO OS DESAFIOS DIÁRIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS ADEQUADOS 45

5.1 Reconhecendo as habilidades do educando 45

5.2 Propositura de Atividades 46

5.3 O uso do ensino colaborativo como estratégia 47

5.4 Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) como recurso facilitador 48

5.5 Princípios que norteiam o DUA 49

6 PERCURSO METODOLÓGICO 51

6.1 Produto educacional 58

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO 59

7.1 A proposta-ação 59

7.2 Descrição das oficinas 60

8 PRODUTO 71
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 108
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 114
APÊNDICE B – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO 116
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO 117
APÊNDICE D – COMUNICADO AOS RESPONSÁVEIS 118
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO OFICINAS PEDAGÓGICAS (PROFESSORES) 119
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL 123
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 124
ANEXO C - TCLE ONLINE OU EM AMBIENTE VIRTUAL 127
ANEXO D – TCLE ENVIADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS 130
ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 133
ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....134

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos grandes desafios contemporâneos no cenário educacional brasileiro, especialmente nas escolas regulares que, muitas vezes, carecem de estrutura e capacitação adequada para atender às necessidades de alunos com deficiência. Este trabalho surge a partir da minha experiência diária como mediadora de crianças com deficiência em uma escola no município de Santos, SP, onde testemunhei, de forma constante, o sentimento de exclusão vivido por um aluno com Síndrome de Down.

A exclusão desse aluno se manifestava tanto nas relações interpessoais quanto na dinâmica pedagógica, evidenciando a dificuldade de reconhecimento, por parte dos professores, das singularidades de alunos com deficiência. Este fator, que impede a construção de vínculos afetivos e pedagógicos efetivos, motivou-me a investigar as razões por trás dessa exclusão e a buscar soluções práticas para promover um ambiente mais inclusivo.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a exclusão de alunos com deficiência possui raízes históricas e sociais profundas, manifestando-se tanto no âmbito familiar quanto no escolar e social. Por isso, além de descrever as causas dessa exclusão, este trabalho busca propor estratégias de intervenção que favoreçam mudanças no processo de aprendizagem e na relação entre professores e alunos com deficiência.

Através de observações e da literatura, percebe-se que as práticas pedagógicas atuais, em muitos casos, são aplicadas de forma mecânica e padronizada, o que pode gerar um distanciamento entre professores e alunos com deficiência. Alarcão (2007) também aponta essa tendência à homogeneização no ensino, que desconsidera as particularidades dos estudantes. Para transformar esse cenário, foi adotada uma intervenção metodológica e pedagógica específica, que contribuiu para avanços significativos no desempenho escolar e na interação social dos alunos com deficiência.

Neste trabalho, serão descritos os desafios enfrentados no decorrer da pesquisa, as dinâmicas interdisciplinares envolvidas e os resultados obtidos. Além disso, será abordada a posição dos professores diante dessas situações, sem julgamentos, mas com uma escuta ativa e um apoio voltado à compreensão dos sentimentos diversos que surgem ao lidar com práticas educativas inclusivas.

A proposta da educação inclusiva, embora regulamentada por diversas legislações, enfrenta desafios na prática cotidiana das escolas. Entre os marcos legais que a sustentam, destacam-se a Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação para todos, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que reforça a necessidade de assegurar acesso e permanência na escola sem discriminação.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, consolidou princípios fundamentais para a inclusão, determinando que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, representou um compromisso internacional ao estabelecer diretrizes para a construção de sistemas educacionais inclusivos, enfatizando a importância da adaptação curricular e do apoio especializado para garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Apesar desses avanços normativos, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra obstáculos relacionados à estrutura das escolas, à formação docente e à falta de recursos adequados, evidenciando a necessidade de investimentos e políticas que assegurem a materialização desses direitos no cotidiano escolar.

De acordo com Carmo (1994), além da falta de infraestrutura, de capacitação profissional e de materiais adaptados muitas vezes inviabiliza a implementação plena das políticas inclusivas, resultando na perpetuação da exclusão.

Dessa forma, esta dissertação teve como objetivo investigar como a implementação de oficinas pedagógicas colaborativas podem contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar do ensino fundamental, promovendo um ensino mais inclusivo e acessível que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

A pesquisa buscou também o desenvolvimento e aplicação de oficinas práticas que ofereçam atividades diversificadas e acessíveis permitindo a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas capacidades; criar um caderno de apoio para professores com atividades colaborativas projetadas para envolver todos os alunos, respeitando as individualidades; incluir no caderno orientações detalhadas sobre a aplicação das atividades, estratégias para promover a participação ativa de alunos com deficiência e métodos para avaliar a eficácia das atividades inclusivas; avaliar o impacto dessas oficinas na inclusão social e

pedagógica dos alunos com deficiência observando como as atividades práticas contribuem para um ambiente escolar mais inclusivo e; propor recomendações para a implementação contínua de práticas pedagógicas inclusivas.

Não somente na escola, mas em toda a sociedade, há uma crescente preocupação em inserir a pessoa com deficiência no contexto social, o que gera a necessidade de se estabelecer um canal de comunicação de forma a permitir a troca de informações necessárias ao aprendizado de todo e qualquer conteúdo a ser adquirido (Damázio, 2007).

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação participativa. O estudo foi realizado em duas escolas de ensino fundamental no município de Santos, contando com a participação de quatro professoras e oito alunos, incluindo estudantes com deficiência. A investigação envolveu observação, participação ativa e ação colaborativa entre os envolvidos, com a coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. A coleta foi iniciada após a aprovação do Comitê de Ética e mediante o consentimento livre e esclarecido dos participantes. O foco esteve na avaliação das práticas pedagógicas e na promoção da inclusão social de alunos com deficiência. Ao final do capítulo metodológico, são apresentados os resultados da experiência, por meio de depoimentos de alunos, pais e professores, os quais evidenciam que a proposta se mostrou proveitosa, motivadora e enriquecedora para todos os envolvidos.

O enfoque principal foi trabalhar com ferramentas e estratégias que não demandam materiais complexos, mas que utilizam a vivência e o contexto do próprio aluno como ponto de partida. Essa abordagem facilita o acesso de todos os envolvidos, ao mesmo tempo em que oferece a oportunidade de personalizar a aprendizagem.

Para isso, foram implementadas oficinas pedagógicas multidisciplinares, nas quais a escolha das atividades é feita pelos próprios alunos. Essa estratégia visa promover a autonomia no processo de aprendizagem, permitindo que cada aluno tenha um papel ativo e decisório em sua educação. A proposta não apenas oferece mais inclusão, mas também incentiva o desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e cognitivas que vão além do conteúdo tradicional.

A relevância desse trabalho será demonstrada ao longo da dissertação, com destaque para o impacto positivo que essa metodologia trouxe para a inclusão de toda a comunidade escolar.

Para consolidar de maneira sólida os resultados deste trabalho e oferecer suporte prático aos profissionais da educação, foi desenvolvido um produto educacional intitulado “Caderno de Apoio aos Professores”. Este material será disponibilizado a todos os interessados como uma ferramenta prática e acessível. O caderno tem como objetivo fornecer sugestões e orientações que ajudem a esclarecer situações cotidianas em sala de aula, que muitas vezes parecem complexas ou difíceis de lidar.

Com base na vivência diária dos alunos e nas oficinas pedagógicas multidisciplinares aplicadas, o produto final foi elaborado para promover uma abordagem inclusiva e dinâmica. Ele visa apoiar os professores no desafio de criar um ambiente de ensino que respeite as singularidades dos alunos, promovendo a autonomia e participação ativa de todos no processo educacional.

É notório que todo processo leva um tempo para adaptar e aceitar suas proposições e, por isso, não apenas os professores, mas também a estrutura física das escolas devem estar dentro das especificações para realizar a inclusão de alunos com alguma deficiência, onde se deve sempre atentar a todas as mudanças e alternativas para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma significativa e contribua para a construção do perfil pessoal e social dos futuros cidadãos, com ou sem deficiências (Aranha, 2004).

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: no Capítulo 1 é introduzido o tema da pesquisa e apresenta o objetivo central de promover a educação inclusiva, destacando sua importância no contexto social atual. No Capítulo 2 a autora narra sua experiência pessoal, mostrando como as dificuldades e o percurso acadêmico ajudaram a moldar sua visão sobre a educação inclusiva. Já no Capítulo 3 é contextualizada a educação inclusiva no Brasil, abordando a história da inclusão, as percepções sobre a deficiência e como o país tem lidado com essas questões.

O Capítulo 4 explora a educação como direito humano e as legislações e políticas públicas que amparam a inclusão. Discute também a diferença entre educação inclusiva e integrativa, apresentando a necessidade de uma educação real e necessária para todos.

O Capítulo 5 trata dos recursos e estratégias necessárias para implementar a educação inclusiva, como reconhecer as habilidades dos alunos, o uso do ensino colaborativo, e o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que serve como uma ferramenta facilitadora.

Já o Capítulo 6 descreve os métodos de pesquisa e a abordagem usada para desenvolver a proposta-ação, que inclui a realização de oficinas e outras atividades voltadas para a educação inclusiva. O Capítulo 7 analisa os resultados da pesquisa e discute as propostas implementadas, como a descrição das oficinas de ensino, focando na efetividade da abordagem inclusiva adotada. Por fim, no Capítulo 8, a conclusão da pesquisa.

2 UMA TRAJETÓRIA EMOCIONANTE ATÉ UM LUGAR ISOLADO

Ao deparar com o desafio de retratar minha jornada acadêmica, revisitei o meu passado, rememorando momentos marcantes da minha vida pessoal. Agora, com uma visão mais clara, percebo que certos eventos foram cruciais para a minha decisão de me tornar professora e moldaram toda minha carreira.

Desde cedo, minha vida sempre esteve intimamente ligada à educação, uma vez que venho de uma família de mulheres professoras. Durante minha infância, fui constantemente transferida de escola devido às frequentes mudanças de cidade causadas pelo trabalho do meu pai. Isso me impediu de criar laços com professores e formar um grupo de amigos, o que causava grande frustração. As despedidas e os desencontros eram difíceis e dolorosos. Entretanto, foi no ensino fundamental II que tive a oportunidade de construir amizades e vínculos significativos, é essa época que me vem à mente quando penso nas minhas experiências escolares.

Estudei em uma escola pública tradicional, considerada a melhor da cidade, e minha mãe também lecionava lá. Infelizmente, essa situação exercia uma pressão psicológica sobre mim, já que eu precisava manter um comportamento exemplar, assim como notas impecáveis. Ser "filha de professora" acabava sendo mais um peso do que um benefício.

Muitas vezes, eu não podia ajudar o professor em sala de aula, pois as outras crianças achavam que eu estava sendo favorecida. Confidências raramente eram compartilhadas comigo e, de certa forma, eu era excluída. Naquela época, esses sentimentos não eram considerados e muito menos nomeados, tudo não passava de pequenos desafetos entre crianças. No decorrer dos anos cheguei ao ensino médio, nada surpreendente. Segui a tradição familiar e, em 1993, iniciei a formação no magistério para me tornar professora.

Durante o curso, fui descobrindo formas de cuidar, alfabetizar, brincar com os alunos e também zelar pelo seu bem-estar. No ano de 1994 comecei a estagiar/trabalhar como assistente de classe em uma escola particular, acompanhando uma turma de Pré I. Foi nesse momento que começou meu contato direto com alguns alunos deficientes, já que minha função permitia tal exclusividade. Foi uma experiência incrível, apesar de o acompanhamento ser meramente assistencialista. Ali, pude exercer meu lado fraterno e profissional ao máximo. Também percebi que crianças com deficiência enfrentavam os mesmos problemas

por que eu havia passado, o sentimento de exclusão de chegar a um lugar onde o "barco já estava andando".

Nesse momento, tive a certeza de que estava no lugar e na profissão certa. Terminado o curso do magistério, no ano de 1997-2001, cursei a Faculdade de Direito na UNICSUL (Universidade Cruzeiro do Sul). Além de me formar bacharel, iniciei minha jornada na maternidade. Esse foi um momento de grandes desafios, já que mulheres com filhos enfrentam várias portas fechadas no mercado de trabalho. Mais uma vez, deparei com situações de exclusão e sofri com o machismo presente na minha escolha profissional, fatores que contribuíram para um período doloroso de depressão e síndrome do pânico.

Determinada em mudar minha história, voltei para a área da educação. Em 2011, iniciei a licenciatura em Geografia na UNIFRAN (Universidade de Franca), paralelamente trabalhando como professora contratada na rede estadual de ensino de São Paulo, coincidentemente sempre próxima aos alunos deficientes o que permitia entender suas necessidades básicas e todo o processo excludente que viviam.

Essa situação gerou em mim uma certa inquietação que me conduziu à mudança, fazendo com que propusesse atividades diferenciadas como meio de conectar todos os alunos da sala de aula sem distinção e, assim me certifiquei de que esse era um caminho muito prazeroso e que trazia resultados positivos.

Objetivando meu crescimento profissional, participei de vários cursos de formação proporcionados pela própria rede estadual em que trabalhava, mas pouco se falava sobre a inclusão escolar. Em 2013, fui aprovada no concurso para o cargo de professor efetivo da rede estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

No ano seguinte, 2014, fui chamada para atribuição de aulas, mas fui barrada no exame médico por conta do meu IMC (Índice de Massa Corporal) que me colocava na condição de obesidade mórbida. Portanto, para o Estado estava inapta para trabalhar como efetiva, um ato de discriminação, frustração, suscitando um sentimento de impotência. Mesmo assim, segui na minha proposta de não aceitar tal condição que me fora imposta. Diante desse cenário, decidi continuar estudando e me atualizando sempre.

Na intenção de entender o funcionamento gerencial de uma escola, iniciei a Pós- graduação em Gestão e Administração Escolar (*Lato Sensu*) no ano de 2015 na UNICESUMAR (Centro universitário de Maringá). O título do meu trabalho foi

“Gestão da Qualidade de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, defendido em 2016.No ano seguinte, surgiu a oportunidade para concorrer a uma vaga de professor adjunto II na Prefeitura Municipal de Santos, prestei o concurso e fui aprovada.

Imediatamente iniciei meu trabalho para o cargo supracitado e no contraturno como professora do projeto de mediação dos alunos deficientes no ensino fundamental I. No cargo de mediadora ganhei a oportunidade de conviver com o público deficiente, experenciando momentos inesquecíveis tanto positivos quanto negativos. A partir dessa vivência me senti na obrigação de buscar mais conhecimento para melhor atender meus alunos, assim mesmo “meus”, haja vista que, em um primeiro momento, pensei em um que trabalho fosse dar suporte à relação professor-aluno.

Mas com o decorrer dos dias percebi que o aluno era só meu, ou seja, dependia única e exclusivamente de mim, foi então que ingressei no curso de Pós-graduação- Especialização, Atendimento Educacional Especializado - Educação Especial e Inclusiva (Lato Senso), concluído em 2018. Nesse contexto, percebi a falta de comprometimento da comunidade escolar com os alunos deficientes. Faltava-lhes um olhar atento, intenção genuína e vontade de fazer algo por eles. Foi nesse momento que senti a necessidade de contribuir efetivamente para mudar essa situação.

Como poderia fazer isso? Era hora de avançar, de abrir a mente e abraçar um novo desafio pessoal. Percebi a oportunidade de aprimorar minha prática profissional e elevar meu trabalho a um novo patamar. Acreditava que o Mestrado poderia me fornecer o conhecimento e as habilidades necessárias para moldar o futuro dos meus alunos de forma inovadora, democratizando o acesso ao ensino e promovendo a convivência entre eles. Sentia-me preparada para enfrentar esse novo desafio com toda a minha energia e dedicação.

Ao ingressar no Mestrado, escolhi disciplinas que pudessem me ofertar os recursos necessários para promover mudanças significativas. Juntamente com a minha orientadora, poderíamos desenvolver um projeto que oferecesse novas oportunidades capazes de impulsionar transformações profundas na forma como a inclusão é realizada na sala de aula. Dessa forma, poderíamos oferecer algo verdadeiramente relevante aos alunos, seguindo os ideais de Freire:

> É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não proponho esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (Freire, 1996, p.71).

Com o curso de Mestrado, eu estaria apta a romper barreiras e motivar os alunos de forma consistente. Afinal, meu objetivo é transformar a realidade e garantir que todos os alunos, não importando suas dificuldades, sintam-se incluídos e tenham acesso a uma educação significativa e de qualidade. Com esse intuito, adotei uma abordagem semelhante a uma grande expedição ao redor do mundo da inclusão dentro da sala de aula, isso para facilitar o entendimento do processo de desenvolvimento do projeto no tempo.

Meu objetivo é expor uma situação amplamente discutida, mas pouco explorada em pesquisas acadêmicas. Primeiramente, é necessário escolher cuidadosamente o local onde o estudo será realizado. Em seguida, deve-se mapear o conteúdo já existente sobre o tema para, então, elaborar um planejamento eficaz para a mudança.

3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: EXCLUSÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Este capítulo traz um breve histórico sobre a história relata que as pessoas com deficiências físicas, auditivas, mentais ou visuais eram internadas em diferentes instituições que tratavam seres “anormais”.

Até meados do século XX, não se acreditava que pessoas com deficiência auditiva (surdez), deficiência visual (cegueira), deficiência física, entre outras, pudessem concluir o ensino infantil, fundamental e médio com um grau de aprendizagem aceitável. Esse entendimento prevaleceu até a década de 1960, quando começaram a surgir os primeiros movimentos e avanços na luta pela educação inclusiva, especialmente nos países ocidentais. É fato que a presença de pessoas com deficiência tem sido constante em diversas civilizações, mas as atitudes da sociedade em relação a elas variaram significativamente ao longo do tempo. Infelizmente, a história registra um triste cenário de discriminação, marginalização e abusos contra essa parcela da população, com um agravante no período entre os séculos XIX e início do XX, quando as pessoas com deficiência eram frequentemente institucionalizadas ou rejeitadas pela sociedade.

Coma (1992, p. 63) assegura com convicção que doenças incapacitantes e deficiências físicas são tão antigas quanto a própria vida. Assim também pontua Silva (1987) que demonstra que as pessoas deficientes existiam, já acontecia, os desenhos nas cavernas registravam figuras com deformidade. Outro fato marcante acontece quando retomamos a história e chegamos ao período do Egito Antigo, onde as crianças que mostravam algum tipo de doença grave, deficiência física ou mental, eram tidos para os médicos da época como “castigo” aos maus espíritos, maldições demoníacas e carmas referentes a pecados cometidos em vidas anteriores. Assim sendo:

> [...] para que houvesse qualquer melhora dessa situação, essa só viria através do poder divino exercido por médicos sacerdotes. Entretanto, apenas os membros da nobreza, os sacerdotes, os guerreiros e seus familiares tinham o privilégio de ser assistidos pelos sacerdotes (Silva, 1987, p. 79).

Mais adiante, conforme cita Pessoti (1984), o período conhecido como Idade Média, mais precisamente durante o século XV, as crianças que nasciam “deformadas” eram jogadas nos esgotos da Antiga Roma. As leis romanas não eram

favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. A população encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus.

Movidos pelas superstições arraigadas, consideravam os deficientes como feiticeiros ou bruxos, nutrindo medo e desconfiança em relação a eles. Essa percepção equivocada resultava em tratamentos cruéis e alienação social, afastando ainda mais os deficientes de uma sociedade que rechaçava sua existência. Mesmo com toda essa discriminação, segundo Pessoti (1984), a pessoa portadora de deficiência passou a ser acolhida nos conventos ou igrejas em troca de trabalhos ou pela caridade dos religiosos da época que se compadeciam do sofrimento dessas criaturas totalmente excluídas da sociedade.

Segundo Pessotti (1984, p. 4) o Cristianismo “modifica o status do deficiente que (...) passa de coisa a pessoa [...], mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos”.

Posteriormente, já na Idade Moderna, um período em que a industrialização dominava e o capitalismo imperava, a medicina empenhou-se em conceituar e classificar as deficiências, com o intuito de atender a estas pessoas de maneira diferenciada e não apenas considerá-las como loucas ou possuídas por demônios.

Durante esse período, ocorreu uma revolução devido à industrialização. A ênfase na produção frenética nas fábricas demandava uma mão de obra excedente, que incluía crianças, mulheres e até mesmo pessoas com deficiência, a fim de suprir a escassez de trabalhadores. Consequentemente, essa demografia passou a não ser mais considerada "inútil" ou "desprezível", ao inverso disso, “as tentativas de recuperação e aproveitamento de habilidades e capacidades dessas pessoas para o mercado de trabalho se tornaram uma tendência irreversível" (Carmo, 1994, p. 26).

Assim, diante desses acontecimentos, presenciamos o surgimento de um novo grupo de indivíduos que adquirem a condição de deficiência, não por nascimento, mas por circunstâncias contraídas pelas más condições de trabalho. Assim como descreve Figueiredo (1997, p. 48), quando diz:

> Na era da Revolução Industrial, quando muitos estudos médicos já estavam sendo realizados, surge urna nova realidade provocada pela explosão do trabalho exaustivo na indústria. A substituição da força muscular, da água e do vento, por máquinas a vapor e pela eletricidade, trouxe inúmeras alterações no sistema de vida das pessoas, e, com essas modificações, surgiram outros problemas, com suas consequências desastrosas. Assim, com o advento da Revolução Industrial, uma nova legião de deficientes viria a surgir, pelas condições inadequadas de trabalho, que provocariam mutilações, lesões sensoriais e doenças mentais

Consequentemente, essas concepções encerravam um duro destino para aqueles com alguma deficiência, fazendo com que fossem deliberadamente deixados de lado, juntamente com outros grupos excluídos, ou seja, "que não mostram um rendimento regular no trabalho, meios persistentes de automanutenção econômica, sobriedade, restrição sexual e, sobretudo, o respeito pela ordem estabelecida" (Mendes, 1995, p. 77). Eles não eram considerados compatíveis com as demandas do sistema capitalista, tanto do ponto de vista econômico quanto social.

A marginalização histórica das pessoas com deficiência esteve profundamente enraizada em valores e práticas excludentes que priorizavam a produtividade econômica e a conformidade social. Essa exclusão, sustentada por uma visão utilitarista do indivíduo, ignorava o potencial humano e os direitos fundamentais dessa parcela da população.

A transformação desse panorama exigiu e ainda demanda esforços contínuos para superar preconceitos estruturais, garantindo inclusão e equidade. Reconhecer a diversidade como uma riqueza social é um passo essencial para consolidar uma sociedade mais justa, onde todos, independentemente de suas limitações, possam contribuir e desenvolver-se plenamente.

3.1 Educação Inclusiva No Brasil

Quando nos remetemos às mudanças que ocorreram na humanidade no decorrer da história, é possível observar que as concepções das deficiências foram se transformando a partir dos valores, da cultura, das crenças, das concepções da sociedade de cada época (Brasil, 2001a).

Com o avanço das discussões sobre direitos humanos, diversidade e equidade, a educação das pessoas com deficiência tem passado por mudanças significativas, ainda que desiguais, em direção a práticas mais inclusivas. Essas transformações decorrem, em parte, de uma nova compreensão sobre a deficiência, que reconhece esses sujeitos como indivíduos com potencial criativo, intelectual e social, e não mais como objetos de tutela ou segregação. No entanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas, a exclusão e a violação de direitos persistem no cotidiano escolar e social, exigindo resistência contínua por parte das pessoas

com deficiência e dos movimentos que as representam. A luta por uma educação verdadeiramente inclusiva permanece um desafio coletivo, que demanda o compromisso efetivo de toda a sociedade.

A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo é marcada por práticas de exclusão e segregação, baseadas em concepções que associavam a deficiência à incapacidade e à anormalidade. Desde o século XIX, surgiram instituições especializadas voltadas ao cuidado dessas pessoas, porém, mais com o objetivo de isolá-las da convivência familiar e social do que de garantir acesso à educação. Esses espaços (muitas vezes sob influência do modelo médico e assistencialista) viam a deficiência como um desvio a ser corrigido, e não como uma condição a ser compreendida em sua complexidade (Mazzotta, 2011).

No início do século XX, crianças com deficiência eram acolhidas em instituições filantrópicas, internatos e escolas especiais, geralmente mantidas por entidades religiosas ou particulares, onde recebiam cuidados básicos voltados à preservação da vida, mas sem propostas pedagógicas estruturadas. Não se acreditava que essas crianças fossem capazes de aprender ou de conviver em sociedade (Jannuzzi, 2004). Por outro lado, crianças de zero a seis anos, oriundas de famílias pobres, órfãs ou filhas de mulheres trabalhadoras, eram atendidas em creches ou escolas maternais, que tinham por função principal os cuidados com higiene e alimentação, sem ênfase em educação formal (Kramer, 1995).

A partir da segunda metade do século XX, com a ascensão de movimentos sociais e a mobilização de famílias e organizações civis, começou a surgir um novo olhar sobre a deficiência, pautado nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade. A luta por uma educação mais inclusiva se fortaleceu, problematizando o modelo de exclusão que ainda predominava. Segundo Jannuzzi (2004), esse período foi marcado pela criação de associações de familiares de pessoas com deficiência que passaram a reivindicar ações governamentais voltadas à promoção da qualidade de vida, da cidadania e do acesso à educação.

O debate internacional sobre a inclusão ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, culminando na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nessa ocasião, foi publicada a Declaração de Jomtien, que reforça o direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. No Brasil, esse direito já era previsto na

Constituição Federal de 1988 e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990.

Em 1994, a Convenção de Salamanca, promovida pela UNESCO na Espanha, consolidou princípios fundamentais para a educação inclusiva, propondo que as escolas regulares se adaptassem para atender todos os alunos, incluindo os com deficiência, em um sistema educacional comum. Essa convenção influenciou diretamente as políticas públicas brasileiras nas décadas seguintes, fortalecendo o entendimento de que a inclusão é uma responsabilidade coletiva da sociedade e do Estado.

Quatro anos após esse evento, foi lançada a Conferência de Salamanca na Espanha e esta já enfatizava mais claramente a importância da educação para o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, de modo que sua oferta seria feita nas escolas regulares e que o Estado, em todas as suas esferas, deveria promover as práticas inclusivas para que todos os estudantes tivessem acesso ao ensino de qualidade de forma igualitária que atendesse suas limitações e também contribuísse para sua formação como indivíduo, a fim de que pudesse se inserir no contexto social comum, mas este começaria no ambiente escolar. Dessa conferência foi criada a famosa Declaração de Salamanca e seus princípios foram o primeiro grande passo em nível mundial para alcançar a efetiva integração e inclusão das pessoas com deficiências dentro da escola e da sociedade.

Após a Declaração de Salamanca, o Brasil deu início à sua luta pela inclusão dentro do contexto educacional a partir da promulgação de várias leis e decretos, sendo o primeiro deles a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1996. Ela dispõe, em seu capítulo V, sobre a educação especial e prevê que esta seja oferecida a todas as pessoas com deficiência em escolas regulares e, caso seja necessário, deve haver serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Caso a unidade escolar não disponha dos meios para atender os alunos com necessidades especiais, isso deve ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados, de acordo com as condições específicas dos alunos.

O Decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999, também explicita o apoio às pessoas com alguma deficiência, de modo que cabe ao Poder Público, em todas suas esferas, assegurar o pleno exercício dos direitos básicos destas, inclusive dos direitos à Educação. Em 2001, é criada a Lei nº 10.172/01 que instituiu o Plano

Nacional de Educação e este ressalta que a inclusão das pessoas com necessidades especiais deve ocorrer nos sistemas regulares de ensino, pois [...] a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2001b).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 02/01 criada no ano de 2001, discute sobre o papel de a escola regular aceitar a matrícula de alunos com de necessidades especiais, necessitando-se que se adapte às condições dos seus estudantes, no que se refere às adaptações físicas, capacitação pessoal e adequações curriculares, atendendo, assim, às necessidades de cada um e que fosse realizado o intercâmbio entre sistemas de ensino, entidades e centros de atendimento. A mesma resolução destaca que todos os sistemas educacionais devem prover a clientela de alunos com deficiências por equipes de apoio à educação inclusiva, além do fato de que eles sejam avaliados de acordo com seus sucessos.

Em 2008, o Ministério da Educação cria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como principal meta a promoção do acesso, da participação e da aprendizagem nas escolas regulares por parte de todos os alunos com necessidades especiais ou algum transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

A partir daí, a educação especial passa a ser uma modalidade de ensino que deve estar inserida dentro de todas as outras modalidades, da educação infantil a superior, além de orientar sobre as propostas de atendimento educacional especializado, disponibilização de recursos e serviços e contribuições metodológicas e de implementação. Mesmo com a criação de todas essas legislações vigentes em defesa das pessoas com deficiência, a prática inclusiva na educação regular ainda é um grande desafio e está em constante mudança, devendo contar com a participação de todos para que ocorra de forma efetiva a integrar todos para fazer valer o seu direito à educação.

3.2 Breve história da inclusão no Brasil

A história da educação no Brasil foi marcada por uma longa exclusão das pessoas com deficiência do sistema escolar, com a educação inicialmente restrita a um grupo seleto de indivíduos. Esse cenário de exclusão persistiu até meados do século XX, quando a educação começou a ser democratizada e se tornou um direito básico de todos.

Esses avanços práticos impulsionaram o desenvolvimento de técnicas e métodos que vão além da mera preservação da vida desses indivíduos, passando a priorizar também a sua educação e capacitação profissional. O progresso da medicina e o aumento da expectativa de vida dessas pessoas, conforme dados do IBGE, se deve aos:

> […] ganhos sobre a mortalidade e, como consequência, o aumento da expectativa de vida, associam-se à relativa melhoria no acesso da população aos serviços de saúde, às campanhas nacionais de vacinação, aos avanços tecnológicos da medicina, ao aumento do número de atendimentos pré-natais, bem como o acompanhamento clínico do recém-nascido e o incentivo ao aleitamento materno, ao aumento do nível de escolaridade da população, aos investimentos na infraestrutura de saneamento básico e à percepção dos indivíduos com relação às enfermidades. O aumento da esperança de vida ao nascer em combinação com a queda do nível geral da fecundidade resulta no aumento absoluto e relativo da população idosa (IBGE, 2008, não paginado).

Historicamente, o atendimento a pessoas com deficiência no Brasil pode ser dividido em três momentos: no período imperial, quando a inclusão começou com instituições assistenciais ligadas à Igreja Católica, como as Santas Casas de Misericórdia, e com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; durante o período da educação especial (1957-1990), com campanhas governamentais e legislações focadas em deficientes, incluindo a Declaração de Direitos dos Deficientes Mentais (1971); e, finalmente, nos anos 90, quando a Constituição de 1988 garantiu o atendimento especializado na rede regular de ensino, e a Declaração de Salamanca (1994) consolidou a educação inclusiva no Brasil, promovendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Em 1926, o Instituto Pestalozzi foi fundado, oferecendo cuidados para pessoas com diversas doenças mentais e promovendo a mudança na terminologia de "deficiente mental" para "excepcionais". Mais tarde, surgiu a expressão "deficiência intelectual". O Instituto também foi pioneiro no atendimento educacional

especializado para pessoas com superdotação e altas habilidades, iniciando um novo tipo de educação voltada para o desenvolvimento de suas aptidões.

Em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), voltada inicialmente para pessoas com Síndrome de Down e, depois, para outras deficiências intelectuais. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61) garantiu a educação para pessoas com deficiência, mas seu atendimento ainda dependia de instituições privadas, com poucos esforços do governo. A LDB/71 aprofundou a segregação ao criar "tratamentos especiais" para esses alunos, reforçando a utilização de escolas especiais.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, foi uma tentativa do governo federal de coordenar ações de educação especial, mas o modelo ainda era assistencialista, com poucas políticas públicas efetivas. Em 1988, a Constituição Federal garantiu a educação como direito, destacando a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. A Lei nº 7.853/89 também assegurou direitos às pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação, e o ECA de 1990 reforçou a obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares.

A Declaração de Salamanca de 1994 foi um marco importante, promovendo a educação inclusiva e influenciando políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 passou a garantir a adaptação do currículo e dos métodos de ensino para alunos com deficiência, enquanto o Decreto nº 3.298/99 estabeleceu a inclusão da educação especial em todos os níveis educacionais, assegurando o direito de pessoas com deficiência de estudar conforme sua faixa etária e necessidades.

Em 1996, a inclusão de um capítulo sobre a educação de pessoas com deficiência na LDB 9.394/96 foi um marco importante, impulsionado por pressões de entidades como a APAE e Pestalozzi. Apesar do avanço da inclusão, a educação especial, enquanto modalidade de ensino, continua sendo relevante, pois promove a plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Mantoan (2015, p.27) destaca a importância da integração, enfatizando que a inclusão educacional é um processo contínuo de adaptação das escolas e das práticas pedagógicas para atender à diversidade.

> Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução

> dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às exigências.

Em 2001, o Brasil deu importantes passos para a educação inclusiva com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que estabeleciam que as escolas deveriam se organizar para atender alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo condições para uma educação de qualidade. Também nesse ano, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído para aumentar as matrículas de alunos com deficiência em classes regulares e melhorar a formação docente e a acessibilidade nas escolas.

Em 2002, dois marcos foram estabelecidos: a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que exigia a formação de professores para trabalhar com a diversidade, e a Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e a incluiu nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. O Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei de Libras, promovendo a inclusão de surdos no ensino regular e a educação bilíngue.

Em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram implantados, oferecendo atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 focou na formação de professores, implantação de salas de recursos, acessibilidade nas escolas e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

A inclusão escolar visa garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças individuais e promovendo a participação efetiva dos alunos com deficiência no ambiente escolar. A educação deve ser um espaço adaptável, sem segregação, e as escolas devem se preparar para essa diversidade. A inclusão é um movimento contínuo, que envolve todos – gestores, educadores, famílias e comunidade.

A compreensão da deficiência sofreu significativas transformações ao longo do tempo, especialmente a partir da transição de modelos baseados na segregação e no assistencialismo para abordagens fundamentadas nos direitos humanos e na inclusão social. Tradicionalmente, a deficiência era vista a partir de uma perspectiva biomédica, que a entendia como uma condição individual, marcada por limitações físicas, sensoriais ou mentais que deveriam ser corrigidas ou compensadas. Essa

concepção reforçava práticas excludentes e legitimava a criação de espaços segregados, como instituições de acolhimento ou escolas especiais, com o objetivo de manter as pessoas com deficiência afastadas do convívio social considerado “normal” (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2011).

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, esse paradigma começou a ser questionado por movimentos sociais, por familiares e pelas próprias pessoas com deficiência, que reivindicavam acesso à educação, ao trabalho e à participação social em condições de igualdade. Esses movimentos foram fundamentais para a emergência de um novo modelo conceitual, que entende a deficiência como uma construção social, resultado da interação entre as limitações funcionais do indivíduo e as barreiras impostas pelo ambiente físico, social e atitudinal (OMS, 2001). Essa visão é consolidada, por exemplo, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional em 2008, a qual estabelece que a deficiência não reside na pessoa, mas nas barreiras que a impedem de exercer plenamente seus direitos (Brasil, 2009).

Nesse contexto, as políticas públicas passaram a priorizar ações voltadas à eliminação dessas barreiras, substituindo o foco na reabilitação individual por propostas de inclusão social e educacional. A educação inclusiva, nesse cenário, surge como um direito e não como concessão, exigindo que os sistemas educacionais se adaptem à diversidade dos alunos, e não o contrário. Como destaca Sassaki (2010), inclusão não é simplesmente permitir o acesso, mas garantir participação, aprendizagem e pertencimento.

A proposta deste projeto de pesquisa alinha-se a essa concepção contemporânea de inclusão e deficiência, buscando investigar estratégias pedagógicas que favoreçam a efetiva participação de alunos com deficiência no ambiente escolar comum. O objetivo não é apenas prepará-los para “conviver em sociedade”, mas transformar a própria sociedade e seus espaços educativos em ambientes verdadeiramente acessíveis, acolhedores e justos. Com base nessa abordagem, o estudo propõe a construção coletiva de práticas inclusivas que rompam com o paradigma da deficiência como incapacidade e reafirmem o direito à educação como base para o exercício pleno da cidadania.

3.3 Meios Para Um Novo Olhar: A Inclusão Social

O ser humano é inerentemente social, sendo que a percepção que tem de si mesmo é moldada pelas opiniões e imagens projetadas pelos outros à sua volta. Assim, é fundamental que cada indivíduo se desenvolva a partir das representações e percepções compartilhadas dentro dos grupos sociais aos quais pertence. Esses grupos, com suas normas e expectativas, funcionam como pontos de referência para a construção e o ajuste contínuo da identidade pessoal. No entanto, aqueles que, por características físicas, cognitivas ou comportamentais, não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos de “normalidade” — frequentemente baseados em ideias hegemônicas de corpo, desempenho e comportamento — tendem a ser marginalizados ou excluídos desses espaços.

> [...] ou que não puderem se identificar com os grupos sociais, adquirirão [...] uma identidade fragmentada ou incompleta [.s.] não serão reconhecidos e aceitos como membros efetivos do corpo social, e se tornarão pessoas marginalizadas e estigmatizadas (Goffmann *apud* Glat, 1989, p. 16).

Quando compartilhamos um conjunto de valores pelos quais as pessoas são identificadas, cada uma é percebida e tratada pelos outros com base nas características da categoria social à qual pertencem. Quando alguém é rotulado como "diferente", é influenciado a agir de acordo com as expectativas para o seu papel, especialmente se os outros reforçarem essa posição (Goffmann *apud* Glat, 1989).

Com base nisso, afirma-se que as dificuldades ou limitações de um indivíduo não dependem necessariamente de sua natureza, mas podem ser reduzidas ou aumentadas por fatores sociais significativos em suas vidas. As pessoas com necessidades especiais são frequentemente "rejeitadas" por não se encaixarem nos padrões de normalidade (Goffmann *apud* Glat, 1989).

Essa linha de pensamento sobre comportamentos e atitudes segue a tendência de generalizar como as pessoas são, se podem se cuidar sozinhas, se podem se comunicar sem a intervenção de pessoas "normais" e outros padrões estabelecidos. Na maioria das vezes, essas atitudes são manifestadas sutilmente, por meio de práticas discriminatórias e desvalorizadoras, muitas vezes vistas como necessárias para a segurança ou convivência daqueles que apresentam algum tipo de limitação (Goffmann *apud* Glat, 1989).

A sociedade historicamente valoriza determinados padrões e normas que, muitas vezes, definem o que é considerado “normal” ou desejável, excluindo aqueles que não se enquadram nesses critérios. No contexto educacional, falar em inclusão social implica reconhecer que a exclusão é uma realidade presente, sobretudo para grupos marginalizados, como as pessoas com deficiência. Assim, a educação inclusiva não é apenas uma proposta pedagógica, mas um compromisso político e social que busca transformar essa realidade, garantindo o acesso, a participação e o aprendizado de todos, sem exceção (Sassaki, 2010; Carvalho, 2015).

Para que a inclusão social seja efetiva, é fundamental enfrentar e superar as diversas formas de discriminação, que podem ser explícitas ou sutis, intencionais ou não. Isso demanda um processo contínuo e gradual, no qual obstáculos são identificados e combatidos, e práticas excludentes são substituídas por atitudes e estruturas que promovam a equidade. Nesse percurso, é natural que ocorram desafios e resistências, que precisam ser compreendidos e enfrentados com estratégias pedagógicas e políticas adequadas (Mantoan, 2011).

A construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo depende da valorização do contexto social e das relações grupais como bases para a aprendizagem. Isso significa criar uma comunidade escolar flexível, capaz de reconhecer e respeitar as diferenças individuais, adaptando-se para atender às necessidades específicas de cada aluno. O objetivo é promover a participação plena, o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento integral de todos os envolvidos, sem exceção (Mantoan, 2011; Sassaki, 2010).

4 CONSTRUINDO PONTES: O CAMINHO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

4.1 A educação não é um privilégio, é um direito humano

Ao pesquisarmos o decorrer da história, constatamos que a educação recebeu o reconhecimento que merecia e destaque no Brasil a partir da Constituição de 1934, que menciona, pela primeira vez, no Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”.

> A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado (Cury, Horta e Fávero, 1996, p.25).

Nesse sentido, a educação, considerada como direito universal e responsabilidade do Estado, só obteve sua real efetividade com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nessa legislação, fica claro que a responsabilidade pela educação é compartilhada entre o Estado e a família:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

Portando, podemos dizer que os direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos, independentemente de sua nacionalidade, gênero, origem étnica, cor, religião, idioma ou qualquer outra condição. Eles são inalienáveis e intrínsecos à própria essência do ser humano. Os direitos humanos são os pilares fundamentais da liberdade, justiça e paz em nosso mundo. Eles são amplamente reconhecidos e formalmente estabelecidos por todos os países na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948).

Ao longo dos anos, diversos tratados foram adotados pelos Estados para reafirmar e garantir juridicamente esses direitos. O direito internacional dos direitos humanos impõe aos Estados a obrigação de respeitar, proteger e promover esses direitos a todas as pessoas sob sua jurisdição. Essa responsabilidade se aplica independentemente do sistema político, econômico ou cultural de cada país.

Importante ressaltar que todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, como bem destacado na “Declaração e Programa de Ação de Viena” (1993, parágrafo 5). A igualdade e a não discriminação são princípios fundamentais e transversais no direito internacional dos direitos humanos. Isso significa que todos os direitos humanos se aplicam igualmente a todas as pessoas.

Tanto os indivíduos quanto a sociedade se beneficiam do direito à educação, tornando-se fundamental para o desenvolvimento humano, social e econômico, e um elemento-chave para alcançar o desenvolvimento sustentável, mais ainda, uma ferramenta poderosa para desenvolver o potencial de todos e garantir a dignidade humana, promovendo o bem-estar individual e coletivo.

Porém, na realidade brasileira, embora tenhamos progredido na definição e regulamentação do direito à educação, ainda estamos longe de alcançar um cenário onde o acesso, a permanência e a qualidade do ensino sejam garantidas. Por isso, é um desafio para todos aqueles que se dedicam à promoção e defesa dos direitos humanos lutar pela concretização desse direito fundamental. Em conformidade, diz Bobbio (1992, p. 10):

> Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfruta-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Contudo, quando pensamos sobre a importância de garantir efetividade, igualdade de oportunidades e excelência na educação, é categórico compreendermos que o direito de todas as crianças à educação é uma responsabilidade ética que se baseia no princípio de acolher todas elas, sem qualquer forma de discriminação. Convenientemente cabe a interpretação de um pensamento freireano, na qual a educação para os direitos humanos enfoca a importância de engajar-se em diálogos com diversos saberes que abrangem as diversas perspectivas de compreensão do mundo. Nesse contexto, é primordial reconhecer e respeitar o conhecimento do outro:

> Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso (...) impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de

> seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (Freire, 1997, p. 32).

Por conseguinte, a escola como principal instituição para o desenvolvimento do conhecimento, tem enfrentado o desafio de se tornar mais humana e, portanto, "inclusiva". Isso implica reconhecer que ainda existe uma prática que exclui, separa e discrimina. Assim, Mantoan compartilha no mesmo sentido:

> Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (Mantoan, 2013, p.13).

Quando falamos sobre inclusão, inevitavelmente discutimos o direito à igualdade e ao respeito pelas diferenças. Mesmo que as sociedades pareçam homogêneas, elas são, essencialmente, multiculturais. Não há país ou grupo social em que todos os indivíduos ajam da mesma forma, tenham a mesma fé ou as mesmas aspirações.

Tanto em suas atividades cotidianas para sobreviver quanto nas interpretações simbólicas da existência, os seres humanos são únicos e originais. A formação de grupos ocorre devido à necessidade histórica de se conectar com os outros.

4.2 Legislação que ampara a inclusão

A fim de promover um ambiente adequado para acolher os estudantes com deficiência de forma apropriada, é essencial conhecer as políticas e garantias legais que os amparam. Inicialmente, vale destacar o que está previsto na Constituição Federal:

> A educação é considerada direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada juntamente com a sociedade, propiciando o desenvolvimento pessoal, o preparo para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 5).

Em seu artigo 206, ela estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, em seu artigo 208, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990a), em seu artigo 55, reafirma o que já previa os artigos acima citados ao referir que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Na sequência, é muito importante citar o amparo legal que vem auxiliar na parte gerencial da escola e solidificar o atendimento democrático e inclusivo:

> Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação– PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (Brasil, 2007, p. 5).

Partindo dessa perspectiva, vivemos em uma era onde a diversidade é supostamente valorizada, mas, na prática, expressar e viver a diferença é muito mais complicado. A educação inclusiva aparece como fruto de um conjunto de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em prol do direito de cada aluno estar unido, aprendendo e participando, sem qualquer forma de discriminação baseada em características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais e linguísticas. Bueno (2018) afirma que a inclusão escolar é uma preocupação fundamental no campo das políticas educacionais, sendo pautada com extrema importância:

> A inclusão escolar é hoje, o tema mais cadente das políticas educacionais em todo o mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas [...] (Bueno, 2008, p. 49 e 43).

A abordagem inclusiva tem como premissa ampliar nossa visão sobre todos os indivíduos, levando em conta sua integralidade, a história da comunidade em que estão inseridos e os enxergando como partes ativas e participativas. Dessa maneira, deve haver mudanças, como cita a autora:

> É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados (Mantoan, 2003, p.8).

Ao enxergar os alunos e não só os deficientes como cidadãos com direitos e deveres, mudamos o foco para sua inclusão social e os reconhecemos também como produtores e reprodutores de sua realidade. Isso permite o desenvolvimento de novas relações individuais e sociais, nas quais suas limitações são consideradas secundárias. O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica uma nova postura da escola regular, que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos, visto que, numa escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

4.3 Políticas Públicas e a Inclusão: o que precisa mudar?

A inclusão, em sua essência, representa um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa, na qual a diversidade é reconhecida e valorizada. No contexto escolar, a inclusão assume um papel transformador, pois visa garantir que estudantes com diferentes necessidades, sejam elas físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais, tenham acesso pleno à educação de qualidade em ambientes que respeitem suas singularidades.

Para tanto, é indispensável a adoção de práticas pedagógicas adaptadas, a formação continuada de educadores e a implementação de políticas públicas que assegurem recursos e suporte adequados. Assim, a escola se torna um espaço de convivência democrática e aprendizado mútuo, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a empatia, a cidadania e a igualdade de oportunidades.

Sobre a inclusão escolar, Mantoan afirma que:

> Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças (Mantoan, 2006, p. 16).

A educação inclusiva é um tema de extrema relevância no contexto educacional atual. No entanto, é fundamental compreender que sua implementação

não se resume apenas à elaboração de decretos ou diretrizes governamentais, como também pontuam os autores:

> Ações que possibilitam o acesso e a participação efetiva de pessoas com diferentes condições não podem ser propostas apenas sob a égide de legislações, mas, sim, por compreender que são necessárias mudanças na adoção de estratégias metodológicas para que elas estejam adequadas às necessidades, às potencialidades, enfim, às características de cada pessoa (Bock; Gesser; Nuernberg, 2015, p. 145).

Com o intuito de promover um ambiente inclusivo e atender de forma adequada às necessidades do público com deficiência, buscamos constantemente aprimorar nosso trabalho. O empenho está em proporcionar um atendimento profissional e acolhedor, garantindo que todos se sintam valorizados e respeitados. Reconhecemos, desse modo, a importância de compreender as especificidades de cada indivíduo.

As leis educacionais do nosso país sempre dedicaram atenção especial à educação. A situação foi sendo alterada devido a alunos com deficiência, considerando esta como um caso específico do ensino regular. No decorrer dos anos, várias políticas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida pela Lei Nº 4.024/61, garantiram o direito dos "alunos excepcionais" à educação, determinando que, na medida do possível, deveriam ser integrados ao sistema geral de ensino. A proclamação da Constituição Federal de 1988 trouxe de volta os direitos e garantias fundamentais, bem como os direitos civis e políticos. O atual documento representou um papel crucial ao abandonar o modelo assistencialista e abraçar a integração social das pessoas com deficiência, com a preocupação em facilitar o seu acesso a lugares públicos e privados, bem como aos serviços coletivos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90, estabeleceu, no seu artigo 55, que "os pais ou responsáveis são responsáveis por garantir a matrícula de seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Isso gerou o acesso de um grande número de alunos matriculados no ensino regular, sem que fosse observado um direcionamento adequado às suas necessidades individuais.

As declarações aprovadas durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994 tiveram um impacto significativo na formulação e organização das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva. Elas forneceram um suporte fundamental aos princípios básicos

da inclusão. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, enfatizou a necessidade de abordar e trabalhar em aspectos importantes para garantir um processo inclusivo eficaz e harmonioso.

Elas foram cruciais para estabelecer uma base sólida às políticas públicas inclusivas no campo da educação. Destacaram a importância de oferecer oportunidades educacionais iguais para todos, independentemente de suas diferenças ou limitações. O resultado foi um entendimento compartilhado de que a inclusão é um princípio fundamental e essencial para o avanço de uma sociedade justa e igualitária. Portanto, graças às declarações de Jomtien e Salamanca, a educação inclusiva se tornou uma prioridade nas políticas públicas em todo o mundo, permitindo que pessoas de todas as origens e habilidades tivessem acesso à educação de qualidade e às oportunidades de aprendizado que merecem.

Temos como objetivo aprimorar e reformular nossa política de apoio de forma inovadora e inteligente. Desejamos mobilizar recursos e estabelecer metas específicas, além de planejar ações práticas para garantir que nosso trabalho seja organizado e alinhado com contextos políticos favoráveis. Queremos aperfeiçoar nossas estruturas e recursos, garantindo, assim, uma abordagem otimizada.

Acreditamos que devemos abordar esse desafio de forma profissional e comprometida. Estamos focados em alcançar resultados significativos, garantindo que todas as nossas ações sejam orientadas por uma abordagem profissional e responsável, como descrito no segundo item da Declaração de Salamanca (1994, s.p):

> 2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Declaração de Salamanca (DS) tem sido uma fonte fundamental de inspiração para várias iniciativas educacionais no Brasil. Seu conteúdo abrange

desde conceitos até estratégias de ação e gestão, e tem sido incorporado em diversos textos legais. A D.S. enfatiza a importância de uma educação de alta qualidade para todos, especialmente para aqueles com dificuldades de aprendizado.

Inspirada nas experiências de países ao redor do mundo, ela reitera o direito de todos à educação e convoca os governos a implementar políticas educacionais que garantam a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas. Além disso, destaca o direito dos pais de escolherem a melhor forma de educação para seus filhos, considerando suas circunstâncias individuais.

Atualmente, fica evidente que a política enfrenta sérios obstáculos, os quais minam seu progresso. Estamos constantemente presos em um emaranhado de burocracia, limitações arquitetônicas e uma lacuna de conhecimento entre os profissionais da educação a respeito do assunto.

Para Mantoan (2004), as barreiras relacionadas às atitudes negativas fazem com que as pessoas respondam desfavoravelmente à inclusão escolar e às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A constante frustração causada pela ineficácia das leis e pela sensação de impunidade é uma triste realidade que decorre da negligência do poder público. É como se estivéssemos presos em um sistema onde as vozes das vítimas são silenciadas pela falta de atitude e pelas brechas existentes nas estruturas legais. Nesse cenário desolador, fica evidente a necessidade de uma abordagem global e eficaz para enfrentar esse problema, afastando a sensação de impotência que nos assola. Chegou a hora de agir, de romper com a apatia, de construir um sistema que nos proteja verdadeiramente e que faça valer a justiça para todos e não só para os ditos “normais”.

A estruturação do trabalho pedagógico, de acordo com as diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, inclui uma abordagem crítica em relação à tendência de uniformidade presente nas escolas regulares, incluindo seus métodos, rotinas e expectativas em relação ao desempenho dos estudantes.

No mesmo sentido, para Ana Maria Vasconcellos (UNICEF, 2004 p. 77), uma “rede de interesses intersetoriais” pode ser uma condição para o desenvolvimento de políticas de atenção à criança e ao adolescente, e, durante sua participação no projeto “Saúde na Escola: Tempo de Crescer”, que atua nesta perspectiva com 4 municípios de Pernambuco, ela identificou pontos altamente favoráveis nos gestores dos sistemas de educação e saúde, tais como: a sensibilização dos municípios

frente às questões da atenção integral à criança; setores da educação envolvidos na ampliação das condições da melhoria da qualidade de vida e atenção individualizada da criança; profissionais da educação infantil sensibilizados para a articulação com os profissionais da saúde; profissionais da saúde disponíveis para essa articulação; profissional da saúde mental sensível para a escolarização desses alunos e a disponibilidade dos gestores que atuam diretamente com crianças e adolescentes para a ampliação de serviços e atividades de inclusão educacional.

A educação especial integra a política educacional brasileira desde a década de 1950, quando surgiram as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, centradas inicialmente em uma abordagem assistencialista que priorizava o cuidado e o bem-estar físico desses estudantes (Brasil, 1994). Com o avanço das pesquisas e das práticas pedagógicas, nas décadas seguintes, passou-se a incorporar aspectos médicos e psicológicos, buscando compreender as limitações dos alunos para oferecer estratégias específicas de ensino (JANNUZZI, 2004).

Na década de 1980, a educação especial começou a ser integrada às instituições escolares regulares por meio do modelo de integração, que visava a inserção desses alunos nas classes comuns, ainda que com o suporte de recursos e serviços especializados (MAZZOTTA, 2011). Esse processo evoluiu para o conceito atual de educação inclusiva, que defende a participação plena e incondicional dos estudantes com deficiência em todas as atividades escolares, eliminando barreiras físicas, pedagógicas e sociais (BRASIL, 2008).

Entretanto, essa transição tem provocado debates acerca do significado da educação especial, que não deve ser vista apenas como um conjunto de métodos e recursos para alunos considerados “inaptos” para a educação regular, nem como uma forma de assistência limitada ou caridosa. Segundo Mantoan (2011), a educação especial é um componente da educação inclusiva, que requer a reestruturação das escolas e das práticas pedagógicas para garantir o direito de todos ao aprendizado e à participação social.

Assim, a inclusão escolar ultrapassa o âmbito de uma simples política educacional, configurando-se como um movimento social que propõe a transformação das relações e atitudes na sociedade. Ela convida à reflexão sobre preconceitos e estereótipos, reconhecendo o valor de cada indivíduo,

independentemente de suas habilidades, e reafirmando a educação como um direito universal (SASSAKI, 2010).

4.4 Educação inclusiva ou integrativa?

Nos últimos anos, uma notável mudança ocorreu na política educacional mundial, incluindo o Brasil. Com o objetivo de garantir igualdade e oportunidades para todos, a inclusão escolar vem para resguardar o direito das pessoas deficientes. Essa abordagem revolucionária visa integrar esses alunos em salas de aula comuns da rede regular de ensino.

Um dos principais desafios na área da educação inclusiva está na confusão conceitual entre os termos inclusão e integração, que, embora relacionados, apresentam diferenças fundamentais. Segundo Mantoan (2011), integração consiste basicamente na inserção do aluno com deficiência em ambientes educacionais tradicionais, sem necessariamente promover mudanças significativas na estrutura ou nas práticas escolares. Já a inclusão envolve a transformação dessas estruturas, adaptando o ambiente e as metodologias para garantir a participação efetiva e o aprendizado de todos os alunos, respeitando suas diversidades.

A inclusão, portanto, não se limita à presença física dos estudantes em espaços comuns, mas exige a criação de condições que assegurem a equidade de oportunidades, o respeito às diferenças e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo (Sassaki, 2010). Isso envolve mudanças nas políticas, nas atitudes, nos processos pedagógicos e na cultura escolar, promovendo uma participação ativa e significativa. Para isso, é essencial que educadores e profissionais do campo tenham uma compreensão clara e aprofundada do conceito de inclusão, evitando o uso inadequado dos termos e contribuindo para práticas verdadeiramente inclusivas (Mantoan, 2011).

A inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares é um desafio significativo para os professores, que, muitas vezes, não estão preparados para lidar com as necessidades individuais e as limitações desses alunos. Ainda existe uma falta de compreensão sobre o que significa verdadeiramente incluir todos os alunos e o que significa estar excluído em uma sociedade que prega a igualdade

Não é um processo instantâneo, mas sim um caminho complexo que requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa. Professores devem adaptar suas práticas pedagógicas, buscar recursos adequados e desenvolver uma compreensão

profunda das necessidades e potenciais de cada aluno. No mesmo sentido, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos via currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

A escola tradicional, infelizmente, não está preparada para as necessidades e demandas de uma educação inclusiva e aberta às diferenças. Sua estrutura é rígida e seletiva, o que dificulta a aceitação e a permanência de alunos que não se encaixam nos padrões acadêmicos tradicionais. Apesar de algumas mudanças ocorridas ao longo dos anos, a escola tradicional ainda falha em proporcionar um ambiente inclusivo e estimulante para todos os estudantes. É necessário repensar e transformar o sistema educacional atual, de forma a garantir uma educação de qualidade e acessível a todos, independentemente de suas habilidades e características individuais.

Transformar é também inovar, nesse mesmo sentido, pontua Mantoan (1988) que inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes, na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. A educação genuinamente inclusiva é aquela que faz uma abordagem essencialmente ética e pedagógica, na busca de garantir o direito de todas as crianças à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais, habilidades e necessidades. É inegável a importância da escola como ferramenta fundamental para o desenvolvimento social e intelectual de qualquer indivíduo. Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino não apenas recebam todas as crianças, mas que também conciliem o acolhimento com suas necessidades particulares, promovendo a inclusão plena e o fortalecimento do senso de pertencimento de cada aluno. Freire (2005), em sua obra, “Pedagogia da Autonomia”, afirma que:

> O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras. (Freire, 2005, p. 58)

4.5 Educação real e necessária

A necessidade de redefinir e colocar em prática novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam todos os alunos torna-se evidente em todas as circunstâncias, implicando a atualização e desenvolvimento de conceitos e aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio. O mérito da escola inclusiva vai além de proporcionar educação de qualidade a todos. Sua importância está em garantir a igualdade de oportunidades, promover o respeito à diversidade e à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Nessa direção, é fundamental o engajamento e a colaboração entre professores, famílias e comunidade, assim como a disponibilidade de recursos e adaptações adequadas para atender às necessidades de cada estudante. Sassaki (1997, p. 167) sintetiza o conceito de inclusão social como:

> Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, consequentemente, uma sociedade para todos (…) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SassakI, 1997, p. 167).

A essência da educação inclusiva está em valorizar e acolher as diferenças individuais, garantindo a todos os alunos a oportunidade de aprender, crescer e desenvolver plenamente seu potencial. Um dilema significativo se apresenta quando o assunto é impulsionar o desenvolvimento dos alunos em ambientes de aprendizagem: os currículos padronizados e inflexíveis, que esperam que todos caminhem no mesmo ritmo. Curiosamente, esses currículos enrijecidos acabam criando barreiras involuntárias para o acesso ao conhecimento. Os estudantes que se encontram nos extremos, tanto os superdotados como os deficientes tornam-se particularmente vulneráveis nessa situação. Assim, é fundamental reconhecer a grande diversidade presente entre os estudantes.

No entanto, muitas vezes, os currículos são elaborados levando em consideração uma média imaginária, ignorando completamente a realidade da variabilidade individual. Falham ao tentar oferecer igualdade de oportunidades de aprendizado para todos os alunos, excluindo aqueles com diferentes habilidades, conhecimentos prévios e motivações que não se encaixam no conceito ilusório da

média. Desse modo, é necessário repensar a forma como estruturamos os processos educacionais.

Devemos abandonar a ideia ultrapassada de uma abordagem única para todos os estudantes e, em vez disso, adotar um método mais flexível, garantir a adaptabilidade do currículo, oferecer maiores possibilidades aos docentes através de formações que levem em consideração as características individuais de cada aluno. É, em síntese, propor inovação no ambiente escolar e assim gerar um ambiente inclusivo e acolhedor, utilizando metodologias pedagógicas diferenciadas e significativas que atendam a todos. Mantoan (1998, p. 3) diz:

> [...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

O tema da adaptação curricular e inclusão dos alunos deficientes é importantíssimo para garantir uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades. Ao realizar modificações no currículo, selecionar atividades diferenciadas e formular propostas adequadas, o professor assume um papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Sacristán afirma: “a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes” (1999, p.32).

No entanto, é importante lembrar que essa intervenção externa não deve ser imposta de maneira autoritária, mas sim construída em conjunto com os alunos, levando em consideração suas necessidades individuais e respeitando suas capacidades e potenciais. A inclusão verdadeira só pode ocorrer se os alunos deficientes tiverem a oportunidade de crescer e se desenvolver em conjunto com o grupo, promovendo a diversidade e a valorização das diferenças. Portanto, é fundamental que o currículo inclusivo seja elaborado com um caráter participativo, democrático e inclusivo, buscando sempre a equidade e a justiça educacional.

Na busca pela efetiva inclusão de todos os alunos no ambiente escolar, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada de forma autônoma pelo próprio aluno, o que promove sua emancipação intelectual. Nesse contexto, é fundamental ao aluno desenvolver habilidades de autorregularão da aprendizagem, sendo capaz de assimilar o novo conhecimento de acordo com suas potencialidades e capacidades de incorporá-lo ao que já conhece. Essa abordagem valoriza a autonomia do

estudante, permitindo-lhe uma participação ativa no processo educativo como protagonista de sua própria aprendizagem. Dessa forma, o aluno passa a ser o principal agente de sua formação, tendo um papel ativo na construção do conhecimento.

Atualmente, é fundamental repensar o papel da escola simplesmente como executora de currículos e programas predeterminados. Sobre esse assunto, Mantoan afirma que:

> Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças (Mantoan, 2006, p. 16).

É necessário que a escola se torne responsável por selecionar atividades, conteúdos e experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos, levando em consideração suas potencialidades e necessidades individuais. Essa mudança de abordagem permitirá que ela atue de forma mais personalizada e inclusiva, promovendo um ensino de qualidade e estimulando o pleno desenvolvimento dos estudantes com a ajuda de um ambiente diversificado e enriquecedor para todos. Afinal, a interação entre estudantes é essencial para o desenvolvimento social das crianças, independentemente de suas necessidades educacionais

Ao serem expostas a diferentes perspectivas, as crianças aprendem a respeitar e valorizar as diferenças desde cedo. Ao adotar esse novo foco, a escola se posicionará como uma instituição profissional e comprometida com o progresso educacional, oferecendo oportunidades de aprendizagem mais significativas e efetivas para seus alunos.

Para tal, o objetivo da escola inclusiva deve estar presente no currículo e na estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP), primordial para a definição da visão de uma instituição de ensino a partir do envolvimento do corpo docente, comunidade envolvente e sociedade em geral. Nesse sentido, o desenvolvimento desse projeto deve estar alinhado com a história de um povo e com as transformações sociais que ocorrem de forma constante, bem como com as leis que regem o sistema educacional. Como discorre o art. 59 da LDB:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e

organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

5 SUPERANDO OS DESAFIOS DIÁRIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS ADEQUADOS

5.1 Reconhecendo as habilidades do educando

Professores e alunos devem caminhar lado a lado para vencer obstáculos que aparecerão no decorrer da rotina escolar, apurando as habilidades que o educando traz consigo, fazendo desta não algo a menos e sim a força motriz para seu aprendizado e socialização. Enxergar e fazer uso do potencial que trazem de acordo com as suas capacidades e talentos, ou seja, as possibilidades que demonstram no processo de acordo com o contexto em que vivem revelam inúmeras habilidades que em sintonia geram um aprendizado significativo e produtivo, não havendo, assim, mais espaço para um aprendizado “oco”, conforme Pérez Gómez (1998, p.68):

> [...] O desenvolvimento de habilidades dissociadas de seu conteúdo e do significado que lhe confere o contexto é tão difícil, carente de aplicação e desmotivador como a aprendizagem de conteúdos disciplinares distanciados dos esquemas de compreensão da criança.

Ensinar habilidades para as crianças com deficiência é um trabalho importante, visto que tal apoio ajuda a criança sentir confiança sobre o assunto. Nós, como profissionais, devemos buscar estratégias que viabilizem o desenvolvimento das habilidades de cada um. Mas como escolher quais habilidades devemos trabalhar? Para isso existem algumas perguntas que devemos responder como, por exemplo:

1) A criança é fisicamente capaz de aprender essa habilidade?
2) A criança está disposta a aprender a habilidade sugerida?
3) Essa habilidade ajudará a criança a ser mais independente?

Todas essas respostas nos auxiliam a descobrir quais habilidades ensinar às crianças, planejar as melhores estratégias e adaptações para abordagem das habilidades pretendidas. Outras questões que valem ser descritas é o modo como se desenrolará esse trabalho. É de suma importância concentrar-se em uma habilidade de cada vez, porque, para crianças deficientes, as atividades cotidianas são muito desafiadoras e exigem muita energia.

Outro aspecto relevante é que, quando tratamos de um assunto por vez, reduzimos as distrações e garantimos um ambiente preparado para que a criança aprenda. Seguindo, tudo que for feito deve ser “contado” passo a passo, o que fazer, como fazer…tomando cuidado para que as etapas sejam pequenas e assim não prejudiquem a sequência da habilidade que se pretende desenvolver. Por fim, o exemplo das nossas ações contribui para o despertar de novas habilidades em nossas crianças, ela observará e, muitas vezes, até tentará imitar nossos gestos e ações.

5.2 Propositura de Atividades

A instrumentalização do ensino se dá através de atividades pedagógicas, as quais, muitas vezes, permeiam a abstração, focando mais no conhecimento mecânico que nas habilidades individuais dos alunos com deficiência, consequentemente contribuindo para o desinteresse em resolvê-las. Em Pérez-Gómez (2000, p.95), temos que “o aluno aprenderá de forma relevante o que considere necessário para sobreviver com êxito na escola, o que venha exigido pelas peculiaridades da cultura escolar”.

Em contrapartida, notou-se que, a partir de uma anamnese de cada aluno deficiente, foram feitas intervenções socioemocionais, pedagógicas e disponibilizadas atividades adaptadas às necessidades de cada aluno como: vivências, materiais palpáveis, tecnologias assistivas do tipo faça você mesmo (DIY), atreladas aos interesses deles. O comportamento foi positivo e efetivo. Mantoan (2000, p. 31) aponta, nesse sentido, que para o processo de inclusão:

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Com a ação do professor, o educando se transforma. Giroux (1987) defende a tese de que o professor é um intelectual crítico-transformador e deve educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade:

> Não desconsiderando [...] a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas

> contextualizadas – na configuração das práticas escolares (Libâneo, 2004a, p.140).

É difícil alcançar um aprendizado significativo se não houver amor e apreço envolvidos. Por vezes, dentro da escola, a vertente criativa e imaginativa é negligenciada a favor de uma abordagem centrada na atenção e na memória, quando se exige dos alunos uma atitude passiva baseada na escuta e na repetição. Esse método fica muito mais distante para os alunos deficientes, uma vez que a abstração é difícil.

Tendo em vista essas situações, buscamos atividades que trilhem caminhos para uma aprendizagem mais prática e baseada em descobertas, estimulando o uso de habilidades criativas para alcançar melhores resultados tanto na escola quanto na vida, e mais, desenvolvendo a capacidade de encontrar soluções para problemas. Conforme aponta Vygotsky (1989, p. 118):

> As crianças com deficiência mental, por exemplo, podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura.

Sair das situações de meros espectadores, para situações de executores. Tendo sempre o cuidado de compreender as necessidades multifacetadas de alguns alunos para que sejam capazes de continuar a imaginar e aprender ao mesmo tempo. Para que essas atividades aconteçam devemos criar dentro da escola ambientes de aprendizagem colaborativa e fornecer boas estruturas para que possam desenvolver essas atividades, que contribuirão imensamente para apurar a capacidade inovadora dos alunos, empatia e promover o aprendizado mútuo.

5.3 O uso do ensino colaborativo como estratégia

A partir de uma reflexão acerca da inclusão social das pessoas com deficiência, que foi impulsionada no Brasil durante o processo de redemocratização, promoveu-se uma verdadeira revolução nas políticas públicas, nos objetivos e no padrão dos serviços de atendimento dedicados a esse público. Em meio a essa revolução, surge o ensino colaborativo, um modelo de ensino que possibilita o sucesso da inclusão escolar. Sabemos que a inclusão é um direito ético, mas não basta apenas estar presente, todos precisam aprender a praticar. Nessa colaboração, o professor da sala comum trabalha junto com o professor que tem

conhecimento em tecnologias assistivas, comunicação alternativa, práticas e dinâmicas, e todos os recursos disponíveis na educação especial. O desempenho é muito melhor dessa forma. Isso significa que usar os recursos da área da Educação especial em conjunto, seja na sala de aula ou no planejamento dessas aulas, beneficia não só o aluno, como toda a turma. O professor que vem colaborar com sua expertise e seu conhecimento, planejando, desenvolvendo e avaliando estratégias, cujo foco não é o aluno deficiente, mas toda a turma que tem um aluno deficiente.

Infelizmente, na realidade, encontramos muitos alunos deficientes em salas regulares apenas ocupando espaço físico e completando dados estatísticos. Mas, mesmo nessa situação, ele colabora de forma tácita para o desenvolvimento da crença e do respeito dos demais alunos, que lá no futuro agirão de maneira diferente, de forma que os alunos, além de ocupar o espaço, aprenderão.

Desde os primórdios já evoluímos muito na área da deficiência. Hoje precisamos vencer a barreira atitudinal. Assim já dizia o autor “Conviver eu aprendo convivendo.” (Werneck, 2015).

5.4 Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) como recurso facilitador

Existe uma abordagem revolucionária na educação, conhecida como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que tem como objetivo lidar de forma eficaz com as diferenças individuais entre os alunos. As Diretrizes DUA são ferramentas usadas na implementação do Desenho Universal para Aprendizagem, uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em percepções científicas sobre como os humanos aprendem (CAST, 2023).

A eficácia do DUA como uma estratégia instrucional para alcançar a educação inclusiva é cada vez mais reconhecida, ou seja, oferece uma abordagem essencial e progressista na educação, desafiando os métodos tradicionais de currículo ao considerar a diversidade dos alunos desde o início. Diferentemente de conceitos como instrução diferenciada, o DUA não espera até que o currículo seja desenvolvido. Para começar a diferenciar o ensino, baseia-se no princípio de múltiplas formas de ação e expressão, por exemplo, o planejamento de uma aula com DUA inclui três estágios: projeto proativo, implementação da aula, reflexão e redesenho. permitindo uma maior flexibilidade na avaliação do conhecimento dos

alunos. No que se refere ao projeto proativo, significa analisar o objetivo da aula, antecipar a variabilidade de seus alunos e adicionar estratégias de ações à aula (Bock; Gesser; Nuernberg, 2015). Dessa forma, podemos reduzir as barreiras ao aprendizado e garantir que todos os alunos tenham caminhos para atingir seus objetivos, como se oferecêssemos, de maneira figurativa, um *buffet* de estratégias flexíveis de opções para os alunos escolherem. Isso porque reconhecemos que cada aluno tem diferentes preferências, pontos fortes e desafios que variam de acordo com o contexto específico. Tal benefício não atinge somente os alunos deficientes, mas também os demais.

Vale ressaltar ainda que, em um ambiente DUA, os alunos são convidados a assumir o controle de algumas de suas decisões de aprendizagem. É por isso que dizemos que as aulas são “facilitadas” em vez de “ensinadas”. Os alunos são incentivados a conectar o aprendizado a questões do mundo real importantes para eles.

De acordo com Zerbato e Mendes (2018), o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados, de modo a reduzir a necessidade de adequações personalizadas custosas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum.

5.5 Princípios que norteiam o DUA

Os sete princípios para o desenho universal são (Carletto; Cambiaghi, 2008, Mendoza, 2018):

- ser de uso equitativo – ser útil e comercializável às pessoas com diversas habilidades;
- ser adaptável – ser flexível a uma vasta gama de capacidades e preferências individuais;
- ser óbvio – de uso simples e intuitivo, ou seja, deve ser de fácil compreensão e manuseio;

- ser “conhecível” – de comunicação clara, ou seja, o produto, serviço, ambiente ou programa deve comunicar eficazmente ao usuário as informações necessárias, independentemente das suas condições ambientais ou habilidades sensoriais;
- ser seguro – ter tolerância ao erro, minimizar os riscos, acidentes ou manipulação não intencional;
- ser de baixo esforço físico – seu uso deve ser eficiente e confortável, com o mínimo de esforço;
- ser abrangente – com tamanho e espaço para o acesso e a utilização, fornecendo dimensão e espaço apropriado para aproximação, alcance, manipulação e manuseio, independentemente do tamanho, da postura ou mobilidade do usuário.

Embasados em todos esses princípios, podemos, juntamente com os professores, implantar atividades que atendam a todas as necessidades envolvidas, despertando a vontade, interesse, curiosidade e dinamismo dos alunos.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha da pesquisa-ação participativa para o desenvolvimento desta investigação decorre da necessidade de uma metodologia mais adequada, que permita uma investigação social embasada em evidências empíricas e que esteja intrinsicamente vinculada a uma ação prática ou à resolução de um problema coletivo. Esse enfoque metodológico remete à reflexão de Demo (2006), que afirma: “[...] se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que, sem pesquisa, não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa” (Demo, 2006, p. 50).

Minha experiência como mediadora neste contexto investigativo, participando de maneira colaborativa e ativa junto aos representantes da situação e da problemática abordada, favoreceu uma compreensão mais rica e dinâmica. Esse nível de envolvimento permitiu que a investigação se ajustasse às necessidades reais dos envolvidos, gerando uma contribuição significativa tanto para o desenvolvimento teórico quanto para a aplicação prática.

Nesta investigação, optou-se por uma metodologia de observação, ação e participação, caracterizada por sua flexibilidade e seu foco na aplicabilidade prática, ideal para contextos que demandam intervenção direta no objeto de estudo e a participação ativa dos envolvidos. Tal abordagem vai além de uma análise distanciada, proporcionando uma compreensão empírica e imersiva, que contribui efetivamente para a resolução de problemas concretos e, simultaneamente, gera conhecimento científico.

A pesquisa foi realizada no município de Santos, cidade que compõe a Região Metropolitana da Baixada Santista. O município possui oitenta e sete Unidades Municipais de Ensino (UME), atendendo desde a creche até o ensino fundamental dos anos iniciais aos finais. Dentre essas escolas a escolha se deu pelo fato de trabalhar como professora no primeiro turno e mediadora no segundo turno, facilitando o meu envolvimento com a comunidade escolar.

O objetivo da pesquisa consiste em investigar como a implementação de oficinas pedagógicas colaborativas podem contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar do ensino fundamental, promovendo um

ensino mais inclusivo e acessível que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

Além disso, a pesquisa buscou desenvolver e aplicar oficinas práticas que ofereçam atividades diversificadas e acessíveis permitindo a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas capacidades; criar um caderno de apoio para professores com atividades colaborativas projetadas para envolver todos os alunos, respeitando as individualidades; incluir no caderno orientações detalhadas sobre a aplicação das atividades, estratégias para promover a participação ativa de alunos com deficiência e métodos para avaliar a eficácia das atividades inclusivas; avaliar o impacto dessas oficinas na inclusão social e pedagógica dos alunos com deficiência observando como as atividades práticas contribuem para um ambiente escolar mais inclusivo e; propor recomendações para a implementação contínua de práticas pedagógicas inclusivas.

A análise abrangeu aspectos do contexto social e pedagógico, focalizando, de forma particular, as estratégias empregadas pelo corpo docente e a dinâmica de relacionamento entre os alunos no processo de inclusão. Em virtude dessa abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender as vivências e percepções dos envolvidos no ambiente educacional, por meio da análise das interações e das práticas pedagógicas observadas. Nesse sentido para Oliveira *et al*. (2020, p. 02), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”

Minayo (2009, p.21) cita que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Para Neto e Castro (2017, p. 82-83) “[...] o que nos motiva pesquisar algo advém das experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas”. Desse modo, faz-se necessário ressaltar a profunda necessidade do ato de pesquisar, seja pela constante mutabilidade do conhecimento ou pela necessidade de compreender o homem, suas relações com o meio e com a educação.

Para Tripp (2006, p.3),

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas

Compreendem as fases da pesquisa-ação a identificação de uma área foco; a coleta dos dados; a análise e a interpretação dos dados; desenvolvimento do plano de ação (Tripp, 2006).

Demo (2000), nesta acepção, reflete que a pesquisa consiste na instrumentação teórico-metodológica com adoção do conhecimento científico e anseia, essencialmente, pela produção de um conhecimento novo, de importância social e emergencial. A pesquisa, assim, assegura um processo de investigação e viabiliza a construção de novas técnicas, saberes e realidades referentes a um determinado fenômeno que se modifica ao longo do tempo e da história.

Na sociedade, assim como na educação, a pesquisa apresenta como resultado a realidade de determinado local. Segundo Minayo (2009), entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2009 p. 17).

A pesquisa se dá em duas unidades municipais de Ensino Fundamental em Santos, município localizado no Estado de São Paulo. Nomeei como escola “Amanhecer” e escola “Fonte do Saber”.

A escola “Amanhecer” está localizada no Morro do José Menino, é uma escola urbana de ensino regular. A estrutura da escola compreende , sala da diretoria, secretaria, sala dos professores, Sala de Atendimento Especial, salas de aulas, biblioteca, pátio, quadra, cozinha experimental, sala de informática, banheiros, saneamento básico e salas climatizadas , possui também uma comunidade bem presente na rotina escolar, nota-se que a escola é um ponto de referência entre os alunos, outro fator bem expressivo é a proximidade dos funcionários e professores com a família dos educandos, fazendo com que facilita o processo de comunicação

e participação. No que tange o acesso, é restrito na questão de transporte, não possui acessibilidade pcd, próximo da praia.

A Escola “Fonte do Saber” situada no bairro urbano de Ponta da Praia, caracteriza-se como uma instituição de ensino regular com infraestrutura acessível, incluindo banheiros adaptados, rampas de acesso e espaços no piso térreo. A escola conta com salas de aula climatizadas, sala de arte, laboratório de informática, cozinha experimental, biblioteca, piscina, jardim, *playground,* refeitório, quadra esportiva, secretaria, sala dos professores e cozinha. A comunidade escolar se destaca pelo alto nível de participação e envolvimento nas atividades institucionais.

Os alunos atendidos por essas escolas, ou por uma escola específica, em grande parte, pertencem a camadas socioeconômicas baixas, enfrentando, em alguns casos, desafios familiares significativos que impactam diretamente seu desempenho e comportamento no ambiente escolar. A palavra "comportamento", nesse contexto, refere-se não apenas às atitudes observáveis dos alunos, mas também à maneira como eles se relacionam com os colegas, professores e o ambiente escolar, além das suas reações aos estímulos educacionais e às exigências da escola. Esses comportamentos podem se manifestar por meio de dificuldades de concentração, de engajamento nas atividades escolares, de socialização, ou até por atitudes de resistência ou indisciplina. São, portanto, reflexos de fatores externos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Ao mencionar que muitos desses alunos provêm de classes sociais mais baixas, é importante compreender que essa realidade pode trazer consigo uma série de obstáculos que dificultam o desempenho escolar. Estudos de autores como Maria Helena Patto (1990), em sua análise do fracasso escolar, mostram que fatores socioeconômicos impactam diretamente na capacidade dos alunos de acompanharem o currículo escolar. A falta de recursos materiais, como livros, internet e até mesmo um ambiente adequado para os estudos em casa, pode comprometer o desempenho acadêmico. Além disso, questões familiares, como a ausência de apoio emocional ou financeiro, também têm um impacto considerável, contribuindo para dificuldades comportamentais e acadêmicas, como o desinteresse pelos estudos ou a dificuldade em se adaptar ao ambiente escolar.

Patto (1990) versa que, em muitas situações, o fracasso escolar não é um reflexo da incapacidade do aluno, mas sim das condições estruturais que dificultam seu pleno desenvolvimento dentro do sistema educacional.

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 74680123.5.0000.5509, sendo aprovado conforme parecer consubstanciado de número 6.795.312 (ANEXO A).

Para as professoras, foi oferecida uma apresentação sobre o funcionamento das oficinas e, ao término, foi realizado um momento de escuta para avaliar o impacto do projeto sobre os alunos, especialmente quanto ao aumento da socialização e colaboração entre eles. No caso dos alunos, registrou-se a participação por meio de fotografias.

A seleção dos alunos foi baseada em inscrições voluntárias, realizadas de acordo com o interesse manifestado diante das opções de oficinas, divulgadas por cartazes fixados nas dependências da escola. Esse processo de inscrição foi essencial para o sucesso do projeto, pois permitiu que os alunos escolhessem atividades de acordo com suas preferências, reforçando a autonomia individual. Embora nem todos os interessados tenham sido atendidos, o material resultante servirá de base para a continuidade das oficinas, buscando atender à crescente demanda.

Destaca-se que a participação dos sujeitos nas oficinas foi notavelmente enriquecedora, uma vez que possibilitou o trabalho em um ambiente colaborativo e inclusivo. Observou-se também o interesse dos professores em compreender a dinâmica das oficinas, manifestando questionamentos e sugestões para atividades futuras.

O procedimento de coleta de dados ocorreu após o envio do projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade. A pesquisadora foi a escola e explicou os objetivos deste estudo a equipe gestora e solicitou a autorização para a realização da investigação junto aos docentes.

A presente pesquisa adotou como instrumento metodológico um questionário avaliativo, elaborado com o objetivo de captar a percepção de professores do Ensino Fundamental II a respeito da participação, do desempenho e das necessidades dos alunos envolvidos em oficinas pedagógicas inclusivas. A coleta de dados ocorreu após a realização das oficinas, sendo o questionário aplicado a quatro docentes que acompanharam os mesmos estudantes durante as atividades escolares regulares. Para garantir a confidencialidade dos participantes e respeitar os princípios éticos da

pesquisa com seres humanos, os nomes dos professores foram substituídos por pseudônimos: Aurora, Bento, Clara e Dionísio.

Cada professor respondeu ao mesmo instrumento, que continha questões objetivas e discursivas, permitindo uma análise de abordagem mista. A análise qualitativa das respostas discursivas seguiu a metodologia proposta por Bardin (2011), que compreende a leitura flutuante, a identificação de núcleos de sentido e a categorização temática. Essa técnica foi escolhida por permitir a construção de significados a partir das falas dos sujeitos, o que se mostrou especialmente relevante diante da natureza exploratória e interpretativa da pesquisa.

A primeira categoria emergente foi o "*envolvimento dos alunos nas oficinas*". De modo unânime, os docentes avaliaram positivamente a participação dos estudantes, evidenciando maior motivação e engajamento em comparação às aulas tradicionais. A professora Aurora, por exemplo, afirmou que "*os alunos demonstraram entusiasmo e interesse, algo que raramente acontece nas atividades convencionais em sala*". Essa observação está em consonância com os apontamentos de Vygotsky (1991), que destaca o papel das interações sociais e do contexto cultural na mediação da aprendizagem. Oficinas inclusivas, ao proporcionarem um ambiente colaborativo, sensível às particularidades dos alunos, favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas que muitas vezes não emergem nas práticas escolares mais rígidas.

Outro aspecto recorrente nas respostas foi a identificação de avanços nas áreas de comunicação, criatividade, leitura de imagem, autonomia, organização e socialização. O professor Bento relatou: *"Durante as oficinas, vi alunos que quase não falavam em sala expressarem ideias com clareza, colaborarem com os colegas e até liderarem pequenas tarefas*". Tal narrativa remete à concepção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), que defende que o novo conhecimento só é incorporado quando o sujeito é capaz de relacioná-lo a estruturas já existentes em sua mente, em contextos que façam sentido para ele. As oficinas, ao utilizarem recursos práticos, artísticos e lúdicos, se revelaram ambientes propícios para esse tipo de aprendizagem.

A professora Clara destacou a transformação comportamental de alguns discentes ao longo do processo: "*Foi notável a mudança de postura de alunos com dificuldades de interação. Eles passaram a escutar mais, a se colocarem com mais segurança e a participarem sem medo de errar*". Esse relato converge com estudos

de Oliveira e Freitas (2019), que evidenciam como propostas educativas centradas na escuta e na valorização da singularidade de cada aluno tendem a promover sentimentos de pertencimento, confiança e autoestima. O ambiente das oficinas, ao romper com a lógica da homogeneização e do rendimento padronizado, permitiu que os alunos expressassem suas potencialidades de forma mais autêntica.

O professor Dionísio apontou ainda a importância de propostas que articulem práticas escolares ao cotidiano dos estudantes: "*Quando falamos de temas próximos à realidade deles, como alimentação, moradia e relações familiares, percebi que a atenção se voltava completamente à atividade*". Essa constatação está alinhada com os princípios da educação contextualizada, defendidos por Freire (1996), que enfatiza a necessidade de partir da realidade concreta dos sujeitos para fomentar uma aprendizagem crítica e transformadora.

Outra categoria identificada foi a das "*necessidades de apoio adicional*". Todos os professores reconheceram que, apesar dos avanços, muitos alunos ainda demandam atenção individualizada, escuta ativa e metodologias que respeitem seus ritmos e estilos de aprendizagem. A professora Aurora escreveu: "*Alguns alunos precisariam de mais tempo para realizar as tarefas. Com apoio mais próximo, acredito que teriam ido ainda mais longe*". Tais observações reforçam os argumentos de Mantoan (2003), que destaca a importância da flexibilização curricular como estratégia de inclusão escolar efetiva.

Os docentes também foram convidados a sugerir temas para futuras oficinas. As respostas indicaram o interesse em ampliar o escopo temático, incorporando assuntos como sustentabilidade, saúde emocional, uso consciente da tecnologia, arte, economia doméstica e convivência ética. O professor Bento mencionou: "*Seria interessante trabalhar com temas como finanças pessoais e alimentação saudável, que geram curiosidade e são úteis para a vida deles*". Essa visão reforça a noção de currículo integrado e interdisciplinar, conforme defendido por Zabala (1998), no qual os conteúdos escolares dialogam com a vida social, tornando a escola mais significativa e inclusiva.

De modo geral, os dados analisados evidenciam que as oficinas pedagógicas inclusivas foram percebidas pelos docentes como experiências potentes de aprendizagem e desenvolvimento. As falas revelam uma valorização crescente de práticas que rompem com os modelos tradicionais, promovem a escuta, favorecem a expressão dos alunos e reconhecem suas múltiplas formas de aprender e se

relacionar com o mundo. Ao resgatarem o protagonismo estudantil, essas propostas reforçam o compromisso com uma educação democrática, sensível às diversidades e orientada para a transformação social.

6.1 Produto educacional

O produto educacional intitulado *Caderno de Apoio ao Professor: Oficinas Pedagógicas que Promovem a Inclusão através do Trabalho Colaborativo* (APÊNDICE F) foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Trata-se de um material de apoio destinado a professores, cujo propósito é oferecer subsídios teóricos e práticos para a organização de oficinas pedagógicas voltadas à promoção da inclusão e da socialização entre os alunos.

O caderno está estruturado em cinco eixos: definição e características da oficina pedagógica; sugestões para o planejamento das atividades; orientações sobre a organização prática das oficinas, incluindo recursos e dinâmicas; descrição do perfil do mediador; e apresentação de técnicas ativas que favorecem a execução. Além das orientações gerais, são apresentadas propostas de oficinas em diferentes áreas, como artes, dança, culinária e geografia, todas voltadas à participação coletiva e ao fortalecimento do trabalho colaborativo.

O objetivo central do material é apoiar os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e estimulando a convivência entre alunos com e sem deficiência. O caderno também se fundamenta na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), defendendo a criação de currículos mais flexíveis, capazes de contemplar as singularidades dos estudantes e potencializar suas habilidades.

Nesse sentido, o produto educacional buscou contribuir para a construção de um ambiente escolar acessível, participativo e acolhedor, no qual a diversidade seja valorizada e o trabalho colaborativo se consolide como estratégia pedagógica de inclusão.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 A proposta-ação

Começamos o projeto intencionalmente em 2021, pós pandemia, com o intuito de engajar o alunado às ações, e, desde sua criação, tem promovido a inclusão de todos os alunos deficientes e não deficientes, por meio de oficinas com duração de 1h30min, oferecidas uma vez por semana, durante três meses por semestre, com 2 turmas por vez. As crianças foram agrupadas de 4 a 8 integrantes por vez. O modo de escolha é feito por inscrição.

Após esse momento, aconteceram as oficinas, conforme um cronograma previamente organizado.

Os alunos receberam um nome fictício a fim de preservar sua identidade, conforme descrito no Quadro 1

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa (nomes fictícios)

Nome	Idade	Série	Deficiente	Deficiência
Angêlo	11	6º ano	sim	Síndrome de down
Luíza	12	6º ano	sim	Déficit intelectual
Pedro	13	7º ano	sim	DI, baixa visão
João	13	8º ano	sim	DI
Milena	12	7º ano	sim	TEA
Angélica	13	9º ano	não	—
Leandro	13	8º ano	sim	TEA
Cíntia	13	8º no	não	—-

Fonte: autora (2024).

7.2 Descrição das oficinas

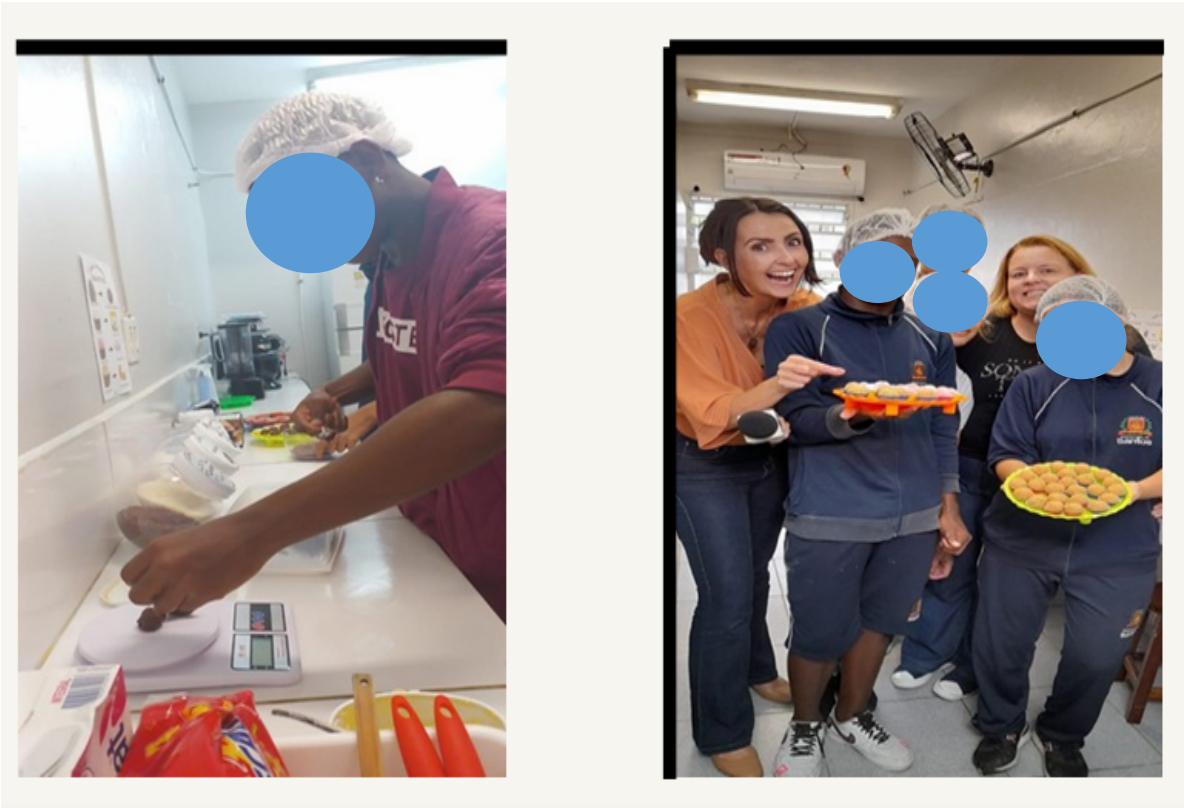
Local: UME Amanhecer

Turmas: alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental II

a) Oficina Culinária “Santos docinhos”

Os objetivos dessa oficina foram promover a aprendizagem por meio da oficina culinária, incentivando a troca de experiências e vivências entre os alunos e estimulando a inovação e a construção de novos saberes, com o intuito de proporcionar um momento de interação prazerosa entre educadores e educandos.

Figura 1 - Oficina culinária Santos docinhos



Fonte: autora (2024).

A experiência com culinária na escola proporciona integração entre a teoria e pratica; vivência no planejamento, organização e execução da vivência culinária e o protagonismo do estudante no processo ensino-aprendizagem. Assim, a maioria dos estudantes que iniciam as ações com pouca variação no uso de ingredientes e preparações, passa a ter mais vivência com a manipulação de alimentos e lições obtidas nessas estratégias didático-pedagógicas interdisciplinares (Freitas, 2018).

Para Silva e Porto (2017), as atividades de educação alimentar e nutricional

devem ser permanentes no âmbito escolar, para o real aproveitamento e mudança do público em relação a diversos aspectos.

b) Oficina corte e colagem

Trata-se de uma proposta de oficina para que os alunos pudessem cortar, colar criar diferentes desenhos com base na criatividade e imaginação dos alunos. A importância dessa oficina gira em torno do protagonismo e autonomia dos alunos em exercitar suas habilidades artísticas.

Figura 2- Oficina de corte/colagem

Fonte: autora (2024).

Papel, tesoura e cola são referências diretas quando se pensa em colagem, que remete tanto ao procedimento utilizado por artistas modernos no século XX quanto aos usos na educação escolar. A colagem de recortes é muito importante para desenvolvimento das habilidades artísticas, da imaginação e criatividade (GOMES, 2022).

Local: UME "Fonte do Saber"
Turma: 6º ano do ensino fundamental II.

a) Oficina Culinária "Sr. Batata"

A ideia para a oficina surgiu a partir da necessidade de um dos nossos alunos, que é síndrome de Down e enfrentava dificuldades significativas na alimentação. Ele tinha um paladar bastante restrito. Essa situação o fazia recusar até mesmo sentar-se com seus colegas na mesma mesa do refeitório, pois sentia vergonha de trazer sua própria comida de casa em uma lancheira. Diante disso,

propus à turma a ideia de produzirmos purê de batatas, já que era um dos pratos favoritos do aluno em questão.

Essa proposta tinha o intuito de reunir todos para almoçarem juntos na mesma mesa.

Figura 3- Oficina culinária Sr. Batata



Fonte: autora (2024).

A proposta foi, para além de propiciar esses momentos de aprendizado, socialização e inclusão, fornecer um material de apoio para os professores, no caso, uma cartilha norteadora para que o docente pudesse buscar sugestões para o trabalho no dia a dia, trazendo oficinas práticas que trabalhassem as diversas inteligências dos alunos com atividades do cotidiano, fazendo a ponte de ligação com sua vivência fora da escola.

Proporcionar momentos dessa natureza fez com que os alunos fossem estimulados a desempenhar atividades rotineiras com prazer e descontração que pudesse evoluir para algo na sua formação profissional, como exemplo as oficinas de culinária que puderam despertar nos alunos o interesse por cozinhar, criar diferentes receitas e vislumbrar uma carreira profissional na gastronomia.

De acordo com Silva e Porto (2017), a realização de oficinas culinárias no ambiente escolar acaba sendo muito eficaz no fortalecimento da escolha de alimentos saudáveis por parte das crianças e adolescentes, como também para que possam perceber o prazer de cozinhar e comer uma boa comida e, mais ainda,

preparada por eles mesmos, tudo isso visando ter uma alimentação cada vez mais saudável e nutritiva.

Nessas atividades, os alunos demonstraram grande interesse, pois a culinária exerceu mudança nos hábitos alimentares, sendo uma ótima estratégia educativa, desenvolvendo também a autonomia, criatividade e agregação de pessoas.

A educação nutricional e alimentar precisa ainda ser ampliada e melhorada no Brasil, sobretudo, no aspecto lúdico e prático. Não deve acontecer uma vez ao ano, ou durante a execução de projetos pedagógicos, deve ser trabalhada juntamente com as outras áreas do conhecimento e de forma continuada, a fim de proporcionar ações duradouras. Assim, os efeitos de uma boa alimentação incentivados na escola auxiliam no desenvolvimento de competências para a melhoria na aprendizagem e também para o autocuidado à saúde (Souza; Rodrigues, 2020).

Em relação à utilização de oficinas pedagógicas com enfoque na prática inclusiva na escola, Santos (2011) destaca ser possível beneficiar os alunos com deficiência que participam dessas práticas pedagógicas diferenciadas.

Isso demonstra que o espaço das oficinas pedagógicas representa um ambiente favorável ao desenvolvimento de todos os alunos da escola de acordo com a sua proposta, sendo também eficazes na melhoria da aprendizagem dos alunos com deficiência. Esse fato pode ser percebido pelos professores e pais dessas crianças por relatos posteriores mostrando melhorias no comportamento, concentração, foco, leitura, escuta ativa, habilidades manuais, entre outros.

As oficinas pedagógicas podem agregar aspectos muito importantes para a formação inicial e continuada de docentes, pois trabalha com dinamicidade, divulgação de conhecimentos científicos, troca de saberes e trabalho em equipe. Dessa forma, todos os envolvidos contribuem com o aprendizado pelo compartilhamento de suas experiências (Silva; Barbosa; Menezes, 2019).

As oficinas didático-pedagógicas voltadas para os cursos de Formação Inicial e Continuada de professores no âmbito da educação inclusiva contribuem satisfatoriamente e capacitam profissionais professores para o exercício pleno da profissão, para que tratem com equidade todos os alunos inseridos nas turmas de ensino, pois, ainda de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a escola é quem deve se adaptar às necessidades do aluno, não o contrário (Silva; Barbosa; Menezes, 2019).

A concepção da educação inclusiva se propõe desenvolver ações que valorizem e respeitem as diferenças, vendo-as como uma oportunidade de otimizar o desenvolvimento pessoal e social e enriquecer os processos de aprendizagem. É tarefa dos educadores também diversificar as estratégias e metodologias de ensino e fazer das aulas momentos significativos de aprendizagem (Silva; Alfaia, 2016).

b) Oficina “Onde estou”

As oficinas de reconhecimento das paisagens e do ambiente no entorno da escola favoreceu a identificação dos alunos nos espaços externos à escola e quem por eles transitam no seu cotidiano. Assim, foi possível observar que os alunos reconheceram paisagens naturais e urbanas, principais ruas e avenidas, pontos de referência próximos de suas casas e da escola e como traçar rotas para irem de um lugar a outro. Demonstraram muita empolgação em perceber que ambientes conhecidos estavam sendo estudados na escola, dando ainda mais visibilidade a sua vida cotidiana.

A experiência de Costa, Motta e Shinobu (2021) em trabalhar com oficinas que enfocam paisagens e as vivências dos alunos foi positiva, visto que estes demonstraram interesse pelo assunto e foram participativos, percebendo o quanto os saberes estudados e aprendidos na escola são os mesmos que eles vivenciam fora dela, seus colegas e professores, da mesma forma possibilitando que os membros da comunidade escolar pudessem conhecer as limitações e potencialidades dos alunos deficientes.

Figura 4 - Oficina de localização



Fonte: autora (2024).

c) Oficina de dança

A oficina de dança foi proposta para que os alunos pudessem expressar livremente a sua natureza corporal, por intermédio da produção de movimentos livres de dança ou seguindo roteiros de dança propostos pela professora ou por passos previamente mostrados em jogos de videogame com tal finalidade.

Figura 5- Oficina de dança



Fonte: autora (2024).

A prática de oficinas de dança na escola faz com que os alunos consigam alcançar um corpo atento e reflexivo, tanto sobre si mesmos, quanto em relação a seu contexto; observamos que a experiência com a dança ajudou os alunos a expandirem o espaço das percepções, gerando uma postura diferenciada em relação ao conhecimento em vários âmbitos e matérias. Compreendemos a relevância e a necessidade de trabalhar com a dança no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de um corpo pensante, criativo, reflexivo e questionador. Percebemos também a necessidade da fruição estética da comunidade escolar com um todo; a conquista do respeito e compreensão dos

colegas; a quebra de preconceitos a respeito da dança entre os meninos e a abertura de novos olhares sobre a dança na escola (Justino, 2018).

d) Oficinas de Pintura: Releitura de obras de Romero Brito e de Pintura abstrata

Romero Britto, o renomado artista plástico brasileiro, é reconhecido em todo o mundo por sua arte vibrante e otimista. Suas obras coloridas são um verdadeiro banho de alegria para os olhos.

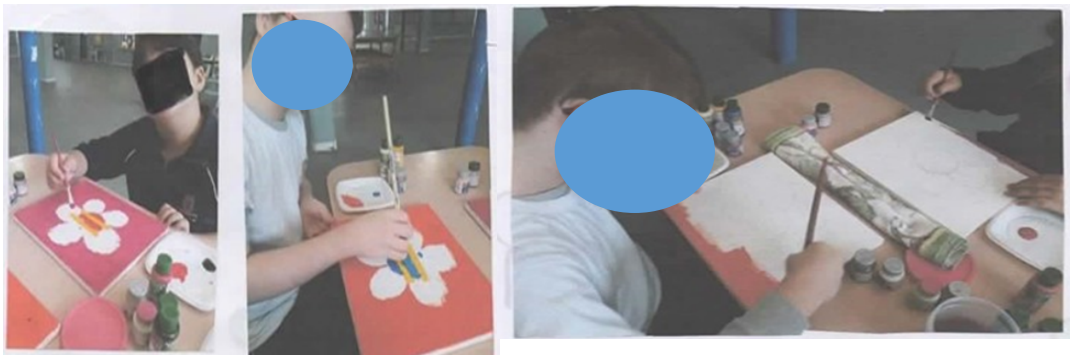
Oficinas de pintura nessa vertente visaram desenvolver habilidades de expressão artística e criatividade com base nas obras desse artista.

Figura 6 – Romero Brito



Fonte: autora (2024).

Figura 7 - Oficina de pintura de Romero Brito



Fonte: autora (2024).

De acordo com Andrade (2023), é possível desenvolver múltiplas formas de aprendizagem no campo das experiências artístico-pedagógicas, levando em consideração o fazer artístico como forma de expressão e comunicação, e como

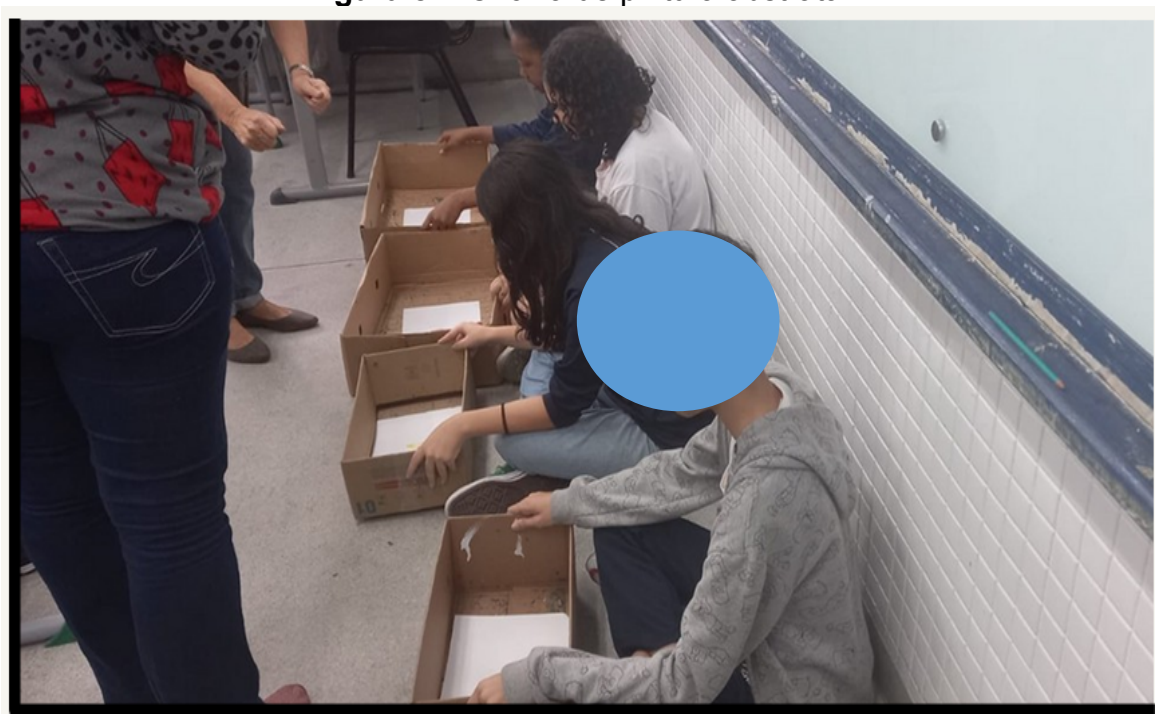
uma das diversas linguagens utilizadas pelas crianças para comunicação com o mundo e expressão de seus sentimentos e opiniões, favorecendo o protagonismo juvenil ao desenvolver as habilidades artísticas dos alunos.

Além de proporcionar aos alunos o conhecimento de épocas, artistas e suas obras, também deve garantir que ele manipule materiais diferentes, produzindo seu trabalho, apreciando o que fez e também observando os resultados dos colegas.

Assim, a prática do fazer arte é descobrir um universo cheio de formas, cores, volumes, texturas, materiais, que, entrelaçados, irão despertar a emoção e o prazer ao praticar determinada proposta. E entre as mais variadas propostas, encontra-se a pintura, cuja técnica fascina tanto os alunos (Maximiano, 2013).

Através da pintura abstrata, os alunos foram capazes de expressar sua imaginação e criatividade, utilizando uma variedade de cores, técnicas e influências externas para criar suas próprias obras de arte únicas. Isso favorece o desenvolvimento de habilidades de pintura e apreciação artística.

Figura 8 - Oficina de pintura abstrata



Fonte: autora (2024).

A oficina de pintura abstrata foi proposta para que os alunos pudessem se expressar artisticamente usando sua imaginação, criatividade e influências externas para pintar uma obra usando tinta, caixa de papelão, folha sulfite e bolinha de gude.

Trabalhar com pintura traz a visão do campo das experiências artístico-pedagógicas, levando em consideração o fazer artístico como forma de expressão e comunicação, e, ainda, como uma das diversas linguagens utilizadas pelas crianças para a comunicação com o mundo e expressão de seus sentimentos e opiniões (Andrade, 2023).

A oficina de pintura foi inicialmente sugerida como proposta, após diálogo colaborativo entre os participantes e o professor, destacando o valor do processo individual do participante, dinâmico e multifacetado. Essa abordagem permitiu uma troca valiosa de experiências e conhecimentos e, assim, chegamos ao consenso para realizá-la. O processo de divulgação foi fundamental para a adesão dos alunos. Foram espalhados cartazes convidando todos a participarem

Assim posto, a atividade de pintura possibilitou o florescimento do pensamento artístico, que representa uma forma única de dar significado às vivências das pessoas. Nessa direção, os alunos foram capazes de transcender as barreiras e soltaram suas mentes criativas, aprimoram a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, sempre na busca de uma educação integral e transformadora, capacitando-o para a vida, com ênfase na cidadania, na diversidade e na cultura. As oficinas de artes conduzem o indivíduo à interpretação seguida da criação, resultando em um trabalho impressionante. Essa estrutura de desenvolvimento, além de promover formação estética, traz benefícios para outras áreas de aprendizagem, como a socioemocional, sociocultural e cognitiva.

Para Mandolini e Serrano (2021), criar envolve dar origem a algo novo, unindo sensações, ideias e ações em um processo de imaginação, solução e reinvenção. A criatividade está ligada à capacidade de imaginar, ordenar experiências e dar novos significados ao que já existe. As primeiras manifestações criativas surgem na infância, especialmente no ato de brincar, momento em que a criança transforma sua vivência e cultura em fantasia. A imaginação se alimenta da diversidade das experiências vividas, servindo como base para as criações. Quanto mais experiências uma criança acumula, maior é o potencial criativo que ela desenvolve.

Figura 9 - Oficina de arte, pintura de telas



Fonte: autora (2024).

e) Oficina de maquete

A proposta da oficina de criação de maquetes é estimular a criatividade e imaginação dos alunos, que terão a oportunidade de utilizar materiais acessíveis e de fácil manipulação para conceber uma variedade de objetos. Optamos por utilizar as caixas de ovos provenientes do descarte da escola, após as refeições dos estudantes que consomem ovos semanalmente. Essa escolha inicial de matéria-prima foi feita de forma consciente e sustentável, visando o reaproveitamento de recursos e a redução do impacto ambiental. Na elaboração das maquetes, foi sugerida aos alunos a possibilidade de trabalharem de forma individual ou em grupos, com a liberdade de recortar, colar e pintar suas criações.

Durante a oficina, a turma foi dividida em três equipes, todas

envolvidas ativamente na construção de uma representação que expressasse tanto as ideias individuais quanto coletivas dos estudantes.

Figura 10 - Oficina de maquetes



Fonte: autora (2024).

É importante destacar as percepções dos professores sobre os impactos das oficinas pedagógicas no cotidiano escolar. Os relatos revelam mudanças significativas no comportamento e no engajamento dos alunos, especialmente em relação à participação nas atividades, ao trabalho em grupo e à descoberta de novas habilidades. As falas dos docentes apontam que as oficinas não apenas ampliaram o interesse dos estudantes, mas também criaram um ambiente mais colaborativo e propício ao desenvolvimento pessoal e acadêmico. Essas observações estão sintetizadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Oficinas pedagógicas sob a perspectiva dos professores

Professor(a)	**Observações sobre as oficinas pedagógicas**
Harmonia	Aumento na participação e no interesse dos alunos nas atividades em sala de aula.
Aurora	Alunos antes desinteressados demonstraram entusiasmo e participação ativa nas oficinas práticas.
Galho	As oficinas incentivaram o trabalho em grupo e a colaboração entre os alunos, que passaram a aprender uns com os outros.
Geada	As oficinas permitiram que os alunos experimentassem sucesso em atividades variadas, favorecendo a descoberta de habilidades

	e o aumento da confiança.

Fonte: autora (2024).

8 PRODUTO

O produto educacional intitulado “Caderno de Apoio ao Professor: Oficinas Pedagógicas que Promovem a Inclusão através do Trabalho Colaborativo”, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), configura-se como um material de apoio didático voltado a professores do Ensino Fundamental II e partiu da necessidade de oferecer subsídios práticos para a promoção da inclusão escolar por meio de oficinas pedagógicas planejadas e executadas de forma colaborativa.

O caderno está estruturado em cinco partes: definição e características das oficinas pedagógicas, diretrizes de planejamento, recomendações de organização prática, perfil do mediador e técnicas ativas de execução, além de incluir propostas para oficinas interdisciplinares.

O material produzido reconhece a importância de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptáveis às distintas formas de aprender, dialogando com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), contribuindo para a criação de ambientes acessíveis, promovendo tanto a aprendizagem cognitiva quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Um aspecto a ser destacado é o potencial do caderno como ferramenta de formação continuada para os docentes pois articula a fundamentação teórica e as sugestões práticas, dessa forma auxilia os professores no enfrentamento de desafios relacionados à inclusão, incentivando reflexões críticas sobre as próprias práticas e estimulando a adoção de metodologias inovadoras. Além disso, ao favorecer o trabalho colaborativo entre professores, gestores, alunos e comunidade escolar, o caderno fortalece a concepção de inclusão como responsabilidade coletiva, indo além do cumprimento legal e afirmando-se como uma oportunidade de enriquecer a vivência escolar e ampliar as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes.



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

CADERNO DE APOIO AO PROFESSOR: OFICINAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVEM A INCLUSÃO ATRAVÉS DO TRABALHO COLABORATIVO

FLÁVIA VANESSA MARCHELLI DE CARVALHO

Mestranda

PROF.ª DR.ª ABIGAIL MALAVASI

Orientador(a)

PRODUTO EDUCACIONAL

SANTOS - 2025

C331i CARVALHO, Flavia Vanessa Marchelli de

Caderno de apoio ao professor: oficinas pedagógicas que promovem a inclusão através do trabalho colaborativo. /Flavia Vanessa Marchelli de Carvalho. – Santos, 2025.

33f.

Orientador: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Produto Educacional, Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025

1. Educação Inclusiva. 2. Práticas Pedagógicas. 3.Ensino Colaborativo.

I. Título.

CDD:371.9

Vanessa Laurentina Maia
Crb8 71/97
Bibliotecária Unimes

PRODUTO EDUCACIONAL

Instituição: Universidade Metropolitana de Santos

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes No Ensino Fundamental

Nível: Mestrado

Área de conhecimento: Ensino

Área de concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Inclusão, diversidade e práticas docentes no Ensino Fundamental

Macroprojeto de pesquisa e desenvolvimento:

Título da dissertação: A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas a partir da perspectiva do trabalho colaborativo

Autor(a): Flávia Vanessa Marchelli de Carvalho

Orientador(a): Profa. Dra. Abigail Malavasi

Tipo de Produto Educacional: Caderno de apoio ao professor

Público-alvo: Professores

Descrição: Este caderno, desenvolvido como parte da dissertação de mestrado em Práticas Pedagógicas pela UNIMES, intitulado "Caderno de Apoio ao Professor: Oficinas Pedagógicas que Promovem a Inclusão através do Trabalho Colaborativo," oferece orientações para organizar oficinas que incentivem a inclusão e o trabalho em equipe. Estruturado em cinco partes, o caderno explora: o conceito de oficina pedagógica, sugestões para planejamento, dicas para organização prática, o perfil ideal do mediador e técnicas ativas para execução das atividades. A obra busca apoiar professores na implementação de práticas inclusivas e colaborativas na educação fundamental.

Divulgação: Ex: Formato digital.

Link da Unimes: https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/dissertacoes-e-quadro-de-produtos/

RESUMO

Este caderno resulta da dissertação de mestrado profissional em Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e intitula-se "Caderno de Apoio ao Professor: Oficinas Pedagógicas que Promovem a Inclusão através do Trabalho Colaborativo". Seu propósito é oferecer sugestões para a organização de oficinas pedagógicas no ambiente escolar, visando à socialização e ao trabalho em equipe entre todos os alunos, com foco na inclusão. O caderno é dividido em cinco seções: a primeira define o conceito de oficina pedagógica e suas características; a segunda sugere a estruturação de uma oficina, detalhando o planejamento; a terceira fornece dicas sobre organização, incluindo materiais e dinâmicas; a quarta aborda o perfil do mediador da oficina; e a quinta apresenta técnicas ativas para o desenvolvimento da oficina. Espera-se que este material funcione como uma ferramenta útil para professores que buscam implementar práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas em suas salas de aula.

Palavras-chave: Inclusão; Trabalho Colaborativo; Oficinas Pedagógicas; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas.

APRESENTAÇÃO

Este caderno foi feito como resultado final da dissertação de mestrado profissional em Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES. Intitulado como "Caderno de Apoio ao Professor: Oficinas Pedagógicas que Promovem a Inclusão através do Trabalho Colaborativo", tem como objetivo apresentar sugestões para a organização de oficinas pedagógicas no ambiente escolar que favoreçam a socialização e o trabalho em equipe entre todos os alunos da sala de aula, promovendo a inclusão.

O caderno está estruturado em cinco momentos distintos. O primeiro momento apresenta a explicação do conceito da oficina pedagógica, destacando as características fundamentais. O segundo momento oferece sugestões para a estruturação de uma oficina pedagógica, detalhando cada etapa do planejamento. O terceiro traz dicas para a organização da oficina, enfatizando detalhes importantes como materiais, dinâmicas e organização do ambiente. Na quarta parte, encontra- se o perfil do mediador da oficina, e, por fim, a quinta parte apresenta técnicas ativas para o desenvolvimento da oficina pedagógica.

Espera-se que este caderno sirva como uma ferramenta facilitadora para o trabalho dos professores interessados em promover práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas em suas salas de aula.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estutura e planejamento 10
Figura 2 – Etapas das atividades 14
Figura 3 – Oficina “Onde Estou?” 15
Figura 4 – Oficina “Corte e recorte” 17
Figura 5 – Oficina de Maquete 19
Figura 6 – Oficina de dança 22
Figura 7 – Oficina de pintura abstrata 25
Figura 8 - Oficina de pintura de Romero Brito 27
Figura 9 – Oficina Santos Docinhos 29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 6
1.1 Objetivo geral 7
2 OFICINAS PEDAGÓGICAS 8
2.1 Conceito 8
2.2 Principais características 9
2.3 Estrutura e planejamento 9
3 PLANEJAMENTO 12
3.1 Como escolher o tema? 12
4 OFICINAS 14
4.1 Oficina 1: Onde Estou? 15
4.2 Oficina 2: Corte e Recorte 17
4.3 Oficina 3: Maquete de Papel Machê 19
4.4 Oficina 4: Dança com vídeo game interativo 21
4.5 Oficina 5: Pintura abstrata indireta 24
4.6 Oficina 6: Releitura da arte de Rometo Brito 26
4.7 Oficina 7: Culinária - Santos Docinhos 28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 31
REFERÊNCIAS 32

1 INTRODUÇÃO

O produto é resultante da pesquisa em práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental, com foco na criação de um Caderno de Apoio ao Professor. Ao possibilitar a participação ativa de todos os estudantes nas atividades, respeitando o ritmo individual de cada um, as oficinas colaborativas não apenas fomentam a socialização, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas. Nesse contexto, a relevância desse produto se destaca, pois ele não só visa transformar a dinâmica de ensino, mas também contribuir para a formação de um ambiente escolar acessível e inclusivo.

Os resultados da pesquisa evidenciam a importância da cooperação entre gestores, alunos e professores, demonstrando que essa colaboração pode resultar em práticas pedagógicas diferenciadas e eficazes, principalmente para os alunos com deficiência. O comprometimento das professoras envolvidas em compreender e intervir nos desafios do ensino e da aprendizagem revela o potencial das oficinas colaborativas para transformar a realidade educacional e promover uma educação inclusiva de maior qualidade. Assim, o Caderno de Apoio surge como uma ferramenta que oferece orientações práticas e sugestões de atividades adaptáveis, auxiliando os educadores a atender às diversas necessidades dos alunos e a proporcionar uma aprendizagem mais inclusiva.

Adicionalmente, a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é apresentada como um complemento ao trabalho pedagógico, ao permitir a criação de um currículo flexível que contemple diferentes formas de aprendizagem. O DUA contribui para a formação de um ambiente mais acessível, onde os professores podem adaptar suas práticas a fim de atender tanto às necessidades individuais quanto às demandas coletivas da turma, com uma atenção especial aos alunos com deficiência.

É fundamental compreender que a educação inclusiva deve ser encarada não apenas como uma exigência legal, mas como uma oportunidade valiosa de enriquecer a vivência escolar, promovendo a diversidade e valorizando as diferenças. A escola deve ser um espaço colaborativo, onde cada indivíduo é reconhecido e respeitado em sua singularidade. A responsabilidade pela inclusão é coletiva, exigindo dos educadores e da comunidade escolar uma constante inovação, empatia e adaptação.

Os desafios enfrentados ao longo da pesquisa, como a escassez de materiais

didáticos adequados e a resistência de alguns professores, ressaltam a importância de um comprometimento contínuo com as práticas inclusivas. É imprescindível que as instituições de ensino estejam preparadas para atender às diversas necessidades de seus alunos, oferecendo suporte pedagógico e emocional tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.

Por fim, a efetivação da educação inclusiva transcende os limites da sala de aula. Trata-se de um direito que deve ser assegurado a todos, e sua implementação eficaz demanda esforços conjuntos entre educadores, gestores, familiares e alunos. Somente por meio de uma abordagem colaborativa e comprometida será possível construir um ambiente escolar que acolha e promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo, respeitando suas particularidades e potencializando suas capacidades.

1.1 Objetivo geral

Este material tem como objetivo primordial oferecer suporte prático e orientações para a implementação de oficinas pedagógicas colaborativas, que se mostraram uma metodologia eficaz na promoção da inclusão de alunos com e sem deficiência.

2 OFICINAS PEDAGÓGICAS

2.1 Conceito

Atualmente, a proposta de implementar a Educação Inclusiva dentro das escolas regulares tem sido um grande desafio, pois existem inúmeros tipos de deficiências que podem ser atendidas nas escolas e cada uma tem singularidades que devem ser vistas tanto isoladamente quanto conjuntamente. Por isso, é importante elucidar o verdadeiro significado da prática inclusiva dentro do âmbito escolar, buscando mostrar que não é apenas um novo modismo proposto pelas legislações vigentes, mas uma forma de oferecer acesso à educação a todas as pessoas, independentemente de suas limitações e potencialidades, como proposto desde a constituição federal brasileira.

As oficinas pedagógicas são ofertadas, como uma maneira de enriquecer o ensino, sociabilizar e incluir através da prática e da reflexão. Ou seja, é uma chance de vivenciar situações reais e importantes, no mesmo sentido "situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir- pensar-agir, com objetivos pedagógicos" (VALLE; ARRIADA, 2012, p. 4).

O desdobramento do projeto se deu como parte final do projeto de dissertação de mestrado da UNIMES, de maneira que as atividades propostas para as oficinas foram inicialmente sugeridas como propostas, através do diálogo colaborativo entre os participantes e o professor, destacando o valor do processo individual do participante, que é dinâmico e multifacetado. Essa abordagem permitiu uma troca valiosa de experiências e conhecimentos.

O processo de divulgação foi fundamental para a adesão dos alunos. Foram espalhados cartazes convidando todos a participarem. A participação dos professores junto com os alunos com deficiência foi de extrema importância para que eles pudessem fortalecer seus vínculos afetivos com eles, apoiando a construção das relações interpessoais afetivas dentro da sala de aula, colaborando para que o professor se aproxime do seu aluno deficiente, reconhecendo-o, e assim possa intervir de forma personalizada através de atividades práticas e vivências significativas, que englobe tanto para a ressignificação do seu aluno deficiente em posição passiva para um agente transformador da sua própria vida.

As experiencias adquiridas nas oficinas podem ser levadas para a sala de aula e favorecer a aprendizagem, socialização e interação dos alunos com deficiência com

seus colegas e professores, da mesma forma com que os membros da comunidade escola possam conhecer as limitações e potencialidades dos alunos deficientes. Por fim , pode- se pontuar "oficinas são momentos de produção de conhecimentos, que partem de uma realidade, fato concreto que são discutidos, e o conhecimento produzido é transferido para essa realidade com o objetivo de transformá-la (VIEIRA; VALQUIND, 2002).

2.2 Principais características

As oficinas pedagógicas abrangem diversas áreas, como artes, estudos e esportes, são essenciais para promover um ambiente de diálogo e aprendizagem ativa, estimulando a participação de todos os alunos. Nesse espaço, o protagonismo e a autonomia são exercitados, contribuindo para o processo de aprendizagem. É importante que as oficinas sejam planejadas de acordo com a faixa etária dos estudantes e alinhadas ao projeto pedagógico da escola, a fim de garantir resultados positivos na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

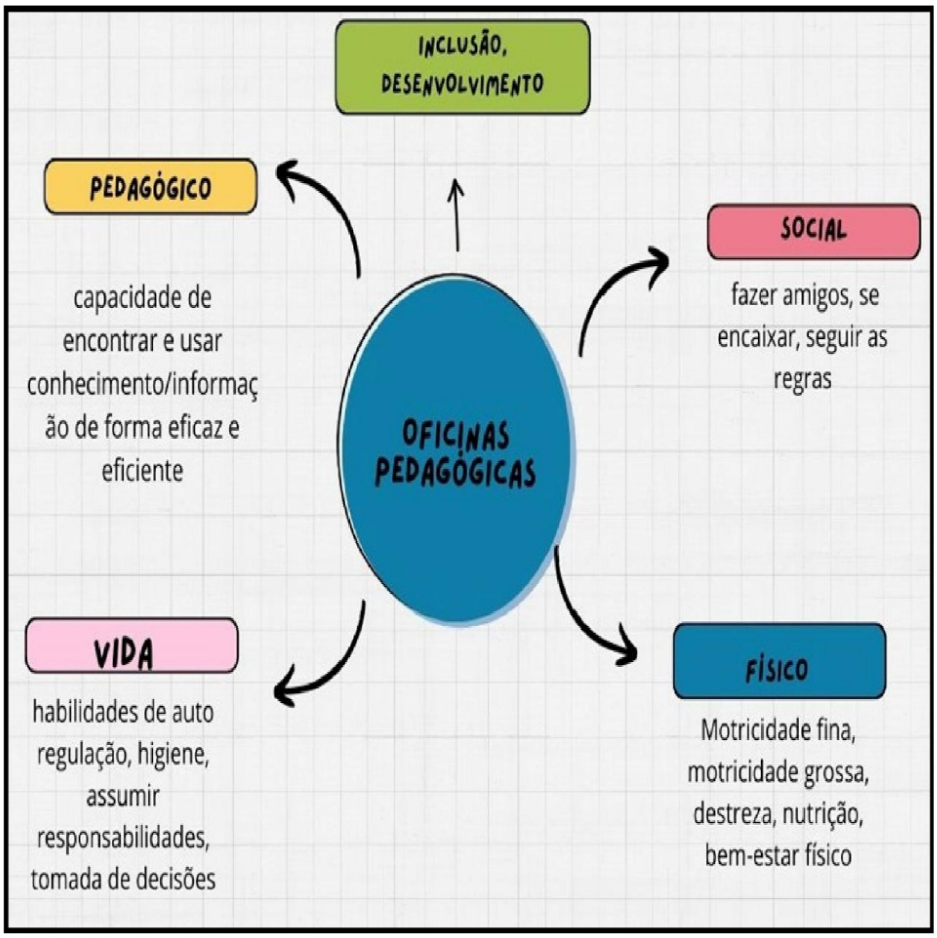
De acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 11) a oficina se caracteriza como sendo “um sistema de ensino-aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos” sendo que as oficinas pedagógicas possuem como características: os temas inseridos no cotidiano dos participantes, parte de um problema real, fator que estimula os participantes a compartilharem suas experiências com o conteúdo, os participantes se envolvem na construção do conhecimento, deixam de ser meros expectadores e passam a ser atores da aprendizagem, permitem interação entre a reflexão, teoria e prática, permitem avaliar os resultados e promove debates, e desenvolvimento da criatividade (VIEIRA e VOLQUIND, 2002).

Nesta perspectiva, participar das oficinas pode ser visto como uma forma de conectar e unir conhecimentos, permitindo uma expansão do saber ao explorar e reinventar diferentes situações, recursos, instrumentos e expertises.

2.3 Estrutura e planejamento

A elaboração de uma oficina requer a integração de diversos elementos que se relacionam entre si e estão diretamente ligados ao objetivo final a ser alcançado. Conforme disposto abaixo:

Figura 1 – Estutura e planejamento



Fonte: elaborado pela autora (2024)

a) **Primeiro momento:** Estruturar as ideias, delimitar a questão central, selecionar temas pertinentes ao contexto social em âmbito local, regional e global, estabelecer objetivos claros, identificar o público-alvo, definir o tempo e local adequados, escolher os materiais e recursos teóricos necessários, explorar ferramentas tecnológicas disponíveis, avaliar as possibilidades de execução, elaborar uma metodologia eficaz e estudar sobre a temática em questão.
b) **Segundo momento:** Neste processo, é essencial realizar a oficina com atenção aos detalhes. Isso inclui a organização do ambiente, garantindo

limpeza, decoração adequada, som e iluminação apropriados, além de uma climatização confortável. Os equipamentos devem ser testados para garantir seu pleno funcionamento.

c) **Terceiro momento:** A dinâmica de boas-vindas é fundamental para criar um ambiente acolhedor, seguida pela apresentação do tema e objetivos da oficina. A problematização é essencial para estimular a reflexão dos participantes, que são encorajados a compartilhar suas experiências e conhecimentos prévios.

Durante os estudos sobre o tema, debates são incentivados para promover a troca de ideias e a produção de novos *insights.* O estímulo à criatividade é constante, visando o desenvolvimento das habilidades dos participantes.

Ao final, as produções são socializadas e feedbacks são fornecidos para auxiliar no aprimoramento do trabalho realizado.

3 PLANEJAMENTO

Segundo Silva (2019) considerando que como em toda ação educativa, a oficina pedagógica exige um planejamento, assim sendo, a seguir são apresentados tópicos para o planejamento.

a) **Questão-foco e tema:** observar a realidade e identificar qual a situação que precisa ser melhorada ou resolvida. Momento em que ocorrerá a definição do tema de acordo com a problemática levantada.
b) **Objetivos**: O que é esperado? Fazer uma lista dos propósitos da oficina, visto que os resultados almejados devem responder ou resolver a questão foco.
c) **Público-alvo:** para quem a oficina deverá ser ofertada? Definir quais serão os participantes da oficina. O público-alvo deve ser os sujeitos que estão envolvidos com a questão foco.
d) **Número de participantes**: sugere-se que a oficina tenha no máximo 18 participantes, vez que essa quantidade de pessoas facilita a interação e a participação ativa de todos os envolvidos (LOPES, 2009)

3.1 Como escolher o tema?

Para abordar questões relacionadas à inclusão, é imprescindível iniciar investigando o comportamento e conhecimento prévio dos alunos da sala de aula. Através da observação das interações cotidianas entre alunos com e sem deficiência, é possível identificar pontos que necessitam ser abordados de forma colaborativa, visando a integração de todos. Proporcionar opções de oficinas para a turma e receber sugestões dos envolvidos, além de disponibilizar inscrições para as atividades, é essencial.

As discussões devem ser pautadas em temas escolhidos de acordo com a realidade local. O envolvimento da comunidade escolar nesse processo é de extrema importância. Cada pergunta deve estimular os participantes a refletir, expressar suas opiniões e repensar suas atitudes. Esses momentos devem promover novas compreensões e despertar o interesse pela transformação cultural e social.

Ao longo dos meses aconteceram cinco oficinas temáticas, os momentos ministrados para os alunos do Ensino Fundamental II tiveram a duração de duas horas cada. Para garantir a excelência da atividade, adotamos uma série de princípios fundamentais: formação de grupo coeso, uso de estratégias pedagógicas

diversificadas, abordagem de temas relevantes do dia a dia, estímulo ao pensamento crítico e reflexivo, participação ativa dos estudantes, ênfase na interação social e no trabalho em equipe, integração de conceitos de diferentes disciplinas e valorização da diversidade individual e cultural.

Para garantir o máximo aproveitamento das oficinas, apresentamos algumas dicas sobre como o professor deve organizar a turma e as responsabilidades que você e os alunos devem assumir durante as atividades.

O planejamento das aulas deve incluir a organização em grupos, garantindo que todos os alunos tenham funções equitativas. Além disso, é essencial articular as atividades com diferentes disciplinas, incentivando a colaboração entre os professores sempre que possível. O uso de ferramentas tecnológicas também é recomendado para enriquecer a experiência de aprendizado.

Os alunos assumem o papel principal durante as aulas, sob a orientação do professor, sendo responsáveis por contextualizar o tema proposto e apresentar soluções práticas que levem em consideração o contexto dos problemas encontrados.

Destacamos a relevância do professor ao longo de todo o processo, já que sem um planejamento adequado, os objetivos não serão atingidos. Portanto, é essencial traçar uma estratégia com antecedência, pois é o professor quem lidera e direciona todo o trabalho.

Como descrito, considerando que as oficinas são momentos de produção de conhecimentos, que partem de uma realidade, fato concreto que são discutidos, e o conhecimento produzido é transferido para essa realidade com o objetivo de transformá-la (VIEIRA, VOLQUIND, 2002).

4 OFICINAS

Para garantir o sucesso da sua oficina, siga atentamente as seguintes etapas:

Figura 2 – Etapas das atividades

ETAPAS	Atividades	Tempo
1ª ETAPA	- Observação e análise da rotina da turma em sala de aula. - Relacionar os pontos a serem discutidos.	2 dias
2ª ETAPA	- Divulgação das oficinas destinadas aos alunos, através de cartazes. - Inscrições dos participantes. - Demarcar as oficinas/ alunos	2 dias
3ª ETAPA	- Realização das oficinas, conforme cronograma.	4horas
4ª ETAPA	- Exposição das fotos das atividades realizadas. - Realizar uma avaliação através da conversa com os participantes, estimulando a narrativa de situações em que a equipe trabalhou em conjunto, discutindo as estratégias de organização e enfatizando a relevância do respeito às diversidades e da colaboração no ambiente de trabalho.	2 horas

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Durante as oficinas pedagógicas, é fundamental explorar os temas discutidos de forma a enriquecer o aprendizado dos alunos. A inclusão de todos os estudantes é essencial para garantir que o conhecimento seja transmitido de maneira eficaz e significativa. Os temas abordados devem ser explorados de maneira aprofundada, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades e competências necessárias para o seu crescimento acadêmico e pessoal.

É importante que os facilitadores das oficinas estejam preparados para criar um ambiente acolhedor e estimulante, que encoraje a participação ativa de todos os alunos. Através do engajamento e da colaboração, as oficinas pedagógicas podem se tornar um espaço de aprendizado dinâmico e enriquecedor para todos os envolvidos.

4.1 Oficina 1: Onde Estou?

Apresentação

As oficinas de reconhecimento das paisagens e do ambiente ao entorno da escola favorece a identificação dos alunos dos espaços externos à escola e quem eles transitam no seu cotidiano. Através delas, eles puderam reconhecer paisagens naturais e urbanas, principais ruas e avenidas, pontos de referência próximos de suas casas e da escola e como traçar rotas para irem de um lugar ate outro. Os alunos demonstraram muita empolgação em perceber que ambientes que eles conheciam estavam sendo estudados na escola, dando ainda mais visibilidade a sua vida cotidiana.

A experiência Costa, Motta e Shinobu (2021) em trabalhar com oficinas que enfocam paisagens e as vivências dos alunos foi positiva, visto que os alunos demostraram interesse pelo assunto e foram participativos, percebendo o quanto os saberes estudados e aprendidos na escola são os mesmos que eles vivenciam fora dela.

Seus colegas e professores, da mesma forma com que os membros da comunidade escola possam conhecer as limitações e potencialidades dos alunos deficiente, As imagens (Figura 3) mostram a ocorrência das oficinas pedagógicas que irão compor este produto final em questão.

Figura 3 – Oficina “Onde Estou?”



Fonte: autora (2024)

16

Objetivos

- Compreender os conceitos básicos de geografia e localização geográfica.
- Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de mapas.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades
- práticas de localização geográfica.

Carga horária

3 horas/aula

Recursos

- Computador ou lousa digital;
- Cartolina;
- Impressora;
- Internet;
- Fita adesiva;
- Canetas coloridas

Metodologia

A aula começará com uma breve discussão sobre a importância da geografia e da localização geográfica no nosso dia a dia. Os alunos serão incentivados a compartilhar suas experiências e conhecimentos prévios sobre o tema. Na próxima etapa, os participantes serão convidados a formar grupos com três integrantes cada. Eles serão orientados a se dirigirem até a lousa digital, acessar a plataforma do Google Maps e inserir o endereço de suas residências para localizá-las no mapa.

Em seguida, deverão escolher imagens relacionadas a pontos de referência e curiosidades do seu bairro, selecionando o que considerarem mais interessante.

Os grupos imprimirão o material selecionado e montarão um painel, colando as imagens em uma cartolina e afixando-a na parede. Após todos os grupos trabalharem juntos na captura das imagens e na construção dos painéis, os mesmos serão expostos e apresentados aos colegas, que poderão fazer perguntas.

Dessa forma, os participantes compartilharão os lugares que conhecem, promovendo a socialização e a interação entre eles.

Problematização

O desafio reside na habilidade dos alunos em se organizarem em equipes, assegurando a inclusão de todos os alunos e garantindo a participação de cada um. Posteriormente, as equipes irão colaborar para escolher o local mais apropriado, selecionar cuidadosamente as imagens a serem impressas, montar os painéis com precisão e organizar a apresentação de forma eficaz.

Avaliação

A avaliação será feita observando a reação à atividade, participação e desempenho nas práticas.

4.2 Oficina 2: Corte e Recorte

Apresentação

Trata de uma proposta uma oficina para que os alunos pudessem cortar, colar criar diferentes desenhos com base na criatividade e imaginação dos alunos. A importância dessa oficina gira em torno do protagonismo e autonomia dos alunos em exercitar suas habilidades artísticas.

Figura 4 – Oficina “Corte e recorte”



Fonte: autora (2024).

Objetivos

- Desenvolver a criatividade e imaginação dos alunos
- Promover o protagonismo e autonomia dos alunos
- Exercitar habilidades manuais e de recorte, colagem e desenho

Carga horária

3 horas/aula

Recursos

- Papel colorido
- Tesouras
- Cola
- Canetas/lápis coloridos
- Revistas e jornais para recortes

Metodologia

- Apresentar a proposta da oficina aos alunos e explicar os objetivos.
- Distribuir os materiais necessários para a atividade.
- Solicitar que os alunos criem diferentes desenhos e composições utilizando os materiais disponíveis, explorando sua criatividade e imaginação.
- Incentivar os alunos a compartilharem seus trabalhos e explicarem o processo de criação.
- Valorizar a participação e o engajamento dos alunos durante a atividade.

Problematização

O professor promover a colaboração na organização do material, incentivando os alunos com maior dificuldade a receberem apoio de seus colegas.

Avaliação

- Observação do envolvimento e participação dos alunos durante a atividade.
- Análise dos trabalhos produzidos, considerando a criatividade, o uso dos materiais e a expressão individual.
- Feedback verbal dos alunos sobre suas experiências e aprendizagens durante

a oficina.

4.3 Oficina 3: Maquete de Papel Machê

Apresentação

A proposta da oficina de criação de maquetes é estimular a criatividade e imaginação dos alunos, que terão a oportunidade de utilizar materiais acessíveis e de fácil manipulação para conceber uma variedade de objetos. Optamos por utilizar as caixas de ovos provenientes do descarte da escola, após as refeições dos estudantes que consomem ovos semanalmente. Essa escolha inicial de matéria-prima foi feita de forma consciente e sustentável, visando o reaproveitamento de recursos e a redução do impacto ambiental. Na elaboração das maquetes, foi sugerido aos alunos a possibilidade de trabalharem de forma individual ou em grupos, com a liberdade de recortar, colar e pintar suas criações.

Figura 5 – Oficina de Maquete



Fonte: autora (2024)

Durante a oficina de maquetes, a turma foi dividida em três equipes, todas envolvidas ativamente na construção de uma representação que expressasse tanto

as ideias individuais quanto coletivas dos estudantes. Sobre isso, Pimental, Araujo e Silva (2019) destacam que as oficinas de maquetes para trabalhar algum tema em grupo tem sua magnitude, faz com que os alunos interajam de maneira que eles aprendem, sendo assim uma forma de interação entre eles.

Os mesmos autores destacam que poucos professores trabalham com essa estratégia em decorrência da falta de tempo, em especial, pois as cargas horárias não contribuem, talvez por estarem acostumados com a mesma rotina em sala de aula. A criação destes artefatos culturais, como as maquetes, pode ser utilizada como recurso de facilitação no ensino, mas não como única ferramenta a ser utilizada.

A ludicidade destas atividades constitui-se como um importante aspecto para desenvolver a habilidade de resolução de problemas, e favorecer a significação de conceitos científicos, estando a servir os anseios sociais, culturais e de aprendizagem de cada faixa etária estudantil (DIAS, 2021).

Objetivos

Os alunos irão aprender a criar uma maquete usando a técnica de papel machê. Eles desenvolverão habilidades de design, criatividade e trabalho em equipe. rir um pouquinho de texto

Carga horária

10 horas/aula

Recursos

- Jornal
- Cola branca
- Tinta acrílica
- Tesoura
- Recipientes de plástico ou formas de papelão para servir de base
- Pincéis
- caixas de ovos vazias
- água e balde

Metodologia

1. Inicie a aula apresentando o conceito de maquete e sua importância no

processo de design e planejamento. Discuta exemplos de maquetes em diferentes contextos, como arquitetura, engenharia e urbanismo.

2. Divida os alunos em grupos de 3-4 pessoas.Cada grupo receberá um recipiente de plástico ou forma de papelão para servir de base da maquete.
3. Os alunos irão rasgar tiras de jornal e aplicá-las sobre a base usando cola branca, criando assim a estrutura da maquete.
4. Após a secagem, os alunos poderão pintar a maquete com tinta acrílica, adicionando detalhes e elementos de seu design

Problematização

Estimulá-los a aceitar o desafio de inovar, demonstrar habilidade no manuseio de materiais com organização, colaborar em equipe e assegurar a participação de todos.

Avaliação

Ao final da aula, cada grupo apresentará sua maquete para a turma, explicando o conceito e as escolhas de design. O professor avaliará a criatividade, o trabalho em equipe e a qualidade da execução.

4.4 Oficina 4: Dança com vídeo game interativo

Apresentação

A oficina de dança foi proposta para os alunos pudessem expressar livremente a sua natureza corporal, através da produção de movimentos livres de dança ou seguindo roteiros de dança propostos pela professora ou por passos previamente mostrados em jogos dem jogos de vídeo game com tal finalidade.

A prática de oficinas de dança na escola fazem com que os alunos conseguiram alcançar um corpo atento e reflexivo, tanto sobre si mesmos, quanto em relação a seu contexto; observei que a experiência com a dança ajudou os alunos a expandirem o espaço das percepções, gerando uma postura diferenciada em relação ao conhecimento em vários âmbitos e matérias; compreendi a relevância e a necessidade de trabalhar com a dança no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de um corpo pensante, criativo, reflexivo e questionador; percebi também a necessidade da fruição estética da comunidade escolar comum um todo; observei a conquista do

respeito e compreensão dos colegas; a quebra de preconceitos a respeito da dança entre os meninos e a abertura de novos olhares sobre a dança na escola (JUSTINO, 2018).

Figura 6 – Oficina de dança



Fonte: autora (2024).

Objetivos

- Permitir que os alunos expressem livremente sua natureza corporal através da dança;
- Explorar movimentos livres de dança e seguir roteiros de dança propostos pela professora;
- Aprender e praticar passos de dança previamente mostrados em jogos.

Carga horária

2 horas/aula

Recursos

- Música adequada para dança;
- Lousa digital;

- Internet para baixar o game interativo;
- Espaço amplo para os alunos se movimentarem livremente

Metodologia

a) Introdução

- Conversar com os alunos sobre a importância da expressão corporal e da dança
- Explicar os objetivos da oficina de dança

b) Aquecimento

- Guiar os alunos em exercícios de alongamento e movimentação corporal suave

c) Dança Livre

- Colocar música adequada e pedir aos alunos que se expressem livremente através da dança
- Observar e incentivar a criatividade e a expressão dos alunos

d) Dança com Roteiro

- Propor movimentos e sequências de dança para os alunos seguirem
- Demonstrar os passos e pedir que os alunos pratiquem

e) Jogos de Dança

- Ensinar passos de dança através de jogos e brincadeiras
- Pedir aos alunos que pratiquem os passos aprendidos

Problematização

O grande desafio é vencer a barreira da timidez e encarar o jogo da dança.

Avaliação

- Observar a participação e o envolvimento dos alunos durante as atividades;
- Avaliar a expressão corporal e a criatividade dos alunos na dança livre;
- Verificar a compreensão e a execução dos passos de dança propostos.

4.5 Oficina 5: Pintura abstrata indireta

Apresentação

A oficina de pintura abstrata foi proposta para que os alunos pudessem se expressar artisticamente usando sua imaginação, criatividade e influências externas para pintar uma obra usando tinta, caixa de papelão, folha sulfite e bolinha de gude. Trabalhar com pintura traz a visão do campo das experiências artístico-pedagógicas, levando em consideração o fazer artístico como forma de expressão e comunicação, e como uma das diversas linguagens utilizadas pelas crianças de comunicação com o mundo e expressão de seus sentimentos e opiniões (ANDRADE,2023).

A Arte na Educação é uma área autônoma, com seus conteúdos específicos que envolvem diversos tipos de conhecimentos, quando é trabalhada de forma interdisciplinar contribui para uma aprendizagem significativa, para a formação global do aluno. Assim, as vivências artísticas possibilitam experiências significativas no desenvolvimento do aluno, valorizando e respeitando a sua própria produção e a dos outros, permite compreender seus valores que orientam seu pensar e agir na sociedade (REIS, 2015).

O trabalho com pintura abstrata possibilita aos alunos o fazer artístico, experimentando técnicas diversas, despertando o processo de criação e expressão em suas composições, possibilitando experiências e vivências artísticas em fruição, reflexão e elaboração, verificando que os mesmos passaram a compreender o Abstracionismo como expressão significativa em arte (REIS, 2015).

Objetivos:

- Os alunos serão capazes de expressar sua imaginação e criatividade através da pintura abstrata.
- Os alunos usarão uma variedade de cores, técnicas e influências externas para criar suas próprias obras de arte únicas.
- Os alunos desenvolverão habilidades de pintura e apreciação artística.

Carga horária:

3 horas/aula

Figura 7 – Oficina de pintura abstrata



Fonte: autora (2024)

Recursos

- Caixa de papelão usada;
- Tintas em uma variedade de cores;
- Bolinhas de gude;
- Panos para limpar os pincéis;
- Folha sulfite.

Metodologia

a) Introdução (10 minutos):

- Discuta o que é arte abstrata e mostre alguns exemplos.
- Explique que os alunos terão a oportunidade de criar suas próprias obras de arte abstratas.

b) Atividade de Pintura (40 minutos):

- Vamos dar uma missão para os alunos: escolher a caixa de papelão, decidir quantas bolinhas de gude usar e selecionar as cores das tintas. Depois, é só começar a balançar a caixa de um lado para o outro e ver as bolinhas passarem pelas gotas de tinta, criando desenhos abstratos de forma divertida e criativa.
- Incentive-os a experimentar diferentes técnicas, como pinceladas,

gotejamento, espalhamento, etc.

- Lembre-os de que não há certo ou errado na arte abstrata, a ideia é se expressar livremente.

c) Compartilhamento e Reflexão (10 minutos):

- Peça aos alunos que apresentem suas obras de arte à turma e expliquem suas inspirações e processos.
- Discuta como a arte abstrata permite que nos expressemos de maneiras únicas e pessoais.

Avaliação

- Observação do engajamento e participação dos alunos durante a atividade de pintura.
- Avaliação das obras de arte com base na expressão criativa, uso de cores e técnicas

4.6 Oficina 6: Releitura da arte de Rometo Brito

Apresentação

Pintura de tela releitura da obra de Romero brito. Romero Britto, o renomado artista plástico brasileiro, é reconhecido em todo o mundo por sua arte vibrante e otimista. Suas obras coloridas são um verdadeiro banho de alegria para os olhos. Britto é o criador do Movimento de Arte Alegre, que ganhou destaque nos anos 90. Ele é considerado um ícone da cultura pop e da arte moderna.

Embora resida em Miami desde o final dos anos 80, Britto também mantém uma galeria de arte em São Paulo. Conheça mais sobre esse talentoso artista em: https://brasilescola.uol.com.br/biografia/romero- britto.htm

Objetivos

- Explorar a obra do artista Romero Britto e seu estilo único de pintura pop-art;
- Criar sua própria releitura em tela da obra de Britto, utilizando técnicas de pintura acrílica;
- Desenvolver habilidades de expressão artística e criatividade;
- Apreciar e discutir as obras produzidas pelos colegas

Figura 8 - Oficina de pintura de Romero Brito.



Fonte: autora (2024).

Caraga horária:

3 horas/aula

Recursos

- Telas de pintura (tamanho 20x30cm)
- Tintas coloridas
- Pincéis de diferentes tamanhos
- Paleta de cores
- Aventais ou camisetas velhas para proteção
- Imagens de obras de Romero Britto para referência

Metodologia

- Iniciar a aula apresentando o artista Romero Britto e seu estilo pop-art característico, mostrando exemplos de suas obras.
- Discutir com os alunos as principais características da pintura de Britto, como o uso de cores vibrantes, formas geométricas e temas alegres.
- Distribuir as telas e os materiais de pintura para que os alunos possam criar suas próprias releituras inspiradas na obra de Britto.
- Orientar os alunos a planejarem suas composições, experimentando diferentes combinações de cores e formas.
- Durante a atividade prática, circular pela sala para oferecer assistência e feedback aos alunos.
- No final, convidar os alunos a apresentarem suas obras e discutirem as

escolhas e técnicas utilizadas.

Avaliação

A avaliação desta aula será feita de forma qualitativa, observando o engajamento e a criatividade dos alunos durante a atividade de pintura. Serão considerados os seguintes aspectos:

- Compreensão das características da obra de Romero Britto;
- Originalidade e expressividade da releitura produzida;
- Domínio das técnicas de pintura acrílica;
- Participação ativa na discussão e apresentação das obras

4.7 Oficina 7: Culinária - Santos Docinhos

Apresentação

Busca-se através da oficina culinária momentos de aprendizagem, troca de experiências, vivências, inovação e construção de saberes. Tanto para o educador como para os educandos é um momento ímpar de interação prazerosa. Os alunos tiveram total liberdade para escolher os alimentos que iriam produzir, e optaram por delícias típicas brasileiras como brigadeiro, beijinho, bicho de pé e paçoca. A cozinha foi totalmente equipada para atender todas as necessidades dos estudantes, com utensílios seguros e receitas visuais.

A experiência foi tão empolgante que os alunos até criaram uma marca para os doces, desenvolveram embalagens e organizaram uma linha de produção, onde cada um contribuiu de alguma forma. Foi incrível ver o resultado, como você pode conferir nas fotos acima. O sucesso foi tanto que conseguimos divulgar a oficina nas redes sociais e até na TV.

Objetivos

- Promover a aprendizagem através da oficina culinária
- Incentivar a troca de experiências e vivências entre os alunos
- Estimular a inovação e a construção de novos saberes
- Proporcionar um momento de interação prazerosa entre educadores e educandos

Figura 9 – Oficina Santos Docinhos



Fonte: autora (2024).

Carga horária

4 horas/aula

Recursos

- Ingredientes para a receita selecionada
- Utensílios de cozinha (facas, tábuas, panelas, etc.)
- Aventais e toucas descartáveis;
- Materiais de anotação (cadernos, canetas);
- fogão elétrico

Problematização

Instigar o trabalho colaborativo, organização na produção e segurança no manuseio dos utensílios.

Metodologia

- Iniciar a aula com uma breve introdução sobre a importância da culinária como ferramenta de aprendizagem.
- Dividir a turma em pequenos grupos e distribuir os ingredientes e utensílios necessários.
- Orientar os alunos a seguirem a receita selecionada, incentivando-os a observar, sentir e experimentar os diferentes sabores e texturas.
- Durante a preparação, promover discussões e trocas de experiências entre os grupos, estimulando a inovação e a construção de novos saberes.
- Ao final, degustar o prato preparado e realizar uma reflexão coletiva sobre o processo de aprendizagem

Avaliação

- Observação do engajamento e participação dos alunos durante a atividade
- Análise das discussões e trocas de experiências entre os grupos
- Avaliação da capacidade de seguir a receita e do resultado final do prato preparado
- Feedback oral ou escrito dos alunos sobre o aprendizado e a experiência vivenciada

A ideia para a oficina surgiu a partir da necessidade de um dos nossos alunos, que é síndrome de down e enfrentava dificuldades significativas na alimentação. Ele possuía um paladar bastante restrito e só comia poucas coisas. Essa situação o fazia recusar até mesmo sentar-se com seus colegas na mesma mesa do refeitório, pois sentia vergonha de trazer sua própria comida de casa em uma lancheira. Diante disso, propus à turma a ideia de produzirmos purê de batatas, já que era um dos pratos favoritos do aluno em questão.

Essa proposta tinha o intuito de reunir todos para almoçarem juntos na mesma mesa. Além disso, o mais incrível da oficina é que o aluno D, como o chamaremos, teria a oportunidade de ensinar a receita aos demais e também servir as tias da cozinha para que elas experimentassem.

Colaço (2004, p.339) observa que as crianças, ao trabalharem juntas, "orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor"

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização destas oficinas pedagógicas na escola, foi possível verificar claramente a importância da vivência do cotidiano dos alunos dentro da escola através das atividades propostas como uma alternativa para solucionar conflitos internos, e de como as crianças e adolescentes podem trazer à tona seus sentimentos quando escuta, dramatiza, manipula, cria, pinta ou desenha, de modo que seu desenvolvimento se dá num processo criado por eles próprios a partir das interações que vivencia, sendo assim, essas atividades interativas e pedagógicas mediadas para que os alunos com dificuldade e aqueles com deficiência possam pelo educador que contribui para tal fim.

Uma vez que a escola é um importante espaço social, em que o aluno tem contato sistemático com a leitura, a escrita, as artes, o conhecimento científico, é imprescindível que se promova com mais frequência atividades e oficinas pedagógicas por parte dos professores da própria unidade escolar ou da rede de ensino municipal/estadual como forma de dinamizar o ciclo de aprendizagem de maneira multidisciplinar e não de modo padronizado, fazendo com que os alunos desenvolvam o gosto e estudar, pesquisa, aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. Q. Linhas teóricas em arte-terapia. In: CARVALHO, M. M. M. J. de (Org.). *A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia*. Campinas, SP: Editorial Psy, 1995. p. 39-54.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

COLAÇO, V. F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.

DIAS, E. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2013/12/09/outros/2774a576f536917a99a29a6ec671de86.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

LUCKESI, C. C. (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA/FACED, 2000.
PIMENTEL, M.; FUKS, H. (Org.). *Sistemas colaborativos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 3-15.

SILVA, J. M. A. da. O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual. 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4736/1/MD_EDUMTE_II_2012_33.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível observar que as atividades colaborativas, planejadas com base nas necessidades e singularidades de cada aluno, que promovem não apenas o aprendizado, mas também a socialização e a construção de relações afetivas dentro da sala de aula.

As oficinas pedagógicas colaborativas mostraram-se uma metodologia eficaz para fomentar a inclusão, ao possibilitar que alunos com e sem deficiência participassem de maneira ativa nas atividades propostas, respeitando o ritmo de cada um. Além de incentivar a cooperação entre os alunos, essas oficinas promoveram o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas, reforçando a importância de um ambiente de aprendizado que seja acessível a todos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Os resultados desta pesquisa destacaram a importância de manter o engajamento da cooperação entre gestores, alunos e professores. Essa colaboração pode promover uma prática pedagógica diferenciada, garantindo que o ensino seja eficaz para todos os alunos, principalmente para o aluno com deficiência. Além disso, esta pesquisa propõe servir como ponto de partida para aprofundar novos estudos na área.

A partir da análise dos dados, identificou-se que os professores envolvidos na pesquisa estão efetivamente comprometidos em compreender e intervir nos problemas de ensino e aprendizagem do aluno deficiente e suas implicações. Esse comprometimento evidencia o potencial das oficinas colaborativas para transformar a dinâmica de ensino e promover uma educação inclusiva mais eficiente.

Como parte deste esforço, foi criado como produto educacional, um Caderno de Apoio para os professores, com o intuito de prestar suporte ao seu trabalho pedagógico e facilitar a implementação das oficinas colaborativas. Esse caderno fornece orientações práticas e atividades diversificadas que podem ser adaptadas às diferentes necessidades dos alunos, ajudando os professores a promover uma aprendizagem mais inclusiva e acessível.

Para fortalecer ainda mais a inclusão escolar, o uso do método DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) surge como uma abordagem relevante, capaz de ampliar as oportunidades de aprendizado para todos os alunos. O DUA propõe que o currículo seja flexível, oferecendo múltiplos meios de representação,

expressão e engajamento, garantindo que as diversas formas de aprender sejam contempladas. Ao aplicar os princípios do DUA, os professores podem criar um ambiente mais acessível, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais e coletivas da turma, com foco especial nos alunos com deficiência.

A educação inclusiva não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade de enriquecer o ambiente escolar, permitindo que todos os alunos aprendam e cresçam juntos. Ao promover a diversidade e valorizar as diferenças, a escola pode se tornar um espaço verdadeiramente colaborativo, onde cada indivíduo é reconhecido e respeitado em sua singularidade. A inclusão, nesse sentido, é uma responsabilidade coletiva, que exige constante inovação, empatia e adaptação por parte dos educadores e da comunidade escolar.

Os desafios enfrentados ao longo desta pesquisa, como a falta de materiais didáticos adequados e a resistência de alguns professores, reforçam a necessidade de um comprometimento contínuo com a prática inclusiva. É fundamental que as escolas estejam preparadas para lidar com as diversas necessidades dos alunos, oferecendo suporte pedagógico e emocional tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.

Por fim, é essencial reconhecer que a educação inclusiva vai além da sala de aula. Ela é um direito que deve ser garantido a todos, e sua efetiva implementação requer esforços colaborativos entre educadores, gestores, familiares e alunos. Somente por meio de uma abordagem coletiva e comprometida será possível construir um ambiente escolar que acolha e promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo, respeitando suas particularidades e potencializando suas capacidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, p.15-30.

ALMEIDA, M. L. de; BENTO, M. J. C; SILVA, N. V. da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. v. 99, n. 252, Maio-agosto de 2018.

ANDRADE, L. de L. **Protagonismo infantil em experiências artístico-pedagógicas**. 2023. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Produção cultural) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2023.

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial [online].**, v.24, n.1, p.143-160, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015.** 2014.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-eptrelatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2023.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal**: um conceito para todos. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2008.

CARMO, A. A. **Deficiência Física:** a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1994.

CAST. About Universal Design for Learning. Disponível em: https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl. Acesso em 27 jul. 2023.

CAST UDL**. Book Builder**. CAST, 2013. Disponível em: http://bookbuilder.cast.org/. Acesso em: 07 jun. 2023.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2.** CAST, 2018a. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 12 jun. 2023.

COMA, J. M. R. Medicinas primitivas, paleomedicina y paleopatología. **Munibe antropologia,** n. 8, p. 63-79, 1992.

COSTA, L. G. da; MOTTA, V. H. F.; SHINOBU, P. F. P. Oficina pedagógica: paisagem, conceitos, contextos e vivências. **Anais do Congresso de Ensino, Universidade Estadual de Londrina**, v. 1, p. 1563-1691, 2024. Disponível em: https://anais.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/1691/1563. Acesso em: 15 nov. 2024.

DAVID, L. CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente,** v. 25, n. 2, p. 189–209, 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714. Acesso em: 1 maio. 2023.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DÍEZ, E. y SÁNCHEZ, S. Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. **Aula abierta,** 43, 87-93, 2015.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FIGUEIREDO, G. J. P. **Direitos da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: Max Limonad, 1997.

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

FREITAS, B. P. L. **Oficina culinária como estratégia didático-pedagógica interdisciplinar em nutrição**. 22f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) –Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**.Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMES, T. B. **Projeto para uma oficina chamada "Processos criativos e a colagem como forma de perceber o mundo**". 52f. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2022.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Projeção da população do Brasil por idade e sexo 1980 – 2050**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Projecao_da_Populacao/Revisao_2004_Projecoes_1980_2050/metodologia.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

JUSTINO, W. C. **Corpo, escola, cognição**: experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental. 135f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em artes) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

MANDOLINI, S; SERRANO, E.P.G. O papel da arte no desenvolvimento da criatividade em crianças da educação infantil: o que pensam e fazem os professores. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 110–135, 2022. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17220. Acesso em: 2 maio. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar:** eis a questão, explicando o déficit intelectual, WVA. 2004.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Sammus, 2015.

MAXIMIANO, A. R. M. **A prática da pintura no ensino fundamental** - Relato de uma experiência na E. E. Maria de Magalhães. 54f. 2013. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELERO, M. L. **Diversidade e cultura**: uma escola sem exclusões. Espanha: Universidade de Málaga, 2002.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental**: a construção cientifica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MONTEIRO, M. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: ASSUNÇÃO, M. **Vygotsky:** um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

OLIVEIRA, F.R de; FREITAS, D. de C. A escuta ativa e o cuidado ético no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação e Linguagens,** v. 8, n. 15, p. 14-28, 2019.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp, UNIFUCAMP**, v.19, n.41, p.1-13, 2020.

PATTO, M.H.S. **Produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA Queiroz, 1990.

PAULON, S.M.; FREITAS, L.B.L.; PINHOS, G.S. **Documento subsidiário à poilítica de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

PESSOTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia: escutar, pesquisar e aprender.** Tradução de Cristiane Carbone. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROSSI, B. F.; SANTOS, E. M. S.; OLIVEIRA, L. S. A cultura maker e o ensino de matemática e física. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: https://url.gratis/WAJHV. Acesso em: 05 fev. 2022.

SANTOS, M. A. G. dos. **A relevância das oficinas pedagógicas no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual.** 2011. 54f. Monografia (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão) – Universidade de Brasília, UNB. Brasília, 2011.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos**.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, C. R. da; BARBOSA, A. C. C; MENEZES, C. S. de. Compartilhando vivências em oficinas no âmbito de um projeto de extensão sobre inclusão no ensino de biologia.; IN: **IV Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – IV CONAPESC**. Campina Grande, 2019. Anais, Campina Grande: UEPB/UFPB, 2019.

SILVA I. P; PORTO, E. B. S. **Oficina culinária**: instrumento de educação alimentar e nutricional. 2017. 31f. Monografia (Bacharelado em Nutrição) – Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília, 2017.

SILVA, M. do C. L. da; ALFAIA, R. dos A. Prática pedagógica no contexto da educação especial e inclusiva: reflexões e perspectivas. In: **I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva**. Marília, 2016. Anais. Marília: UNESP, 2016.

SILVA, M. O. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista L. de Educação**, n. 13, 2009.

SILVA, O. M. da. **Uma questão de competência**. São Paulo: Memnon, 1987

SOUZA, J. C. DA S. B. de; RODRIGUES, M. de S. **Educação nutricional e alimentar na escola**. 2020. 30f. Monografia (Bacharelado em Nutrição) – da Faculdade Regional da Bahia. Barreiras, 2020.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005.

TUNES, Elizabeth; VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia.** Volume 1. São Paulo: Livraria Martins Fontes

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf%3E. Acesso em: 23 ago. 2023.

UNICEF. **Saúde na Escola:** Tempo de Crescer. Recife: 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY. L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

WELLICHAN, D.S.P. “A inclusão na vida como nas bibliotecas deve ser pautada pela convivência”, diz o escritor Emílio Figueira. **Revista Bibliomar**, v. 20, n. 2, p. 250–253, 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/18160. Acesso em: 15 nov. 2024

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, pp. 147-155, 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



Termo de autorização para uso da imagem e voz.

Eu_____,responsável pelo aluno(a)_____, da turma _____, da escola UME Amanhecer, situada a rua ....., n° - Bairro, Santos - SP, cep 0000-00 , autorizo que fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) sejam feitas e utilizadas.

A) pela equipe da escola para fins pedagógicos;

B) para fins de publicação no site/ blog da escola/da turma.

D) para fins de divulgação nas redes sociais de atividades pedagógicas.

Estou ciente de que as imagens e voz serão usadas apenas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Número de telefone fixo/celular:_____

_____
Assinatura do responsável

Santos, _____de_____de 20

Tem interesse que o aluno (a) participe do projeto “Oficinas Práticas de.....”?
( )sim ( )não
Data do preenchimento __/__/__ horário__:__.
Anamnese do aluno :

Data de nasc. __/__/__ idade: _____ Local de nasc. _____ UF_____.
Tem apelido? _____ Ele gosta? ( ) sim ( ) não.
Por que ele tem esse apelido? _____.
End._____ nº____ compl._____.
Bairro _____ Cidade _____ Est._____ Cep_____.
Telefones para contato: Cel _____ Falar com _____.
Nome da mãe: _____.
Nome do pai: _____.
No momento reside com : _____.
Quantas pessoas residem com ele (a)? _____.
Escola que estuda _____ _____ ano.
Possui apoio da mediação? ( ) sim ( ) não _____.
Possui deficiência? Qual? _____.
Alguma doença pré existente? _____.
É ALÉRGICO A ?

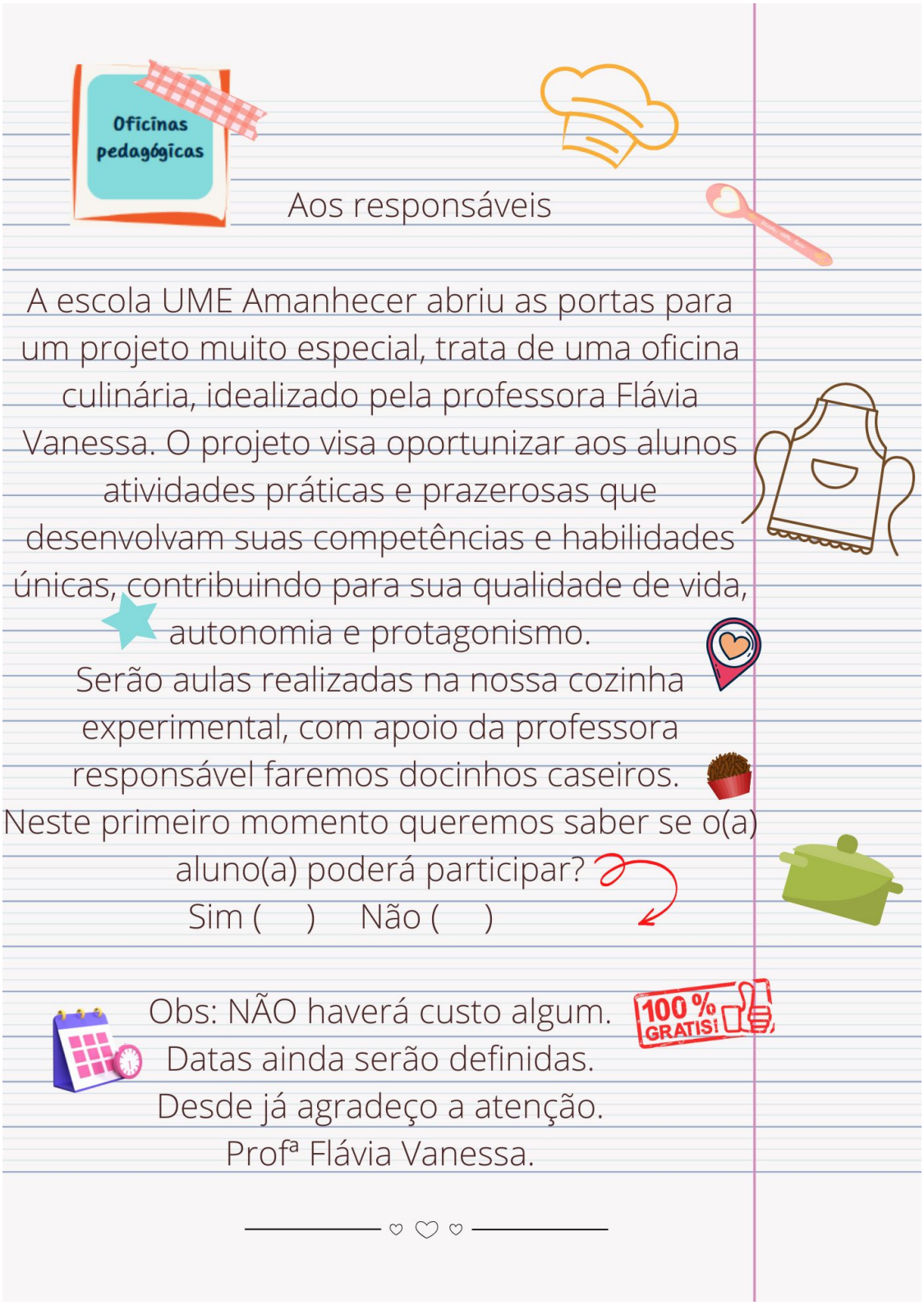
ALIMENTOSIMNÃO		
OVO		
LEITE		
MARGARINA		
CORANTES		
CHOCOLATE		
COCO		
AMENDOIM		
GLÚTEN		
OUTROS		
Qual?_____.		

É DIABÉTICO? _____.
POSSUI INTOLERÂNCIA AO AÇÚCAR? _____.
Nome do
responsável:_____.
Declaro que todas as informações prestadas são verdadeiras
_____.

APÊNDICE B – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO



APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO



APÊNDICE D – COMUNICADO AOS RESPONSÁVEIS

Comunicado aos Responsáveis

Prezados(as) Responsáveis,

A escola UME Amanhecer abriu as portas para um projeto muito especial: trata-se de uma Oficina Culinária, idealizada pela professora Flávia Vanessa.

Este projeto tem como objetivo oferecer aos alunos atividades práticas e prazerosas, que contribuam para o desenvolvimento de suas competências e habilidades únicas, promovendo maior qualidade de vida, autonomia e protagonismo.

As aulas acontecerão na nossa cozinha experimental, onde, com o apoio da professora responsável, os alunos prepararão docinhos caseiros.

Neste primeiro momento, gostaríamos de saber se o(a) aluno(a) poderá participar:

✅ Sim ( ) ❌ Não ( )

Observações:
- NÃO haverá custo algum.
- As datas serão definidas em breve.

Desde já, agradecemos a atenção e colaboração.

Prof.ª Flávia Vanessa

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO OFICINAS PEDAGÓGICAS (PROFESSORES)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO – OFICINAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS (PROFESSOR (A).

Prezado(a) Professor(a),
A sua opinião é essencial para o aprimoramento das nossas oficinas. Pedimos que preencha este breve questionário, observando o envolvimento e o progresso dos alunos participantes. Obrigado pela colaboração!

1. Nome do Professor(a): Amanda

2. Turma/Série: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

3. Nome do(s) aluno(s) observado(s): Ângelo, Luíza, Pedro, João, Milena, Angélica, Leandro e Cíntia.

4. Como você avalia o envolvimento dos alunos durante as oficinas?

(x) Excelente
( ) Bom
( ) Regular
( ) Pouco envolvimento
( ) Não houve envolvimento

5. Os alunos demonstraram progresso em alguma das seguintes áreas? (Marque todas que se aplicam)

[x] Comunicação
[x] Criatividade
[x] Leitura de imagem
[x] Organização
[x] Envolvimento da comunidade escolar
[x] Autonomia
[ ] Outros: _____

6. Você percebeu alguma mudança positiva no comportamento dos alunos após as oficinas?

(x) Sim
( ) Não
Se sim, descreva brevemente: “Os alunos que anteriormente mostraram pouco interesse em atividades tradicionais da sala de aula demonstraram paixão e participação ativa nas oficinas práticas.”

7. Que tipo de apoio adicional você acredita que os alunos precisam para continuar evoluindo?

Resposta: "Acho que mais atividades como essa são super importantes, porque motivam os alunos e mudam a forma como aprendem. Eles não aprendem sozinhos, aprendem em grupo, um ajudando o outro. Isso faz toda a diferença!

8. Sugestões para as próximas oficinas:

Resposta: Sugiro oficinas ligadas a economia doméstica, custos das coisas, pagamentos de despesas e etc.

Prezado(a) Professor(a),
A sua opinião é essencial para o aprimoramento das nossas oficinas. Pedimos que preencha este breve questionário, observando o envolvimento e o progresso dos alunos participantes. Obrigado pela colaboração!

1. Nome do Professor(a): Henrique

2. Turma/Série: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

3. Nome do(s) aluno(s) observado(s): Ângelo, Luíza, Pedro, João, Milena, Angélica, Leandro e Cíntia.

4. Como você avalia o envolvimento dos alunos durante as oficinas?

(x) Excelente
( ) Bom
( ) Regular
( ) Pouco envolvimento
( ) Não houve envolvimento

5. Os alunos demonstraram progresso em alguma das seguintes áreas? (Marque todas que se aplicam)

[x] Comunicação
[x] Criatividade
[ ] Leitura de imagem
[x] Organização
[x] Envolvimento da comunidade escolar
[x] Autonomia
[ ] Outros: Socialização entre os pares.

6. Você percebeu alguma mudança positiva no comportamento dos alunos após as oficinas?

(x) Sim
( ) Não
Se sim, descreva brevemente: “ Percebi o aumento na participação e interesse nas atividades da sala de aula.”

7. Que tipo de apoio adicional você acredita que os alunos precisam para continuar evoluindo?

Resposta: "Olha, eu acredito que os alunos precisam, antes de tudo, de escuta e atenção individualizada. Cada um tem o seu ritmo e jeito de aprender, e quando a gente oferece atividades que fazem sentido pra eles — mais práticas, mais próximas da realidade — o aprendizado flui melhor. E mais do que tudo, eles precisam se sentir acolhidos e valorizados. Isso dá uma força enorme pra continuarem evoluindo."

8. Sugestões para as próximas oficinas:

Resposta: "Seria legal ter oficinas com temas do dia a dia deles, como cuidados com o corpo, reciclagem ou até afazeres de casa. Atividades que misturem movimento, criatividade e trabalho em grupo fazem muito bem pra eles.

Prezado(a) Professor(a),
A sua opinião é essencial para o aprimoramento das nossas oficinas. Pedimos que preencha este breve questionário, observando o envolvimento e o progresso dos alunos participantes. Obrigado pela colaboração!

1. Nome do Professor(a): Guilherme

2. Turma/Série: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

3. Nome do(s) aluno(s) observado(s): Ângelo, Luíza, Pedro, João, Milena, Angélica, Leandro e Cíntia.

4. Como você avalia o envolvimento dos alunos durante as oficinas?

(x) Excelente
( ) Bom
( ) Regular
( ) Pouco envolvimento
( ) Não houve envolvimento

5. Os alunos demonstraram progresso em alguma das seguintes áreas? (Marque todas que se aplicam)

[x] Comunicação
[x] Criatividade
[x] Leitura de imagem
[x] Organização
[x] Envolvimento da comunidade escolar
[ ] Autonomia
[ ] Outros: comunicação

6. Você percebeu alguma mudança positiva no comportamento dos alunos após as oficinas?

(x) Sim
( ) Não
Se sim, descreva brevemente: "As oficinas criaram o trabalho em grupo e, como resultado, os alunos começaram a se ajudar mais e a colaborar de maneiras que não víamos antes. Eles estavam realmente aprendendo uns com os outros.”

7. Que tipo de apoio adicional você acredita que os alunos precisam para continuar evoluindo?

Resposta: "Acho que eles precisam de mais apoio emocional, sabe? Às vezes a gente foca tanto no conteúdo que esquece que tem criança ali lidando com um monte de coisa. Um ambiente acolhedor, com diálogo, paciência e incentivo faz muita diferença. Também ajuda ter atividades variadas, que envolvam arte, movimento, jogos… isso estimula e motiva muito!"

8. Sugestões para as próximas oficinas:

Resposta: "Podia ter oficinas que explorassem mais a música, o teatro ou até jogos cooperativos. Essas atividades ajudam muito na expressão e no convívio entre eles. Também seria interessante incluir temas que envolvam as famílias, pra fortalecer esse vínculo entre escola e casa."

Prezado(a) Professor(a),
A sua opinião é essencial para o aprimoramento das nossas oficinas. Pedimos que preencha este breve questionário, observando o envolvimento e o progresso dos alunos participantes. Obrigado pela colaboração!

1. Nome do Professor(a): Giovanna

2. Turma/Série: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

3. Nome do(s) aluno(s) observado(s): Ângelo, Luíza, Pedro, João, Milena, Angélica, Leandro e Cíntia.

4. Como você avalia o envolvimento dos alunos durante as oficinas?

(x) Excelente
( ) Bom
( ) Regular
( ) Pouco envolvimento
( ) Não houve envolvimento

5. Os alunos demonstraram progresso em alguma das seguintes áreas? (Marque todas que se aplicam)

[x] Comunicação
[x] Criatividade
[x] Leitura de imagem
[x] Organização
[x] Envolvimento da comunidade escolar
[x] Autonomia
[ ] Outros:

6. Você percebeu alguma mudança positiva no comportamento dos alunos após as oficinas?

(x) Sim
( ) Não
Se sim, descreva brevemente: “As oficinas pedagógicas proporcionam oportunidades para que os alunos experimentem sucesso em diversas atividades, que vão além do currículo escolar tradicional. Ao serem expostos a diferentes tipos de atividades, como artes, música, jogos colaborativos e projetos práticos, os alunos poderão descobrir novas habilidades e talentos. Essas conquistas aumentam sua confiança em sua vida.”

7. Que tipo de apoio adicional você acredita que os alunos precisam para continuar evoluindo?

Resposta: "Na minha opinião, eles precisam de mais tempo e espaço pra experimentar sem medo de errar. Às vezes, só o fato de saberem que têm alguém por perto pra orientar com calma já faz toda a diferença. Também acho que seria ótimo ter mais atividades fora da sala, em contato com a natureza ou com situações reais do dia a dia."

8. Sugestões para as próximas oficinas:

Resposta: "Seria bacana ter oficinas que envolvam tecnologia, como criação de vídeos, edição de imagens ou até robótica simples. Eles adoram e aprendem muito nessas experiências. Também acho que atividades que trabalhem emoções e relações, como rodas de conversa ou contação de histórias, fariam muito bem."

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas na perspectiva do trabalho colaborativo",** sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Profa. Dra. Abigail Malavasi, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de _____/_____/_____a ____/_____/_____, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Santos, _____ de _____ de _____.

_____

Nome – cargo/função

(carimbo)

*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuência deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDOTÍTULO DA PESQUISA

Número do CAAE: 74680123.5.0000.5509

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é **"A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas na perspectiva do trabalho colaborativo".** Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Investigar como a implementação de oficinas pedagógicas colaborativas pode contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar do ensino fundamental, promovendo um ensino mais inclusivo e acessível que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

Procedimentos:

Exemplo: "Na sua participação você responderá um questionário (local) com um total de XX perguntas, sendo XX fechadas (assinalar uma alternativa) e uma pergunta aberta."

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário ou a entrevista, poderá parar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente,

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Endereço: Av. Gen. Francisco Glicério, 8 - Encruzilhada, Santos, SP CEP: 11045-002

E-mail: amalavas@uol.com.br

Nome do discente pesquisador:

Endereço: Flávia Vanessa Marchelli de Carvalho

Telefone: (11) 993808250

E-mail: flaviavmc78@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: _____

_____ Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/_____/_____.

ANEXO C - TCLE ONLINE OU EM AMBIENTE VIRTUAL

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

ONLINEOU EM AMBIENTE VIRTUAL

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é **"A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas na perspectiva do trabalho colaborativo"** Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Objetivo: Investigar como a implementação de oficinas pedagógicas colaborativas pode contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar do ensino fundamental, promovendo um ensino mais inclusivo e acessível que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

Procedimentos:

Exemplo: "Na sua participação você responderá um questionário (ONLINE) com um total de XX perguntas, sendo XX fechadas (assinalar uma alternativa) e uma pergunta aberta."

Desconfortos e riscos:

Exemplo: O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário ou a entrevista poderá parar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e consiste também na contribuição do estudo para a compreensão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisado responsável: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Endereço: Av. Gen. Francisco Glicério, 8 - Encruzilhada, Santos, SP CEP: 11045-002

E-mail:

Nome do discente pesquisador

Endereço: Flávia Vanessa Marchelli de Carvalho

Telefone: (11) 99380-8250

E-mail: flaviavmc78@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO D – TCLE ENVIADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

TÍTULO DA PESQUISA

Número do CAAE: 74680123.5.0000.5509

Estamos convidando seu(ua) filho(a) ou dependente a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é**"A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas na perspectiva do trabalho colaborativo".** Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como responsável do participante e é elaborado em duas cópias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá tirar dúvidas com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar que seu depende participe ou se retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Objetivo: Investigar como a implementação de oficinas pedagógicas colaborativas pode contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar do ensino fundamental, promovendo um ensino mais inclusivo e acessível que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

Procedimentos:

_____
_____

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso no que se refere a causar algum tipo de desconforto, não serão utilizadas as imagens nem a reprodução das vozes gravadas. As gravações serão transcritas e digitalizadas para serem incluídas na análise dos dados da pesquisa. Visando a garantir a segurança e o anonimato dos participantes, serão utilizados nomes fictícios na pesquisa e todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora.

Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a possível reflexão sobre o cenário atual da

Educação Inclusiva no Brasil, por meio dos resultados. Os resultados serão disponibilizados à escola, após a defesa da dissertação.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para qualquer dúvida sobre a pesquisa. Qualquer desconforto, os pais/responsáveis serão comunicados, prontamente.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade e de seu dependente serão mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer desconforto, custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável:

Endereço:

E-mail:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido informações sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito de meu dependente participe

Nome do(a) responsável:_____Data: _____/_____/_____.

_____

(Nome e assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao responsável pelo participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Termo de Assentimento do Menor

Meu nome é Flávia Vanessa Marchelli de Carvalho e quero convidá-lo(a) a participar da pesquisa cujo título é **"A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas na perspectiva do trabalho colaborativo".** Essa pesquisa tem como objetivo: Investigar como a implementação de oficinas pedagógicas colaborativas pode contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar do ensino fundamental, promovendo um ensino mais inclusivo e acessível que atenda às diversas necessidades dos estudantes

Vou pedir para você responder um questionário. Seu nome não será identificado.

Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós, também, estamos pedindo a sua concordância. Seus pais ou responsáveis concordam que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado durante o questionário ou a entrevista ou poderá parar, descansar e retornaremos as questões. Há coisas boas que podem acontecer como **.....(citar benefício)...**

Se você tiver alguma dúvida ou queira desistir de participar da pesquisa, você pode perguntar e me localizar pelo telefone (11) 993808250 ou no email: flaviavmc78@gmail.com. Poderá, também, entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 – 2º.. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu,_____ entendi que posso dizer "sim" e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir sem ser prejudicado (adequar os termos de acordo com a faixa etária). O(s) pesquisador(es) tirou(aram) minhas dúvidas e conversou(aram) com os meus responsáveis. Recebi uma cópia desse documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santos, _____ de _____de _____.

Menor: _____

Assinatura do pesquisador (a) _____

ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONALPRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestranda: Flávia Vanessa Marchelli de Carvalho

Título da Dissertação: "A inclusão dos alunos dos 6º e 7º anos na sala de aula regular do ensino fundamental II de uma escola da cidade de Santos, através da prática de oficinas pedagógicas na perspectiva do trabalho colaborativo"

Produto Educacional: Caderno de apoio ao professor.

Orientadora: Profa. Dra. Abigail Malavasi

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Registro – refere-se a uma catalogação do PE.	(x) o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. (x) o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. ( ) o PE possui ISSN ou ISBN. ( ) o PE possui DOI.
Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. *mais de um item pode ser marcado.	(x) o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado a questão de pesquisa da dissertação ou tese. (x) a metodologia apresenta objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. (x) há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. ( ) há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	( ) protótipo/piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. (x) protótipo/piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	( ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (x) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. ( ) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face a possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.	( ) PE sem acesso. ( ) PE com acesso via rede fechada. ( ) PE com acesso público e gratuito. (x) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa ( ) PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.	( ) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. (x) Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora	( ) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).

e original.	(x) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos. ( ) PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes.

Observações: _____

_____

Membros da banca:

Prof(a). Dr(a). Abigail Malavasi

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). Irene da Silva Coelho

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Membro Interno da Banca Examinadora

Prof(a) Dr(a). Valéria Batista

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC SP

Membro Externo da Banca Examinadora

Data da defesa: 23/ 04 / 2025.