

VANESSA TUMELERO

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE COM
ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CRIANÇAS QUE UTILIZAM ÓRTESES EM
MEMBROS SUPERIORES**



Produto educacional

UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

– PPGEB

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE COM
ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CRIANÇAS QUE UTILIZAM ÓRTESES EM
MEMBROS SUPERIORES**

Produto Educacional

VANESSA TUMELERO

Autora

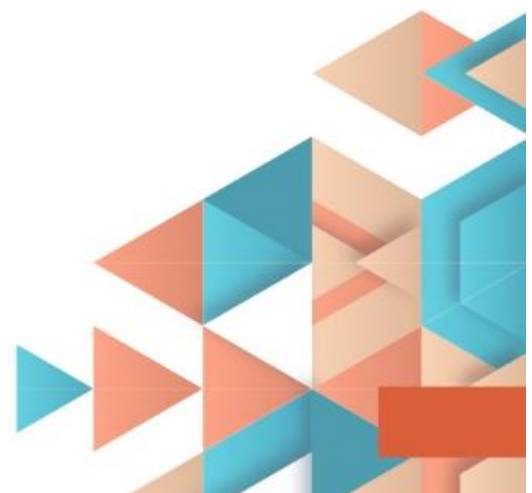
MARLENE ZWIEREWICZ

Orientadora

Caçador 2022

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 3 |
| 1 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PRODUTO EDUCACIONAL | 5 |
| 2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ÓRTESES | 11 |
| 3 ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO COMPILADAS EM ESTUDOS CORRELATOS..... | 14 |
| 4 ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO SUGERIDAS POR UM GRUPO FOCAL | 19 |
| 5 PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS COM ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ÓRTESES NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 26 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 38 |
| REFERÊNCIAS | 39 |



APRESENTAÇÃO

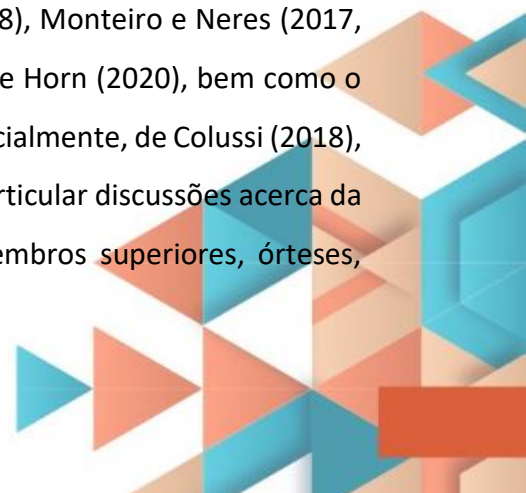
Este documento é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIAP). Trata-se do produto educacional vinculado à dissertação intitulada “Confecção de órtese e formação docente com estratégias para a inclusão de crianças na Educação Infantil”, defendida em 2022, que integra os estudos desenvolvidos na Linha de Pesquisa “Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente” e as atividades do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET).

O produto educacional é composto por: i) uma entrevista para detectar conhecimentos e percepções de crianças sobre o uso de órteses e suas preferências em relação ao formato; ii) um questionário para conhecer demandas implicadas na confecção de órteses adaptadas às perspectivas das crianças que podem vir a utilizá-las; iii) estratégias de inclusão escolar compiladas em estudos correlatos; iv) estratégias para inclusão escolar sugeridas por um grupo focal; v) uma proposta formativa com estratégias que podem colaborar na inclusão de crianças que utilizam órteses na Educação Infantil.

Destaca-se que as órteses são definidas pela Agência Nacional de Saúde Suplementar (2017, p.1) como “[...] qualquer material permanente ou transitório que auxilie as funções de um membro, órgão ou tecido, [...] cuja colocação ou remoção não requeiram a realização de ato cirúrgico”. São equipamentos que têm a função de apoiar, alinhar e estabilizar os segmentos corporais e suas articulações, preservando, estabilizando e/ou recuperando deformidades instauradas, além de adaptar o segmento deficitário ao seu posicionamento funcional (DESHAIES, 2005).

As órteses integram o que foi definido como Tecnologia Assistiva (*Assistive Technology*), ou seja, dispositivos que contribuem na prática de atividades em pessoas com deficiências (BERSCH, 2008). A inclusão na Educação Infantil de crianças que se utilizam dessa tecnologia em membros superiores é um processo que não se restringe exclusivamente à sua disponibilização.

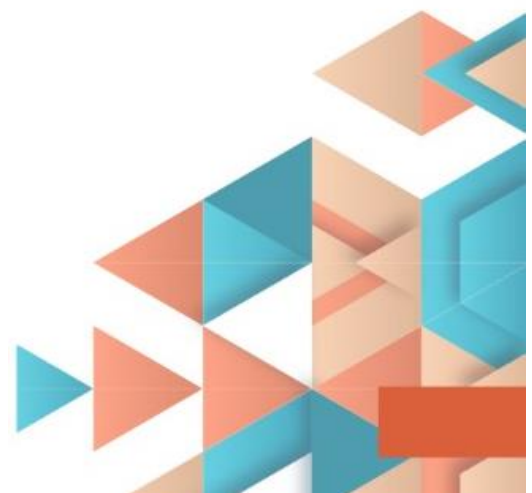
Por isso, teoricamente, este produto educacional sustenta-se epistemologicamente em uma pesquisa apoiada em estudos de autores como Capellini (2013), Freire (2008), Gatti (2000, 2009, 2014, 2017), Imbernón (2016), Luppi, Behrens e Sá (2021), Morin (2018), Monteiro e Neres (2017, 2019), Nóvoa (2019), Sassaki (2010), Torre (2008) e Zwierewicz, Zanol e Horn (2020), bem como o referencial de pesquisa do próprio PPGEB/UNIAP sobre inclusão, especialmente, de Colussi (2018), Olszewski (2018) e Dal’Bó (2021). Esse referencial teórico possibilitou articular discussões acerca da inclusão escolar, a inclusão de crianças que utilizam órteses em membros superiores, órteses, Tecnologias Assistivas e formação docente.



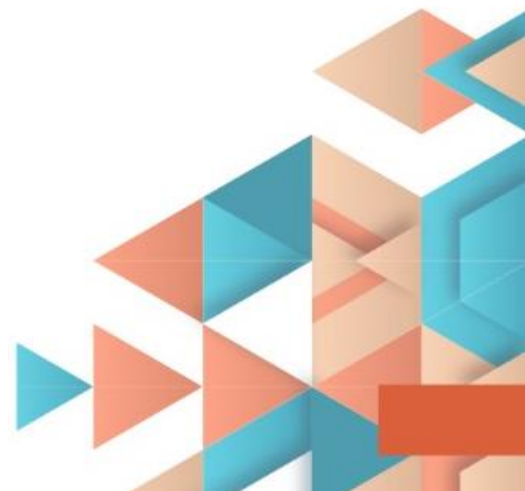
Metodologicamente, o estudo que deu origem ao produto educacional teve como base a pesquisa participante e a abordagem qualitativa. A pesquisa contou com a participação de sete profissionais, sendo cinco da área da educação, uma da área de educação e fisioterapia, e uma exclusivamente da fisioterapia. Para a coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos: um roteiro para levantamento de estratégias inclusivas em estudos correlatos; um roteiro para utilização no grupo focal que contribuiu com sugestões para a proposta formativa.

Este produto educacional pretende colaborar para atender a demandas de crianças que necessitam utilizar órteses indicadas por elas mesmas. Da mesma forma, objetiva colaborar na coleta de dados junto a profissionais responsáveis pela confecção das órteses, visando a que elas possam respeitar questões indicadas pelas crianças sem comprometer a funcionalidade da referida tecnologia.

Além disso, pretende ser útil às instituições de Educação Infantil em geral ao lhes fornecer um documento com sistematização de estratégias de inclusão compiladas em estudos correlatos. E, finalmente, disponibilizar a estrutura de uma proposta formativa para auxiliar docentes na inclusão de crianças que necessitam utilizar órteses em membros superiores.



1 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PRODUTO EDUCACIONAL



Este produto educacional tem como princípios pedagógicos: i) compromisso com a educação inclusiva; ii) respeito à demanda de crianças que necessitam utilizar órteses em membros superiores; iii) defesa da necessidade de adaptar a confecção das órteses ao esperado pelas crianças e com comprometimento com sua funcionalidade; iv) difusão de estratégias multidimensionais nos processos de inclusão escolar; v) disponibilização de uma proposta de formação docente comprometida com demandas contextuais e globais. Esses princípios têm como aporte contribuições de estudos de diferentes autores e o amparo de documentos que regulamentam a educação brasileira conforme pode ser observado na contextualização da sequência.

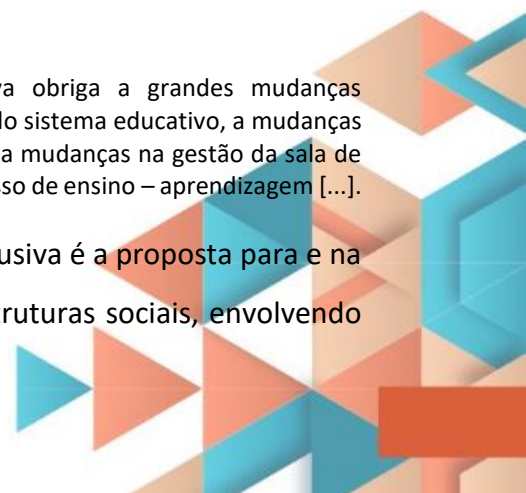
- **Compromisso com a educação inclusiva:** esse princípio abriga, como condição mobilizadora, o posicionamento de Arnaiz Sánchez (1996) de que incluir não significa integrar, pois a integração remete ao ato de integrar alguém a algum contexto, não caracterizando a inclusão que, em contrapartida, implica que cada estudante tenha acesso a uma educação de acordo com as suas necessidade e em uma escola de sua comunidade, próxima às pessoas com as quais convive diariamente, ou seja, em seu contexto social contextualizado. Uma escola na qual, segundo a autora, todos os estudantes sejam acolhidos, independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais e, por isso, as preocupações e as intervenções residem na construção de um sistema estruturado para atender às necessidades de cada estudante.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazer parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhado tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p.5).

Nesse sentido, a inclusão pressupõe a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes nas escolas e nos sistemas de ensino, o que, para Marques e Duarte (2013, p. 90), implica entre outras questões, “[...] a adaptação curricular permite que os alunos participem e se apropriem dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula”. Freire (2008) coaduna com essa perspectiva ao afirmar que:

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino – aprendizagem [...].

Capellini (2013, p. 281), por sua vez, afirma que a educação inclusiva é a proposta para a diversidade, o que “[...] exige transformação de mentalidade e de estruturas sociais, envolvendo



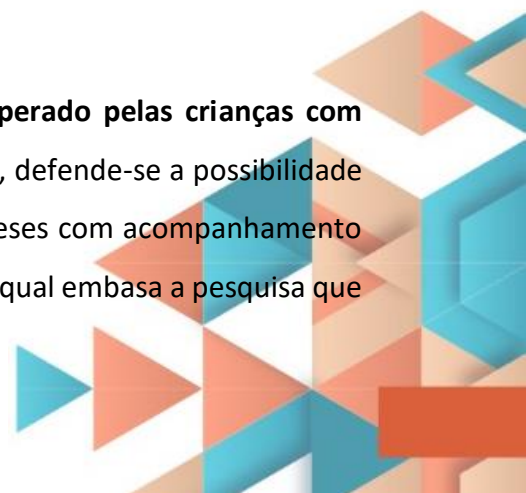
mudanças políticas, administrativas e pedagógicas para atender a todos os alunos com qualidade”. Isso, porque a inclusão “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]”, avançando em relação à perspectiva da equidade (BRASIL, 2008, p.1).

De forma geral, o princípio do compromisso da educação inclusiva, priorizado nesta pesquisa, converge com Rodrigues (2000, p. 10) quando “[...] aposta na escola como comunidade Educativa [...]”, defendendo “[...] um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos [...]”. Uma escola que se implica nessa perspectiva “[...] reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”.

- Respeito a demandas de crianças que necessitam utilizar órteses em membros superiores: além das políticas as quais são responsabilidades governamentais, Bassedas, Huguet e Solé (2007) reforçam que medidas devem ser tomadas por qualquer docente, visando a suprir as demandas dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, deve-se pensar em como planejar as aulas para essas crianças, quais as demandas que apresentam, expor ideias, ouvir o que têm a dizer em relação ao processo de aprendizagem, pois deve-se saber lidar com os mais diferentes tipos de necessidades especiais, promovendo, entre outras estratégias, aquelas que possibilitem a autonomia e a interação.

Portanto, defender como princípios o respeito a demandas de crianças que necessitam utilizar órteses em membros superiores é uma ação multidimensional que implica, além de outros aspectos, a escuta atenta ao posicionamento e às necessidades das crianças expressadas por elas mesmas. Trata-se de um “[...] o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiências, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo” (BRASIL, 2011, p. 1). Nesse sentido, consideram-se os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, por meio dos quais se assume um compromisso em assegurar às pessoas com deficiência os mesmos direitos a questões com liberdade, vida digna e livre participação na vida e na comunidade (BRASIL, 1988).

- Defesa da necessidade de adaptar a confecção das órteses ao esperado pelas crianças com comprometimento com sua funcionalidade: ao assumir esse princípio, defende-se a possibilidade de envolver acadêmicos do Curso de Fisioterapia na confecção de órteses com acompanhamento de fisioterapeutas. Isso porque, como indicado no referencial teórico o qual embasa a pesquisa que



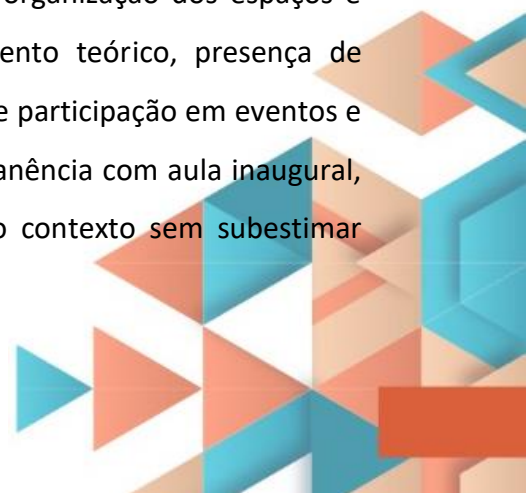
deu origem a este produto educacional, a confecção das órteses sempre deve ser iniciada por uma avaliação detalhada do fisioterapeuta em relação ao paciente que fará o uso do recurso, com todo o seu histórico detalhado, inclusive sua patologia, seus comprometimentos, perdas e funcionalidade. A partir dessa avaliação é que poderia se contar com os acadêmicos.

Para o processo de modelagem, é determinante considerar as indicações de Callinan (2013) sobre a necessidade de atenção do fisioterapeuta para as possibilidades de suavização dos contornos, colaborando para haver uma maior adaptação da órtese, o que evita o desconforto e os prováveis pontos de compressão. Também, reforça que o profissional deve ter conhecimento dos materiais, bem como as suas características e as propriedades para a aplicação na impressão 3D.

São padrões que devem ser respeitados em relação à conformidade, resistência ao estiramento, memória para possibilitar ajustes, acabamento e rigidez (BREGER – LEE; BUFORD 1992; CANÉLON, 1995; SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2016). Além disso, MacDonald (1998) destaca que os materiais utilizados na confecção devem ser leves, fortes e preparados para suportar grandes degradações. Por isso, as questões previstas no questionário disponibilizado neste produto educacional envolvem condições que vão além da disponibilidade para confecção das órteses.

Considerar essas condições não significa subestimar necessidades e preferências expressadas pelas próprias crianças que farão uso de órteses. Conjugando as condições delas, seus anseios e suas prioridades à funcionalidade das órteses é, portanto, o desafio que se estabelece neste princípio pedagógico.

- Difusão de estratégias multidimensionais nos processos de inclusão escolar: a análise de estudos correlatos, realizada durante a pesquisa que deu origem a este produto educacional, indicou uma multiplicidade de estratégias que precisam ser consideradas em processos de inclusão escolar. Estudos realizados por Bortolini (2012), Reina (2005), Schiavon (2012), Caramori (2014), Marques (2012), Santos (2014), Bonato (2009), Gandara (2015), Gonçalves (2006), Malagolli (2014), Guebert (2013), Oliveira (2013), Gomes (2013), Fiorini (2015), Silva (2017) possibilitaram a identificação de várias estratégias indispensáveis aos processos de inclusão escolar. As estratégias identificadas foram agrupadas da seguinte forma: i) mudanças na infraestrutura, organização dos espaços e aquisição de materiais; ii) formação continuada, com aprofundamento teórico, presença de profissionais externos, oficinas, intercâmbio de práticas diversificadas e participação em eventos e cursos externos; iii) atividades de acolhimento e de estímulos à permanência com aula inaugural, atividades de mediação entre pessoas e espaços, valorizando o contexto sem subestimar



condições discutidas em âmbito global; iv) valorização da documentação pedagógica com iniciativas que possibilitam o acompanhamento, a comunicação e o replanejamento do processo.

Destaca-se que cada uma dessas estratégias também é, em si, multidimensional. Isso implica que podem existir muitos desdobramentos os quais, ao serem atendidos, ampliam as possibilidades de inclusão.

- Disponibilização de uma formação docente comprometida com demandas contextuais e globais:

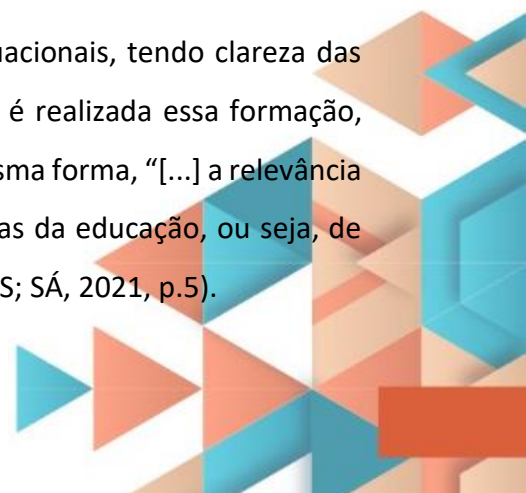
ao implicar a formação docente como um dos princípios pedagógicos deste produto educacional, o estudo que lhe deu origem teve por premissa a necessidade de superar iniciativas formativas que se distanciam da realidade das escolas, seus gestores, docentes, profissionais técnicos, estudantes e sua comunidade externa. A opção tem como base a constatação da carência de propostas formativas capazes de adequar o currículo às necessidades atuais de ensino (GATTI, 2014).

Isso é comprovado por pesquisas apontando “[...] que a formação de professores é fortemente influenciada pela concepção que fundamente o paradigma conservador [...]” (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p.5). Essa condição é reiterada por Nóvoa (2017) ao afirmar que “[...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores [...]” (2017, p. 1108-1109).

Por isso, a relevância da formação considere as condições situacionais, tendo clareza das suas finalidades, ou seja “[...] os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 277). Da mesma forma, “[...] a relevância das pesquisas em torno dos fenômenos educacionais ou dos problemas da educação, ou seja, de investigar a possibilidade de oferecer transformações” (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p.5).

Tozetto (2017) é outro autor que se aproxima dessa visão. Para ele, “[...] a formação a partir da escola possibilita a partilha entre vivências significativas e suscita uma reflexão sobre a própria realidade [...]”. Ele ainda destaca que, nesse envolvimento, “[...] os processos de aprender e ensinar se tornam colaborativos, pois retratam não só uma realidade específica da sala de aula, mas a de todos os envolvidos na formação” (p. 24547).

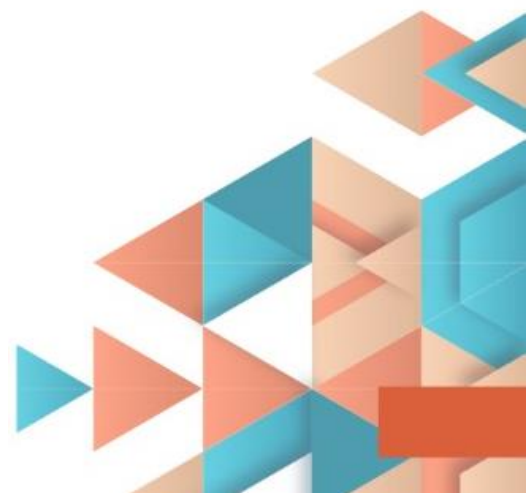
Por isso, a relevância da formação considere as condições situacionais, tendo clareza das suas finalidades, ou seja “[...] os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 277). Da mesma forma, “[...] a relevância das pesquisas em torno dos fenômenos educacionais ou dos problemas da educação, ou seja, de investigar a possibilidade de oferecer transformações” (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p.5).



Tozetto (2017) é outro autor que se aproxima dessa visão. Para ele, “[...] a formação a partir da escola possibilita a partilha entre vivências significativas e suscita uma reflexão sobre a própria realidade [...]”. Ele ainda destaca que, nesse envolvimento, “[...] os processos de aprender e ensinar se tornam colaborativos, pois retratam não só uma realidade específica da sala de aula, mas a de todos os envolvidos na formação” (p. 24547).



2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ÓRTESES



O produto educacional é composto por quatro dimensões. A primeira delas se constitui por um roteiro de entrevista, proposto com o objetivo de detectar conhecimentos e percepções de crianças sobre o uso de órteses e as suas preferências em relação ao formato, além de um questionário contextualizado na sequência.

Propor a entrevista é uma forma de escuta às crianças indispensável ao processo de sua inclusão escolar. Ao valorizar necessidades, conhecimentos e preferências, a entrevista pode ser considerada uma ação que prioriza o “[...] o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo” (BRASIL, 2011, p. 1). Nesse sentido, consideram-se princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos por meio dos quais se compromete em assegurar às pessoas com deficiência os mesmos direitos a questões com liberdade, vida digna e livre participação na vida e na comunidade (BRASIL, 1988).

Para a composição do roteiro da entrevista, elaboraram-se questões pela pesquisadora responsável pelo estudo, as quais deram origem a este produto educacional, sendo enviadas para validação. A partir desse processo, organizou-se a entrevista no formato disponibilizado na Figura 1.

Figura 1 – Roteiro de Entrevista para detectar conhecimentos e percepções de crianças sobre o uso de órteses e de suas preferências em relação ao formato



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CRIANÇAS SOBRE CONHECIMENTOS E PREFERÊNCIAS RELACIONADOS A ÓRTESES

Este roteiro faz parte de uma pesquisa que objetivo foi coletar dados sobre preferências das crianças que frequentam a Educação Infantil em relação ao design da órtese que gostaria de utilizar. Sua aplicação constitui uma das etapas de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - PPGEB da UNIARP, cujo objetivo é elaborar uma proposta formativa para docentes da Educação Infantil, composta por estratégias didáticas compatíveis com demandas apresentadas por crianças que recebem órteses para os membros superiores, desenvolvidas em parceria com acadêmicos do Curso de Fisioterapia.

Dimensão 1: Conhecimento

1. Que objetivo é esse?



2. Algum familiar seu, ou outra pessoa que você conhece usa este objeto (órtese)?
3. Quem necessita utilizar uma órtese (objeto)?

Dimensão 2: Preferências

4. Imagine um modelo desse objeto (órtese) para você utilizar, como ela seria?
5. Que cor seria seu objeto (órtese) se você pudesse escolher?
6. Nessa sua órtese, você imaginou algum desenho? Qual?

Dimensão 3: Utilização

7. Com a ajuda da órtese, você pode realizar o que?

O segundo instrumento proposto neste produto educacional constitui-se por um questionário para coletar dados junto a acadêmicos de Fisioterapia. Seu objetivo é levantar demandas implicadas na confecção de órteses adaptadas ao *design* indicado por crianças que participariam anteriormente da entrevista.

Ao envolver acadêmicos, a aplicação do questionário não subestima a necessidade de avaliação das órteses por profissionais que concluíram o Curso de Fisioterapia. Isso porque, como indicado no referencial teórico da pesquisa que deu origem a este produto educacional, a confecção das órteses sempre deve ser iniciada por uma avaliação detalhada do fisioterapeuta em relação ao paciente que usará o recurso, com todo o seu histórico detalhado, inclusive sua patologia, seus comprometimentos, perdas e funcionalidades. A partir dessa avaliação é que poderia se contar com os acadêmicos.

Destaca-se, também que, para o processo de modelagem, é determinante considerar as indicações de Callinan (2013) da necessidade de atenção do fisioterapeuta para as possibilidades de suavização dos contornos, colaborando para que haja uma maior adaptação da órtese, o que evita o desconforto e os prováveis pontos de compreensão. Na mesma direção, reforça que o profissional deve ter conhecimento dos materiais, bem como as suas características e das propriedades para a aplicação na impressão 3D.

São padrões, que devem ser respeitados em relação à conformidade, resistência ao estiramento, memória para possibilitar ajustes, acabamento e rigidez (BREGER-LEE; BUFORD, 1992; CANÉLON, 1995; SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2016). Além disso, Mac Donald (1998) destaca que os materiais utilizados na confecção devem ser leves, fortes e preparados para suportar grandes degradações. Por isso, as questões previstas no questionário envolveram condições além da disponibilidade para a confecção das órteses.

Para a composição do questionário (Figura 2), elaboraram-se as questões pela pesquisadora, sendo enviadas para validação. Com a validação, o questionário ficou organizado no formato disponibilizado na sequência.

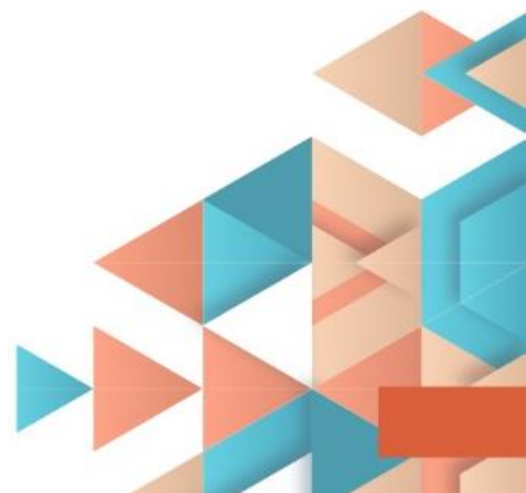


Figura 2 – Questionário para levantar demandas implicadas na confecção de órteses adaptadas ao *design* indicado por crianças



QUESTIONÁRIO DEMANDAS DA ÁREA DA FISIOTERAPIA PARA A CONFECÇÃO DAS ÓRTESES

Este questionário tem como objetivo de coletar dados com os acadêmicos de Fisioterapia de uma Universidade de Pato Branco em relação à construção das órteses para crianças com deficiências em membros superiores que frequentam a Educação Infantil. Sua aplicação constitui uma das etapas de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - PPGEB da UNIARP.

Dimensão 1: Características das órteses

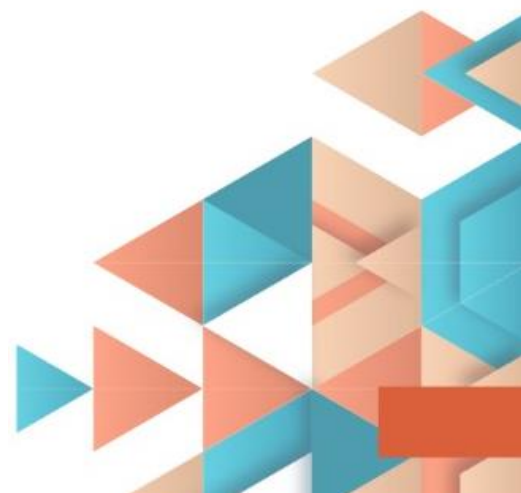
1. As crianças de 4, 5 anos da Educação Infantil, poderiam ser atendidas com órteses para os membros superiores, atendendo suas preferências com relação ao tamanho, formato e cores? De que maneira?

Dimensão 2: Funcionalidade das órteses

2. Para que as órteses utilizadas por crianças com ausência de membros superiores, possam cumprir com as suas devidas funções, o que é imprescindível apresenta (ter, possuir)?

Dimensão 3: Confecção das órteses

3. Quais estratégias os acadêmicos de Fisioterapia, poderiam desenvolver para contribuir na construção das órteses a serem utilizadas por crianças com ausência de membros superiores?
4. Seria possível utilizar materiais reutilizáveis nessa construção de órteses para crianças com ausência de membros superiores? Quais materiais reutilizáveis seriam possíveis utilizar na órtese?
5. De que maneira você poderia colaborar na confecção de órteses?



3 ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO COMPILADAS EM ESTUDOS CORRELATOS



A análise dos estudos correlatos resultou em estratégias de inclusão consideradas determinantes nesta pesquisa e, por isso, sua inclusão em uma das dimensões do produto educacional. Indicadas na pesquisa que deu origem ao referido produto, agruparam-se as 12 estratégias compiladas em quatro blocos, visando a aproximar condições que podem fazer parte da mesma dimensão do processo de inclusão escolar, conforme disponibilização que segue.

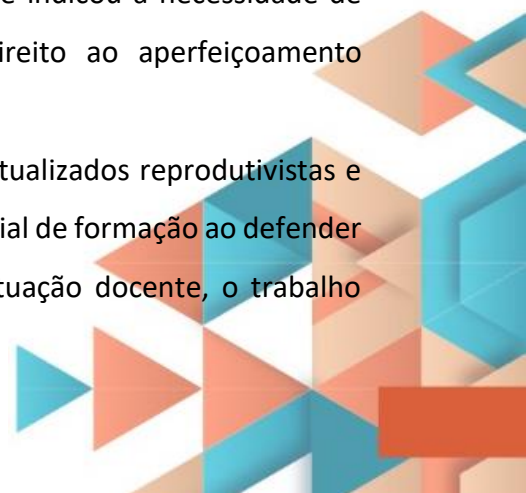
- **Mudanças na infraestrutura, organização dos espaços e aquisição dos materiais:** o processo de inclusão escolar é multidimensional, o que significa que não pode se limitar ao atendimento de uma única condição do contexto escolar. Sassaki (2010), por exemplo, lembra que a questão de incluir a criança com deficiência não consiste apenas em sua matrícula em escolas do ensino regular, mas na oferta de subsídios para que ela possa ter acesso a um ensino de qualidade.

Entre os subsídios, destaca-se tanto a infraestrutura e a organização dos espaços. Preveem-se essas condições no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), documento no qual se indica que, no âmbito da Educação Inclusiva, é preciso prever condições de acessibilidade às edificações escolares e aos recursos multifuncionais (BRASIL, 2007).

Portanto, a infraestrutura e a organização dos espaços constituem uma das estratégias compiladas em estudos correlatos e priorizada nesta pesquisa como uma das condições essenciais à inclusão escolar. Pensar em condições físicas para que as crianças se sintam acolhidas e possam se desenvolver de forma integral implica investir e revitalizar constantemente os espaços e os recursos neles disponibilizados.

- **Formação continuada, com aprofundamento teórico, presença de profissionais externos, oficinas, intercâmbio de práticas diversificadas e participação em eventos e em cursos externos:** a inclusão de crianças com deficiência nas escolas consiste no atendimento de diferentes demandas que favoreçam esse processo, entre elas, incluem-se processos contínuos de formação dos docentes. Em linhas gerais, a formação continuada é uma das condições previstas nos documentos norteadores da educação brasileira há aproximadamente três décadas. Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que se indicou a necessidade de promoção e de valorização dos docentes, assegurando-lhes o direito ao aperfeiçoamento continuado.

Contudo, essa formação não pode reiterar modelos descontextualizados reprodutivistas e individualistas. Nóvoa (2019) é dos autores que questiona esse referencial de formação ao defender a necessidade de envolver, no processo formativo, o contexto de atuação docente, o trabalho



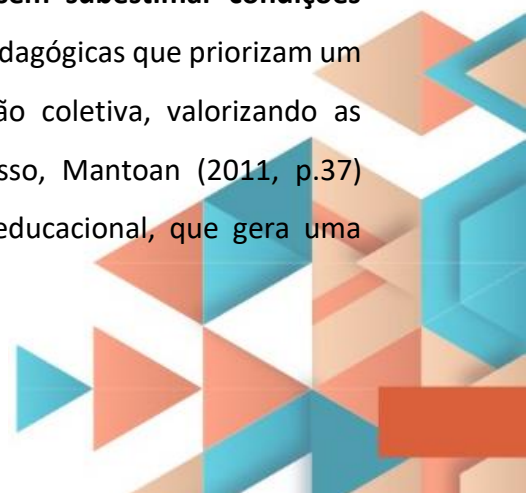
colaborativo e a participação efetiva de todos os profissionais vinculados. Para ele, “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [...]” (p.11).

Na mesma direção, Gatti (2017, p. 722) defende a relevância da formação que considere as condições situacionais, tendo clareza das suas finalidades, ou seja, “[...] os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 722). Entre as alternativas que convergem com esses autores, Imbernón (2016) defende que a formação continuada deveria contar com a reflexão dos docentes sobre a sua própria prática, o que, para Gatti, (2014, p.378) reitera a necessidade de “[...] ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada [...]”. São opções com esse foco que, segundo a autora, impulsionam “[...] atitudes e ações inovadoras, que se traduzem em práticas efetivas de mudança”.

Tozzeto (2017, 24547) é outro autor que se aproxima dessa visão. Para ele, “[...] a formação a partir da escola possibilita a partilha entre vivências significativas e suscita uma reflexão sobre a própria realidade [...]”. Ainda destaca que, nesse envolvimento, “[...] os processos de aprender e ensinar se tornam colaborativos, pois retratam não só uma realidade específica de sala de aula, mas a de todos os envolvidos na formação”.

Nos estudos correlatos, observou-se a indicação de que, nos encontros formativos, não somente ocorram contribuições de profissionais externos às escolas, mas também sejam realizadas oficinas, momentos de socialização da diversidade de práticas efetivadas pelos próprios docentes em processo de formação continuada, bem como sua participação em eventos e em cursos externos. Essas condições convergem com as expectativas dos autores destacados nesta seção e que constituíram o referencial epistemológico, o qual deu origem a este produto educacional, especialmente por aproximar a formação das reais demandas dos docentes.

- Atividades de acolhimento e de estímulo à permanência, com aula inaugural, atividades de intermediação entre pessoas e espaços, valorizando o contexto, sem subestimar condições discutidas em âmbito global: a criança inclusa tem acesso a práticas pedagógicas que priorizam um atendimento personalizado sem, contudo, desconsiderar a dimensão coletiva, valorizando as potencialidades e comprometendo-se com as necessidades. Para isso, Mantoan (2011, p.37) defende “[...] que a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma



reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículos, avaliação, gestão do processo educativo”.

São ações implicadas tanto no acolhimento das crianças com deficiência como no decorrer do ano letivo. Tais ações precisam se concretizar em atividades que favorecem a permanência, envolvendo tanto a relação consigo, com os outros e com o entorno. É necessário, portanto, investir em atividades de autoconhecimento e de interação entre as próprias crianças e com pessoas de idades diversas, além de priorizar espaços que privilegiem o desenvolvimento integral.

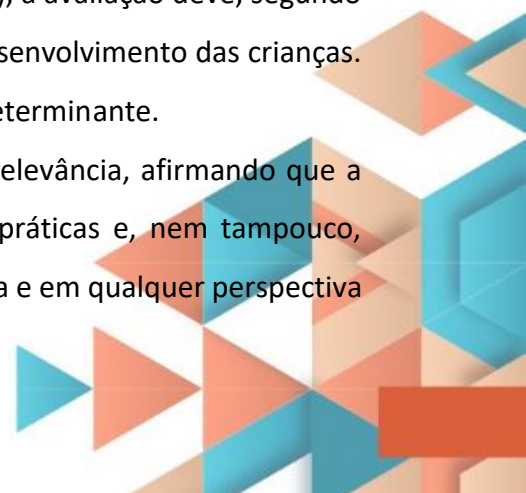
Nas reflexões de Arnaiz Sánchez (1996), é possível pensar em uma escola comprometida em acolher e em promover a permanência. Justamente porque, para ela, o conceito de inclusão implica que cada estudante tenha acesso a uma educação de acordo com as suas necessidades e em uma escola de sua comunidade, próxima às pessoas com as quais convive diariamente, ou seja, em seu contexto social contextualizado. Uma escola na qual, segundo a autora, todos os estudantes sejam acolhidos, independentemente de suas características.

De forma geral, essa perspectiva converge para uma educação inclusiva que “[...] aposta nas escolas como comunidade educativa [...]”, defendendo um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos [...]”. Uma escola que se implica nessa perspectiva “[...] reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade” (RODRIGUES, 2000, p. 10).

- Valorização da documentação pedagógica com iniciativas que possibilitam o acompanhamento, a comunicação e o replanejamento do processo: além de um comprometimento com espaços e recursos, formação docente e atividades de acolhimento e que favoreçam a permanência, uma estratégia fundamental para a inclusão tem como ponto de apoio a documentação pedagógica, sendo essa determinante ao processo de avaliação das crianças na Educação Infantil e de todas as ações decorrentes, tais como a comunicação dos resultados e o replanejamento das práticas pedagógicas.

Apesar de a Educação Infantil não ter o compromisso com a promoção para os anos subsequentes, conforme previsto na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a avaliação deve, segundo a própria legislação, possibilitar o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças. É, nesse sentido, que a documentação pedagógica assume um papel determinante.

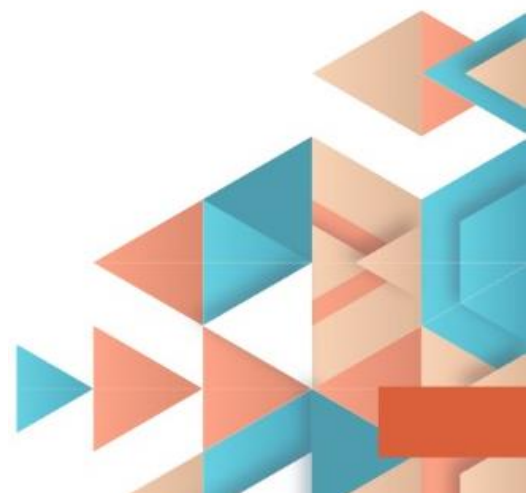
Pinazza e Fochi (2018, p. 11) são autores que defendem sua relevância, afirmando que a documentação pedagógica não constitui um “[...] mero registro de práticas e, nem tampouco, representa ‘adereço’ que se encaixe em qualquer gramática pedagógica e em qualquer perspectiva



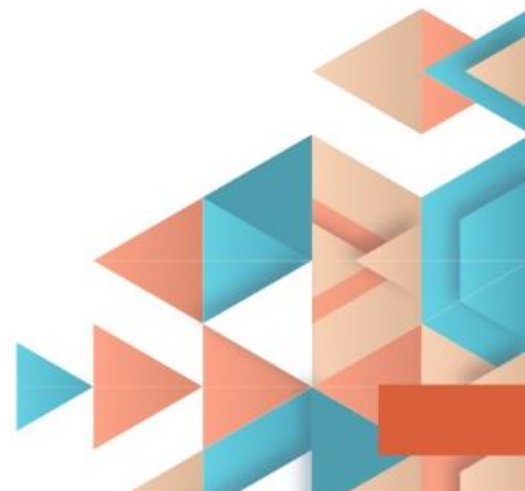
curricular de educação infantil [...]”. Por isso, não “[...] se trata de uma coleção de meros registros escritos, fotográficos, em vídeos ou áudios, que não atingem o estatuto de uma documentação pedagógica e tampouco provocam a tão sonhada transformação na prática educativa [...]” (p.16)

Para Fochi (2016), especificamente, a prática da documentação pedagógica faz-se indispensável para garantir a construção de uma memória educacional. Sua qualidade, contudo, depende da própria qualidade dos documentos como da sua vinculação com o planejamento educativo (PINAZZA; FOCHI, 2018) e, por isso, implica a interposição do profissional que documenta a construção de novos significados (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Isso porque “[...] a documentação pedagógica se assenta em uma eleição do que merece ser documentado, da interpretação possível do que se toma como objeto de observação e de registro em um dado contexto” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 19). Por isso, os autores defendem que a construção interpretativa da documentação pedagógica, o que implica, entre outras condições, a disponibilidade de recursos diversos compatíveis com essa perspectiva, tais como os exemplificados por Pries (2020): vídeos, registros diários, imagens, fotos, portfólios, registros de mediações com as crianças, diário de campo, livro da vida, gravações de áudio, produções da criança e o próprio planejamento. Reitera-se que todos esses tipos de documento assumem uma perspectiva pedagógica que realmente colaboram para acompanhar, registrar e comunicar o processo, além de contribuir para ressignificar o planejamento a fim de atender às demandas observadas.



4 ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO SUGERIDAS POR UM GRUPO FOCAL



Para a quarta dimensão do produto educacional, elencaram-se estratégias fundamentais para a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. Para o levantamento, realizou-se, no decorrer da pesquisa que deu origem a este produto educacional, um grupo focal o qual contou com a participação de: sete profissionais, sendo uma da área da fisioterapia, uma vinculada tanto às áreas da fisioterapia e da educação (a pesquisadora) e cinco vinculadas exclusivamente à área da educação (duas egressas que pesquisam sobre formação docente, uma egressa que pesquisa formação docente e inclusão e uma docente do PPGEB/UNIARP, além de uma profissional que atua como docente da Educação Infantil). Como forma de preservar sua identidade, na análise, as participantes foram codificadas com: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

No roteiro de organização do grupo focal, previram-se, entre outras, questões envolvendo estratégias que poderiam ser trabalhadas em uma formação docente para: incluir crianças que fazem o uso de órteses; analisar os laudos; trabalhar com a criança que, mesmo sem laudo, demonstra perdas nas funções de membros superiores; acolher crianças que já estão fazendo o uso de órtese em membros superiores.

Na sequência, apresentam-se sugestões discutidas na primeira rodada do grupo focal e acordadas em uma segunda rodada. O segundo momento do grupo focal tem justamente o objetivo de encontrar pontos de convergência entre os participantes, considerando, nesse processo, as indicações do primeiro momento.

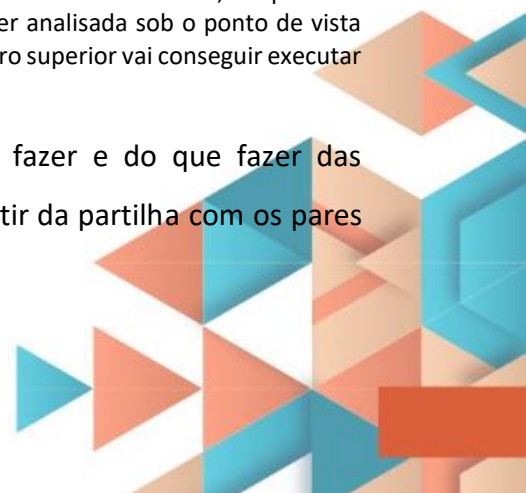
- Condições gerais para análise de laudos ou de outros documentos referentes à especificidade de crianças com deficiências em membros superiores:

Na questão sobre condições gerais para análise de laudos ou de outros documentos sobre as especificidades de crianças com deficiências em membros superiores, as participantes do grupo focal indicaram várias condições consideradas por elas como indispensáveis, envolvendo desde a escrita dos documentos até o movimento implicado na análise.

Em relação às terminologias utilizadas nos documentos sobre as deficiências das crianças, a P1 indicou a importância de criar na escola um

[...] glossário com as terminologias que podem aparecer nesses laudos, até para um melhor entendimento, pois essa criança precisa ser analisada sob o ponto de vista da possibilidade de movimentação que esse membro superior vai conseguir executar [...]

Já a P2 sugeriu a discussão prévia de “[...] pistas de como fazer e do que fazer das possibilidades dessa criança [...]”. Para ela, “[...] isso pode se dar a partir da partilha com os pares da própria instituição [...]”.



A posição das participantes coaduna com a defesa de que as iniciativas de inclusão não são apenas responsabilidade do docente que atua diretamente em sala de aula, mas de toda a comunidade escolar. O processo de inclusão, portanto, deve ser compartilhado por meio de trocas de conhecimentos e de experiências e da cocriação de condições que o favoreçam.

Além disso, a P2 ressaltou a relevância de “[...] parceria com a fisioterapeuta ou o profissional técnico que esteja trabalhando com essa criança por conta da órtese [...]”. Essa percepção coaduna com Gallo *et al.* (2011) quando afirmam que o papel do profissional fisioterapeuta, no âmbito da escola com crianças que apresentam deficiências físicas, é justamente melhorar e aprimorar habilidades, competências e potencialidades. Para as autoras, essas são condições essenciais para auxiliar no processo de aprendizagem e minimizar as dificuldades apresentadas a fim de propiciar a autonomia da criança.

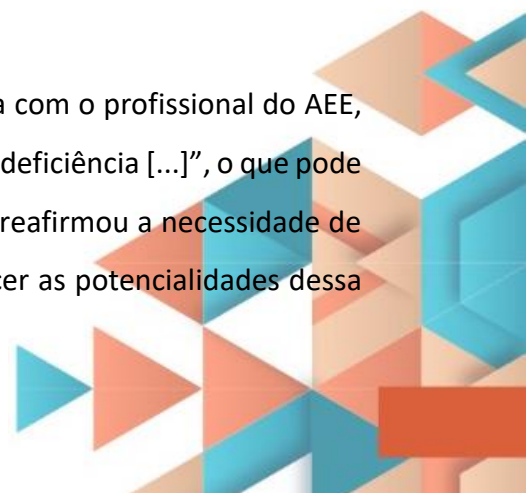
A P3, também, destacou a importância da participação de profissionais externos para aprofundar conhecimentos e amparar, especialmente, os docentes que mais necessitam de auxílio, priorizando “[...] um trabalho colaborativo [...]”, no qual se definam e implementam “[...] estratégias que possam ser adaptadas para esse aluno [...]”.

Niehues e Niehues (2014) são autoras que convergem com a relevância da participação de profissionais de saúde nos processos de inclusão. Entre esses profissionais, situa-se o fisioterapeuta que, em conjunto com os docentes, pode proporcionar às crianças com deficiências uma melhora em suas habilidades, aptidões e capacidades. Para as autoras, isso é de extrema importância para auxiliar as crianças no processo de aprendizagem, podendo, conseqüentemente, diminuir suas dificuldades e ampliar sua autonomia nas suas atividades escolares, inclusive, por meio de iniciativas envolvendo brincadeiras adaptadas.

Lima *et al.* (2010) enfatizam a relevância do trabalho colaborativo ao destacar a necessidade de uma equipe multiprofissional.

[...] crianças que possuem qualquer tipo de atraso necessitam de um olhar multiprofissional e, dentre a equipe, sobressai o papel do professor para a inclusão escolar deste aluno, além do importante papel do fisioterapeuta como profissional capacitado para estimular o desenvolvimento desta criança, maximizando suas potencialidades e minimizando suas fragilidades, no sentido de propiciar um processo de ensino aprendizagem mais adequado e acessível a estas, diante de suas necessidades (p.371)

A P4, por sua vez, destacou a importância de uma “[...] parceria com o profissional do AEE, pois esse tem também uma especialização mais específica em relação à deficiência [...]”, o que pode colaborar com a análise de laudos e de outros documentos. Também, reafirmou a necessidade de “[...] respeitar as limitações e de criar um ambiente que possa favorecer as potencialidades dessa criança [...]”, o que se contrapõe à ideia da vitimização.



A profissional P5, por sua vez, reforçou que “[...] as questões dos laudos enfrentam uma série de conflitos [...]”. Como exemplo, mencionou o fato de, em alguns casos, os laudos chegarem nas escolas antes que as crianças com deficiência. Isso exige cuidado nas interpretações preliminares e nas ações decorrentes. Por isso, assentou a relevância de diálogos “[...] com os pais para entender as possibilidades que essa criança tem e suas especificidades [...]”. Para ela, o próprio diálogo entre a escola e os familiares constitui uma das estratégias imprescindíveis para a inclusão escolar.

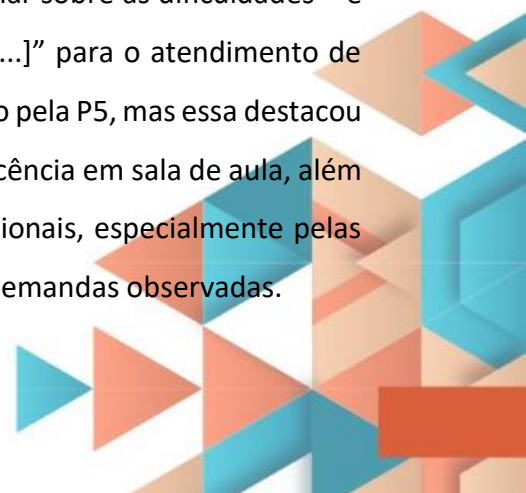
- Estratégias de inclusão que podem ser utilizadas pelos docentes que observam perda da funcionalidade em membros superiores em crianças não laudadas:

Ao serem questionados sobre estratégias que podem ser utilizadas pelos docentes para inclusão de crianças com perda da funcionalidade em membros superiores sem haver um laudo que colabore para contextualizar a situação, as participantes do grupo focal indicaram várias possibilidades. Entre essas, a necessidade de conhecer mais sobre a criança para ressignificar o planejamento, visando ao atendimento de suas demandas.

A P2 registrou que “[...] é muito comum que as crianças não venham laudadas [...]”. Apesar de lembrar que, em alguns casos, os laudos acabam desencadeando iniciativas de rotulação, reforçou serem importantes para situar pistas determinantes para as intervenções necessárias.

Por isso, sugeriu fazer o caminho inverso, incluindo a possibilidade de conhecer instituições nas quais as crianças estudavam antes. Igualmente, destacou a necessidade de contar com “[...] uma equipe de apoio do AEE e profissionais que atendem essas crianças para buscar o conhecimento [...]” necessário para atuar. A partir de então, voltar a atenção ao planejamento e à reorganização curricular para “[...] trabalhar a partir das capacidades [...]” e “[...] organizar os espaços para a acessibilidade, buscando a autonomia dessa criança [...]” em questões de rotina, como: “[...] trocar de roupa, buscar água, pegar um brinquedo, desenhar, usar o banheiro [...]” (P2). Nesse sentido, a profissional P3 destacou a importância da ludicidade para a inclusão, especialmente, pelos processos de cocriação entre docente e crianças que a mesma possibilita.

Já a P1 sugeriu “[...] criar vias de encaminhamentos mais rápidas e que não demandem tanta burocracia [...]”, além de “[...] diálogo sem pudores com as famílias – falar sobre as dificuldades – e uma via de acesso que possa efetivamente encaminhar essa criança [...]” para o atendimento de profissionais especializados. O encaminhamento também foi comentado pela P5, mas essa destacou “[...] a importância da observação do professor [...]” no exercício da docência em sala de aula, além de pareceres elaborados por ele com a contribuição de outros profissionais, especialmente pelas condições que oferecem para construir ações comprometidas com as demandas observadas.



A P4, por sua vez, destacou a relevância da acessibilidade para a inclusão, lembrando que a mesma deve ocorrer “[...] independentemente se a criança tem laudo ou não [...]”, além do “[...] contato com a família [...]”, pois, muitas vezes, a família não percebeu a dificuldade da criança [...]”, bem como de “[...] inserir essa criança nas atividades [...]”, acolhendo-a de tal forma que evite a segregação.

A P2 acrescentou que, entre as estratégias de inclusão de crianças não laudadas, está a oferta de recursos disponibilizados às crianças, tais como “[...] brinquedos com órteses, com próteses, cadeirantes, cegos, Síndrome de Down [...]”. A P5 lembrou que, no Projeto Escola da Inteligência, uma proposta trabalhada na Rede Municipal de Ensino de Caçador em algumas, são tratadas as diferenças e trabalhados os personagens com deficiência e contação de histórias, envolvendo-os.

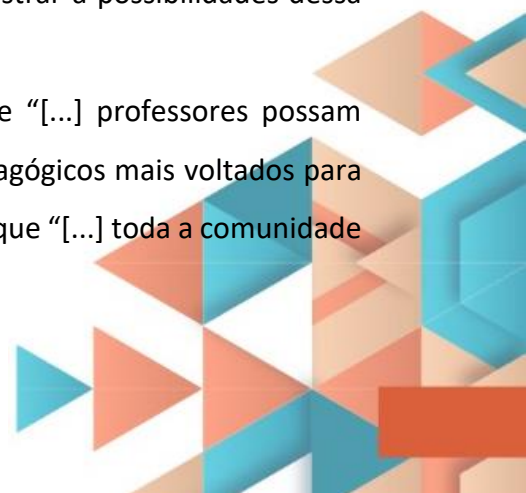
A multiplicidade de opções coaduna com as perspectivas desta pesquisa no sentido de que a inclusão pressupõe a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes nas escolas e nos sistemas de ensino. Dessa forma, reiteram-se as indicações de Capellini (2013, p. 281) de que a inclusão envolve “[...] mudanças políticas, administrativas e pedagógicas para atender a todos os alunos com qualidade”.

- Estratégias que podem ser utilizadas por docentes no acolhimento de crianças que utilizam órteses em membros superiores:

Entre as estratégias a serem utilizadas por docentes no acolhimento de criança que utiliza órteses em membros superiores, a P2 indicou a necessidade de reconhecer “[...] essa criança como uma pessoa [...]” o que implica projetar o olhar na deficiência para que possa “[...] se sentir esperada, se sentir bem-vinda, se sentir capaz, se sentir recepcionada pela sua professora e pelos seus coleguinhas [...]”. Nessa mesma linha de estratégias de acolhimento, a P4 destacou que todos os profissionais da comunidade escolar precisam tratar “[...] essa criança com naturalidade [...]”, pois “[...] não há um padrão, todos nós somos diferentes [...]”.

A P5, por sua vez, reforçou que os professores precisam esperar essa criança, “[...] como uma criança; como as demais crianças [...]”, destacando como estratégias para a inclusão: “[...] contação de histórias, brincadeiras, situações adaptadas [...]”, além de “[...] mostrar a possibilidades dessa criança com órtese para as demais crianças [...]”.

A P1 considerou como essencial criar possibilidades para que “[...] professores possam manusear órteses. Para ela, isso poderia acontecer em encontros pedagógicos mais voltados para “[...] essas crianças, para as suas órteses [...]” organizadas de tal forma que “[...] toda a comunidade



educacional pudesse pegar, tocar, vestir e sentir esse objeto [...]” para “[...] desmistificar essa órtese [...]”.

A P3 destaca, ainda, a importância de estar trabalhando “[...] fragilidades desses docentes que receberão essa criança que faz a utilização da órtese [...]”. Entre as sugestões, “[...] dar possibilidades para os profissionais falarem sobre suas angústias, suas incapacidades [...]” e conhecer e construir colaborativamente possibilidades.

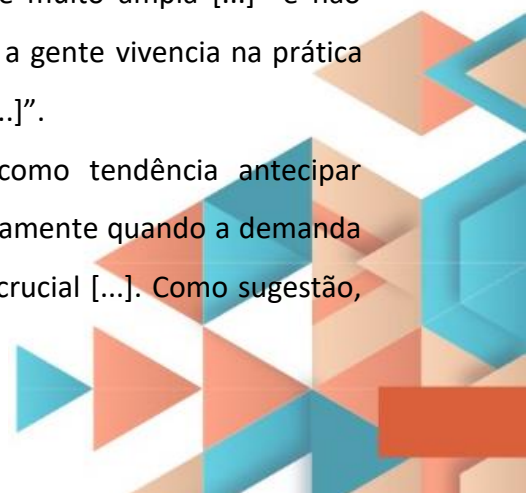
Essas sugestões reiteram a preocupação de Lima *et al.* (2010) sobre os desafios que os profissionais docentes enfrentam em estar sempre atualizados e em desenvolver suas práticas pedagógicas. Para eles, os desafios são grandes, pois além das suas interações com a realidade de seus alunos, deve ocorrer uma aproximação com profissionais de diferentes áreas da saúde e da educação a fim de possibilitar às crianças condições necessárias para sua aprendizagem e desenvolvimento.

- Condições gerais precisam ser consideradas para estruturar uma proposta de formação de docentes que, na Educação Infantil, acolhem crianças com órteses nos membros superiores:

Entre as condições gerais para a formação docente, a P4 reiterou a indicação da P1 do contato com a órtese. Nesse sentido, a P4 enfatizou a importância de priorizar “[...] uma educação complexa, humanizadora, uma educação que vai além do currículo, do conteúdo; que as crianças, independentemente de suas deficiências, das suas especificidades, sejam acolhidas e se sintam seguras [...]”.

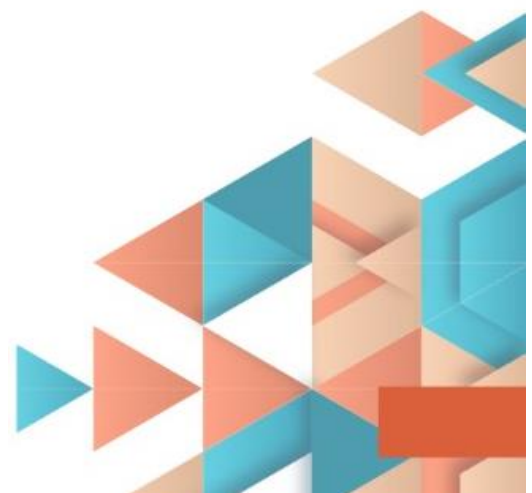
A P1 destacou o envolvimento da comunidade escolar no processo de formação docente, pois, para ela, os docentes, em sua individualidade, já têm desenvolvido muitas estratégias de inclusão, contudo, falta “[...] colocar esses profissionais frente a frente e desmistificar esse objeto [...]”, “[...] saber que a órtese não quebra, que ela pode ser tirada, que pode ser colocada, que a tinta guache vai ser lavada, e tudo isso vai ser tornando natural [...]”. Na mesma linha de pensamento da P1, a P5 destacou a importância de trabalhar o medo dos docentes e, para isso, é preciso possibilitar tocar na órtese, “[...] levar essa órtese, mostrar como coloca, como que tira [...]”. Ela também comentou que a “[...] disciplina de educação especial é muito ampla [...]” e não oportuniza “[...] desmistificar muitas situações, como trabalhar o que a gente vivencia na prática [...] especialmente com a [...] parceria de profissional da fisioterapia [...]”.

A P3, por sua vez, lembrou que os docentes não têm como tendência antecipar conhecimentos, o que gera emergências por novas aprendizagens justamente quando a demanda surge. Para tanto, a P2 ressaltou que “[...] a formação continuada é crucial [...]”. Como sugestão,

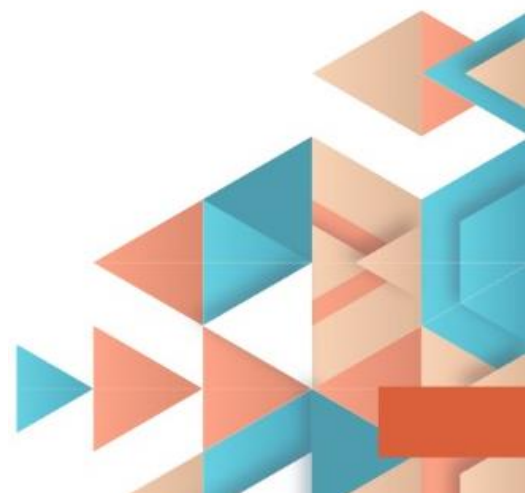


indicou a possibilidade de contar com profissionais diversos, ou seja, “[...] uma equipe multiprofissional, composta por fisioterapeutas, psicólogos, psiquiatras, médicos, enfermeiros [...]” para que se possa trabalhar com práticas, desmistificando muitos dos pensamentos em torno da deficiência e aproveitando o que já indicam [...]”, por exemplo, as “[...] políticas de inclusão, leis, decretos [...]”.

Nesse sentido, a LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) salienta a importância do preparo adequado dos docentes como condição para a inclusão, certificando que os sistemas de ensino tenham profissionais capacitados e especializados para esse processo nas escolas. Essa condição é fundamental para que, ao trabalhar com crianças com deficiências, o docente possa destinar uma maior atenção em relação às suas ações pedagógicas, levando em consideração as especificidades de cada criança.



5 PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS COM ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ÓRTESES NA EDUCAÇÃO INFANTIL





Etapa I – Conexão

Para que os docentes se conectem com demandas reais de crianças com deficiência, propõe-se uma atividade envolvendo o contato com órteses para membros superiores. A proposta da atividade consiste na disponibilização de uma órtese para cada equipe de, no máximo, quatro participantes, além da solicitação de que a manuseiem, experimentem e discutam sobre elas, analisando possíveis demandas de crianças que as utilizam e os conhecimentos que dominam sobre a tecnologia e seu uso.

Na sequência da atividade, sugere-se que os docentes compartilhem com todos os participantes da formação os sentimentos que tiveram ao manusear uma órtese, bem como os conhecimentos compartilhados. Finalmente, levantam-se demandas dos próprios docentes em relação à atuação com crianças que precisam utilizar ou que já utilizam órteses.

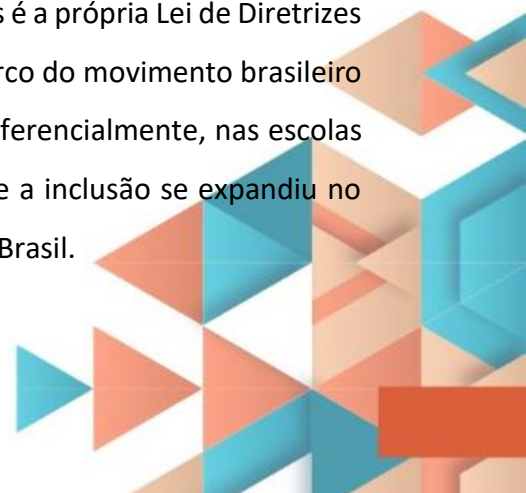
A ideia desse momento é detectar quais as reais necessidades dos docentes no dia a dia da escola e coletar sugestões para a própria formação continuada.

Depois da atividade de abertura, a primeira etapa da formação prevê o acesso/aprofundamento de conhecimentos sobre o processo de inclusão. Podem servir de referência autores como: Arnaiz Sánchez (1996) que discute a diferença entre integração e inclusão; Marques e Duarte (2013) e Capellini (2013) que estudam demandas implicadas na inclusão escolar.

O diálogo é uma das condições determinantes ao aprofundamento teórico. Ouvir dos docentes o que conhecem e pensam é fundamental para aprofundar naquilo que os fará avançar para compreender a inclusão escolar como um processo complexo e multidimensional.

Também, sugere-se que os docentes registrem percepções e conhecimentos no início da discussão, comparando se existe diferença entre o que concluíram ao final da atividade. Isso pode ser feito por meio de um texto, por desenhos, paródias ou outras formas de expressão. Como terceiro momento da primeira etapa, sugere-se o acesso a documentos que legitimam o processo de inclusão no contexto brasileiro. Mais uma vez, faz-se fundamental iniciar a atividade com a discussão do que realmente conhecem e pensam a respeito da legislação relacionada à inclusão escolar.

Uma das regulamentações que pode pautar as discussões iniciais é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, pois constitui um marco do movimento brasileiro para a inclusão, ao indicar que a educação especial seria ofertada, preferencialmente, nas escolas regulares de ensino (BRASIL, 1996). Foi a partir dela que o olhar sobre a inclusão se expandiu no sentido de criação de alternativas vinculadas a políticas de inclusão no Brasil.



Além desse documento, várias outras iniciativas governamentais comprometidas com a inclusão foram lançadas após sua aprovação. Por isso, sugere-se disponibilizar, aos docentes, os Quadros 1 e 2, que especificam boa parte das regulamentações e sistematizam fragmentos que expressam seu compromisso com a educação inclusiva. Os quadros podem servir de base para pesquisas que os participantes poderão realizar entre a primeira e a segunda etapa de formação.

Quadro 1- Iniciativas governamentais comprometidas com a inclusão das pessoas com deficiência

| Legislação | Responsável | Ênfase | Texto de referência |
|---|---------------|--|---|
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024/61 | Brasil (1961) | Fundamenta o atendimento educacional às peças com deficiência , chamadas no texto de 'excepcionais' | Art. 88 - A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 5.692/71 | Brasil (1971) | Define o atendimento nos moldes do tratamento especial aos que identifica como alunos com deficiências físicas ou mentais, em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados | Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. |
| Constituição da República Federativa do Brasil | Brasil (1988) | Prioriza o atendimento na rede regular de ensino aos que identifica como portadores de deficiência , bem como a progressão nos estudos | Art. 208 - O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. |
| Lei n. 7.853/89 | Brasil (1989) | Prioriza o atendimento na rede regular de ensino aos que identifica como portadores de deficiência que sejam capazes de se integrar | Art. 2º. – Parágrafo único: item f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino. |
| Lei nº. 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA | Brasil (1990) | Prioriza o atendimento na rede regular de ensino aos que identifica como portadores de deficiência | Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. |



| | | | |
|---|----------------|---|--|
| Política Nacional de Educação Especial | Brasil (1994) | Orientada pelo viés da inclusão, mas mantendo resquícios da segregação, define o atendimento na rede regular de ensino somente aos que identifica como portadores de deficiência capazes de acompanhar as atividades curriculares rotineiras | Condiciona o acesso à rede regular de ensino aos que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 | Brasil (1996) | Prioriza o atendimento aos que identifica como educandos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, indicando várias condições para o processo, entre as quais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos | Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. |
| Decreto nº 3.298/99 | Brasil (1999) | Regulamenta a Lei nº 7.853, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração que identifica como pessoa portadora de deficiência , consolidando normas de proteção em diversos âmbitos | Capítulo III: III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer, |
| Decreto nº 3.956/01 | Brasil (2001) | Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra os que identifica como pessoas portadoras de deficiência | Art. 1º: A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. |
| Documento 'O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns na Rede Regular' | Brasil (2004a) | Divulga conceitos e diretrizes convencionadas globalmente a respeito do que identifica como pessoa com Deficiência | O objetivo é divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Aborda: a) informações referentes a aspectos jurídicos e educacionais; b) orientações pedagógicas no sentido de oferecer educação escolar com qualidade para alunos com e sem deficiências. |



| | | | |
|---|----------------|---|---|
| Decreto nº 5.296/04 | Brasil (2004b) | Regulamenta condições para acessibilidade arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva aos que identifica como pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida | Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 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. |
| Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo | ONU (2006) | Prioriza que se assegurem todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para aqueles que identifica como pessoas com deficiência | Objetivo de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. |

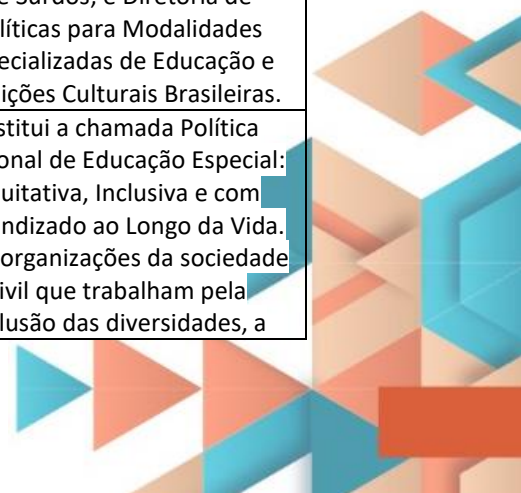
Fonte: Colussi (2018).

Quadro 2 – Documentos comprometidos com a inclusão no contexto brasileiro publicados a partir de 2005

| Legislação | Responsável | Ênfase | Texto de referência |
|--|--------------------|---|---|
| Plano Nacional dos Direitos Humanos | Brasil (2006) | Inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiências nas escolas | Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas, está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas. |
| Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) | Brasil (2007) | Educação Inclusiva | No âmbito da Educação Inclusiva , o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais. |
| Decreto n.º 6.094/07 | Brasil (2007) | Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC | Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino. |
| Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva | Brasil (2008) | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. |

| | | | |
|-------------------------|---------------|--|--|
| Decreto n.º 6.571/08 | Brasil (2008) | Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica | Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. |
| Resolução n.º 4 CNE/CEB | Brasil (2009) | Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica | O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto N.º 6.571. |
| Decreto n.º 6.949/09 | Brasil (2009) | Direito das Pessoas com Deficiências | Esse decreto promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, determinando ambos os documentos serão executados e cumpridos. |
| Decreto n.º 7.611 | Brasil (2011) | Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências | Revoga o decreto N.º 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. |

| | | | |
|--|---------------|---|--|
| Lei n.º 12.764 | Brasil (2012) | Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista | A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. |
| Plano Nacional de Educação – PNE | Brasil (2014) | Conjunto de metas e de estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino | A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais. |
| Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI | Brasil (2015) | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) | É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. |
| Decreto n.º 9.465 | Brasil (2019) | Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) | Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. |
| Decreto n.º 10.502 | Brasil (2020) | Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida | Institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a |



| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e de jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais em que os estudantes com deficiência ficam segregados. |
|--|--|--|--|

Fonte: BRASIL (2006, 2007, 2007, 2008, 2008, 2009, 2009, 2011, 2012, 2014, 2015, 2019, 2020).

Durante o encontro, é importante que os docentes acessem os dois quadros, observem as regulamentações que os integram e levantem algumas dúvidas. Esse movimento é fundamental para vincular esse encontro ao que está previsto para a seguinte etapa.

Uma condição fundamental a ser destacada na oferta dessa proposta formativa é a necessidade de atualização permanente do Quadro 2 justamente porque surgem novas legislações que precisam ser acessadas e conhecidas pelos docentes.

Além das políticas que são responsabilidades governamentais, Bassedas, Huguet e Solé (2007) reforçam que medidas devem ser tomadas por qualquer docente, visando ao atendimento de demandas dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, deve-se pensar em como planejar as aulas para atender às especificidades de todas as crianças, considerando, entre outras condições, as necessidades daquelas que utilizam órteses em membros superiores. Por isso, a importância de ouvi-las, estimulando que exponham suas ideias para saber o que têm a dizer em relação ao seu próprio desenvolvimento, suas angústias, expectativas e suas próprias vivências.

Considerando a relevância da escuta assumida nessa proposta formativa, sugere-se que, para finalizar a primeira etapa formativa, possibilite-se o acesso à entrevista elaborada durante a pesquisa que deu origem a este produto educacional (Figura 1). Como atividade complementar, destaca-se a possibilidade de que os docentes analisem o documento e, caso observem necessidade, acrescentem questões que podem auxiliar na coleta de dados úteis ao planejamento do ensino. Depois dessa análise, sugere-se que efetivem a aplicação da entrevista, realizando o tratamento dos dados na sequência.



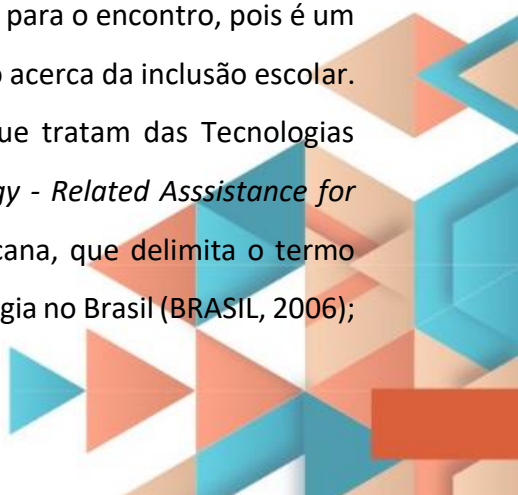
Etapa II - Projeção

Para início da segunda etapa, sugere-se uma memória do primeiro encontro, acompanhada por uma projeção de imagens dos momentos vivenciados e conteúdos discutidos na abertura da formação. Esse momento inicial pode ser seguido de uma breve sistematização dos resultados das pesquisas que realizaram sobre a legislação. Essa atividade precisa ser acompanhada por um registro sobre as principais dúvidas apresentadas pelos docentes, pois podem sustentar os momentos de aprofundamento dos conhecimentos acerca das regulamentações previstas para essa etapa e para a seguinte.

Para a sequência do encontro, destaca-se a importância de os docentes apresentarem, também, uma síntese dos resultados da aplicação da entrevista para crianças que utilizam ou precisam utilizar órteses. As demandas observadas com a entrevista serão confrontadas com os laudos e com os outros documentos sobre as necessidades das respectivas crianças. Dessa forma, os docentes terão duas condições preliminares para considerar no planejamento: as demandas das crianças apresentadas por elas mesmas: as indicações dos laudos e outros documentos sobre as respectivas deficiências.

Depois da comparação dos resultados da entrevista com as especificidades dos laudos e dos outros documentos, considerando, inclusive, sugestões do grupo focal implicado na pesquisa que originou este produto educacional, sugere-se uma discussão acerca das órteses. Para tanto, além do momento de socialização de percepções e dos conhecimentos dos docentes a respeito da referida tecnologia, destaca-se a importância de compartilhar resultados de estudos de pesquisadores que se dedicam ao assunto, tais como: Berch (2008), que discute as Tecnologias Assistivas; Assumpção (2006), o qual discute o conceito de órteses; Hughes, Franzsen e Freeme (2017), que discutem a função das órteses; Carvalho (2005) e Petten *et al.* (2014), os quais discutem o uso e a relevância das órteses; Rodrigues *et al.* (2007), que discutem suas características; Coutinho (2018), que apresenta uma classificação; Edlstein e Bruckner (2006), os quais publicaram estudos sobre as órteses utilizadas para punho e mão.

Essa discussão teórica pode contar com a colaboração de diferentes profissionais especializados que atuam nas escolas ou são convidados especialmente para o encontro, pois é um momento fundamental dar vazão à retomada da discussão da legislação acerca da inclusão escolar. Para tanto, podem servir de referência inicial as regulamentações que tratam das Tecnologias Assistivas e que não constam nos Quadros 1 e 2. São elas: *Technology - Related Assistance for Individuals with Disabilities Act-Publica 100-407*, uma lei norte-americana, que delimita o termo Tecnologia Assistiva (1999); o Decreto nº 3.298, que legitima a terminologia no Brasil (BRASIL, 2006);



o Decreto nº 5.296, o qual apresenta diretrizes básicas acerca da funcionalidade das órteses (BRASIL, 2004).

A partir dessa discussão, pode ser realizada, pelo profissional que coordenará a etapa formativa, uma síntese das principais indicações das regulamentações que constam nos Quadros 1 e 2. Além disso, pode ser organizado, por meio de um processo colaborativo, envolvendo todos os participantes, um glossário dos conceitos centrais identificados, acompanhados das respectivas leis e do ano de aprovação.

O glossário pode ter início, nesta etapa formativa, e ser complementado até o final da formação. Para tanto, sugere-se a disponibilização online do documento preliminar, possibilitando sua complementação gradativa conforme os participantes situam novos conceitos compilados, inclusive, nas leituras de artigos científicos, livros, capítulos, teses, dissertações e publicações em eventos. Nesse caso, sugere-se a inclusão do autor e do respectivo ano da publicação bem como a inclusão da página caso se trate de uma citação direta. Também, indica-se a inclusão de todas as referências.

Nessa altura da formação, os participantes já aprofundaram conhecimentos acerca do processo de inclusão escolar e das regulamentações que o legitimam. Da mesma forma, aproximaram-se de demandas de crianças que utilizam ou precisam utilizar órteses.

É fundamental que sigam percorrendo tanto o aprofundamento do conhecimento teórico como os estudos sobre legislação, além de ampliar noções acerca de demandas específicas envolvendo as órteses. Para tanto, sugere-se que a etapa possibilite o acesso a, minimamente, dois acadêmicos do Curso de Fisioterapia para que os docentes possam aplicar o questionário (Figura 2).

Esse questionário pode ser enviado com antecedência aos respectivos acadêmicos, sendo que, no encontro, apresentarão suas próprias respostas presencialmente. A iniciativa é fundamental para que os docentes conheçam especificidades envolvidas na confecção de órteses e que podem ser fundamentais ao manuseio das crianças que delas farão uso.

Com todas as informações discutidas até o momento, é possível propor um planejamento tanto amparado epistemológica e legalmente como pautado em necessidades reais das crianças que necessitam utilizar ou que já utilizam órteses.

Considerando a relevância de uma educação complexa e de uma perspectiva humanizadora acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, sugere-se a utilização da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE (Figura 3). A respectiva metodologia foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e vem sendo utilizada em várias escolas, especialmente do Paraná e de Santa Catarina, para dinamizar práticas pedagógicas inovadoras.

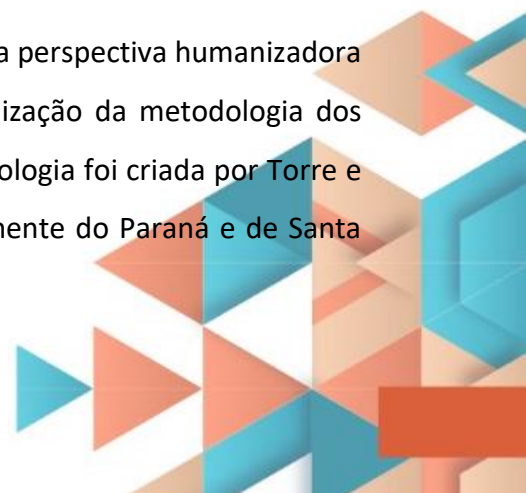
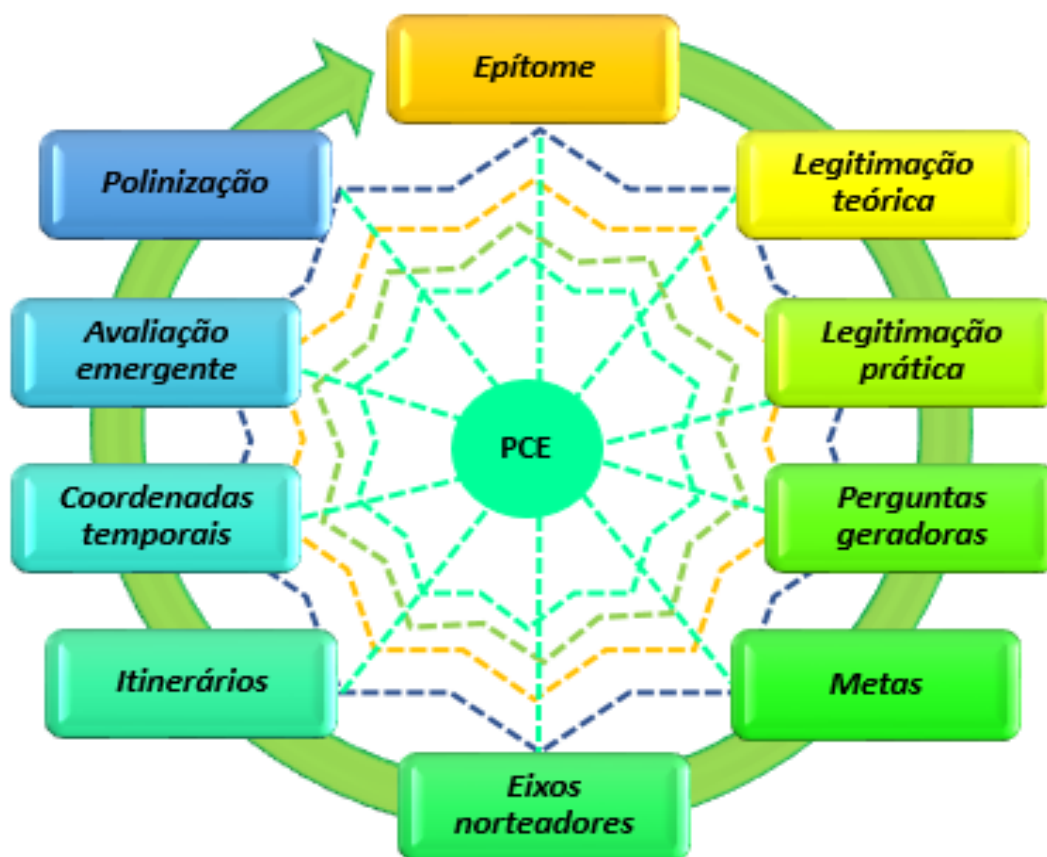


Figura 3 - Organizadores conceituais da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores PCE



Fonte: adaptado de Torre e Zwierewicz (2009) por Zwierewicz (2014).

De uma forma geral, os projetos que têm origem nessa metodologia consideram uma sequência didática a qual tem no epítome seu início e na polinização o seu encerramento. Enquanto o epítome possibilita a conexão dos estudantes com as realidades local e global, a polinização colabora para que os resultados do processo perpetuem mesmo ao finalizar da proposta, valorizando as iniciativas criadas durante seu desenvolvimento e colaborando para que outros contextos possam desenvolver iniciativas com base nos diferenciais observados em seu desenvolvimento.

A intenção dessa etapa é pensar em possíveis problemáticas implicadas na inclusão de crianças que utilizam ou precisam utilizar órteses em membros superiores, visando a selecionar uma temática que tenha sentido para essas crianças e a seus pares. Além disso, discutem-se e organizam-se algumas macroatividades que podem ser desenvolvidas no decorrer de todo PCE, incluindo, nas mesmas, possibilidades vinculadas aos campos de experiência previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).



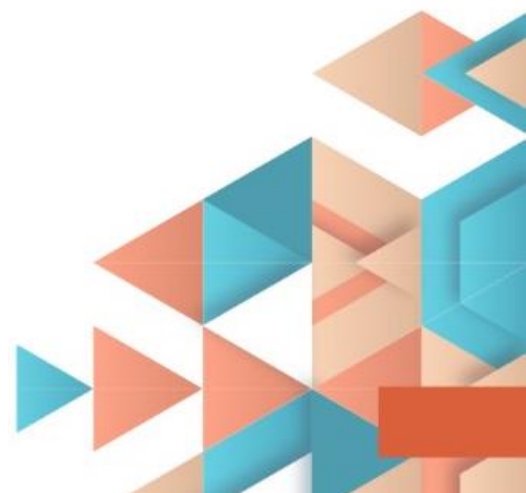
Etapa III - Fortalecimento

Para iniciar a etapa de fortalecimento, destaca-se a relevância dos docentes socializarem as ações do PCE implantadas desde a etapa anterior, bem como as sugestões para melhorar/ampliar a proposta preliminar elaborada na segunda etapa formativa. Essa ação é fundamental para valorizar as iniciativas criadas pelos participantes para que se sintam ouvidos e possam também compartilhar angústias e necessidades.

Com base nos relatos, a etapa segue com duas atividades: na primeira, fortalecem-se pontos epistemológicos, legais e metodológicos; para tanto, é necessário retomar as discussões dos autores de base da proposta formativa assim como as principais indicações das regulamentações destinadas ao processo de inclusão escolar. Além disso, é necessário rediscutir a metodologia do PCE e seus possíveis encaminhamentos a partir do realizado até o momento;

- Na segunda retorna-se ao planejamento do PCE, culminando com o término de elaboração do projeto. Esse processo precisa acolher sugestões coletadas com a comunidade escolar desde a etapa formativa anterior, bem como considerar as discussões realizadas até o momento (contribuições dos teóricos, determinações legais, necessidades das crianças coletadas por meio da entrevista, observações dos fisioterapeutas reunidas a partir da aplicação do questionário...).

Nesta etapa, fortalece-se o intercâmbio de experiências, promove-se o esclarecimento de dúvidas, o compartilhamento de anseios, sendo também buscadas possibilidades inéditas para a sequência do planejamento do PCE. Por isso, além do profissional responsável pela formação, pode-se contar com a colaboração de outros profissionais, especialmente aqueles que podem contribuir para a continuação da construção do PCE.



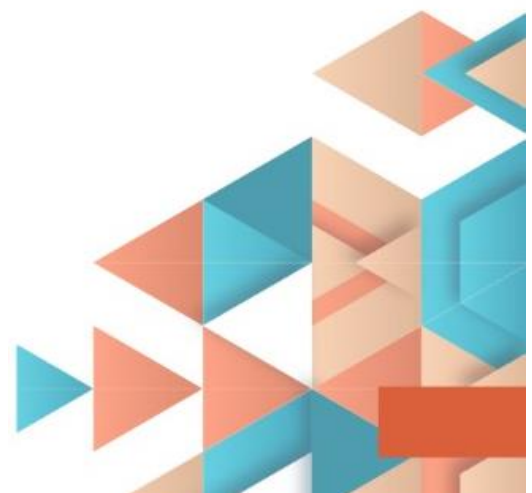


Etapa IV - Interação

A etapa de interação potencializa a troca de experiências. Ela também colabora para o aprofundamento teórico e das bases legais que norteiam a educação inclusiva e para complementar o PCE, visando ao atendimento de demandas surgidas no decorrer do processo.

A etapa pode consistir, inicialmente, em um seminário de intercâmbio de experiências, cujo título poderia ser, por exemplo: SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ÓRTESES. Para tanto, podem ser convidados todos os profissionais da escola.

Essa atividade inicial é seguida por dinâmicas que possibilitam sanar dúvidas e propor alternativas para a última fase do PCE. Também, podem ser discutidas formas de socialização dos trabalhos realizados para a comunidade externa a ser realizada na última etapa formativa, entre elas, a organização das equipes, a forma de divulgar o evento que será realizado, formas de implicar as crianças nas apresentações e estratégias para publicação dos resultados de todo o processo desenvolvido.





Etapa V – Polinização

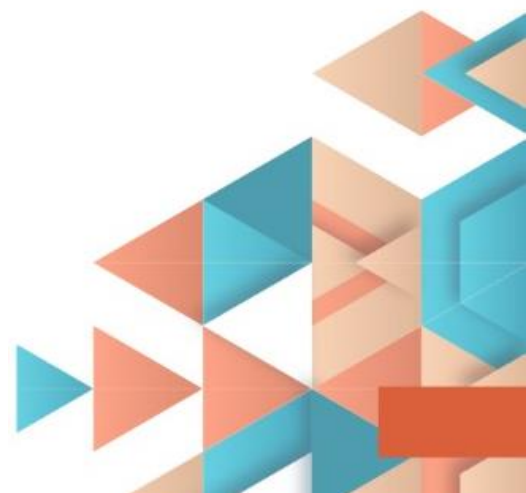
A etapa da polinização consiste na publicização dos resultados do processo desenvolvido pelos docentes a partir do início da proposta formativa. Além de valorizar os docentes responsáveis por cada PCE desenvolvido, a etapa valoriza todos que se implicaram na sua realização.

Caso se opte pela realização do SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ÓRTESES, o evento pode iniciar com um vídeo contendo fragmentos da formação e das práticas decorrentes desenvolvidas com as crianças. O vídeo pode ser acompanhado por uma contextualização da formação e da metodologia priorizada.

Na sequência, cada PCE pode ser apresentado, considerando não somente alguns pontos comuns, mas também especificidades que caracterizem cada um deles. Da apresentação, podem participar tanto membros da comunidade interna como externa. Também se podem utilizar diferentes estratégias e recursos para a apresentação.

Para o encerramento do seminário, poder ser compartilhados alguns depoimentos sobre a percepção da comunidade interna e externa em relação ao vivenciado. Além disso, sugere-se uma breve discussão acerca de possíveis estratégias para vincular o planejamento do ano seguinte ao proposto durante a formação, além de formas de publicação dos resultados, como a publicação de um livro, depoimentos em rádios da cidade e matérias em jornais.

Essas estratégias são fundamentais para favorecer a interação da escola com a comunidade. Além disso, pode colaborar para que outras instituições se inspirem e criem suas próprias alternativas com base nas experiências decorrentes da formação.

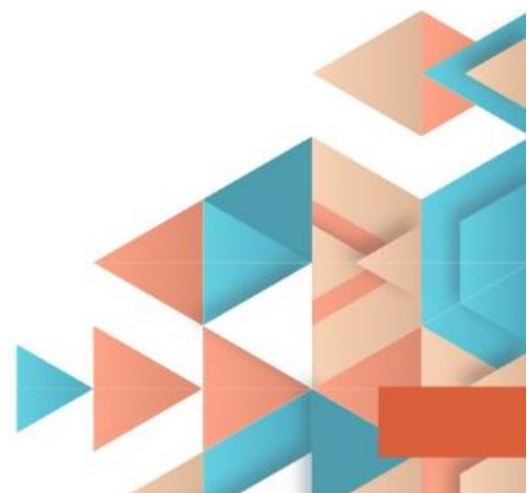


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este produto educacional tem como intenção colaborar com a formação de docentes para atuar junto a crianças que utilizam ou precisam utilizar órteses. Para tanto, pauta seus princípios não apenas em uma perspectiva de escuta, de acolhimento, como também de aprofundamento de conhecimentos, de cocriação de alternativas e de polinização de todo o processo vivenciado.

Trata-se de uma proposta que busca superar os referenciais tradicionais de formação organizados mediante a oferta de palestras trabalhadas de forma fragmentada e descontextualizada. Por isso, aposta na aproximação com a realidade local e no compromisso com demandas globais.

Espera-se que sua aplicação seja viável em diferentes redes de ensino e em escolas específicas. Para tanto, ressalta-se a relevância de ser ajustada à realidade de cada contexto, assegurando a proximidade entre o que as crianças realmente necessitam e o que tem disso pesquisado e proposto legalmente.



REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE SUPLEMENTAR, **Resolução Normativa** – RN nº428, de 7 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19399998/do1-2017-11-08-resolucao-normativa-rn-n-428-de-7-de-novembro-de-2017-19399822. Acesso 20 set. 2020

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. **Las escuelas son para todos**. Cero, Murcia, n. 2, v. 27, p. 25-34, 1996. Disponível em: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed; 2007.

BEHRENS, Marilda. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. XXX, n. 63, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806303>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BONATO, Neusa Aparecida Mendes. **Inclusão Escolar**: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara – SP. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara – São Paulo, 2009.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – UFRRJ, Seropédica – Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL, **Decreto nº 6.571** Atendimento Educacional Especializado (AEE). Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 6.571** Atendimento Educacional Especializado (AEE). Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Brasil, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: Brasil, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502** Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 4 jun. 2021.



BRASIL. **Decreto nº 6.094**, 24 de abril de 2007, implementa plano de metas compromisso todos pela educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949** Direito das Pessoas com Deficiências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso 4 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Brasil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília: Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4** - Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

BREGER-LEE, Donna. E; BUFORD, W. L. Properties of thermoplastic splinting materials. **Journal of Hand Therapy**, [S. l.], n. 5, p 202-211, 1992. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0894113012802742>. Acesso em: 11 out. 2021.

CALLINAN, Nancy; Confecção de órteses para mão. In: TROMBLY, Catherine Latham.; RADOMSKI, Mary Vining. **Terapia Ocupacional para disfunções físicas**. 6. ed. São Paulo: Editora Santos. 2013. Cap 17, p 466-486.



CANÉLON, Mario Francisco. Material properties: a factor in the selection and application of splinting materials for athletic wrist and hand injuries. **Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy**, v.22, n.4, p.164-172, October, 1995. Disponível em: <https://www.jospt.org/doi/pdfplus/10.2519/jospt.1995.22.4.164>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas: ensino colaborativo** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARAMORI, Patrícia Moralis. **Estratégias Pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara – São Paulo, 2014.

COLUSSI, Ângela. **Estratégias de estímulos à oralidade e a à inclusão de estudantes com transtornos do espectro autista na língua inglesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – UNIARP, Caçador, 2018.

DAL' BÓ, Rafaela Geschonke. **Formação Docente tecida colaborativamente para cocriação de práticas pedagógicas inclusivas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – UNIARP, Caçador, 2021.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DESHAIES, L.D. Órtese de membro superior. In: TROMBLY, Catherine; RADOMSKI, Mary Vining. **Terapia Ocupacional para disfunções físicas**. 5. Ed. São Paulo: Santos, 2005.

EDELSTEIN, Joan; BRUCKER, Jan. **Órtese: abordagem clínica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão**. Tese (Doutorado em Educação) – UNIP, Marília, São Paulo, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2016.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sofia-Freire/publication/256429444_Um_olhar_sobre_a_inclusao/links/0046352d0091db08ec000000/Um-olhar-sobre-a-inclusao.pdf. Acesso em: 10 maio. 2021.

GALLO, Emanuela Cerrutti; ORSO, Kelen Daiane; FIÓRIO, Franciane Barbieri. Análise da acessibilidade das pessoas com deficiências física nas escolas de Chapecó -SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, n.35. v.2, p. 201-207, 2011. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/artigos/analise_acessibilidade_pessoas_deficiencia_fisica_escolas.pdf. Acesso em: 10 maio. 2021.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP – ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009. Disponível



em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 5 out. 2021.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, pp. 33-46, dez/Jan/fev: 2013-2014.

GOMES, Errivaine Aparecida Ferreira. **Centro de apoio pedagógico especializado: intenções, ações e resultados para inclusão escolar de alunos com deficiência na Região de Jales-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEMS, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, 2013.

GONÇALVES, Aline Kelly Scalco. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos – São Paulo, 2006.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – PUC, São Paulo, 2013.

HUGHES, Ashleigh; FRANZSEN, Denise; FREEME, Juliana. The effect of neoprene thumb abduction splits on upper limb function in children with cerebral palsy, **South African Journal of Occupational Therapy**, Vol. 47, no. 3, pp. 3-10, Dec. 2017. DOI:10.17159/2310-3833/2017/v47n3a2 Disponível em http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-38332017000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 8 jan. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Elisângela Pereira; BAPTISTA, Luciane Cavalcante de Siqueira; MARCOLINO, Alinne Beserra de Lucena; OLIVEIRA, Rosângela Guimarães de. **A relação da fisioterapia com o processo de ensino-aprendizagem na visão dos professores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais**. Monografia (Graduação em Fisioterapia) – João Pessoa, Paraíba, 2010.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes de. A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo. **Revista Educação** – UFSM, Santa Maria, v.46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40066/pdf>. Acesso em: 20 out.2021

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes de. A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo. **Revista Educação** – UFSM, Santa Maria, v.46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40066/pdf>. Acesso em: 20 out.2021

MACDONALD, E. M. **Terapia Ocupacional em reabilitação**. São Paulo: Editora Santos, 1998.

MALAGOLLI, Gabriela Maffei Moreira. **Alunos com baixo desempenho escolar no Ensino Fundamental I** – análise das condições de enfrentamento de adversidades. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara – São Paulo, 2014.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **R. de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 23, p. 87 – 103, dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MARQUES, Rosebelly Nunes. **Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara – São Paulo, 2012.

MONTEIRO, José Carlos; NERES, Celi Correa. A inclusão na educação infantil: análise do documento saberes e práticas da inclusão. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem** v.1, n.1., 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/2158/170>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

NIEHUES, Janaina Rocha; NIEHUES, Mariane Rocha. Educação Inclusiva de Crianças com Deficiência Física: Importância da Fisioterapia no Ambiente Escolar. **Revista Neurociência**. Araranguá. v.22. n.1. p. 113-120., 2014. doi: 10.4181/RNC.2014.22.893.8p. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2014/2201/2201revisao/893revisao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

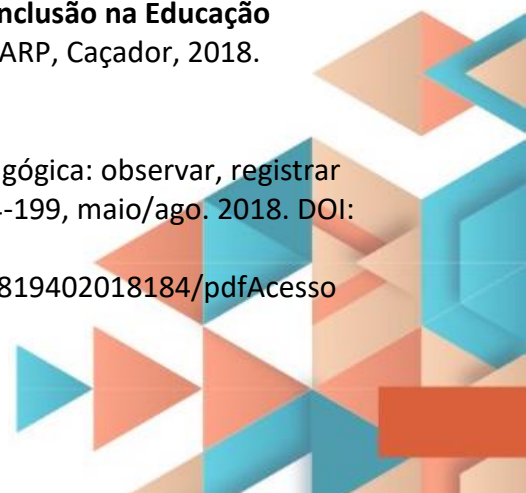
NÓVOA, António. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 20 abr. 2021.

OLIVEIRA, Bruno Rodrigues. **Modelagem e desenvolvimento de dispositivo para reabilitação de dedos da mão**. Dissertação (Mestrado em Modelagem e Otimização) – UFG, Catalão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6172>. Acesso em: 17 fev. 2020.

OLIVEIRA, Vilma Valentim de. **Narrativas de alunos e profissionais sobre a inclusão de pessoas com necessidade educacionais especiais em uma instituição federal de ensino**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – UNICAMP, Recife, 2013.

OLSZEWSKI, Juliana Tasca. **Desafios da gestão escolar no processo de inclusão na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – UNIARP, Caçador, 2018. Petten *et al.* (2014)

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.



PRIES, Miriane Sinara. **Proposta para avaliação de bebês na Educação Infantil: entre os campos de experiências, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e as especificidades do contexto**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.

REINA, Fábio Tadeu. **O papel da disciplina educação física no processo de inclusão de alunos provindos das camadas populares no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara – São Paulo, 2005.

RODRIGUES, David António. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista inclusão**, [S. l.], n. 1, p. 7-13, 2000.

SANTOS, Lucimara Mesquita dos. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – CUMIL, Ribeirão Preto, 2014.

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

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara – São Paulo, 2012.

SILVA, Cleidiane Oliveira. **O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica**. Dissertação (Mestrado em Formação de professores) – UEPB, Campina Grande, 2017.

SILVA, Larissa Galvão. **Órteses em PVC para membro superior: utilização por terapeutas ocupacionais brasileiros, propriedades térmicas, físico-mecânicas e de toxicidade e desempenho funcional mioelétrico**. Dissertação (Mestrado Terapia Ocupacional) – UFSCar, São Carlos, 2014.

TORRE, Saturnino de la. **O poder da palavra: significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora**. In: TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antonia;

MORAES, Maria Cândida (org.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 113-140.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. Anais... XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **EDUCERE**, Curitiba, 2017. p. 24.537-549.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.

ZWIEREWICZ, Marlene; ZANOL, Alessandra Garcia; HORN, Marli. Desafios e possibilidades da formação docente em pesquisas com intervenção no mestrado profissional. **Revista Devir Educação, Lavras**, vol.2, n.4, p.232-250 jul./dez., 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/319>. Acesso em: 20 ago. 2021.

