



RECURSO EDUCACIONAL

ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA: FORTALECENDO A PARCERIA ENTRE PROFESSORES DO AEE E DO ENSINO REGULAR EM SANTARÉM/PA

ANA CLEUDE COSTA SANTANA

ANA CLEUDE COSTA SANTANA

RECURSO EDUCACIONAL

**ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA: FORTALECENDO A
PARCERIA ENTRE PROFESSORES DO AEE E DO ENSINO REGULAR EM
SANTARÉM/PA**

Recurso Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador(a): Profa. Dra. Elenice Parise Foltran

PONTA GROSSA - PR
2024

© Ana Cleude Costa Santana, Elenice Parise Foltran, 2024.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

DESIGNER DE CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Sara de Almeida Santos

S232 Santana, Ana Cleude Costa
Recurso Educacional: ensino colaborativo e formação continuada: fortalecendo a parceria entre professores do AEE e do ensino regular em Santarém - PA [livro eletrônico] / Ana Cleude Costa Santana. Ponta Grossa, 2024.
37 f.; E-book PDF

Produto da Dissertação Ensino colaborativo e formação continuada: fortalecendo a parceria entre professores do AEE e do ensino regular em Santarém - PA (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

1. Formação continuada. 2. Ensino colaborativo. 3. Inclusão educacional. 4. EJA. 5. AEE. I. Foltran, Elenice Parise. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III. T.

CDD: 370.115

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

Publicação viabilizada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional em Rede – PROFEI

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.



ANA CLEUDE COSTA SANTANA
ELENICE PARISE FOLTRAN

**ENSINO COLABORATIVO E
FORMAÇÃO CONTINUADA:
FORTALECENDO A PARCERIA
ENTRE PROFESSORES DO AEE
E DO ENSINO REGULAR EM
SANTARÉM/PA**
RECURSO EDUCACIONAL

PONTA GROSSA - PR
2024

ANA CLEUDE COSTA SANTANA
ELENICE PARISE FOLTRAN

**ENSINO COLABORATIVO E
FORMAÇÃO CONTINUADA:
FORTALECENDO A PARCERIA
ENTRE PROFESSORES DO AEE
E DO ENSINO REGULAR EM
SANTARÉM/PA**

RECURSO EDUCACIONAL

2024

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO.....</u>	<u>7</u>
<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>9</u>
<u>Capítulo 1.....</u>	<u>10</u>
<u>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</u>	
<u>Capítulo 2.....</u>	<u>14</u>
<u>ENSINO COLABORATIVO</u>	
<u>Capítulo 3.....</u>	<u>16</u>
<u>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</u>	
<u>Capítulo 4.....</u>	<u>19</u>
<u>ENTENDENDO AS DEFICIÊNCIAS</u>	
<u>Capítulo 5.....</u>	<u>24</u>
<u>TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</u>	
<u>Capítulo 6.....</u>	<u>27</u>
<u>ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO</u>	
<u>Capítulo 7.....</u>	<u>31</u>
<u>SUGESTÕES DE AÇÕES COLABORATIVAS EM SALA DE AULA</u>	
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>34</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	

APRESENTAÇÃO

O Recurso Educacional foi pensado e elaborado diante da realidade de uma escola da rede estadual de ensino de Santarém/PA, e tem por objetivo compartilhar informações sobre a educação especial e a conceituação do público-alvo da educação especial de acordo com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) e faz uma reflexão sobre ensino colaborativo entre professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da formação continuada, com foco na melhoria da permanência dos alunos da educação especial em sala de aula regular.

O Recurso Educacional faz parte da dissertação com o tema “Ensino colaborativo e formação continuada: fortalecendo a parceria entre professores do AEE do Ensino Regular em Santarém – PA”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Universidade de Ponta Grossa. Linha de Concentração: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o qual enfatiza a importância do ensino colaborativo e da formação continuada como recursos fundamentais para promover uma educação inclusiva de qualidade nas salas de aula da Educação Básica.

Em linhas gerais, o ensino colaborativo consiste em uma parceria entre professores da Educação Especial e professores do ensino comum, na qual todos trabalham juntos nesse processo inclusivo. Além disso, esse modelo denominado Ensino Colaborativo, tem como proposta levar os especialistas para dentro da escola, na tentativa de dar repostas às dificuldades de atender aos alunos com deficiência. (Crippa, 2012).

E reitera a autora Rabelo (2012) que indica que o trabalho colaborativo tem o

potencial de proporcionar tanto a formação inicial de acadêmicos universitários que aspiram atuar na área da educação especial, quanto a formação continuada de professores que estão envolvidos na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

É imprescindível estar aberto para aprender em conjunto e compartilhar experiências com o objetivo único de promover o desenvolvimento de todos alunos no contexto de sala de aula.

Este guia de orientações destaca a urgência de se aprofundar no ensino colaborativo em uma escola da rede estadual de ensino, na zona urbana da cidade de Santarém, no Oeste do Pará, como uma estratégia para melhorar a formação de professores e a qualidade da educação inclusiva, sublinhando a necessidade de adoção de práticas inovadoras e eficazes no cenário educacional contemporâneo.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Santarém-PA e Ponta Grossa-PR, Outubro de 2024.

Profa. Ana Cleude Costa Santana/PROFEI UEPG
Prof. Dra. Elenice Parise Foltran/PROFEI UEPG

INTRODUÇÃO

O recurso educacional, aqui apresentado, foi elaborado a partir da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A dissertação discute a implementação de uma proposta de formação continuada para professores no município de Santarém-PA, em uma escola da rede estadual de ensino, com ênfase no ensino colaborativo entre os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os do ensino regular.

O estudo se insere no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e seu objetivo central é analisar as possibilidades de implementação de uma prática de ensino colaborativo que favoreça o trabalho conjunto entre professores do AEE e do ensino regular, visando à melhoria das práticas pedagógicas inclusivas.

Desenvolvido na cidade de Santarém Pará, o qual é um município brasileiro situado às margens direita do Rio Tapajós, onde este se encontra com o Rio Amazonas, no oeste do Estado. Fundada em 22 de junho de 1661, é o terceiro município mais populoso do Pará, com aproximadamente 331.943 habitantes (IBGE, 2022). Santarém desempenha um papel crucial como o terceiro maior centro urbano do Pará e o principal polo socioeconômico do oeste do estado, devido à sua sólida estrutura econômica e social.

O Recurso Educacional em questão é um material didático em formato de um Guia de Orientações que subsidia a prática pedagógica de professores do ensino regular em parceria com os professores da educação especial no sentido de adensarem as práticas docentes para que implementem um currículo próprio para os seus alunos, público-alvo da educação especial, distanciando-se da adaptação, mas focalizando na criação de recursos e metodologias, para que todos os alunos sejam contemplados e que sejam respeitados os seus ritmos e estilos de aprendizagem de acordo com as suas especificidades.

Capítulo I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que "as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (Brasil, 1994, p. 4).

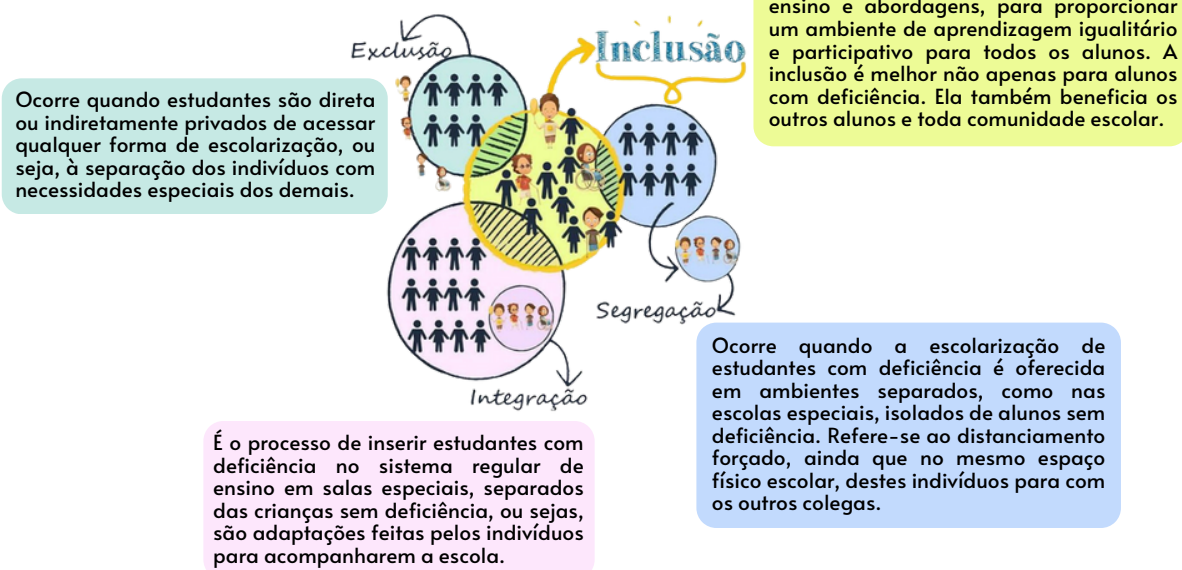
A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

A "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva" no qual estabelece que a: Educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (MEC, SEESP, 2008).

Os fundamentos teóricos subjacentes à Educação Inclusiva, amparados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, preconizam claramente que a nova abordagem educacional preconiza a matrícula de todos os alunos considerados público-alvo em turmas regulares, fundamentada no princípio da educação para todos.

A história da Educação Especial no Brasil é marcada por uma trajetória complexa, que reflete os diferentes entendimentos e abordagens em relação às pessoas com deficiência ao longo do tempo, muitas vezes revelando um caminho árduo para esses indivíduos no processo educativo, como bem destaca a figura abaixo:

FIGURA I. Processos de inclusão



Fonte: Clínica Eureka, 2024.

No entanto, de acordo com Foltran e Foltran Junior (2023, p. 229),

Nesse percurso, além da participação da sociedade é imprescindível a atuação governamental por meio da implementação da legislação educacional e das definições de agendas políticas em prol da pessoa com deficiência, da Educação Especial e Inclusiva.

De acordo com Mendes (2010), esse processo não foi linear e pode ser identificado em três fases distintas. Primeiramente, houve a fase da exclusão, na qual o público-alvo da Educação Especial foi excluído de qualquer tipo de escolarização. Essa fase ocorreu antes do século XX, quando a educação era reservada apenas para aqueles considerados "normais", enquanto as pessoas com deficiência eram frequentemente segregadas ou simplesmente ignoradas.

Posteriormente, no início do século XX, surgiu um movimento em direção à segregação escolar, no qual as pessoas com deficiência eram colocadas em instituições separadas, distantes das escolas regulares. Essas instituições frequentemente não ofereciam educação de qualidade e estavam isoladas do restante da sociedade. O modelo adotado se baseava na perspectiva clínico-médica, centrado na correção do déficit (Blanco; Glat, 2007), caracterizando-se como um modelo segregacionista.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma mudança gradual em direção à integração de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Embora as escolas especiais ainda existissem, começaram a surgir políticas e práticas visando incluir alunos com deficiência nas escolas comuns sempre que possível.

Conforme observado por Mendes (2010), somente em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61, a Educação Especial foi formalmente reconhecida como política educacional. No entanto, é notório que, até então, a educação destinada às pessoas com deficiência ocorria em ambientes segregados. Da mesma forma, na década de 1970:

Os autores destacam ainda que a perspectiva da integração escolar representou um marco importante, uma vez que levantou questionamentos sobre o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, em consonância com o modelo econômico vigente e as mudanças na ordem social. Essa reflexão culminou em um novo redirecionamento no final dos anos 1980, com a inclusão na Constituição Federal de 1988 do direito à educação.

Segundo Foltran e Foltran Junior (2023, p. 230), todo esse movimento teve origem em uma esfera global, por meio da elaboração de documentos e referenciais para os países signatários, que ampliaram a concepção de inclusão e, conseqüentemente, da Educação Especial e Inclusiva, tais como os representados a seguir, criando raízes na educação brasileira gradualmente ao longo do tempo:



LINHA DO TEMPO

Lei n. 7.853/1989: dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes, e dá outras providências.

Declaração de Salamanca/1994: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Lei n. 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Lei n. 10.098/2000: estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.

Decreto n. 3.956/2001: promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Lei n. 10.436/2002: reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial no país juntamente com o português.

Decreto n. 5.296/2004: regulamenta a Lei n. 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei n. 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Decreto n. 5.626/2005: regulamenta a Lei n. 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o artigo 18 da Lei n. 10.098/2000.

1989

2015

2012

2011

1994

1996

2000

2011

2001

2009

2002

2009

2004

2009

2005

2008

Lei n. 13.146/2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Lei n. 12.764/2012: institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Decreto n. 7611/2011: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Incorporou os dispositivos contidos no Decreto n. 6.571/2008 e acrescentou as diretrizes constantes do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Decreto n. 7612/2011: institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite

Parecer CNE/CEB n. 13/2009: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.

Decreto n. 6.949/2009: promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

Resolução CNE/CEB n. 04/2009: institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.

Decreto Legislativo n. 186/2008: aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

O termo "**portadoras de deficiência**" tem sido progressivamente substituído por "**pessoas com deficiência**" nas legislações e documentos oficiais. Essa mudança busca enfatizar a pessoa antes da condição, alinhando-se com o modelo social da deficiência e promovendo uma linguagem mais inclusiva e respeitosa.

Capítulo 2

ENSINO COLABORATIVO

O ensino colaborativo entre professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apresenta como uma dessas estratégias promissoras. Esta abordagem permite que os conhecimentos e habilidades de ambos os grupos de profissionais sejam integrados, potencializando o atendimento às necessidades específicas dos alunos.

Segundo Rabelo (2012), o ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que envolve a parceria entre professores do ensino regular e profissionais especializados, como aqueles do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Essa colaboração visa a integração de conhecimentos e práticas pedagógicas, permitindo que os professores trabalhem juntos para planejar, implementar e avaliar estratégias de ensino que sejam inclusivas e eficazes.

..... Estudos e pesquisas contemporâneos indicam a relevância do ensino colaborativo:

Consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira et al., 2007, p. 1).

A implementação eficaz do ensino colaborativo requer uma formação continuada adequada, que prepare os professores para trabalhar de maneira conjunta e integrada. A formação continuada, nesse contexto, não é apenas uma atualização de conhecimentos, mas uma mudança de paradigma que envolve a adoção de novas práticas e atitudes em relação à educação inclusiva.

Portanto, Rabelo (2012) esclarece que o ensino colaborativo tende a envolver diversas classes de profissionais com formações distintas, enriquecendo assim a prática pedagógica e atribuindo maior responsabilidade a múltiplos profissionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos inclusos.

O alinhamento entre o AEE e o ensino regular é crucial para que as práticas inclusivas se tornem mais eficazes, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos. O ensino colaborativo oferece uma abordagem que pode transformar a dinâmica escolar, mas para que essa transformação ocorra, é necessário que haja investimentos contínuos em formação, infraestrutura e apoio institucional.

FIGURA 2.

Professores e alunos trabalhando em conjunto



Fonte: Kampus Production, 2024.

De todo modo, para que o ensino colaborativo também seja eficaz em escolas inclusivas, Costa (2021) reconhece a necessidade imperativa de formação para todos os profissionais escolares. Essas formações devem promover diálogo, reflexão, estratégias e práticas inclusivas assertivas, além de definir claramente os papéis dos professores e suas responsabilidades em parcerias, com o objetivo de oferecer educação de qualidade sem discriminação.

Capítulo 3

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

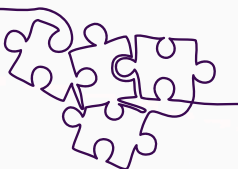
A formação continuada dos profissionais da educação desempenha um papel crucial na garantia de uma prática pedagógica eficaz e inclusiva. Pode-se destacar alguns desafios enfrentados na promoção da formação continuada no contexto educacional inclusivo brasileiro

Segundo Aranha e Alves (2018), a falta de recursos financeiros é uma das principais barreiras para a implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil. Essa escassez de investimentos se reflete na área da formação continuada, onde a oferta de programas de qualidade é limitada devido à falta de financiamento adequado. Além disso, Santos (2015) ressalta que a falta de políticas públicas consistentes para apoiar a formação continuada dos profissionais da educação contribui para a perpetuação desse cenário.

O acesso limitado à formação continuada é outro desafio significativo enfrentado pelos profissionais da educação inclusiva no Brasil. Segundo Barreto (2019), muitos professores, especialmente aqueles que trabalham em áreas remotas ou carentes, enfrentam dificuldades para participar de programas de formação devido à falta de infraestrutura e recursos de transporte. Além disso, Silva e Oliveira (2017) destacam que a falta de políticas de incentivo e apoio para a participação em programas de formação continuada dificulta ainda mais o acesso dos profissionais da educação a essas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Outro desafio diz respeito à especificidade da educação inclusiva, ao requerer habilidades e conhecimentos específicos por parte dos profissionais da educação para atender às necessidades variadas dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, Souza e Fonseca (2016) afirmam que muitos professores brasileiros não recebem formação adequada durante sua formação inicial para lidar com a diversidade na sala de aula, o que torna ainda mais crucial a oferta de programas de formação continuada especializados nessa área.



E ainda, a resistência à mudança por parte dos educadores também representa um desafio significativo na promoção da formação continuada em educação inclusiva no Brasil.

De acordo com Gonçalves e Ramos (2018), muitos professores ainda mantêm crenças arraigadas e estereotipadas sobre alunos com deficiência, o que pode dificultar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, Barros e Rodrigues (2019) apontam que a falta de compreensão sobre os benefícios da inclusão e o medo de enfrentar desafios adicionais podem levar à resistência à mudança entre os profissionais da educação.

Apesar desses desafios, a formação continuada oferece uma série de benefícios importantes para os profissionais da educação e para os alunos inclusos. Segundo Aranha e Alves (2018), a formação continuada proporciona aos profissionais da educação a oportunidade de desenvolver competências específicas necessárias para atender às demandas da educação inclusiva. Isso inclui a aquisição de habilidades em adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas e uso de tecnologias assistivas, contribuindo assim para uma prática pedagógica mais eficaz e inclusiva.

A formação continuada também contribui para a melhoria da prática pedagógica dos professores, como destacado por Santos (2015). Ao participarem de programas de desenvolvimento profissional, os educadores têm a oportunidade de aprender novas estratégias de ensino, métodos de avaliação alternativos e formas de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, promovendo assim o sucesso acadêmico e social de todos os alunos.

De acordo com Barreto (2019), a formação continuada fomenta a colaboração entre os profissionais da educação, possibilitando o compartilhamento de experiências e melhores práticas. Essa troca de conhecimentos e ideias enriquece a prática pedagógica dos educadores, fortalecendo o trabalho em equipe e contribuindo para uma cultura escolar mais inclusiva e colaborativa.

A formação continuada tem o potencial de fortalecer a autoconfiança e a autoeficácia dos profissionais da educação, como ressaltado por Souza e Fonseca (2016). Ao adquirirem novos conhecimentos e habilidades, os educadores se sentem mais seguros e preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva, o que pode resultar em uma prática pedagógica mais efetiva e satisfatória.

Gonçalves e Ramos (2018), afirmam que a formação continuada desempenha um papel fundamental na promoção de uma cultura inclusiva nas escolas brasileiras. Ao capacitar os profissionais da educação, ela contribui para a criação de ambientes escolares que valorizam a diversidade, respeitam as diferenças individuais e se esforçam para garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. De acordo com Moreira (2012, p. 2), a aprendizagem significativa ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendente já sabe.

Com isso, a reflexão que fica:



As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa (Franco, 2015, p. 613).

+ SUGESTÕES

Para você, educador ou profissional especializado, que compreendeu que inclusão escolar não se faz sozinho, este livro lhe mostrará o passo a passo para a construção de um trabalho de parceria e colaboração em sua escola por meio da implementação do ensino colaborativo.



Capítulo 4

ENTENDENDO AS DEFICIÊNCIAS

4.1 Quem são os alunos com deficiência de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)?

I – Estudante com deficiência, assim considerado aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

II – Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim considerado, em conformidade com o parágrafo primeiro do artigo 1º da Lei Federal nº 12.764/2012, aquele que apresenta:

- a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

III – Estudantes com altas habilidades/superdotação, assim considerado aquele que demonstra elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentar grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

4.2 Deficiência Intelectual

4.2.1 Conceito e Habilidades

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, a deficiência intelectual (DI), é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas, tais como:

Funcionamento intelectual ou inteligência: refere-se à capacidade mental geral, como aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas e assim por diante.

Comportamento Adaptativo: é o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e executadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas.

Habilidades Conceituais: linguagem e alfabetização, conceitos de dinheiro, tempo e número e autodireção.

Habilidades Sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), resolução de problemas sociais e capacidade de seguir regras/obedecer leis e evitar ser vitimado.

Habilidades Práticas: atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, cuidados de saúde, viagens/transporte, horários/rotinas, segurança, uso de dinheiro, uso do telefone.



Cada aluno merece ser olhado como uma pessoa que é constituída por múltiplos elementos e uma história própria; para quem o como fazer ou o que fazer para ensiná-lo não depende de uma receita pedagógica, definida pela deficiência e pelo grau de sua gravidade. Na base dessa questão está a necessidade de resignificação da relação diagnóstico/perspectivas educacionais e práticas pedagógicas (Ferreira, 2013, p. 10).

* <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>

4.5 Alunos com Deficiência Visual (Cegos e Baixa Visão) e a Tecnologia Assistiva (T.A.)

4.5.1 O que é a Tecnologia Assistiva?

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº13.146/2015, a T.A é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A educação do aluno cego ou com baixa visão, necessita de professores especializados nesta área, métodos e técnicas específicas de trabalho, instalações de equipamentos especiais, bem como algumas adaptações e adições curriculares (De Masi, 2002).

A TA para alunos cegos ou com baixa visão inclui: auxílios ópticos, lentes, lupas e telelupas; os softwares leitores de tela, leitores de texto, ampliadores de tela; os hardwares como as impressoras braile, lupas eletrônicas, linha braile (dispositivo de saída do computador com agulhas táteis) e agendas eletrônicas (Bersch, 2008).

Bruno (2006) cita que dentre as tecnologias a serem utilizadas pelos alunos DV ou com baixa visão, tem-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tais como: DOSVOX (sistema operacional que facilita a comunicação do deficiente visual e o acesso à informação); Virtual Vision (programa leitor de tela que permite acessar de uma forma imediata aos programas Windows, Word e alguns dos seus aplicativos); e Window Bridge e Jaws (produto mais sofisticado, de alto custo, com sintetizadores de voz virtual e interativos).

4.5.2 Recursos Pedagógicos

Quanto aos recursos pedagógicos, nas atividades em sala de aula o professor realizar ações como: posicionar o aluno na primeira fila, mais próximo à lousa e perto da janela (iluminação); computador; lápis preto, tipo desenho, com grafite contrastante; caneta de ponta porosa, de cor preta; cadernos com pautas escuras e, cadernos e livros com letra ampliada (Alves et. al, 2006; Brasil, 2003; Bueno, 2003; Garcia, 2003).

Para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual na escola de ensino regular, é importante que os professores saibam e façam uso das Tecnologias Assistivas e das Tecnologias de Informação e Comunicação.

4.6 Alunos com Deficiência Auditiva

4.6.1 Diferença entre Deficiência Auditiva e Surdez

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, no Art. 2º, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Segundo dispõe a lei n. 5.626/2005:

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências (sic) de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz:

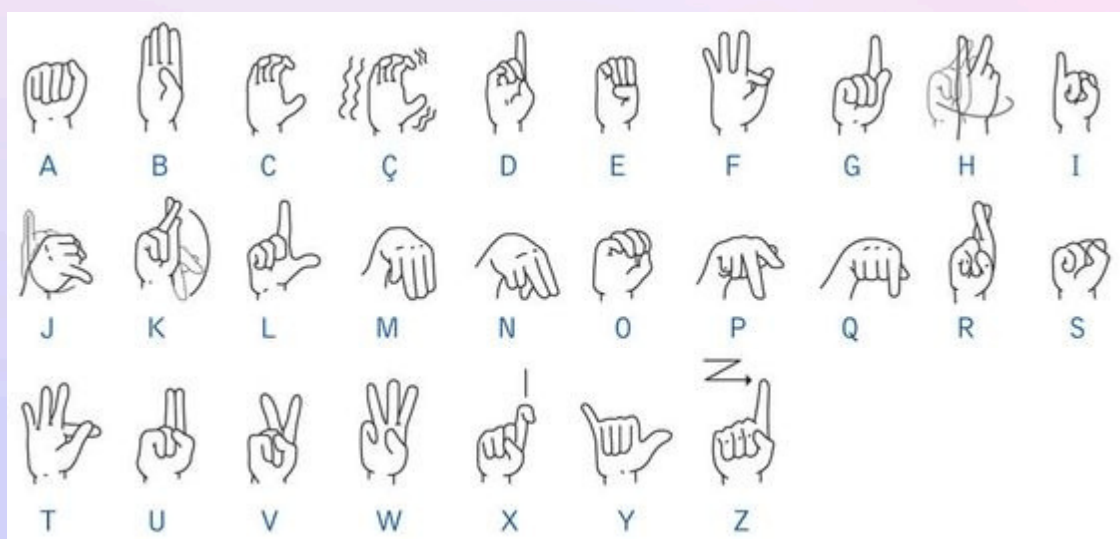
O que difere surdez de deficiência auditiva é a profundidade da perda auditiva. As pessoas que têm perda profunda, e não escutam nada, são surdas. Já as que sofreram uma perda leve ou moderada, e têm parte da audição, são consideradas deficientes auditivas.

4.6.2 Pessoas com Surdez

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

4.6.3 Alfabeto Datilológico



Fonte: Pinterest, 2024.

4.7 Tradutor e Intérprete de Libras

A atuação do tradutor/intérprete escolar envolve também a mediação da comunicação nas diversas atividades que acontecem na escola ou relacionadas a ela, visando atender às necessidades tanto de professores e alunos quanto da comunidade escolar e promovendo a inclusão social.



O tradutor/intérprete é mais um profissional que, ciente de sua responsabilidade social, poderá mobilizar gestores e professores para a importância de se promover a igualdade de acesso ao conhecimento acadêmico para todos os alunos, indistintamente.



O DEFICIENTE AUDITIVO E O MUNDO OUVINTE

Diferentemente das pessoas surdas, as pessoas com deficiência auditiva têm uma identidade muito mais relacionada ao mundo ouvinte. Geralmente essas pessoas foram perdendo a audição com o tempo e não utilizam a Libras. Muitas delas se comunicam em português, fazendo leitura labial e dependendo de outros recursos assistivos, como as legendas (HANDTALK, 2024).

Capítulo 5

TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

5.1 Origem

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1908, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, para descrever pacientes com sintomas que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia. Bleuler nasceu em 1857, na pequena cidade de Zollikon, estudou Medicina e Psiquiatria e, em 1898, assumiu a cátedra de Psiquiatria da Universidade de Zurique, transformando-a em uma referência mundial no estudo das doenças mentais (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 13).

5.2 Critérios sobre as diretrizes do DSM-5

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é um livro editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, utilizado pelos profissionais de saúde nos Estados Unidos - e na maior parte dos países do mundo - como um norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 16).

A última edição do DSM-5 (2013) trouxe grandes modificações na estrutura diagnóstica do autismo, uma vez que aboliu o termo “transtorno global do desenvolvimento”, transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e reuniu, sob a nomenclatura de “transtorno do espectro autista,” os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do

desenvolvimento sem outra especificação (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 17).

Segundo as diretrizes do DSM-5, os critérios para o diagnóstico do TEA foram divididos em dois grandes grupos:

- (a) déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos e,
- (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

5.3 Qual a prevalência do Autismo?



(Gaiato; Teixeira, 2018, p. 2)

5.4 Conceitos e Causas do Autismo

O autismo é uma condição neurobiológica de origem genética, o que significa que alterações no código genético do feto em desenvolvimento no útero da mãe fazem com que ocorra uma cadeia de reações químicas que modificam a qualidade, a produção, a forma, a organização e o número de células e alteram a expressão química desses neurônios (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 3).

DIFERENTES NÍVEIS DE AUTISMO: QUAIS SÃO ELES?



NÍVEL 1

LEVE

PESSOAS NO TEA COM NECESSIDADE DE POUCO APOIO

- Estão classificados no nível 1 pessoas que necessitam de apoio ocasional e que os déficits na comunicação social provocam pouca repercussão em suas relações interpessoais. Estes indivíduos, habitualmente, têm dificuldade para iniciar interações sociais ou mantê-las com boa qualidade. E menor interesse em interações sociais rotineiras. As tentativas de fazer novas amizades costumam ser malsucedidas. As dificuldades provocadas pela inflexibilidade cognitiva podem ser evidentes nestas pessoas, além de problemas relacionados à organização e ao planejamento.

NÍVEL 2

MODERADO

PESSOAS NO TEA COM NECESSIDADE DE APOIO SUBSTANCIAL

- Estão classificados no nível 2 pessoas que apresentam déficit severos nas suas habilidades de comunicação social (verbal e não verbal). Nestes casos, mesmo com o uso de apoio ou suporte, tais deficiências são claras e significativas, comprometendo substancialmente as relações interpessoais. A busca por novas amizades é consistentemente comprometida e, quando ocorre, sem sucesso pela falta de estratégias comportamentais. A fala expressiva é simplificada e a compreensão da fala de terceiros, muitas vezes, comprometida. Falar de assuntos restritos e de pouco interesse social é frequente e a comunicação não verbal é significativamente inadequada e insuficiente para a manutenção de relações interpessoais. A inflexibilidade cognitiva é perceptível aos observadores e intensa a ponto de comprometer as relações.

NÍVEL 3

SEVERO

PESSOAS NO TEA COM NECESSIDADE DE APOIO MUITO SUBSTANCIAL

- Estão classificados no nível 3 pessoas com comprometimento muito grave na comunicação social verbal e não verbal e cujo comprometimento traz intenso prejuízo ou, até mesmo, impossibilita a ocorrência e a manutenção de interações sociais interpessoais.

A busca ou iniciação de um contato social é rara, extremamente limitada ou nem ocorre, bem como as respostas às iniciativas de comunicação de terceiros são severamente limitadas ou inexistentes. Trata-se de pessoas com significativa limitação da fala expressiva e da fala de compreensão, nas quais a inflexibilidade do comportamento gera extrema dificuldade ou incapacidade de lidar com as pequenas alterações das rotinas diárias. Os comportamentos restritos e repetitivos reduzem suas possibilidades e oportunidades de iniciar e manter relacionamentos interpessoais de modo sustentado ou duradouro.

Capítulo 6

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

6.1 Conceitos

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: Intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2008).

6.2 Identificação

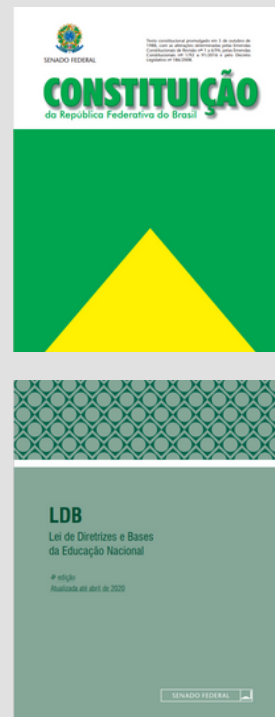
A identificação de estudantes com AH/SD é um processo que requer uma avaliação criteriosa e contínua, com base em múltiplos critérios, como o desempenho acadêmico, testes psicométricos, entrevistas, observações comportamentais e recomendações de educadores e especialistas. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009) estabelece que a avaliação deve ser holística, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motivacionais.

Tannenbaum (1986) sugere que, além de características internas (como habilidades cognitivas e criatividade), o contexto em que o indivíduo está inserido desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das AH/SD. Assim, é importante que os ambientes educacionais ofereçam oportunidades de enriquecimento e desafios adequados, a fim de estimular o potencial desses alunos.

6.3 Legislação

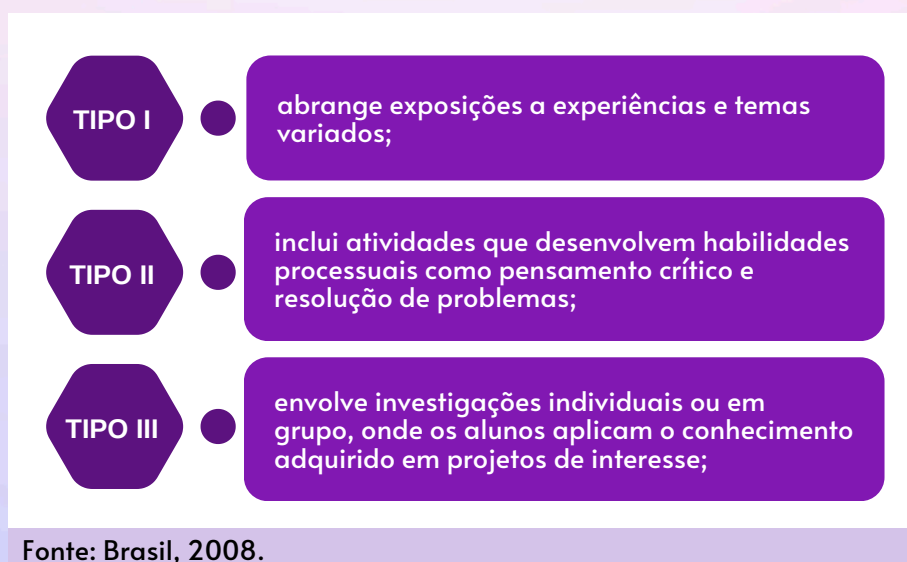
A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino, o que demonstra o reconhecimento da superdotação como uma área que demanda atenção especial no âmbito educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu artigo 59, também assegura aos estudantes com AH/SD o direito a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, que permitam o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.



6.4 Sugestão de atividades em sala de aula regular: Estratégias

O enriquecimento curricular é uma das principais estratégias utilizadas no atendimento de estudantes superdotados. Ele envolve a ampliação e a diversificação do conteúdo e das atividades oferecidas, de modo a desafiar os alunos e estimular o desenvolvimento de suas habilidades específicas. Segundo Renzulli e Reis (1997), o enriquecimento curricular pode ser classificado em três tipos:



Se combinados, o professor pode vir a agregar atividades que estimulem o pleno aprendizado do aluno com AH/SD.



MAS, AFINAL, QUE ATIVIDADES PASSAR PARA CRIANÇAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADAS?

Para crianças superdotadas, é importante fornecer atividades desafiadoras e estimulantes, que atendam às suas necessidades intelectuais e promovam o desenvolvimento de habilidades específicas.

CONFIRA ABAIXO 8 ATIVIDADES QUE PODEM SER PROPOSTAS PARA CRIANÇAS COM AH/SD:



1. Projetos de pesquisa

O profissional pode encorajar a criança a escolher um tópico de interesse e realizar um projeto de pesquisa aprofundado. Isso irá desenvolver habilidades de investigação, análise crítica e apresentação.



2. Clubes de estudos específicos

O psicopedagogo pode conversar com a família e estimular que a criança participe de grupos que explorem temas avançados em áreas que ela tenha potencial.



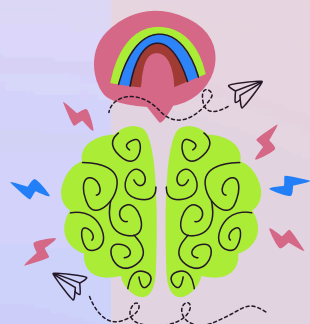
3. Avaliação por portfólio

É interessante encorajar a criança a criar um portfólio que destaque suas realizações, projetos e trabalhos ao longo do tempo. O objetivo é permitir a reflexão sobre o progresso e o desenvolvimento pessoal.



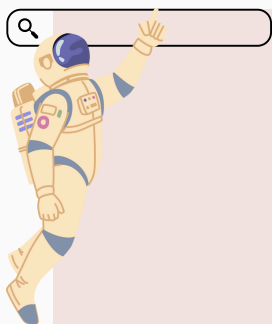
4. Desafios de resolução de problemas

Proporcionar atividades que envolvam desafios de resolução de problemas complexos é uma ótima forma de incentivar a aplicação prática do conhecimento. Além disso, a criança se sentirá estimulada e desafiada.



5. Oficinas criativas

Oferecer oportunidades para explorar e expressar criatividade por meio de atividades artísticas, como pintura, escultura, música ou escrita pode ser uma ótima opção. É comum que, no ambiente escolar, crianças com essas aptidões não tenham tanto espaço. A sessão psicopedagógica pode ser justamente esse espaço de liberdade.



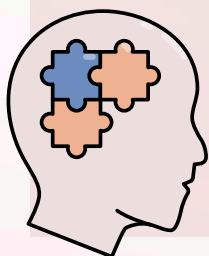
6. Exploração de tópicos interdisciplinares

O profissional pode conversar com pais e professores para encorajar a exploração de tópicos interdisciplinares. Ao conectar várias disciplinas, é possível promover uma compreensão abrangente e prender a atenção da criança em outras áreas.



7. Atividades de aprendizado autônomo

O psicopedagogo pode fornecer materiais e recursos para aprendizado autônomo, permitindo que a criança explore áreas de interesse por conta própria.



8. Desafios de estratégia e lógica

É possível introduzir jogos que estimulem o raciocínio lógico e estratégico, como xadrez, quebra-cabeças complexos ou jogos de tabuleiro avançados.



ESTRATÉGIAS CRIATIVAS PARA SELEÇÃO DE TÓPICOS DE INTERESSE LISTADOS PELOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Sugestões de Atividades para Mapear os Interesses, Estilos de Aprendizagem e Habilidades dos Alunos

MAPA DE INTERESSES

O Mapa de Interesses possui duas folhas de respostas que podem ser reproduzidas frente e verso ou divididas em duas colunas com frases que devem ser completadas pelo aluno, de forma escrita, oral ou desenhada.

1. Eleição de tópicos interessantes que servirão de tema para palestras;
2. Caixinha de sugestões de onde serão retiradas, mensalmente, as atividades que deverão ser implementadas no próximo período;
3. Cardápio de opções que serão sorteadas por meio de um bingo ou loteria;
4. Quadro de curiosidades ou de perguntas a serem respondidas;
5. Mapa de tesouros, em que cada pista pode ser um tipo de conhecimento que o grupo elegeu como prioridade para tópicos mais complexos.
6. Guia turístico: Fazer um guia com a indicação de vários lugares que os alunos gostariam de conhecer dentro e fora de sua região ou até mesmo fora do país.

Capítulo 7

SUGESTÕES DE AÇÕES COLABORATIVAS EM SALA DE AULA

7.1 A importância da acessibilidade na educação

A promoção da acessibilidade na educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Quando as instituições educacionais adotam práticas acessíveis, elas não apenas cumprem a legislação vigente, mas também promovem a diversidade e a inclusão, permitindo que todos os alunos desenvolvam seu potencial máximo.

A educação acessível, simbolicamente apresentada na figura abaixo, contribui para a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, independentemente de suas limitações.

FIGURA 3. Símbolos de Acessibilidade

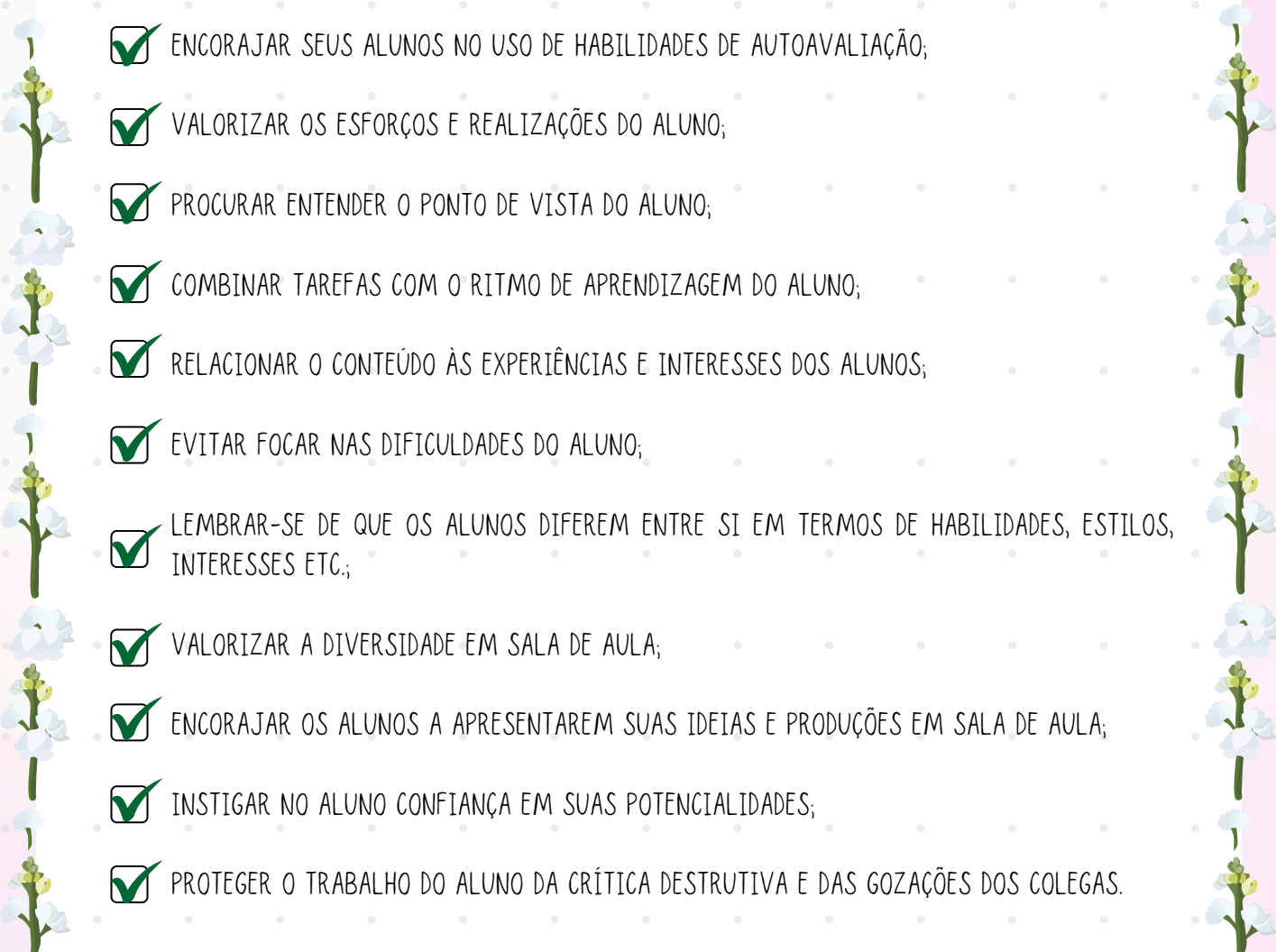


Fonte: E. M. Professor Hilton Rocha, 2021.

7.2 Ações que podem ser colocadas em prática em sala de aula

CARO PROFESSOR(A), PROCURE DIARIAMENTE:

- ☒ ELOGIAR O ALUNO E RESSALTAR SUAS QUALIDADES, SEMPRE QUE POSSÍVEL;
- ☒ VALORIZAR SEMPRE O ASPECTO EM QUE O ALUNO SE DESTACA;
- ☒ PROCURAR OUVIR O ALUNO E ACEITAR SUAS OPINIÕES SEM JULGAMENTOS OU CRÍTICAS DESTRUTIVAS;
- ☒ SER PRÓXIMO, AFETIVO E EMPÁTICO COM O ALUNO;
- ☒ ACEITAR ACERTOS, ERROS OU DIFICULDADES DO ALUNO;
- ☒ RELACIONAR-SE COM O ALUNO COMO PESSOA, MERECEDORA DE TODO SEU AFETO E ATENÇÃO;
- ☒ EVITAR QUE O ALUNO TENHA APENAS EXPERIÊNCIAS DE FRACASSO;
- ☒ CRIAR SITUAÇÕES QUE POSSIBILITEM SEU SUCESSO, MESMO QUE SEJA UMA BRINCADEIRA OU UM JOGO;
- ☒ ALIMENTAR E FORTALECER SUA AUTOCONFIANÇA E AUTO-RESPEITO;
- ☒ CONSCIENTIZAR-SE QUE UMA SIMPLES PALAVRA OU COMENTÁRIO PODERÁ TER UM EFEITO DEVASTADOR NO ALUNO, OU MARCÁ-LO POSITIVAMENTE PARA O RESTO DE SUA VIDA;
- ☒ MANTENHA EM SALA DE AULA UMA POSTURA, DO TIPO: "VOCÊ É CAPAZ";
- ☒ DESTACAR AS ÁREAS FORTES DO ALUNO;
- ☒ CHAMAR O ALUNO PELO NOME;
- ☒ CONSIDERAR O ERRO COMO ETAPA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO;
- ☒ DAR TEMPO PARA OS ALUNOS DESENVOLVEREM SUAS IDEIAS;
- ☒ OFERECER OPORTUNIDADES PARA QUE OS ALUNOS VIVENCIEM EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO;
- ☒ TER UMA EXPECTATIVA POSITIVA ACERCA DO DESEMPENHO DE SEUS ALUNOS;

- 
- ✓ ENCORAJAR SEUS ALUNOS NO USO DE HABILIDADES DE AUTOAVALIAÇÃO;
 - ✓ VALORIZAR OS ESFORÇOS E REALIZAÇÕES DO ALUNO;
 - ✓ PROCURAR ENTENDER O PONTO DE VISTA DO ALUNO;
 - ✓ COMBINAR TAREFAS COM O RITMO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO;
 - ✓ RELACIONAR O CONTEÚDO ÀS EXPERIÊNCIAS E INTERESSES DOS ALUNOS;
 - ✓ EVITAR FOCAR NAS DIFICULDADES DO ALUNO;
 - ✓ LEMBRAR-SE DE QUE OS ALUNOS DIFEREM ENTRE SI EM TERMOS DE HABILIDADES, ESTILOS, INTERESSES ETC.;
 - ✓ VALORIZAR A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA;
 - ✓ ENCORAJAR OS ALUNOS A APRESENTAREM SUAS IDEIAS E PRODUÇÕES EM SALA DE AULA;
 - ✓ INSTIGAR NO ALUNO CONFIANÇA EM SUAS POTENCIALIDADES;
 - ✓ PROTEGER O TRABALHO DO ALUNO DA CRÍTICA DESTRUTIVA E DAS GOZAÇÕES DOS COLEGAS.

7.3 Barreiras à acessibilidade educacional

As barreiras à acessibilidade em educação podem ser classificadas em três categorias principais: barreiras físicas, barreiras tecnológicas e barreiras atitudinais. As barreiras físicas incluem a falta de infraestrutura adequada, como rampas, banheiros acessíveis e sinalização apropriada.

As barreiras tecnológicas referem-se à ausência de ferramentas e recursos digitais que atendam às necessidades de todos os alunos, como softwares de leitura e legendas em vídeos. Já as barreiras atitudinais envolvem preconceitos e estigmas que podem afetar a forma como os educadores e colegas percebem e interagem com alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Recurso Educacional foi desenvolvido em uma ação colaborativa com os professores da escola estadual, participantes da pesquisa, que diante da realidade local, expuseram suas necessidades em compreender as especificidades encontradas na escola. E teve como objetivos, a entrega de um material prático com consultas e sugestões para questões do cotidiano, e por ser um recurso prático e com uso funcional para todos os educadores que se interessam pela temática da educação especial.

Neste sentido, por meio do trabalho colaborativo, as ações na escola, podem ser implementadas, mais encontros de discussão que estarão com recurso educacional para consulta e estudos que favorecem a formação continuada em serviço.

Os desafios e benefícios da formação continuada de professores como meio de promover e incentivar a adoção da abordagem do ensino colaborativo sendo um caminho necessário, com o objetivo que os docentes reconheçam a importância de trabalhar em parceria em prol de uma escola que realmente busque a aprendizagem de todos, com acessibilidade pedagógica que atenda às necessidades de todos os alunos e agentes que dele fazem parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Paula; LOPES, Andreza Garcia; ROCHA, Maria Clara Martins; LINS, Maria Regina. **Competências para educar na era da IA e os desafios do contexto brasileiro**. Jornal USP, Artigos, 13 ago. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=792110>. Acesso em: 06 out. 2024.

ARANHA, M.; ALVES, F. **Educação inclusiva: avanços e desafios**. Revista Tecnologia e Sociedade, Curitiba, v. 14, n. 33, p. 23-38, 2018.

BARRETO, A. **Acesso à formação continuada de professores em áreas remotas: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Rural, Brasília, v. 3, n. 2, p. 45-62, 2019.

BARROS, S.; RODRIGUES, L. **Resistência à mudança na educação inclusiva: desafios e perspectivas**. Cadernos de Educação Inclusiva, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 67-84, 2019.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRUNO, M.M.G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81 p.

BUENO, J.G.S. **Educação inclusiva e escolarização dos surdos**. Integração, local publicação, n. 23, p. 37-42, 2001.

BUENO, S. T. **Motricidade e deficiência visual**. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003. p. 145-154.

DE MASI, I. **Formação do professor: deficiente visual – educação e reabilitação**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais. Ministério da Educação. Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <http://intervox.nce.ufri.br/~abedev/Apostila-DV.doc>. Acesso em: 23 jan. 2024.

E.M. Professor Hilton Rocha. **Símbolos de acessibilidade**. Publicado em 16 março 2021. Disponível em: <https://emphrcomunica.blogspot.com>. Acesso em: 18 out. 2024.

FERREIRA, Bárbara Carvalho et al. **Parceria colaborativa**: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista Educação Especial, 2007, n. 29. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em: 06 mar. 2024.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; MILETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho M. (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 121 p.: il. color.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar aprender**: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **Reizinho Autista**: Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: N Versos, 2018.

HANDTALK. **Surdo ou Deficiente Auditivo**: qual é a nomenclatura correta?. Disponível em: <https://handtalk.me/blog>. Acesso em: 18 out. 2024.

HELPVOX CONNECT. **O Que É Acessibilidade Em Educação E Como Garantir Que Todos Tenham Acesso?**. Disponível em: <https://www.helpvox.com/educacao>. Acesso em: 18 out. 2024.

KAMPUS PRODUCTION. **Cheerful multiethnic students having high five with teacher**. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 18 out. 2024.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências [livro eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

MOREIRA, M.A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista Cultural La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PINTEREST. **Vocabulário de Libras**. Disponível em: <https://www.pinterest.com/pin/123456789/>. Acesso em: 18 out. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROBINSON, Douglas. **Construindo o Tradutor**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

SANTOS, C. **Políticas educacionais para a inclusão no Brasil**: avanços e desafios. Revista Educação em Debate, Rio de Janeiro, v. 37, n. 68, p. 7-21, 2015.

SILVA, E.; OLIVEIRA, L. **Formação continuada de professores**: desafios e perspectivas no contexto brasileiro. Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 42, p. 125-144, 2017.

SOUZA, R.; FONSECA, F. **Formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva**: desafios e perspectivas. Educação Especial em Foco, v. 29, n. 2, p. 37-52, 2016.