

GT 31 – Saberes da experiência de trabalho e pesquisa relacionados a educação especial na perspectiva inclusiva.

Coordenadores: Profa. Dra. Marlene Rodrigues (UNIR) Profa. Dra. Ruth Maria Mariani Braz (UFF) Profa. Ilma Rodrigues de Souza Fausto (IFRO)

Ementa: Propõe-se discutir resultados de pesquisas e de ações de intervenções relacionadas às políticas públicas educacionais de inclusão de pessoas com deficiências bem como os alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na Educação Básica. As pesquisas terão como temas as Tecnologias assistivas, inovações pedagógicas, tecnológica de informação e comunicação, produção de documentos acessíveis e objetos educacionais de aprendizagem. Serão consideradas as contribuições de todas as áreas que abordam os aspectos relacionados à Inclusão destas pessoas na escolar, na sociedade, na família, evidenciando as mudanças atitudinais dos diferentes atores envolvidos no processo.

Apresentação Oral

Claudia Leão de Carvalho Costa, Fernanda de Paula Teixeira Figueiredo, Fábio Brazier. Formação de professores para interações com tecnologia assistiva: Saberes da experiência de trabalho de professores relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Mariana Pinkoski de Souza, Paulo Fossatti.
Professores com deficiência: o trabalho em evidência.

Michelle Aparecida de Almeida Teles de Ataíde.
Jogo de tabuleiro proporcionando enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/ superdotação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTERAÇÕES COM TECNOLOGIA ASSISTIVA: Saberes da experiência de trabalho de professores relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3101

COSTA, Cláudia Leão de Carvalho¹

FIGUEIREDO, Fernanda de Paula Teixeira²

BRAZIER, Fábio³

RESUMO: *O presente artigo apresenta uma pesquisa sobre a formação de professores e as apropriações em tecnologia assistiva na educação inclusiva, realizado em 2021, com 48 docentes participantes de curso de pós-graduação em nível de especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE – ofertado por Instituição Pública Federal. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: os professores possuem conhecimento acerca da tecnologia assistiva, e tomam para si a atribuição de indicar o uso de tais recursos para seus alunos? Ademais, quais seriam as perspectivas de formação continuada que os professores têm se amparado para a aprendizagem sobre a tecnologia assistiva? Como objetivo geral analisou-se a utilização e a apropriação da tecnologia assistiva na formação de professores da educação inclusiva. E ainda, os objetivos específicos foram pesquisar produções científicas sobre a utilização de tecnologia assistiva na formação de professores; investigar a necessidade de capacitação dos professores sobre estes recursos e como o conhecimento contribui para a formação do professor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com estudo de caso exploratório com procedimento survey para geração de dados por meio de informações*

¹Pedagoga pela UEMG, Bacharel em Direito pela UNIFEMM; Pós graduada em Docência para Ed. Profissional pelo SENAC-MG e em Tecnologias Digitais aplicadas na Educação - IFES-ES - Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG - Doutoranda em pelo POSLING CEFET/MG - Betim, MG, Brasil. E-mail: claudialeaotrabalho@gmail.com

²Licenciada em Letras Português/Inglês pela FCH, Pedagoga pela UFLA, Bacharel em Direito pela UNIPAC, Pós-graduada em Mídias na Educação pela UFJF; Especialista em Direito Empresarial pela UCAM. São João Del Rey, MG, Brasil - E-mail: nandapteixeira@hotmail.com

³Professor orientador. Pedagogo pela Universidade de Franca (UNIFRAN); Licenciado em Letras pelo Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado (CESEP); Licenciado em Educação Especial pela Universidade de Santa Cecília (UNISANTA). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”. Coordenador do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IFNMG) – Campus Diamantina. Diamantina, MG, Brasil. E-mail: fbbrazier@hotmail.com

coletadas em questionário aplicado via Google Forms, no período de distanciamento social devido a pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: *Tecnologia assistiva. Formação de professores. Capacitação. Educação Inclusiva.*

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o escopo compreender a formação dos professores para instruírem-se e utilizarem a tecnologia assistiva como ferramenta de adaptabilidade para os alunos com deficiência, visando minimizar barreiras e otimizar a aprendizagem no ambiente escolar. Uma vez que, concebe-se como fundamental a tarefa do docente de trabalhar para promover a autonomia e a independência do aluno no processo de ensino e aprendizagem, e a tecnologia assistiva pode permitir esta capacidade ao aluno, na escola e em outros ambientes. E, dessa forma, analisar sobre o conhecimento dos professores sobre as ferramentas, tecnologia assistiva, que auxiliam estudantes nas experiências educativas, considerando que esta prática do professor o qualifica para atuar na docência e na educação especial.

Nesse sentido o professor precisa conhecer e se apropriar da tecnologia assistiva antes da sua utilização em sala de aula. Assim, o ato de conhecer e indicar o uso dos recursos são formas de apropriação da tecnologia assistiva e caminham juntos, pois por meio desta percepção ocorre a apropriação da tecnologia assistiva pelo professor e assim a aprendizagem poderá ser efetivada, auxiliando o estudante, na escola e em outros espaços a aprenderem com mais autonomia.

Saber e buscar conhecer as adaptações necessárias para o aluno com deficiência é uma competência e habilidade profissional que faz parte das rotinas do professor especializado em Atendimento Educacional Especial - AEE. Mas os professores de maneira geral têm o conhecimento acerca da tecnologia assistiva, e a capacidade de percepção sobre a necessidade de tal recurso? Ademais, em quais perspectivas de formação continuada o professor de AEE tem se amparado para a aprendizagem sobre a tecnologia assistiva? Estas perguntas que nos inquietam e que buscaremos respostas na pesquisa a que nos propusemos.

Portanto, a formação e o aprendizado constante têm sido o recurso pedagógico que permite maior interação do professor com os alunos com deficiência, principalmente para trazer maior autonomia e ao mesmo tempo para melhorar sua performance no processo de aprendizagem. Salientando que não somente o aluno com deficiência poderia precisar do uso de tecnologias assistiva.

Em busca de respostas para a questão de pesquisa, a perspectiva de pesquisa se constitui no objetivo geral em analisar a utilização e a apropriação da tecnologia assistiva na formação de professores da educação inclusiva. Os objetivos específicos são: pesquisar produções científicas sobre a utilização de tecnologia assistiva na formação de professores da educação inclusiva; investigar a necessidade de capacitação dos professores na utilização de tecnologia assistiva e analisar como o conhecimento sobre as várias formas de tecnologia assistiva pode contribuir para a formação do professor de educação inclusiva.

Por todo o exposto, a motivação para essa pesquisa é conhecer como o conhecimento e a apropriação da tecnologia assistiva são importantes para a formação de professores e desse modo podem contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na educação inclusiva. Para a concretização do presente artigo científico foi feito um trabalho de levantamento e pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário realizado via *Google Forms* conforme explicitar-se-á na seção metodologia, a seguir.

2. METODOLOGIA

Neste processo de pesquisa e conhecimento sobre a formação de professores para o uso e apropriação de tecnologias assistivas, os apontamentos que se produziu nesta pesquisa embora sejam limitados, apresentam questões relevantes sobre os processos de desenvolvimento da profissão docente e os moldes em que se realizam. Neste sentido, a pesquisa coaduna com a visão de Santos (1988) de que no paradigma emergente, pós-moderno, o conhecimento se constrói e se constitui sob a premissa do plano científico e social. Este autor afirma que “todo conhecimento é local”, porém, dialoga com outras formas de conhecimento e deixando se interpenetrar por elas. Segundo Minayo (2007, p.35) “a ciência é a forma hegemônica de construção do conhecimento, embora seja considerada por muitos críticos como mito da atualidade por causa de sua pretensão de ser o único motor e critério de verdade”. Deste modo, a ciência mostra-se como a mais respeitável e responsável por descobertas, conclusões e divulgações que podem evoluir e desenvolver o campo de conhecimento da formação de professores.

Na elaboração do levantamento bibliográfico, procuramos filtrar nos sítios Scielo, publicações em sítios de Universidades Federais, materiais relacionados especificamente ao tema da pesquisa, utilizando as palavras chaves: “formação professor”, “educação especial” e “tecnologia assistiva”; “tecnologia assistiva” e “educação inclusiva”; “formação docente” e “práticas inclusivas”. As escolhas se pautaram por pesquisas e publicações entre 2015 a 2021,

em sua maioria, o que restringiu as opções do levantamento. Ademais, utilizamos o conectivo “and” para que na pesquisa, o número de trabalhos filtrados relacionassem a “formação de professores” e “educação especial”, e também conjugamos os termos “formação de professores” e “tecnologia assistiva”. Por último, cumpre ressaltar que utilizamos alguns artigos de nosso acervo bibliográfico pessoal digital.

Nesse sentido, a pesquisa se constituiu por revisão bibliográfica e por um questionário realizado via *Google Forms* com professores que estão cursando a pós-graduação *latu sensu* em Atendimento Educacional Especializado - AEE pelo Instituto Federal Norte de Minas Gerais - IFNMG a respeito do uso e apropriação da tecnologia assistiva e a formação docente. Além de termo de consentimento livre e esclarecido presente no início do formulário, requerendo que o participante concorde ou não, logo no começo das respostas.

A pesquisa bibliográfica forneceu suporte teórico para o presente artigo e as respostas ao questionário nos permitiram analisar os dados coletados. O questionário foi respondido no período de 22 de setembro a 22 de outubro de 2021 por 48 participantes e por meio dessas respostas foram realizadas as análises e conclusões da pesquisa. Os participantes eram licenciados em diversas áreas do conhecimento, abrangendo várias áreas da docência. Assim, a junção da pesquisa bibliográfica com os dados coletados pelo questionário dialogaram com a fundamentação teórica sobre prática docente e a apropriação e conhecimento sobre a tecnologia assistiva.

Consoante ao tema e objetivos, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso exploratório e com procedimento *survey* para geração de dados, pois buscou informações diretamente com um grupo de professores visando à compreensão da experiência deste grupo com a tecnologia assistiva, sendo possível verificar informações ilustrativas sobre o trabalho do professor e estes recursos. Verifica-se que a pesquisa qualitativa possibilita o aprofundamento da compreensão e das interações com objeto da pesquisa. De acordo com Gerhardt *et al* (2009, p.32) “a pesquisa qualitativa “preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”

Deste modo, a produção de resultados se baseou nas informações dos participantes, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, que, por intermédio da geração de dados, procurou-se constatar as variáveis, ou seja, a presença e/ou a ausência de um determinado fenômeno, a apropriação de conhecimentos sobre tecnologias assistivas por parte dos professores, não

especialistas em Atendimento Educacional Especializado – AEE – inseridos em especialização, ou seja, em uma realidade de desenvolvimento e formação em nível de pós-graduação. Assim, pode-se analisar se há déficit nas licenciaturas quanto ao preparo e sobre a apropriação com relação à tecnologia assistiva na formação inicial de professores.

3. TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA POSSIBILIDADE DE AUTONOMIA PARA O APRENDIZADO

A tecnologia assistiva objetiva ampliação de habilidades funcionais que uma pessoa possui, sua utilização visa proporcionar bem estar e qualidade de vida, acessibilidade, ampliação da comunicação, autonomia e independência aos sujeitos. Está implícita na Base Nacional Comum Curricular, e faz parte da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos (BRASIL, 2015, p. 36).

Na concepção de muitos autores, trata-se de uma área de conhecimento multidisciplinar nos muitos estudos relacionados à temática e na formação de professores com o escopo de identificar tecnologia assistiva – TA – que possam colaborar com inclusão de alunos que necessitam do seu uso. Para Bersch (2008) tais recursos permitem a potencialização de algumas funções para defasagens motoras, cognitivas e permitem que o sujeito possua auxiliando-o a participar ativamente dos espaços e possa desenvolver-se. As TA operam "Quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrita ou inexistente" explicita BERSCH (2008, p.12). Assim, as TA operam para mais comodidade na medida em que equipa o estudante para estudar e aprender com maior autonomia e independência.

O termo tecnologia assistiva remete não apenas à produtos e objetos físicos, mas a instrumentos, dispositivos, equipamentos, sistema tecnológico, componentes técnicos, softwares, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços, e a muitos outros recursos que sejam utilizados para compensar uma limitação, facilitar e tornar independente uma ação. Neste sentido, caso não a houvesse, necessitaria de uma outra pessoa para auxiliar, a pessoa que o requeira, não consiga, por si só fazer uma ação. Ela propicia qualidade de vida melhor a quem a utilize. É instrumental para pessoas de várias faixas etárias, desde bebês a idosos. Galvão Filho (2009, p. 6) explica que envolvem desde "órteses, próteses, dispositivos tecnológicos para a ajuda terapêutica, para

a aprendizagem de habilidades, para a mobilidade, cuidado pessoal, tarefas domésticas, comunicação, esporte e lazer". Este autor propõe que se analise a TA no paradigma inclusivo estudando soluções para "as desvantagens ou limitações dos indivíduos em sua funcionalidade e possibilidades de participação", levando em consideração a realidade, o meio ambiente físico e social do sujeito.

Muito embora para o termo tecnologia assistiva não haja consenso internacional, ou um conceito único, encontra-se explícita em diferentes documentos, com abrangências e enfoques específicos. As TA possuem analogia aos termos "tecnologias de apoio" ou "Ajudas Técnicas". O CAT — Comitê de Ajudas Técnicas — em 14/12/2007 propôs a definição, como medida de uniformização, propiciando neste sentido, trazer uma unidade na temática que traga valorização, integração e inclusão das pessoas, que por algum motivo requeiram a utilização destes recursos. Assim, Galvão Filho *et al* (2009, p.26), nos explica que define-se as TA como:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, p.15).

Faz-se importante ressaltar, que conforme nos ensina Galvão Filho (2009), nem sempre são pessoas com deficiência que utilizam tecnologia assistiva, mas qualquer pessoa que faça uso de algum tipo de recurso para melhorar sua capacidade, autonomia e independência. Embora nesta pesquisa, trabalha-se o termo tecnologia assistiva na visão dos Estudantes público Alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – EPAEE – entendendo-se que ela promove a funcionalidade e a participação destes alunos nos espaços educativos, como na escola.

Conte, Ourique e Baségio (2017) esclarecem que

A TA na educação vai além do mero auxílio ao estudante para realizar as tarefas escolares, abrindo possibilidades para novas perspectivas formativas do processo de desenvolvimento humano, para que o sujeito possa atuar de forma solidária, sensível, construtiva e dialética com o outro e com o mundo alicerçado na metamorfose do aprender. (CONTE, OURIQUE e BASÉGIO, 2007, p.13).

Nesse sentido, a TA além de auxiliar e propiciar a aprendizagem dos EPAEE proporciona a participação ativa do aluno, promovendo o seu desenvolvimento humano, sua autonomia, independência, melhorando a sua qualidade de vida e possibilitando a inclusão escolar e a interação com os colegas e com o mundo. Desse modo, a iniciativa em observar, reconhecer e indicar a necessidade de fazer uso da TA, pode partir de diversos apoiadores como dos familiares, do estudante, de profissionais de diversas áreas como também de professores da Educação básica. Estes últimos são o foco da narrativa desta pesquisa e podem avaliar a possibilidade de ampliação das funcionalidades nas atividades escolares dos EPAEE e de

qualquer outro aluno que o requeira e demonstre necessidade nas ações escolares, para melhorar a performance, o conforto e aprendizagem nas aulas.

4. A IMPORTÂNCIA DE FORMAR PROFESSORES PARA CONHECER AS TA

Lidar com os desafios que a inclusão exige na docência é uma expertise do professor no cenário de grande diversidade que se constitui a sala de aula, em que os sujeitos e processos de aprendizagem são cada vez mais específicos. Por isso, o docente precisa conhecer bem os seus alunos e trabalhar para tornar as condições de aprendizagem favoráveis a todos. Neste sentido, a identificação das necessidades e o desenvolvimento de propostas e iniciativas para que todos aprendam, é o diferencial para o profissional educador, que chama para si esta atribuição.

As TA não se confundem com as Tecnologias da Informação e Comunicação — TIC — que têm permeado as interações e o aprendizado na contemporaneidade e estão presentes na educação inclusiva. Mas assim como estas, também mudam as práticas e as aprendizagens e são instrumentos de mediação para que o professor interaja com os estudantes. Desse modo, os sujeitos interagem com as TIC e as TA para tornar as aprendizagens mais dinâmicas e especialmente para equiparar oportunidades e realizar atividades de forma autônoma, daí a função que a TA assume na interação social dos EPAEE. Porém, identificar e inserir as TA nos contextos da educação não são tarefas simples.

A formação do professor para o conhecimento e apropriações das TA para atender melhor às demandas nas práticas educativas e para saber identificar a necessidade para indicar aos alunos tais recursos deve começar na formação inicial, e faz-se essencial na formação continuada em nível de pós-graduação.

Uma vez que tanto os sujeitos como as situações e os processos de aprendizagens mudam e a estagnação não combina com a evolução e desenvolvimento que o ofício de professore exige. Corrobora com esta afirmação o pensamento de Kenski (2013, p.48-49):

[...] é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos. (KENSKI, 2013, p. 48-49).

A apropriação e o conhecimento da temática relacionada à TA precisam estar presentes na organização curricular, no planejamento escolar e na ação diária dos professores em sala, que estão em contato mais próximo com os discentes, conhecendo melhor suas necessidades. Dessa forma os professores têm a possibilidade de implementar os recursos, que de acordo com

Bersch; Tonolli (2006) permitem “[...] maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade”. Faz se essencial a tecnologia assistiva como dispositivo que promove a inclusão.

Nesse sentido, Castro e Alves (2018) enfatizam que é necessária mudança nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação.

Para que os processos de formação inicial de professores atendam as exigências de uma educação baseada nos princípios de uma escola plural, democrática e heterogênea uma série de fragilidades deve ser superada. Uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos nas IES e as práticas cotidianas desenvolvidas no interior das escolas deve ser constituída; a superação da dicotomia teoria-prática; a desconstrução de uma excessiva disciplinaridade e a distorção curricular constituem alguns desses aspectos. (CASTRO E ALVES, 2018, p. 17)

Assim, é fundamental que a formação inicial do professor esteja conectada com a prática escolar, aliando a teoria à prática de forma interdisciplinar, relacionando os conteúdos. Afinal, as disciplinas cursadas na universidade devem ser articuladas, formando um todo, estabelecendo um diálogo entre elas e com a realidade escolar em que o docente atua.

4. ANÁLISE DE DADOS PARA PERCEPÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES

Nesta pesquisa, propusemo-nos a realizar uma discussão sobre a formação de professores e as interações com o propósito de analisar o conhecimento e a apropriação

da tecnologia assistiva na formação inicial e continuada e na prática docente pedagógica dos professores e no processo de ensino aprendizagem. Na tentativa de perceber se haveria um déficit nas licenciaturas quanto aos saberes e conhecimentos em relação às TA e a preparação quanto a este saber, para o trabalho docente, na percepção da identificação e indicação deste recurso aos EPAEE.

Entendendo que as práticas pedagógicas da atualidade precisam estar direcionadas para o desenvolvimento da autonomia do estudante no percurso da aprendizagem, as TA são facilitadoras para quem as demandar. Nesse sentido, apresentamos os resultados deste estudo de caso, que visou analisar respostas de profissionais da educação, notadamente professores, inseridos nas discussões de uma Especialização em nível de pós-graduação do IFNMG — Instituto Federal do Norte de Minas Gerais — MG. Os participantes demonstraram receptividade e disposição nos relatos em referência à incorporação de novas estratégias de

ensino, calcadas em dinâmicas interativas de aprendizagem, observada esta aspiração nas respectivas respostas dos participantes.

Participaram da coleta de dados, professores de diversas áreas acadêmicas. Foi observado que 29 deles (60,41%) se formaram em instituições privadas de ensino; 18 professores (37,51%), em instituição pública; e 1 participante (2,08%), em ambas. Trata-se de uma turma, heterogênea em relação aos campos de formação, em nível de licenciatura. São docentes das diversas áreas, como Letras (línguas portuguesa e espanhola), Pedagogia em sua maioria, mas também, Educação Física, Normal Superior, além de profissionais de áreas como Enfermagem e Psicologia. São docentes que narraram já possuírem especializações em outras áreas como Gestão, Psicopedagogia e em educação básica.

Computou-se no total 48 participantes em que 30 deles (62,5%) responderam que já trabalharam com os EPAEE, e 18 participantes (37,5%) ainda não trabalharam com alunos deste público. São profissionais experientes, uma vez que 24 deles (50%) responderam que trabalham na educação há mais de 10 anos, 9 correspondendo a (18,75%) trabalham há mais de 5 anos, 2 participantes (4,16%) trabalham há menos de 5 anos e cerca de 13 (27,08%) não exercem a docência no momento da participação na pesquisa, embora tenham este desejo, pois estão em formação continuada e relataram que buscam especializar-se para trabalharem com a inclusão.

Ao serem questionados se caso tenham trabalhado com a inclusão, como eles avaliariam suas experiências, 13 participantes, correspondendo a 27,08% do total, não haviam ainda trabalhado com este público de estudantes, e estariam buscando especializar-se para desempenhar melhor suas funções docentes. Outros 10 participantes da pesquisa representando o percentual de (20,8%), relataram que tiveram experiências ruins como percebe-se nas narrativas:

um grande desafio, ainda mais por não ter um diagnóstico formalizado e com a dificuldade de ter que lidar com a situação sozinha, pois nem o supervisor sabia como me orientar. (Part. 2)

Negativa, pois a aluna surda se recusava a ter um intérprete em sala de aula e não tinha interesse de aprender a língua de sinais. (Part. 11.)

No início minha experiência foi negativa, pois as dificuldades encontradas para a inclusão vão desde a falta de estrutura adequada da escola, falta de preparo dos professores. (Part. 34).

Muito desafiador, visto que a escola e nós profissionais, precisamos interar e buscar novas estratégias, para inclusão de nossos alunos. (Part.35).

Na época em que trabalhei não tínhamos nenhuma base em como realizar esse trabalho. Conteí muito com a ajuda da mãe que me auxiliava muito com os métodos que a terapeuta dele passava. (Part.36).

Na época não tinha formação para trabalhar com estudantes com deficiência por isso considero que deixei muito a desejar. (Part.38).

Inicialmente negativa, sem ajuda e sem preparo. (Part.41).

Estes professores avaliaram como negativa suas experiências com EPAEE, o que pode-se inferir a partir dos relatos, a indicação de falta de orientação ou *KnowHow*, entendido como conhecimento sobre os métodos e procedimentos para a atividade profissional. O que pode ser traduzido em uma formação pouco consolidada para as exigências do contexto escolar e da diversidade dos estudantes, que implica na percepção de que os professores não estariam preparados e capacitados para realizar a inclusão na escola.

Em contrapartida, 20 dos entrevistados responderam como positivas as experiências, correspondendo a 41,66% da amostra. Mas, foi possível perceber nas narrativas que haveria defasagens, ou déficits na formação, quanto à necessidade de "saber mais sobre".

Verificou-se nos relatos que não há o domínio suficiente de conhecimentos para trabalhar com os EPAEE e que eles precisam desenvolver melhores estratégias para atuarem em sala e deste modo buscaram realizar a especialização. Ilustram esta análise os relatos de alguns participantes:

Foi ótima. Meu primeiro contato com aluno com (Síndrome de Down) em sala de aula comum. A partir daí surgiu a vontade de me especializar em AEE. (Part.3).

Positiva, me instigou a conhecer mais. (Part.6).

Positiva muito enriquecedora ver o avanço do aluno com necessidades é muito gratificante. (Part.12).

Positiva, pois a aluna era deficiente visual e eu consegui adaptar com ela as atividades e ambiente escolar. (Part.22).

Foram experiências diversas. Em alguns casos, eu me senti muito impotente por não saber como lidar com algumas situações, principalmente quando não tinha na turma o profissional de apoio. (Part.28).

Positiva, pois me fez buscar estratégias através de estudos o que beneficiou minha prática. (Part.30)

Acredito que essa experiência passa pelos dois lados. Positivo, quando você acredita ter conseguido ajudar de alguma maneira o seu aluno e negativo, quando você não sabe o que fazer para incluí-lo. Mas na maioria das vezes, foram experiências positivas, que mesmo não tendo certeza de como fazer, quando fez deu certo. (Part.5).

Ao se questionar aos professores se eles conheciam o que são TA, 3 participantes (6,25%) responderam que conheciam pouco, apenas 1(2,08%) respondeu que não conhecia, 11 participantes (22,91%) responderam que sabiam o que são TA e 30 (62,5%) disseram que aprenderam na especialização que estão cursando. Este dado aponta que foi necessário realizar estudos em nível de pós-graduação para que os docentes pudessem acessar o conhecimento sobre as TA, pois tal conteúdo não fora aprendido antes.

Na concepção de Galvão Filho (2009, p. 03) a TA é "utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o "empoderamento", para a equiparação de oportunidades e para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, na sociedade atual".

Assim, a autonomia é um produto do uso da TA para quem a utiliza e permite participação e interações entre os sujeitos.

Houve uma questão que demandava aos professores o conceito de TA e todos relataram conhecerem o conceito de TA associando a meios, recursos, ferramentas e adaptações que proporcionam autonomia e independência e auxiliam as pessoas e promovem qualidade de vida e consequentemente favoreceria o aprendizado. Embora a Participante 1, tenha demonstrado, em seu relato, desatualização quanto à nomenclatura das pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, os participantes discorreram conceitos bem elaborados evidenciando solidez e convicção quanto à definição e assertividade quanto à finalidade das TA. Destacamos nas narrativas os conceitos mais abrangentes e os explicitamos a seguir:

São equipamentos que visam oferecer autonomia e independência aos portadores de necessidades especiais. Recurso ou serviço utilizado por pessoas com alguma deficiência para que ela consiga se locomover, comunicar, dentre outros, ou seja, facilitar sua vida. (Part. 1).

Tecnologia Assistiva é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão. (Part. 2).

São todos os recursos que são utilizados para facilitar a vida das pessoas com alguma deficiência e que facilita a inclusão e autonomia.

Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo para mim, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promover Vida Independente e Inclusão. (Part. 12).

Os relatos transcritos acima evidenciam a importância do curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado – AEE – pois, os professores não possuem a formação, mas compreendem a importância dos recursos de tecnologia assistiva. Além disso, os dados demonstram uma desatualização do docente quanto a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva.

Porém, em algumas respostas, houve uma impropriedade ao associar as TA às TIC, limitando-as a recursos tecnológicos. Entretanto, Galvão Filho (2009) explica que são equipamentos que não necessariamente envolvem tecnologia, pois concebe-se que as TA podem ser modificações simples para facilitar, até mesmo, tarefas escolares e domésticas.

Encontrou-se a vinculação de TA a tecnologia nos depoimentos dos participantes:

Auxílio para uma vida diária e vida prática. Recursos de acessibilidade ao computador. (Part.3)

São "aparatos" tecnológicos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência. (Part.3)

São tecnologias que temo como objetivo facilitar a vida estudantil do aluno.(Part. 36)

E uma tecnologia que serve para auxiliar uma pessoa com deficiência especial. Para agregar ao processo de educação qualidade de vida para as pessoas. (Part.40)

Os professores que participaram da pesquisa ficaram divididos em relação à compreensão do papel do professor em sala de aula na identificação e indicação quanto ao uso das TA. Cerca de 26 participantes, correspondendo a 54,16% dos professores compreenderam ser atribuição dele a apropriação e indicação de alguns recursos para o aluno. Outros 3 participantes (6,25%) não souberam dizer; 3 participantes (6,25%) responderam que seria atribuição de toda a equipe da escola, o que não se considera um erro, devido ao caráter multidisciplinar da TA. Cerca de 9 participantes (18,75%) responderam que o professor pode indicar, mas não necessariamente seria sua a atribuição e 07 participantes (14,5%) disseram que não seria atribuição do professor a indicação de uso das TA para os estudantes.

Do total de participantes, quando perguntados se consideravam importante para sua formação os saberes sobre as TA e maneiras de utilizá-la em sala de aula, foram unânimes nas respostas e consideram que o professor deve ser capacitado para conhecer e atuar com as ferramentas e equipamentos além de diversificar estratégias para a participação ativa do estudante. Relataram também que a falta da TA para o estudante que precisa dela prejudica a aquisição do conhecimento, havendo assim, uma desigualdade de aprendizagem e a inclusão não ocorreria. São narrativas que demonstram esta concepção de pensamentos:

Porque é através dela que vamos conseguir inserir o deficiente na escola e na sociedade. (Part. 3)

Sim, pois é fundamental para o desenvolvimento do aluno e para facilitar aprendizagem. (Part. 4).

Sim. O professor deve ser capacitado para atuar com todas as ferramentas disponíveis. (Part. 8).

Sim, com ela podemos dar mais dinamismo na sala de aula e autonomia aos alunos. (Part. 18).

Hoje considero extremamente importante conhecer para saber usar e indicar para os eventuais alunos que forem aparecendo, com qualquer tipo de deficiência. (Part. 25).

Muito importante pois com esse conhecimento podemos buscar alternativas que contribuindo para o desenvolvimento e autonomia do/ a aluno/ a com deficiência. (Part. 29).

As elucidações dos participantes vão ao encontro do que pensam Cortelazzo (2006) e Galvão Filho (2012, p.19), este último destaca a "importância da participação de todos os envolvidos no processo nas decisões sobre a implementação da TA, tanto do próprio aluno/usuário, como também dos seus professores e familiares". Dessa forma, a consciência por parte dos professores de que é relevante a especificação, a prescrição e o acesso às TA são imprescindíveis, pois possibilita otimização das potencialidades dos alunos, favorecendo melhores condições para a aprendizagem.

Mas, contrastando esta questão, faz-se importante analisar que noutra pergunta arguida aos professores, nesta pesquisa, sobre se haviam estudado na licenciatura sobre a temática, 3 participantes (6,94%) não se lembram de terem aprendido sobre as TA, a mesma quantidade respondeu que "um pouco e muito pouco", 20 participantes, (41,66%) responderam que sim, haviam aprendido e 22 disseram não realizarem estudos nas suas formações docentes iniciais, ou seja, nas licenciaturas.

Para compreender melhor como os professores têm explorado e buscado aprender sobre as TA, foi questionado se realizaram cursos de formação continuada ou investigações sobre o tema em cursos outros, diferentes ao da especialização em AEE que estavam matriculados, o paradigma formativo indicou que 36 (75%) participantes nunca haviam realizado formação anterior e teriam aprendido sobre as TA na especialização que cursam no momento da pesquisa. Ao passo que 12 participantes (25%) relataram já haver realizado outras formações e dessa forma, adquiriram conhecimentos e se apropriaram da temática de TA e sabiam a sua finalidade educacional.

Este dado merece uma análise sobre a relevância de disponibilização de cursos de especialização, em mais ocasiões e em regiões diversas do estado, preferencialmente na forma gratuita, pois de outra forma, muitos profissionais não aportariam conhecimentos sobre as TA. Isso se evidencia para embasar nas suas práticas com os recursos que promovam a mediação entre o seu aluno e o aprendizado. Faz-se imprescindível o acesso ao conhecimento organização e informações de conteúdos especializados relacionado às TA, nas licenciaturas e em programas de especialização em nível de pós-graduação.

Dessa forma, a formação continuada é muito importante e precisa ser acessibilizada aos professores para que eles possam reciclar suas aprendizagens e promoverem uma educação de qualidade. Nesse sentido Rocha (2017) explica:

A formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de (re)pensar o ato educativo e analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para a reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro. (ROCHA 2017, p. 02).

Além disso, percebe-se que os conhecimentos disponíveis são dinâmicos, renováveis e imensuráveis, e se renovam diuturnamente, assim, a formação de professores requer expansão contínua de aprendizagens, e neste sentido, Galvão Filho (2012, p. 2) relata que:

ninguém pode afirmar nos dias de hoje, diferentemente do início do século passado que domina e tem o controle sobre todos os conhecimentos mais relevantes produzidos em sua área de atuação, por melhor e mais avançada que seja a sua formação. (GALVÃO FILHO, 2012, p.2)

Diante da dinamicidade e da constante renovação de conhecimentos e didáticas, políticas públicas educacionais efetivas são imprescindíveis no sentido de garantir cursos de formação continuada para os professores. Por isso, é papel dos professores cobrarem políticas públicas educacionais efetivas que proporcionem a formação continuada e que favoreçam o uso e a apropriação das TA nas escolas para garantir uma aprendizagem de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio dessa pesquisa foi investigada a utilização e a apropriação das TA na formação de professores da educação inclusiva por meio de pesquisa bibliográfica e questionário via *GoogleForms*, perpassando pela formação inicial e continuada do professor. Além disso, foi analisado o conhecimento dos professores sobre a TA, se já trabalharam com EPAEE e como se constituiu a experiência, concebendo como positiva ou negativa, na interface com os recursos de acessibilidade ao discente.

A tecnologia assistiva como recurso para propiciar maior desenvolvimento, autonomia e aprendizado, deve ser utilizada nas salas de aulas para garantir acessibilidade, mobilidade, independência e autonomia. Nesse sentido, os professores precisam conhecer as TA para que possam apresentar, indicar e utilizar os recursos adequados aos EPAEE, melhorando a sua performance e a sua aprendizagem, contribuindo de forma significativa na formação do aluno.

Para que a TA seja utilizada de forma adequada é preciso qualificação dos professores por meio da formação inicial e continuada para que os EPAEE possam participar de forma ativa das atividades escolares. Sendo assim, o professor precisa focar nas potencialidades e não nas limitações enxergando os EPAEE como sujeitos que possuem capacidade de aprendizado e utilizando as TA a favor do processo de ensino e aprendizagem, para tanto conhecê-las bem deve fazer parte de suas atribuições.

A pesquisa constatou que a maioria dos professores se licenciaram em instituições privadas e embora tenham trabalhado com EPAEE e estejam na educação há mais de 10 anos, ainda admitem ter dificuldade em observar a necessidade e indicar TA aos seus alunos. Outrossim, cerca de 20% avaliaram as experiências com EPAEE como negativas, 20,8% relataram ter tido experiências ruins e 27,08% ainda não trabalharam com EPAEE. Todavia, 41,66% consideraram como positivas as experiências, mas relatam que precisam melhorar a sua prática, por isso, estão cursando a especialização.

Outro dado importante é que a maioria conhece a TA e o seu conceito. Contudo, alguns associaram a TA somente a recursos tecnológicos. Além disso, a maioria acredita ser papel do professor identificar e indicar o uso de TA. Os professores foram unânimes quanto à importância da formação sobre a TA, apesar disso, reconhecem que existe uma defasagem de conhecimentos sobre TA na formação inicial. Logo, conclui-se que é fundamental capacitação dos professores para que as TA sejam dispositivos conhecidos e utilizados como aliados ao processo de ensino e aprendizagem.

Por todo o exposto, o objetivo da pesquisa: analisar a utilização e a apropriação da tecnologia assistiva na formação de professores da educação inclusiva foi logrado, visto que a presente pesquisa demonstrou a importância da formação inicial e continuada sobre as TA, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE. Por fim, o trabalho contribuiu para evidenciar a importância da oferta em maior número de matrículas para que mais profissionais da educação participem de cursos *strito* e *latu sensu*, em de Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva pelos Institutos Federais e outras instituições públicas. Conferindo, dessa forma, maior promoção de apropriações e interações relacionadas às TA pelos professores, propiciando momentos de reflexão e ressignificação de práticas pedagógicas de inclusão de forma consistente e efetiva. As TA são imprescindíveis nos currículos da formação de professores iniciantes, mas também ao longo de suas trajetórias profissionais, pois compensam as dificuldades, cobrem déficits e reduzem incapacidades, atenuando as diferenças e possibilitando interações e aprendizagem.

Para finalizar é importante ressaltar a importância da pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado – AEE promovida por instituições públicas federais, pois ela promove a atualização e reciclagens de conhecimentos e práticas, melhorando a qualidade da educação oferecida aos EPAEE. Dessa forma, é imprescindível políticas públicas que garantam o acesso a cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2015.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 out. 2021.

BERSCH, R. et al., Fatores humanos em TA: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços. **Revista Plurais**, Salvador, UNEB, v. 1, n. 1, 2008.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Tecnologia Assistiva**. 2006. Disponível em:
<http://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 11 out. 2021.

CASTRO, Paula Almeida de. ALVES, Cleidiane de Oliveira Souza. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 7, n. 16, dezembro 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38786/28362>. Acesso em: 22 out. 2021.

CAT, 2007a. Ata da Reunião III, de abril de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abr%20il2007.doc>. Acesso em: 20 out. 2021.

CONTE, Elaine. OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologias assistivas, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, nº33, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

CORTELAZZO, I. B. C. **Formação de Professores para a Inclusão de alunos com necessidades especiais**: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. Anais do 1º Fórum de Tecnologia Assistiva e Inclusão Social da Pessoa Deficiente, Belém: Universidade do Estado do Pará - UEPA, 2006, p. 39-49.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva: de que se trata. **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**, v. 1, p. 207-235, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva**: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 2009.

GERHARDT, Tatiana Engelet al. **Métodos de pesquisa**. [Organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-32, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papirus Editora, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, jul/Dez 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73376016-O-papel-do-professor-na-educacao-inclusiva.html>. Acesso em 18 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, p. 46-71, 1988.

FORMATION TEACHER FORM INTERACTIONS WITH ASSISTIVE TECHNOLOGY IN INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: *The article presents a research on teacher training and appropriations in assistive technology in inclusive education, carried out in 2021, with 48 participants of the postgraduate course at the level of teaching specialization - AEE - offered by a Federal Public Institution. The research that teachers have to know: do students have assistive technology, and are they used to knowledge of resources for their students to know the use of such resources? Furthermore, what are the perspectives of continuing education that teachers have supported for learning about assistive technology? How general education should be appropriate for the use and training of technology for teachers of inclusive education. And yet, specific objectives were made for scientific research on the use of assistive technology in teacher training; to investigate the need for teacher training on these resources and how the knowledge for teacher training. This is a research with bibliographic research with an exploratory research study to generate data by cases of information collected in a title applied via Google Forms period of social distance due to the Covid-19 pandemic.*

Keywords: *Assistive technology. Teacher training. Empowerment. Inclusive education.*

PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: O TRABALHO EM EVIDÊNCIA

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3102

SOUZA, Mariana Pinkoski de - marianapinkoski@gmail.com

Unilasalle Canoas
Av. Victor Barreto, 2288
92010-00- Canoas- Rio Grande do Sul- Brasil

FOSSATTI, Paulo - paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

Unilasalle Canoas
Av. Victor Barreto, 2288
92010-00- Canoas- Rio Grande do Sul- Brasil

Resumo: *O trabalho é um grande aliado no contexto psicossocial e econômico do ser humano e na contemporaneidade é fundamental incluir as pessoas com deficiência nesta pauta. Professores universitários com deficiência de acordo com INEP (2018) correspondem 0,43%, o que torna emergente evidenciar esta população. Este estudo tem como objetivo compreender a relação do trabalho e do professor universitário com deficiência nos dias de hoje. Este resumo foi desenvolvido a partir do delineamento iniciado para o projeto de tese desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. O presente estudo caracteriza-se por ter abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica (GIL,2017). A partir das plataformas digitais Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram utilizados os descritores: professor, deficiência, ensino superior e trabalho. Dentre os resultados encontrados, cinco estudos foram analisados, que demonstram a necessidade de implementação de políticas inclusivas institucionais voltadas para estudantes e, quanto ao processo inclusivo de professores com deficiência no trabalho, é destacado que ainda existem barreiras arquitetônicas e atitudinais. É possível sintetizar que a maioria dos estudos envolvem estudantes com deficiência, com escassos estudos sobre professores com deficiência e sua relação com o trabalho, bem como o avanço necessário nas práticas inclusivas de professores universitários com deficiência em seus ambientes laborais.*

Palavras-chave: *Professor. Deficiência. Ensino Superior. Trabalho.*

1 INTRODUÇÃO

Exercer a profissão professor (a) na contemporaneidade envolve muitas aptidões, competências e qualificações diferentes do passado, já que a atualização da sociedade e da educação ocorre de forma acelerada e constante. Exercer a docência é viver intensamente o seu tempo com consciência crítica e sensibilidade, formando e dando sentido à vida de muitas pessoas, transformando saberes e histórias de vida (NÓVOA,1992; TIMM, 2015).

A vocação de ser professor (a) ultrapassa a concepção de ensinar, é um dom que compreende diversos aspectos que integra o indivíduo, envolvendo o reconhecimento da complexidade da docência, como a ética, autonomia, a resiliência, a determinação e a capacidade de produção de conhecimento profissional e de reconhecimento social. Já que ser professor (a) é ter responsabilidade, ter uma visão investigativa, inovadora, crítica, reflexiva e problematizada do ato de ensinar, revolucionando preconceitos e inacessibilidades. (RESENDE, 2019).

Quebrar paradigmas, estar à frente de questões emblemáticas, sensibilizar questionamentos coletivos e individuais, viver como educador inclui obstáculos, dilemas e contradições que devem ser reconhecidos e validados pela sociedade. O trabalho docente possibilita o encontro com o outro, estabelece uma ocupação e caracteriza-se como um meio de lutar pela mobilização, como um compromisso vital. Professores com deficiência, assim como professores sem deficiência, possuem deveres laborais no ambiente universitário, detém conhecimentos e trocas específicas. Quando é realizada a comparação entre estes profissionais, o INEP (2018) revela que somente 0,43% correspondem a docentes universitários com deficiência no Brasil.

Diante deste contexto é possível questionar como é a relação do trabalho para o docente com deficiência que atua no ensino superior, bem como qual é a realidade vivenciada nas universidades. Destarte o objetivo deste estudo é compreender a relação do trabalho e do professor universitário com deficiência nos dias de hoje. Após esta breve introdução, apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada e o nosso referencial teórico, seguido da análise e discussão dos resultados com inferência dos autores aos dados e as considerações finais com os principais achados do estudo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo teórico de cunho qualitativo que tem por objetivo investigar e analisar os norteadores teóricos que abordam o professor, a deficiência, o ensino

superior e o trabalho, dialogando com a presença dos diferentes grupos identitários na docência da educação superior. Optamos pela tipologia da pesquisa bibliográfica, pois esta, conforme Gerhardt e Silveira (2009) p.69: “[...] fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas”. Complementando, Gil (2017), compreende que toda pesquisa bibliográfica se dá a partir de estudos e materiais já elaborados, como livros, capítulos de livros e artigos científicos, a partir de estudos publicados acerca do tema proposto.

Para a elaboração da pesquisa bibliográfica foram utilizadas as bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações Capes. Como descritores, selecionamos para a pesquisa, os termos: “professor”, “deficiência”, “ensino superior” e “trabalho”. Tendo como filtro a presença destes no assunto das produções.

Para o direcionamento e estrutura do estudo, Gil (2002) foi empregado para ordenar a pesquisa em oito etapas: 1ª. Planejamento; 2ª. Elaboração dos objetivos; 3ª. Escolha da metodologia; 4ª. Organização dos prazos e metas; 5ª. Busca por conteúdos teóricos adequados; 6ª. Análise dos dados encontrados; 7ª. Construção de reflexões entre autores; e 8ª. Considerações finais. Na quinta parte, buscamos conteúdos segundo os critérios de inclusão/exclusão e passamos pela pré-análise, que conforme Bardin (2016), a qual se trata da leitura flutuante dos títulos e resumos dos materiais para avaliar quais trabalhos seriam mantidos. De acordo com Bardin (2016), após, realizamos a exploração mais detalhada do material por meio da leitura integral e o tratamento dos resultados e seguimos para a compilação dos dados e a redação do texto a partir da análise e interpretação dos achados. Após a presente metodologia, abordaremos o referencial teórico.

3 RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA

A vertente freiriana destaca o poder do professor na sociedade e enfatiza o quanto o neoliberalismo atual afasta da educação a ação de transformação, utopia e coletividade. O neoliberalismo descaracteriza o valor das emoções e afetividades no ambiente educacional e orienta-se pela lógica do controle e de uma empresa capitalista que integra o trabalho como modelo de eficiência e técnica, com o foco estritamente econômico. A teoria sócio-política-educativa de Paulo Freire é uma resposta contra o neoliberalismo, contra o mecanicismo, o

padrão e a hegemonia. É uma luta que acentua a importância da dimensão cultural e das diferenças no ambiente de trabalho, já que a educação transformadora é aquela que abomina todo o tipo de opressão e valoriza as diferenças e a diversidade (FORTUNA 2021; GADOTTI, 2007). Diante do exposto, o docente universitário com deficiência é uma figura que choca todo tipo de padrão e muitas vezes não é inserido e/ou incluído no mercado de trabalho, por representar a diferença e por fugir da lógica capitalista e tecnicista das universidades que se baseiam em um modelo neoliberal.

Dados do INEP (2018), demonstram as desigualdades de acesso ao espaço universitário brasileiro, pois apenas 0,43% do total de professores do ensino superior apresentam algum tipo de deficiência. É essencial compreender o porquê desse baixo percentual, dentre as possibilidades estão, as consequências sociais, oportunidades desiguais, débito secular de exclusão quanto à legislação, que teve seu início no século XX voltada para docentes com deficiência e também o não acesso à educação, por exemplo. Quanto ao analfabetismo, os brasileiros sem deficiência a taxa estão em torno de 8,3%, já para as pessoas com algum tipo de deficiência é de 9,5% aproximadamente. As taxas de desocupação laboral no Brasil ficam entre 9% e 53%, respectivamente, sendo que nos países desenvolvidos este percentual chega a 35% (IBGE, 2012). Quanto aos brasileiros que declararam possuir alguma deficiência, 3,46% possuem deficiência visual severa, 1,12% deficiência auditiva severa, 2,33% deficiência motora severa e 1,4% deficiência intelectual. Entre as pessoas que declararam possuir uma deficiência severa, 7,13% estão em idade ativa entre 15 a 64 anos.

Muitas empresas e empregadores recrutam pessoas com deficiência para cumprir a obrigação legal, com intuito de preencher as cotas previstas na Lei 8.213, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991) para atividades que não valorizam o ser humano quanto às condições econômicas e sociais. Dessa forma, no Brasil ainda há dificuldades para o desenvolvimento de uma sociedade que caminhe a favor da inclusão, pois de forma lenta o mercado de trabalho percebe como reconhecer e reagir ao ideal da responsabilidade social de empresas. É possível destacar a falta de formação adequada, em relação ao governo e também da iniciativa privada, somado com a falta de acesso das pessoas com deficiência à educação de qualidade, o que indica um grande empecilho para a inserção e possível inclusão no mercado de trabalho (KLAUMANN, 2019).

Para Moraes et al. (2019) a realização pessoal advém em grande proporção do trabalho, do ser humano sentir-se útil, desenvolvendo sua autoestima, autonomia e construindo sua identidade

diante da sociedade. Por isso o trabalho possui um importante papel na vida do ser humano, onde é possível constituir relações sociais e estruturas psicológicas e econômicas para conduzir o seu cotidiano. A trajetória para a inserção laboral de professores universitários com deficiência é repleta de obstáculos e dificuldades, tendo em vista o forte modelo neoliberal existente e a falta de informação, discriminação e preconceito em vários setores da sociedade nos dias de hoje. A relação entre o trabalho e o professor com deficiência é primordial para que este profissional esteja cada vez mais e em um maior contingente no ensino superior, levando em conta a quebra de barreiras e o pertencimento, bem como o reconhecimento de uma sociedade que engatinha a favor da inclusão. No próximo item iremos abordar os resultados e as discussões do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os descritores e as respectivas bases de dados pesquisadas, com as possíveis considerações dos estudos encontrados. A primeira tabela ilustra os descritores escolhidos e os resultados para as pesquisas na base de dados do *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*.

Quadro 1 - Consulta aos periódicos SCIELO

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Professor	4.026		
Deficiência	5.614		
Ensino Superior	3.069		
Trabalho	106.599	+professor + deficiência+ ensino superior	2

Fonte: autoria própria (2022).

Diante dos resultados, o primeiro artigo encontrado foi do autor Crochik (2009), intitula-se Atitudes de professores em relação à educação inclusiva, este investigou quatorze professores do ensino fundamental (de escolas particulares e públicas de São Paulo), todos foram entrevistados sobre a temática da inclusão na sala de aula. Nove entrevistados ressaltaram sobre a falta de recursos humanos, observaram também que um número menor de alunos na sala de aula facilitaria o domínio de aula, demonstraram que a presença de profissionais da área da saúde poderia ajudar muito o processo da inclusão e metade dos entrevistados apontaram que a inserção de alunos com deficiência não atrapalha os alunos sem deficiência em sala de aula.

O segundo artigo refere-se sobre a investigação psicanalítica do imaginário coletivo de professores de ensino superior sobre inclusão escolar. Ávila (2008), realizou uma entrevista grupal para abordagem da personalidade coletiva, com doze docentes dos cursos de Letras e de Pedagogia. Para tal, utilizou-se o Procedimento Desenhos-Estórias com Tema como recurso mediador-dialógico, cabendo a cada professor produzir, individualmente, desenhos e histórias sobre o tema "aluno de inclusão". Nos resultados foram captados quatro campos psicológicos não conscientes: o menino de sua mãe, (in) capacidades, onde está Wally? e a dor e a delícia). Em seu conjunto, tais campos revelaram a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar nos professores que, em seu imaginário, concebem que o aluno com deficiência deve ser cuidado por sua mãe. Este artigo teve como conclusão que o processo de inclusão demanda de um contexto maior, que vai além de informações técnicas, mas também um espaço de cuidado emocional a esses profissionais.

Os dois artigos aqui discutidos são oriundos de instituições educacionais da região sudeste do Brasil (CROCHÍK, 2009; ÁVILA, 2008), onde o estudo de Crochík é oriundo de uma universidade estadual e o de Ávila de uma universidade particular. Os artigos trazem a visão do professor sobre o aluno com deficiência e como enfrentam a realidade cotidiana educacional, como projetam e como percebem o tratamento deste público. É destacada a necessidade de amparo para docentes saberem lidar com a diversidade através de auxílio capacitado com profissionais da saúde e de áreas interdisciplinares.

Quadro 2- Consulta aos periódicos da Capes

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Professor	6441		
Deficiência	5484		
Ensino Superior	2828		
Trabalho	14485	+professor + deficiência +ensino superior	0

Fonte: Autoria própria (2022).

Ao investigar os periódicos da Capes, não foi constatado estudos com os descritores combinados. A seguir, será apresentado o quadro referente ao mapeamento dos descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 3- Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Professor	12644		
Deficiência	2446		
Ensino Superior	4810		
Trabalho	16819	+professor + deficiência+ ensino superior	3

Fonte: autoria própria (2022).

Diante da pesquisa na BDTD, foram encontradas três investigações. A primeira é uma dissertação da região sudeste do Brasil, que analisou a trajetória formativa de um professor com deficiência física, atuando no ensino superior. Barbosa (2009) destaca que a voz ativa da pessoa com deficiência (PCD) é um avanço acadêmico essencial, já que a necessidade se estabelece do cotidiano, além de perceber que as universidades necessitam de estímulos econômicos que facilitem a contratação de PCD no ensino superior.

Pereira (2017), em sua dissertação investigou as perspectivas dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica. Segundo os informantes, as ações institucionais têm pouca visibilidade, e a formação dos docentes para atuarem na educação profissional reflete na atuação pedagógica com os discentes com deficiência e sua perspectiva sobre a inserção destes nas práticas profissionais. Portanto, a formação continuada se mostra como um elemento necessário à prática docente, bem como uma (re) estruturação das políticas institucionais com vistas à inclusão da pessoa com deficiência. A terceira dissertação é oriunda do sudeste do Brasil, Brando (2011) revela que foram concluídos três estudos, o primeiro descreveu a prática pedagógica de uma docente com Paralisia Cerebral, o segundo estudo verificou como docentes com deficiência planejavam e conduziam suas aulas e o terceiro estudo investigou a percepção de alunos sobre a prática pedagógica de professores com deficiência e professores sem deficiência.

Os resultados demonstraram que os professores com deficiência enfrentam entraves de ordem arquitetônica e atitudinal como olhares curiosos de indivíduos. Os alunos apontaram que as experiências das pessoas com deficiência enriquecem as aulas e tornam os conteúdos mais claros, aproximando-os da realidade. Os professores sem deficiência, de acordo com os alunos, se expressam de forma mais clara e as aulas são mais rápidas, estes sugeriram a

utilização de dinâmicas, vídeos e recursos multimídia para melhorar a prática pedagógica de seus professores, tanto os docentes sem deficiência como os com deficiência.

As dissertações encontradas, revelam estudos de instituições educacionais da região nordeste (PEREIRA, 2017), oriundo de uma universidade federal e do sudeste do Brasil (BARBOSA, 2009), com o estudo de uma universidade particular comunitária, bem como é demonstrado que não foram detectadas teses com esta temática. Através dos resultados apresentados, foi possível refletir sobre a trajetória de vida de três professores universitários com deficiência física e como isto implica descobertas importantes para o avanço das facilidades de acesso ao ensino, através da voz ativa, advindo de uma universitária metodista de São Paulo. Outra reflexão, originada de um instituto federal de Sergipe, é sobre a importância de políticas institucionais para a formação continua de professores, com intuito de lidar com discentes com deficiência e para a implementação de estratégias de inclusão acadêmica.

A partir da pesquisa com os descritores: professor, deficiência e ensino superior, nas mesmas bases de dados selecionadas para este levantamento, com o filtro assunto, foi possível delinear que dois artigos (CROCHÍK, 2009; ÁVILA, 2008) e duas dissertações (BARBOSA, 2009) e (BRANDO, 2011), são oriundas universidades do sudeste do Brasil e uma dissertação do nordeste brasileiro (PEREIRA, 2017). Diante dos estudos encontrados, dois abordaram professores universitários com deficiência, os demais, discentes com deficiência, sendo possível refletir a escassez de estudos com esta problemática. Os estudos demonstraram a importância do trabalho para os docentes, mesmo com a descrição de barreiras a serem solucionadas, já que enfatizam o seu pertencimento e a suas conquistas por terem chegado neste patamar profissional, ressaltando o quanto é essencial a voz ativa na sua profissão e a acessibilidade atitudinal. No próximo item apresentaremos as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados epidemiológicos do docente com deficiência na universidade e a da recente legislação vigente, as universidades, a comunidade e os governos federal, estadual e municipal devem se mobilizar no intuito de compreender as demandas deste profissional, bem como possibilitar ações inclusivas.

Os estudos encontrados demonstram a escassez nesta temática, o que torna de grande valia, mais pesquisas na área, com intuito de revelar a realidade do cotidiano laboral, bem como com intuito de aumentar a expectativa de docentes com deficiência atuando no ensino

superior. Foi possível verificar o número maior de estudos com discentes com deficiência como temática principal, dentre os resultados destas pesquisas, ficou evidente a necessidade de implementação de políticas inclusivas institucionais voltadas para estudantes e possíveis futuros professores.

Quanto ao processo inclusivo é destacado que ainda existem barreiras arquitetônicas e atitudinais no ambiente laboral. Tendo em vista o momento atual que vivemos, as relações laborais são evidenciadas através do neoliberalismo, que pode dificultar a atuação do docente com deficiência, quando o mercado de trabalho valoriza apenas o capital e a produção, buscando padrões de mercantilização. A relação do trabalho com o professor universitário com deficiência é de extrema relevância diante das pesquisas, pois ficou clara a importância da atividade laboral para o aspecto econômico, social e psicológico, já que garante autonomia e autenticidade, mesmo tendo em vista que é imprescindível a atenção da universidade e da sociedade para a garantia de reconhecimento e equidade nas relações dentro e fora do ambiente de trabalho, bem como a disposição para a livre expressão de possíveis melhorias.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Camila Ferreira de; TACHIBANA, Miriam; VAISBERG, Tânia Maria José Aiello. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.

BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BERGONCI, Aragon Alberto. **A inclusão de pessoas deficientes no quadro de empregados das instituições de ensino superior comunitárias no Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Negócios) - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Programa de Pós-Graduação em Gestão e Negócios, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3jJ98IZ>. Acesso em: 19 out. 2021.

BERTEL-NARVÁEZ, María Paola; VILORIA-ESCOBAR, Javier de Jesús; SÁNCHEZ-BUITRAGO, Jorge Oswaldo. Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. **Educación y Educadores**, v. 22, n. 2, p. 215-233, 2019.

BRANDO, Alzira Maira Perestrello. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre prática docente de seus professores**. 2011. 139 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. Conselho federal de contabilidade. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1991. Disponível em: <https://bit.ly/2XUyL1n>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CROCHÍK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

FORTUNA, Volnei *et al.* **Subjetividade e educação libertadora no contexto neoliberal: a atualidade de Paulo Freire**. Tese. Universidade de Passo Fundo (UPF). 2021.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (2009). **Métodos de pesquisa**. Plageder. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2s86uET>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2019. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

KLAUMANN, Michelle. A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e Região Metropolitana. 2019.

MORAIS, Josanilda Mafra Rocha de *et al.* **Políticas de formação de professores para a educação profissional das pessoas com deficiência**: um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2019.

NÓVOA, António. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1992.

PEREIRA, Telma Amélia de Souza. **Perspectivas de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência**: o caso do instituto federal de Sergipe- Câmpus Lagarto. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

RESENDE, Camila de Oliveira. **Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do sudoeste goiano**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de

PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38E9WsZ>. Acesso em: 30 ago. 2021.

TIMM, Edgar Zanini; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 24, n. 46, p. 123-143, 2015.

TEACHERS WITH DISABILITIES: THE WORK IN EVIDENCE

Abstract: *The work is a great ally in the psychosocial and economic context of the human being and in contemporary times it is essential to include people with disabilities in this agenda. College professors with disabilities according to INEP (2018) correspond to 0.43%, which makes it emergent to highlight this population. This study aims to understand the relationship between the work and college professors with disabilities nowadays. This abstract was developed from the design initiated for the thesis project developed in the Graduate Program in Education at La Salle University. The present study is characterized by having a qualitative approach, based on a bibliographic research (GIL, 2017). From the digital platforms Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the following descriptors were used: teacher, disability, higher education and work. Among the outcomes, five studies were analyzed, which demonstrate the need to implement inclusive institutional policies aimed at students and, in relation to the inclusive process of teachers with disabilities at work, highlight that there are still architectural and attitudinal barriers. It is possible to summarize that most studies involve students with disabilities, with few studies about teachers with disabilities and their relationship with the work, as well as the necessary progress in inclusive practices of college professors with disabilities in their work environments.*

Keywords: *Teacher. Deficiency. Higher education. Work.*

JOGO DE TABULEIRO PROPORCIONANDO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

doi: 10.47930/1980-685X.2022.3103

¹ATAÍDE, Michelle Aparecida de Almeida Teles de – michelle.ataide@unesp.br
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru
R: Maria Joana Félix Diniz, 696, Jardim Santa Clara
CEP: 18.601-010 – Botucatu – SP – Brasil

²CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho – diretor.fc.unesp.br
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru
Av: Eng. Luís Edmundo Carijó Coube, 14-01 - Núcleo Res. Pres. Geisel
CEP: 17033-360 - Bauru – SP - Brasil

³ZANATA, Eliana Marques – eliana.zanata@unesp.br
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru
Endereço: Rua Dr Gonzaga Machado 5-35 Apto 42A
CEP: 17047-090 – Bauru – SP – Brasil

Resumo: *Os aportes teóricos desta pesquisa fundamentaram-se nos estudos de Joseph Renzulli e nos fundamentos das políticas públicas e na legislação que envolve estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). O objetivo geral foi desenvolver e avaliar a efetividade de ações de enriquecimento curricular disponíveis para a organização do atendimento educacional especializado em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) que atenda estudantes com AH/SD. Os objetivos específicos foram: elaborar, aplicar e avaliar um jogo de tabuleiro como recurso didático para utilização nos espaços e ambientes que desejam desenvolver as competências desse público. O produto educacional, denominado “Talentos em Ação” propõe o desenvolvimento de três*

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Mestra pelo Programa de Docência para Educação Básica – UNESP/Bauru, Doutoranda pelo Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – UNESP/Bauru, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

² Professora Pesquisadora Produtividade (CNPQ). Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991), Mestrado (2001) e Doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou em 2012 Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá- Espanha, a partir do qual defendeu sua Livre docência em Educação Inclusiva em 2014. Profa. Adjunto do Depto de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da FC/ UNESP- Bauru. Diretora da Faculdade de Ciências - FC/UNESP-Bauru (2021-2025).

³ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestrado em Educação Para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Atualmente é professora em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica (2013-2021)

tipos de atividades de enriquecimento curricular (tipo I, II e III) e pode contribuir para a identificação dos indicadores de AH/SD de estudantes que frequentam o Ensino Fundamental I (anos iniciais). Aplicado no contexto da pandemia de COVID-19, almeja proporcionar ao meio acadêmico avanços na área acerca das AH/SD e impactar nas intervenções e desenvolvimento desses educandos. Caracterizam-se participantes da pesquisa: a professora pesquisadora na qualidade de regente da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o estudante com AH/SD e a sua família. Como resultado é possível apontar que as SRM organizadas e com profissionais da educação especial com conhecimento de suas atribuições, conhecimento das estratégias e recursos para atender o PAEE, especificamente para as AH/SD pode assegurar o enriquecimento curricular. O produto educacional alcançou os objetivos propostos, e proporcionou contribuições singulares para o estudante e sua constituição no mundo.

Palavras-chave: Altas habilidades. Superdotação. Educação especial. Inclusão. Enriquecimento curricular.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pautou-se no panorama geral concernente às dimensões pedagógicas atuais para a construção do processo ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de estudantes com AH/SD, bem como no cumprimento da legislação brasileira e no princípio da igualdade de oportunidades para todos

No Brasil, a educação nas últimas décadas tem passado por diversas modificações, surgindo a necessidade de se investir na reestruturação para acolher as diferenças, respeitando-a como um espaço para todos.

Observa-se hoje, que estudantes com AH/SD apresentam competências e habilidades, o que pode acarretar excelente desempenho em uma área e em outra pouco ou nenhum rendimento. Pensando no contexto da aprendizagem do PAEE, especificamente com AH/SD, a organização do AEE para atender suas especificidades pode contribuir para que avancem, encontrando caminhos mais dirigidos para suas áreas.

O embasamento teórico que sustenta esta pesquisa considerou os estudos de Pérez (2004, 2006), Pérez e Freitas (2016), Renzulli e Reis (1976, 1986), Sabatella (2008), Virgolim (2007, 2014), entre outros. Para a análise documental sobre as AH/SD foram elencados documentos

públicos referentes às legislações nacionais, especificamente: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); as Notas Técnicas nº 11/2010 (BRASIL, 2010); nº 04/2014 (BRASIL, 2014); nº 40/2015 (BRASIL, 2015); o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011); o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001a); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001b); dados do Censo Escolar dos anos de 2013 a 2018 (INEP, 2019), entre outros.

Compreender o conceito de AH/SD no campo da Educação implica, necessariamente, em identificar os pontos de vista que permeiam esse universo. Assim, com os movimentos internacionais que deram origem à Declaração Mundial de Educação para todos, em Jomtien (1990), e à Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), o Brasil, sendo país signatário de ambos, compromete-se em adotar uma postura inclusiva frente ao PAEE.

Desse modo, considerando os aspectos legais parte-se do pressuposto de que a educação, como um direito de todos, deve ser garantida independentemente de suas condições e de acordo com suas necessidades, respeitando suas identidades particulares. O jogo Talentos em Ação apresenta-se com uma característica inédita, propõe o desenvolvimento de três tipos de atividades de enriquecimento: tipo I, II e III e pode contribuir para a identificação dos indicadores e na promoção de oportunidades para o desenvolvimento e aprimoramento de estudantes com AH/SD que frequentam o Ensino Fundamental I (anos iniciais). Tem a perspectiva de proporcionar ao meio acadêmico avanços na área das AH/SD no Brasil, bem como, gerar impacto nas intervenções e desenvolvimento desses educandos, fornecendo subsídios para o aprimoramento dos processos de avaliação.

Com esse foco, a pesquisa foi norteada pela seguinte pergunta: a utilização de um jogo de tabuleiro construído a partir do modelo Triádico, proposto por Renzulli (1977), pode potencializar o processo de enriquecimento e contribuir para dinamizar a relação professor/aluno em SRM durante o AEE, especificamente para as AH/SD? Outras questões também foram fundamentais no desenvolvimento deste produto:

- Quais as etapas e processos necessários para o desenvolvimento do jogo para que o mesmo possa ser atrativo e divertido, e que também fosse possível desenvolver o potencial dos estudantes com AH/SD?

- Como criar um modelo de jogo que pudesse oferecer um currículo diferenciado, no qual interesses, estilos de aprendizagem fossem considerados?
- Como o jogo desenvolvido poderia criar oportunidades para promover o crescimento auto-orientado, por meio de atividades que também estimulassem a liderança e o pensamento criativo?

Burns (1990) sugere encorajar os estudantes a participarem de atividades que resultarão no desenvolvimento de um produto criativo, estimulando-os a desenvolverem habilidades que lhes permitam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores.

Dessa forma, buscamos aporte teórico e elaboramos um programa de enriquecimento baseado em seu Modelo Triádico de Enriquecimento (REZZULLI, 1978, 1986, 2004, 2014, 2016; REZZULLI; REIS, 2018).

Baseando-se no constructo de Renzulli, foi elaborado um programa de enriquecimento tendo como tema central o jogo “Talentos em Ação”.

A proposta contempla atividades de enriquecimento curricular que foram planejadas dentro dos tipos I, II e III de enriquecimento, visando o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas de estudantes que compõem o *Pool* de talentos.

Dessa forma foi possível desenvolver o jogo de enriquecimento para estudantes com indicadores de AH/SD, com atividades diferenciadas daquelas normalmente trabalhadas no ensino regular para fazer uso como um diferente recurso didático e assim motivar o desenvolvimento de habilidades, previstas no contexto da SRM. Sobre esta expectativa Renzulli (2004) aponta:

[...] aplicando bons princípios de aprendizagem para todos os estudantes, diluiremos as críticas tradicionais aos programas para superdotados e faremos das escolas locais onde o ensino, a criatividade e o entusiasmo por aprender sejam valorizados e respeitados (p. 121).

Para o desenvolvimento do modelo triádico de enriquecimento curricular por meio do apoio do professor especialista em SRM, Renzulli (2004) esclarece que a

[...] essência desse modelo é fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II) a um pool de talentos de estudantes com capacidade acima da média e utilizar as formas como os estudantes respondem a essas experiências para determinar que estudantes e por quais áreas de estudo eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III (p. 87).

No contexto brasileiro, a Resolução nº 4, em seu artigo 7º, corrobora com os princípios renzulianos quando afirma que:

[...] Os estudantes com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

Para Renzulli (1986, 2004) estudantes com indicadores de AH/SD apresentam necessidades educacionais especiais e a escola precisa preparar-se para atendê-las e oferecer oportunidades de aprendizagem para que os estudantes possam desenvolver e potencializar suas habilidades. E, o papel do professor da SRM, é imprescindível no que diz respeito ao conhecimento das características, comportamentos e necessidades das quais esses discentes necessitam.

Nesse sentido, ofertar o recurso didático para o enriquecimento incentiva de forma lúdica a promoção de estímulos e experiências investigativas e desafiadoras, compatíveis com os interesses e as necessidades apresentadas pelos estudantes com AH/SD.

Assim, à luz do referencial teórico renzuliano, o jogo denominado “Talentos em ação”, tendo por público-alvo estudantes do Ensino fundamental I (anos iniciais) com indicadores de AH/SD comportando até 4 jogadores. A duração estimada do jogo varia de acordo com a trilha selecionada, sendo para Tipo I: 1 hora, para Tipo II: semanal e para Tipo III: longitudinal.

Por meio dele professores podem contribuir para a promoção de oportunidades para o desenvolvimento e aprimoramento de estudantes com indicadores de AH/SD que frequentam a sala de AEE e também para identificar *pool* de talentos de educandos da sala regular de ensino.

O jogo indica também o Portfólio Talentos em ação que visa subsidiar a prática docente, clarificando os conceitos das AH/SD e desmistificando ideias errôneas veiculadas acerca desse público, bem como apresentar um panorama atualizado da área. Além de apresentar estratégias de enriquecimento curricular em que o estudante poderá beneficiar-se da oportunidade de aprofundar os tópicos de seu interesse, em um processo de enriquecimento mais prazeroso, poderá ainda abrir horizontes para novas áreas de interesse, autoconhecimento e enfrentamento de desafios.

O tabuleiro para o enriquecimento Tipo I apresenta-se em duas formas:

- Opção A: propõe levantar as áreas de interesses destinadas a colocar o estudante em contato com diferentes tópicos, fomentando a curiosidade e desenvolvendo o pensamento criativo e autodirecionado, e;
- Opção B: visa identificar indivíduos que apresentam indicadores de AH/SD durante as jogadas, para posterior encaminhamento a SRM.

Na opção B, o mediador deve se atentar à Escala de Observação Talentos em Ação (EOTA). Essa escala de observação tem a intenção de identificar os indivíduos que apresentem indicadores de AH/SD durante as jogadas, para posterior encaminhamento às SRM e dessa forma, tenham suas especificidades respeitadas garantindo direitos previstos em legislação.

A EOTA propõe por meio do tabuleiro Tipo I, a observação sistemática durante a jogada na trilha, assim como provê Renzulli (1977, 1986). O ponto principal dessa escala de observação dos indicadores das AH/SD é reunir um *pool* de talentos que poderão ser encaminhados a profissionais especializados a fim de avaliação aprofundada de indicadores de AH/SD. Sendo possível proporcionar a esse público a participação em uma ampla variedade de serviços suplementares, assim como encaminhamento às SRM.

O objetivo deste sistema de identificação, através do tabuleiro I, do jogo Talentos em ação, é:

- Reconhecer os possíveis indivíduos com AH/SD;
- Fornecer experiências de aprendizagem e sistemas de suportes que promovam a interação das habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade de forma lúdica;
- Garantir o enriquecimento curricular para continuidade do desenvolvimento de suas especificidades.

A EOTA apresenta a concepção dos três anéis de superdotação apresentada por Joseph Renzulli (1986, 2004) por meio da identificação pela provisão apresentado por Vieira (2014), que descreve:

[...] a identificação pela provisão consiste no oferecimento de experiências que desafiem e estimulem os estudantes [...]. Quatro aspectos são importantes salientar numa perspectiva de identificação pela provisão: o primeiro deles é a possibilidade da articulação e modificação das técnicas de coleta das informações na identificação das altas habilidades/superdotação, considerando os diferentes fatores observados no próprio ambiente. Isso posto, conclui-se que não há receitas prontas no processo de identificação. Ele é organizado de acordo com as características de cada grupo ou aluno a ser identificado. O segundo aspecto a ressaltar é a importância da harmonia entre a proposta de identificação oferecida e a visão de mundo do professor

capacitado. [...] Da mesma forma, destaca-se aqui a importância desses fatores influenciando a identificação, pois, há um envolvimento maior ou menor nos profissionais que fazem parte do processo. O terceiro aspecto está relacionado ao que Ramos-Ford e Gardner (1991) caracterizaram de perspectiva natural e espontânea, pois ao experimentarem situações vinculadas ao seu dia-a-dia e com materiais (re)conhecidos, os sujeitos têm oportunidades de demonstrarem sua compreensão nas diferentes condições de interação com os colegas, materiais e brinquedos ou jogos. Da mesma forma, possibilita o exercício de diferentes respostas às situações propostas. O quarto e último aspecto a destacar na análise dos subsídios teóricos que sustentam esse processo de identificação das AH/SD é o entendimento de que se trata de um processo contínuo, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano (VIEIRA, 2014, p. 9-10).

Côrrea, Siqueira e Silveira (2006) também discorrem sobre a observação pela provisão, pois, por meio de diferentes situações, é possível a observação do desenvolvimento de potenciais em diversas áreas.

Dessa forma, buscamos proporcionar por meio das observações durante as jogadas do tabuleiro I utilizando a EOTA, a identificação de possíveis comportamentos de AH/SD. O instrumento apresentado não tem a pretensão de ser utilizado como único critério para a identificação das AH/SD, e sim constituir-se em uma ferramenta auxiliar e complementar a outros recursos. Sua importância ampara-se na constatação de indicadores que farão a diferença na identificação das AH/SD por profissionais especializados; permite não só o conhecimento de suas habilidades e de suas necessidades específicas, mas também embasa a tomada de decisões educacionais, a fim de aperfeiçoar seu desenvolvimento.

O Tabuleiro para o enriquecimento tipo II visa aperfeiçoar as áreas de interesse do estudante, contribuindo para o desenvolvimento dos níveis superiores de pensamento, liderança, autonomia, observação, comunicação, elaboração, originalidade, autoconceito positivo e criatividade.

O Tabuleiro para o enriquecimento tipo III, serve para investigar os problemas reais e propor soluções envolvendo a criatividade e o estudante assume o papel de produtor do conhecimento. A Figura 15 apresenta a versão preliminar do tabuleiro de enriquecimento tipo III.

Foram pensadas diferentes situações de aprendizagem para cada tabuleiro, de modo que o estudante pudesse desenvolver algumas habilidades específicas. Assim como Fernandes (2014) destaca, a educação de pessoas com AH/SD precisa estar vinculada a um ambiente de aprendizagem desafiador, envolvendo o estudante em situações complexas e levando-o a aprimorar sua capacidade de pensar e decidir.

Os desafios foram elaborados de modo a oferecer aos estudantes a oportunidade de vivenciar diferentes situações de aprendizagem por meio de múltiplos recursos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades específicas para estimular comportamentos de superdotação que pudessem ser relacionados com o modelo triádico de enriquecimento.

Para o desenvolvimento das habilidades nos enriquecimentos tipo I, II e III as propostas e situações de aprendizagem devem desafiar os estudantes a pensar, sentir, fazer ou praticar coisas como profissionais das áreas relacionadas a partir das suas áreas de interesses. Os discentes atendidos devem ter acesso a oportunidades e recursos, serem encorajados a consagrar e expandir seus interesses, ampliar novos tópicos, novas áreas de interesses criando alternativas para a solução dos impasses e conflitos que porventura surjam ao longo do atendimento.

O modelo triádico de enriquecimento propõe ao discente com AH/SD experimentar várias possibilidades, o desenvolvimento de produtos, serviços e atuações com a intenção de causar motivação suficiente para mantê-los engajados para desenvolver habilidades de gerenciamento do tempo, tomada de decisão, cooperação, autoavaliação, autoconfiança e criatividade.

Para manter o engajamento e o interesse dos estudantes por meio da aprendizagem autodirecionada, pensamos em cartas que pudessem oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa, de forma que o estudante fosse capaz de adquirir uma compreensão avançada do conhecimento e da metodologia utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares. As cartas têm características peculiares e respeitam o constructo apresentado por Renzulli no modelo triádico de enriquecimento, com a intenção de desenvolver e/ou aprimorar as habilidades de aprendizagem autodirecionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões, autoavaliação e autoconfiança utilizando o máximo da prática criativa.

As características das cartas do jogo para cada tipo de enriquecimento de acordo com o tabuleiro utilizado, no tabuleiro I foram elaboradas 60 cartas, no tabuleiro II elaboradas 20 cartas e tabuleiro III elaboradas 10 cartas.

As questões de tipo I possuem perguntas, com a intenção de estimular a criatividade, autoconhecimento e oportunidades de conhecer novas áreas a partir de conhecimento que

geralmente não fazem parte do currículo escolar. Para motivar, as questões possuem desenhos criados por *designer* de jogos, visto que o jogo apresenta fins comerciais.

As cartas do tipo II incluíram o desenvolvimento do pensamento criativo e solução de problemas, além de uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas, como aprender habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado, incentivando o estudante a pensar *fora da caixa* e aplicar o que aprendeu em atividades envolventes que combinam com o estilo de aprendizagem, de expressão e interesses do estudante público-alvo desta pesquisa.

As cartas do tipo III, além de possuir questões sobre enigmas reais, pede para o jogador apresentar possíveis soluções para os problemas usando métodos apropriados de investigação, nesse caso não possuem alternativas de respostas, desenvolvem produtos.

O portfólio talentos em ação foi desenvolvido para auxiliar os professores na identificação das áreas de interesses e elevar ao máximo o potencial dos discentes com AH/SD atendidos em SRM. Trata-se de um material de apoio que o professor utilizará para tomar decisões por meio das observações das áreas de interesse, motivação e realização da tarefa durante a participação do jogo.

As observações devem alimentar os inventários de interesse caracterizando os estilos de aprendizagem e de expressão, além de registrar e acompanhar os produtos elaborados pelos estudantes, ajudando o professor, a tomar decisões a respeito de seu trabalho.

Fleith (2007) apresenta como metas o uso do portfólio:

- (1) Coletar e registrar informações sobre habilidades, pontos fortes, características, atividades escolares ou extra-escolares realizadas pelo aluno; (2) Organizar dados do aluno referentes ao estilo de aprendizagem, preferências por áreas do conhecimento, habilidades sociais e pessoais, interesses, necessidades específicas e desafios pessoais a serem superados; (3) Fornecer subsídios para a elaboração de planejamentos educacionais e o estabelecimento de condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno; (4) Destacar estilos de expressão e de pensamento dos estudantes (p. 58).

O professor, de posse das informações contidas no portfólio do estudante, pode guiá-lo delimitando algumas áreas de estudo a um tema específico. As atividades ou tópicos podem ser explorados individualmente ou em pequenos grupos. Como benefícios do portfólio Fleith (2007) destaca:

[...] os pontos fortes do aluno; Apresenta evidência física dos talentos e habilidades do aluno; É um veículo de comunicação entre escola e família; Permite que professores, pais e estudantes reflitam regularmente acerca das informações

coletadas, de novas habilidades desenvolvidas e interesses despertados; Permite a atualização periódica dos dados apresentados; Possibilita a utilização das informações contidas no portfólio para o autoconhecimento do aluno ou seu aconselhamento educacional, pessoal e social; Serve de guia para o desenvolvimento das ações a serem encorajadas em sala de aula; Possibilita a reunião de estudantes com os mesmos interesses (p. 58).

O portfólio “Talentos em ação” visa auxiliar o professor a identificar e promover atividades diferenciadas, bem como identificar o quanto desejam prosseguir com esse interesse ou não. Essa percepção deve servir de base para a apresentação de uma atividade de exploração que deve enriquecer proporcionando motivação para outras áreas de interesse.

Durante o percurso do jogo o professor pode organizar e registrar no portfólio itens como fotografias das invenções, produtos ou projetos, música, redação, livros, receitas, desenhos e anotações de programas de computador, jornal, videoclipe de performances do estudante participando em peças de teatro, concerto, apresentações em geral etc., tudo o que for produzido e elaborado pelo estudante com intuito de nova tomada de decisões durante os atendimentos em SRM.

A orientação triádica do recurso pedagógico, acompanhado do portfólio, proporciona o conhecimento sobre os estilos de expressão do estudante que tende a ajudar o professor a expandir as propostas de intervenção relacionadas às opções de aprendizagem durante o percurso do jogo. Por exemplo, alguns estudantes são mais participativos e orientados para a liderança, outros nem tanto, mas essa percepção precisa ser observada como alternativas às formas escritas e orais que caracterizam as estratégias de aprendizagem.

Segundo Fleith (2007) outro aspecto a ser considerado é o estilo de aprendizagem do estudante, “deve-se considerar como o aluno gostaria de explorar uma determinada atividade, assim como classificar suas preferências relacionadas à aprendizagem, certos tópicos ou áreas de estudo” (p. 59). Para a autora, os estudantes com AH/SD se motivam mais e são ensinados de acordo com seus estilos de aprendizagens partindo de suas áreas de interesses.

Os estudantes terão diversas oportunidades de enriquecimento por meio do recurso pedagógico, e o professor especialista deve revisar em tempo real o portfólio para futuras sessões do tipo I e II e de considerar as atividades e tópicos que os entusiasmam mais nesses enriquecimentos, identificando assim, quais motivam para produtos do tipo III.

Nesse sentido, o professor especialista é encorajado a compartilhar o portfólio, assim como a exibir as áreas de interesse de forma intra e extracurricular, ou seja, ser compartilhados com o

professor de sala de aula regular e com outros grupos de professores, para que todos os docentes que interajam com o estudante sejam capazes de incentivar suas áreas de interesse e dessa forma tornar as aulas mais prazerosas e adequadas a esse público.

O recurso pedagógico foi proposto a partir dos resultados da pesquisa, obtidos por meio dos atendimentos em SRM e do inventário aplicado ao estudante. Idealizou-se num jogo de tabuleiro, porque o ensino e a aprendizagem por meio de atividades lúdicas, como os jogos, motivam o estudante a participar ativamente do processo educativo e tornam mais atraentes as discussões e reflexões sobre qualquer assunto. Além disso, o jogo pode permitir ao estudante, o interesse a novos tópicos, isto é, em sua forma multidimensional. Os jogos, também, são incentivadores da aprendizagem, por possibilitarem a produção, ou a construção do conhecimento, de forma colaborativa e participativa, permitindo ao estudante ser sujeito do processo de aprendizagem e não mero expectador. Como afirma Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 22).

No jogo “Talentos em Ação, à medida que os estudantes associam o assunto discutido em cada tabuleiro, constroem seu próprio conhecimento sobre o assunto, explorando novos tópicos mediante a área de interesse. Ao responderem corretamente uma pergunta ou realizarem a atividade ou desafio sugerido, podem avançar casas no tabuleiro, mostrando a compreensão do conhecimento ou do fenômeno em questão, em sua totalidade.

O jogo, elaborado sobre as diferentes temáticas, a partir das áreas de interesse do estudante, buscou incentivar a construção de conhecimentos que não fazem parte do currículo escolar, e passou por várias versões até ser definida a versão final, buscando sempre melhorar a forma de apresentação e execução dos enriquecimentos do tipo I, II e III, a partir de sugestões propostas pelo estudante que participou das validações do produto, a fim de alcançar o objetivo final: torná-lo um recurso enriquecedor e possível de ser utilizado em qualquer região do Brasil.

2 OBJETIVOS

A partir dessas reflexões este estudo teve as seguintes questões norteadoras da pesquisa: é possível oportunizar AEE para o estudante com indicadores de AH/SD? Há recursos humanos e materiais para este atendimento? Quais? Como podem ser disponibilizados? Há indicações metodológicas? Materiais didáticos específicos são necessários?

Sem a pretensão de responder todos os questionamentos preliminares, consistem objetivos desta pesquisa: desenvolver e disponibilizar como recurso didático, um jogo de enriquecimento denominado “Talentos em Ação” para estudantes com AH/SD, que frequentam a sala de AEE e estudantes que frequentam o ensino fundamental I (anos iniciais) que possam ser identificados por meio de atividades diferenciadas daquelas normalmente trabalhadas no ensino regular; e dessa forma, motivar o desenvolvimento de habilidades específicas, previstas para cada enriquecimento do modelo Triádico proposto por Renzulli.

3 MÉTODO

Esta pesquisa se caracterizou como abordagem qualitativa, na perspectiva de Silva e Menezes (2000) considerando

[...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (p. 20).

Dentre as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas qualitativas esta se caracteriza como estudo de caso, com característica descritiva somada a proposta de desenvolvimento de produto educacional, objetivando-se, portanto, conhecer, interpretar e buscar atingir, à luz dos fundamentos teóricos, os objetivos do estudo.

A opção pelo estudo de caso se deu tendo em vista que “estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Mediante os relatórios do estudo de caso esta pesquisa apresenta características de um estudo descritivo, o qual segundo Vilelas (2009):

[...] procuram conhecer as características de determinada população/fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Servem para aumentar os conhecimentos das características e dimensão de um problema, obtendo-se desta maneira uma visão mais completa (p. 120).

Vergara (2006) reforça a ideia que a pesquisa com natureza descritiva atende de forma mais adequada a intenção de estudos que pretendem expor as características de determinado fenômeno.

Sendo assim, este estudo, se propôs a desenvolver, implementar, avaliar, descrever o processo, interpretar e disponibilizar recursos didáticos para o AEE aos educandos com AH/SD, apoiando-se nos referenciais teóricos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Ensino Fundamental I (anos iniciais), localizada na cidade de Botucatu, interior do estado de São Paulo.

Participaram da pesquisa a professora pesquisadora na qualidade de regente da sala de AEE, o aluno com AH/SD e a família. Caracteriza-se a professora pesquisadora como graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual e Autismo, atuando em Sala de AEE há quatro anos, e em escola de educação especial há quinze anos, ambos no município do interior paulista.

Participou ainda da pesquisa um estudante diagnosticado com AH/SD, com 10 anos de idade, frequentando o 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal e sala de AEE.

Os instrumentos de Coleta de Dados utilizados para viabilizar a consecução dos objetivos pretendidos, foram: diário de campo; roteiro de entrevista com a família; questionário de identificação de indicadores para os pais; inventário de interesses do aluno; e, Formulário descritivo para elaboração do recurso, seguindo todos os procedimentos éticos.

4 RESULTADOS

Para tanto, de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa, foram estabelecidas categorias para análise, a saber: os conhecimentos dos preceitos que especificam o AEE decorrente da concepção na modalidade de educação especial embasada na Constituição Federal de 1988; os documentos legais e aportes teóricos que subsidiam a educação na perspectiva da inclusão aos educandos PAEE que contribuíram para o desenvolvimento biopsicossocial de Pedro por meio de aprendizagem enriquecedora, que difere dos conteúdos curriculares, em que o estudante vivenciou durante a validação do recurso pedagógico - experiências necessárias para transpor as barreiras que limitam o aprofundamento de suas aprendizagens.

Verificou-se durante o processo de elaboração, desenvolvimento e validação do recurso pedagógico, que o jogo se apresenta como um plano abrangente para o desenvolvimento das AH/SD, assim como prevê os constructos renzullianos, sendo possível, proporcionar experiências de aprendizagens enriquecidas para todos os estudantes, corroborando com os princípios de inclusão e podendo ser aplicado na SRM e na sala de aula regular.

Por conseguinte, ficou evidenciado, além da necessidade de retirar esse público da invisibilidade, a importância em oportunizar as possibilidades de enriquecimento curricular a partir do AEE em SRM que atendam estudantes com AH/SD, dessa forma, enfatiza-se os benefícios que o modelo triádico pode oferecer a essa população.

Sendo assim, é imprescindível o conhecimento da área pelo professor especialista em educação especial no atendimento às especificidades do PAEE. Renzulli (2014) propõe importantes propósitos no oferecimento de atendimento especializado a estudantes com AH/SD, para tanto, as experiências diferenciadas daquelas que fazem parte do currículo comum da sala de aula, priorizaram a exploração do autoconhecimento, do lúdico, da criatividade e autodirecionamento.

Conforme as análises realizadas, foi possível inferir que – mesmo a partir do contexto social em que Pedro encontrava-se e o cenário mundial vivenciado devido à pandemia da COVID-19, que escancarou as diferenças sociais entre os estudantes – o estudante vivenciou oportunidades diferenciadas do currículo escolar, mesmo ocorrendo de forma restrita devido ao momento e a necessidade de isolamento social como parte dos procedimentos indicados atualmente. Pedro superou algumas barreiras de acesso e conseguiu participar de momentos enriquecidos por meio da elaboração, aplicação e principalmente da validação do recurso didático.

Dá-se destaque que o momento da pesquisa trouxe alguns anseios, pois não foi possível proporcionar a interação nas diferentes práticas profissionais e outras áreas afins, porém, o jogo tem a intenção de proporcionar esse aprofundamento em diferentes tópicos, colocando o estudante em contato com o desenvolvimento dos três tipos de atividades de enriquecimento: tipo I, II e III. Assim, os professores podem contribuir para a promoção de oportunidades para o desenvolvimento e aprimoramento de estudantes com indicadores de AH/SD que frequentam a SRM e isso deve ocorrer em tempos de pós-pandemia com a retomada presencial de acordo com a flexibilização do município e retomada das atividades em outros setores e áreas, tornando assim possível o aprofundamento de suas áreas de interesses e proporcionando o conhecimento de outras áreas específicas.

Diante do exposto, reafirma-se a relevância das SRM, visto que são espaços organizados e com profissionais da educação especial com conhecimento de suas atribuições, conhecimento das estratégias e recursos atuais para atender o PAEE, nesse caso especificamente estudantes

com AH/SD. Na SRM é possível assegurar o enriquecimento curricular e a investigação científica nas áreas de interesse do estudante.

O AEE deve contribuir com a proposição de ações que envolvam a inovação das práticas pedagógicas proporcionando o autodirecionamento. Pensar sobre as práticas pedagógicas atuais utilizadas para esse público, considerando a relevância de proporcionar o enriquecimento curricular como eixo norteador, nos faz acreditar na eficácia do jogo de tabuleiro “Talentos em Ação” para proporcionar estratégias criativo-produtivas para crianças e jovens perpassando pela identificação das AH/SD, e na efetividade do modelo de enriquecimento de Renzulli ao promover experiências por meio do uso do seu tabuleiro I. Esse tabuleiro foi remodelado para atender a teoria dos três anéis de forma a ser utilizado com toda a escola, no sentido de alertar professores e outros profissionais sobre a importância de dar oportunidades a outras crianças de explorar suas potencialidades. Destaca-se igualmente que os tabuleiros do tipo II e do tipo III podem tornar as SRM, e talvez outros ambientes como clínicas e residências, um ambiente enriquecedor para que a pessoa com AH/SD ou com indicadores tenha oportunidades de se desenvolver plenamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enriquecimento curricular por meio do AEE para AH/SD implicou em atividades que proporcionaram a pesquisa, expressão, fluência e flexibilidade de pensamento, além da produtividade criativa e desafios que trouxeram contribuições singulares para Pedro e sua constituição no mundo. É necessário pensar em uma versão *online* do jogo, além de colocá-lo no mercado para contribuir com essa população de todo o Brasil, uma vez que as experiências vivenciadas com o estudante durante esse processo mostraram resultados promissores

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. O papel da escola na estimulação do talento criativo. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre. Artmed: 2007.
- ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARANTES-BRERO, D. R. B.; BERGAMIN, A. C.; CUNHA, A. M. T.; VIVIANI, R.; CUNHA, V. A. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Família e gestão democrática no contexto de uma educação especial inclusiva. **InFor – Inovação e Formação**, v. 5, p. 102-118, 2019.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153376>. Acesso em: 13 set. 2020.

BERGAMIN, A. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; GASTALDI, D. R. Altas capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. **Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes**, v. 10, n. 1, p. 37-50, 2021.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Distrito Federal, 1996/2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC. 2001a.

BRASIL. **Lei nº 13.234**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04**. Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BURNS, D. **Altas Habilidades/Superdotação**: manual para guiar o aluno desde a definição de problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014.

BURNS, D. E. **Pathways to investigative skills**. Instructional lessons for guiding students from problem finding to final product. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

DELOU, C. M. C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades e Talentos. In: FLEITH, D. S; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.131-141.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: Atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

FREIXO, M. J. **Metodologia Científica**: fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

GALBRAITH, J.; DELISLE, J. **The gifted kid's survival guide**: A teen handbook. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1996.

MANI, E. M. J. **Altas habilidades/superdotação**: contribuições da mídia e desmetificação do tema. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

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

MARLAND, S. **Education of the gifted and talented**. Marland Report. Congress of the United States, 1972

MENDONÇA, L. D. **Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2020. 159f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71530, 2020.

OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 26, n. 1, p. 125-142, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n1/1413-6538-rbee-26-01-0125.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014a.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014b. Título original: The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 23 dez. 2021.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, v. 52, n. 1, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Porto: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S. **The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, J. S. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. **Gifted Child Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 303-306, 1976.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, p. 184-261, 1978.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In: RENZULLI, J. S., (Org.). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model:** A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model:** a how-to guide for educational excellence. Mansfield: Creative Learning Press, 1997.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação:** problema ou solução? Curitiba: Ibpx, 2008.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, N. J. W. **“Viagem a Mojáve-Óki”!** Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005a.

VILELAS, J. **Investigação:** o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

WINNER, E. **Crianças superdotadas:** Mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOARD GAME PROVIDING CURRICULUM ENRICHMENT FOR STUDENTS WITH HIGH-ABILITIES / GIFTEDNESS

Abstract: *The theoretical contributions of this research were based on the studies of Joseph Renzulli and on the foundations of public policies and legislation involving students with High-Abilities/Giftedness (HA/G Target Public of Special Education (TPSE)). The main objective was to develop and evaluate the effectiveness of curricular enrichment actions available for the organization of specialized educational assistance in a Multifunctional Resource Room (MRR) that serves students with HA/G. The specific objectives were to develop, apply and evaluate a board game as a resource educational product for use in spaces and environments that wish to develop the skills of this audience. The educational product, called “Talents in Action” proposes the development of three types of curriculum enrichment activities (types I, II and III) and can contribute to the identification of HA/G indicators of students who attend Elementary School I (initial years). Applied in the context of the COVID-19 pandemic, aims to provide to the academy advances in the field of HA/G and impact the interventions and development of these students. The research participants are characterized: the researcher teacher as regent of the Specialized Educational Assistance (SEA) room, the student with HA/G and his family. As a result, it is possible to point out that organized MRR with special education professionals with knowledge of their attributions, knowledge of strategies and resources to meet the TPSE, specifically for HA/G, can ensure curricular enrichment. The educational product achieved the proposed objectives and provided unique contributions to the student and his constitution in the world.*

Keywords: *High-abilities. Giftedness. Special education. Inclusion. Curricular enrichment.*
