

OFICINAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO: UMA PARCERIA COM A REDE MUNICIPAL DE BARBACENA

OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de¹; SANTOS, Maria de Lourdes de Assis²; CARVALHO, Deise da Silva³; PEREIRA, Krisnan Ketrin⁴; PEREIRA, André Lucas⁵.

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-404>

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência de um projeto de extensão que teve por objetivo geral realizar oficinas pedagógicas por meio do *Google Meet* com os professores da educação básica e estudantes de cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, tendo como tema a Educação Inclusiva como direito humano. O presente projeto foi desenvolvido em parceria com professores e profissionais da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram realizadas dez oficinas *on-line*, com duração de uma hora, ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2021. Entende-se que a realização de oficinas pedagógicas teve papel fundamental para a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura e para a formação continuada de professores das escolas públicas e ao mesmo tempo ampliou o interesse e o conhecimento sobre o tema em questão. A realização das oficinas pedagógicas pretendeu contribuir para ações que tenham como pressuposto a partilha de perspectivas sobre como trabalhar para que a escola pública seja de fato inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Oficinas Pedagógicas. Formação Inicial e Continuada.

ABSTRACT

This work is an experience report of an extension project whose general objective was to carry out pedagogical workshops through Google Meet with basic education teachers and students of undergraduate courses at IF Sudeste MG – *campus* Barbacena with the theme inclusive education as a human right. This project was developed in partnership with teachers and professionals from early childhood education and early grades of elementary school. Ten online one-hour workshops were held throughout the months of September, October, and November of 2021. It is understood that the accomplishment of pedagogical workshops played a fundamental role in the initial training of students in undergraduate courses and in the continuing education of teachers in public schools, and at the same time they increased interest and knowledge on the subject in question. The realization of the pedagogical workshops was intended to contribute to actions that are based on the sharing of perspectives on how to work so that the public school is indeed inclusive.

Keywords: Inclusive Education. Pedagogical Workshops. Initial and Continuing Training.

¹ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP, Mestre pela UNICAMP, Professora Adjunta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), *campus* Barbacena, Pesquisadora convidada no grupo EDUCINEP – Educação Inclusiva na Escola Pública, da UNIFESP – Guarulhos, Coordenadora convidada do Núcleo de Educação e Comunicação – NEC do Centro Universitário UNIFAAT, ORCID iD: <http://0000-0001-6423-6256>. E-mail: marli.oliveira@ifsudestemg.edu.br Projeto financiado com bolsas para estudantes de Licenciatura pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (Piaex) Edital 01/2021 Multicampi do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.

² Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena. Bolsista pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (Piaex) Edital 01/2021 Multicampi do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. E-mail: mariadelourdesd151@gmail.com

³ Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena. Bolsista pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (Piaex) Edital 01/2021 Multicampi do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. E-mail: deisesilvacarvalho94@gmail.com

⁴ Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena. E-mail: krisninanketrin@gmail.com

⁵ Licenciado em História e docente na rede particular nos municípios de Atibaia e Jarinu. E-mail: andrehist1@gmail.com

INTRODUÇÃO

Quando se tem como foco de interesse uma escola inclusiva como um direito humano, é possível olhá-la sob a lente das relações entre universidade e escola, entendendo que a escola constitui-se como instância privilegiada para fazer emergir essas relações. Este relato de experiência discute ações implementadas em um projeto de extensão que teve como caminho a realização de oficinas pedagógicas por meio da plataforma *Google Meet* com os professores da educação básica do município de Barbacena e estudantes de cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, tendo como foco de olhar a Educação Inclusiva como um direito humano.

Importante ressaltar que a atuação como docente no Instituto Federal de Barbacena ministrando a disciplina Educação Inclusiva para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Educação Física e a participação como pesquisadora convidada no grupo de Pesquisa EDUCINEP – Educação Inclusiva na Escola Pública na UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo foi um fator decisivo para a implementação das oficinas pedagógicas na rede municipal de Barbacena. Atuar como docente na disciplina Educação Inclusiva e participar das discussões do EDUCINEP fortaleceu a escolha do tema desse projeto de extensão porque compreende-se o quanto o conhecimento e a informação são necessários para que se estabeleça uma relação de respeito em uma tentativa de superar o apelo emocional que afeta ao se deparar com populações excluídas.

A participação de estudantes dos cursos de Licenciatura nas ações desse projeto de extensão é outro ponto a ser levado em consideração, porque faz parte da sua formação como futuro professor. O licenciando, futuro docente, tem como componente curricular, na estrutura de seu curso, a disciplina Educação Inclusiva. Compreende-se que a escola é um espaço de construção da cidadania, espaço social de cooperação. Nesse sentido, os estudantes selecionados para participar do projeto de extensão tiveram a oportunidade de colaborar e participar das oficinas pedagógicas com os professores da escola pública.

Soares (2021) discutiu, em sua dissertação de mestrado, sobre as expectativas docentes e da equipe gestora do município de Santo André/SP, quanto ao trabalho e atuação convergente à perspectiva teórica histórico-cultural, com base nos estudos de Lev Vigotski sobre a Educação Inclusiva. Esta pesquisa teve como objetivo geral o levantamento da expectativa de professores e gestores a respeito do potencial de uma perspectiva teórica para a reorganização curricular da educação pública e suas estratégias para educação de crianças com deficiência. Utilizou-se como referencial teórico principal a concepção Vigotskiana, que tem como propósito o diálogo

entre teorias e práticas, do chão da escola, por vezes tão cheias de modelos introjetados, voltados para o capacitismo e para a produção.

Soares (2021) conversou com docentes e equipe gestora por meio de entrevistas e realizou dois grupos de discussões. Obteve, por meio das entrevistas e grupos de discussão, algumas categorias de análise, que resultaram na leitura de uma baixa expectativa de efetivação do documento, uma vez que a partir dos diálogos surgidos nos grupos, foi considerado que sua concretização esbarra na realidade da identidade docente, formação inicial e continuada; na questão política administrativa e em relação ao conhecimento acerca da perspectiva, além da percepção e preocupação com o fato de a concepção de sujeito enquanto ser biológico ainda se fazer presente e arraigada nos diálogos da rede. Assim, a formação continuada foi analisada como ponto central para efetivação da proposta curricular.

Entende-se que realizar oficinas pedagógicas vai ao encontro do que Nóvoa (2009) defende, ou seja, uma formação de professores construída dentro da profissão, que leve em consideração os próprios professores, sobretudo, valorizando os saberes dos professores mais experientes e reconhecidos no interior de sua profissão.

Desse modo, o objetivo geral foi realizar oficinas pedagógicas por meio da plataforma *Google Meet* com os professores da educação básica do município de Barbacena e estudantes de cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena sobre a Educação Inclusiva como direito humano.

Os objetivos específicos foram:

- ✓ Realizar estudos sobre a temática Educação Inclusiva como direito humano;
- ✓ Promover discussões por meio do *Google Meet* sobre a temática Educação Inclusiva e educação em direitos humanos;
- ✓ Analisar de modo coletivo as contribuições apontadas pelos participantes do projeto de extensão sobre as possibilidades de implementação de práticas inclusivas em direção como um modo de praticar os direitos humanos.

Para realizar a discussão levando em consideração os objetivos delineados, a organização do texto que se apresenta inicia com uma reflexão sobre a importância da articulação entre a universidade e a escola; a seguir realizam-se discussões sobre a importância de se pensar em uma escola que tem a Educação Inclusiva como direito humano de fato, explicitar a metodologia de realização das oficinas pedagógicas, os resultados encontrados e, finalmente, tecer algumas considerações sobre o trabalho realizado.

A ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Um dos caminhos que a Universidade deve seguir é a aproximação com a comunidade que, na perspectiva de Tardif (2010), é a de situar os saberes dos professores na interface entre o individual e o social, na tentativa de captar a natureza social desses saberes como um todo. Para cumprir esse intento, o referido autor desenvolveu seu trabalho embasado em seis fios condutores: 1) saber e trabalho, em que defende a íntima relação do saber com o trabalho na escola e na sala de aula; 2) diversidade do saber, em que argumenta que o saber do professor é compósito, plural, heterogêneo, por envolver, no exercício da ação docente, conhecimentos variados e de naturezas diferentes; 3) temporalidade do saber, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida; 4) a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, em que focaliza saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano; 5) saberes humanos a respeito de seres humanos, em que expressa a ideia de saber interativo, entre seres humanos; 6) saberes e formação de professores, fio decorrente dos anteriores, que considera os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho.

O referido autor buscou analisar a natureza dos saberes docentes com o objetivo de construir uma epistemologia da prática profissional de professores e com a finalidade de revelar os saberes, compreender a natureza e o papel que desempenham no processo de trabalho docente. Sobre a epistemologia da prática, explica que “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo [...]” (TARDIF, 2010, p. 6).

A finalidade da epistemologia da prática é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais, compreender como os profissionais incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos seus limites e recursos. O autor sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Define saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (TARDIF, 1991, p. 218; TARDIF, 2010, p. 36).

Dessa definição podem-se destacar os saberes da formação profissional, que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Aos saberes profissionais somam-se os saberes disciplinares, que são considerados como base da prática docente e incorporam saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza os saberes sociais por ela definidos e selecionados como

modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados; são os saberes construídos no fazer do professor.

Para Tardif (2010, p. 217), “[...] o professor é um profissional dotado de razão cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho [...]”. A docência é compreendida pelo autor como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto, o ser humano, por meio da interação humana.

A proposta de Tardif (2010, p. 224) está enraizada nas práticas cotidianas, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida, e é por isso que os saberes experienciais têm especial destaque nas discussões do autor, que os explica como saberes oriundos da prática e por ela validados.

A maneira de conceber os saberes da experiência, segundo Tardif (2009), origina questões importantes para todo programa de formação de professores, na medida em que representa a referência mais segura para garantir a competência pedagógica dos futuros professores. É por isso que, para o autor,

[...] a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber da experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente [...] (TARDIF, 2009, p. 26).

Quando se tem como foco de interesse uma escola inclusiva, de fato é possível olhá-la sob a lente das relações entre universidade e escola, entendendo que a escola constitui-se como instância privilegiada para fazer emergir essas relações.

Pereira (2015), ao discutir os saberes mobilizados por futuros professores para refletir sobre a docência, explicitou sobre a importância de estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor porque, de acordo com a referida autora, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor.

Pode-se entender o processo de aprender a ensinar fazendo uma analogia com o movimento de um rio, “[...] no qual vão confluindo experiências, conhecimentos, situações, que se produzem em diferentes – e igualmente válidos – contextos, que conduzem à geração de um profissional cuja principal característica é que ele aprende ao longo da vida” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 94).

Para que isso ocorra, Vaillant e Marcelo (2012) explicam que é necessário existir um contexto de colaboração que possa ser realizada entre instituições. Para os autores, “[...] a

proposta a favor da colaboração entre a instituição de formação e os centros educativos baseia-se na ideia de que estes últimos devem assumir uma nova responsabilidade: o planejamento da formação inicial, denominada de formação inicial centrada na escola” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 96).

Zeichner (2010) explica que é preciso envolver uma mudança epistemológica na formação inicial de professores ao explicitar que é preciso levar em consideração a expansão de oportunidades de aprendizagem docente, “[...] na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes [...]” (ZEICHNER, 2010, p. 493).

A formação inicial do professor e sua relação com a escola, aspecto destacado no estudo de Vaillant e Marcelo (2012), pode assumir diferentes modelos de relações entre a instituição de formação e os centros educativos, no que diz respeito às ideias que têm sobre como se aprende, como se ensina e como se aprende a ensinar. Pode-se dar destaque aos modelos discutidos pelos autores que se referem à concepção de justaposição, considerado como tradicional; o modelo de consonância; o modelo de dissonância crítica; e o modelo de ressonância colaborativa.

Com relação ao *modelo de justaposição*, pode-se dizer que é um modelo que primeiro apresenta a teoria, para depois tratar dos estágios como ocasião para aplicar os conhecimentos. Nesse modelo, evidencia-se a não intencionalidade na eleição dos estágios no processo de aprendizagem do futuro professor.

O *modelo de consonância*, por sua vez, é determinado por uma preocupação do domínio de destrezas e competências por parte do professor em formação. A ideia de aprender a ensinar nesse modelo é a de que o ensino vem de um conhecimento gerado quase exclusivamente na universidade.

O *modelo de dissonância crítica* baseia-se na ideia de que o ensino é principalmente uma atividade prática, que aprender a ensinar tem a ver mais com a aprendizagem experiencial e ativa, e quando se aprende a ser professor tem-se consciência do que se faz. Nesse modelo, pretende-se desenvolver nos futuros professores uma atitude reflexiva, crítica e investigativa, e para promovê-la utilizam-se algumas estratégias, como a escrita de diários, o debate reflexivo, a redação de casos, a realização de portfólios.

No *modelo de ressonância colaborativa*, propõe-se que deva existir uma colaboração entre os membros da universidade e da escola e que esses ambientes possam converter-se em lugares onde se indaga, de forma sistemática e crítica, sobre o ensino, a escola e o aprendizado como organização (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Do que foi apresentado acima, exceto no que se refere ao modelo de justaposição, pode-se afirmar que os modelos de formação inicial do professor valorizam a formação centrada na escola. A novidade, nesses modelos, é a possibilidade de criar relações de colaboração entre a universidade e a escola, e não uma relação de hierarquia. E essa colaboração pode ser desenvolvida por meio do intercâmbio mútuo entre essas duas instâncias de formação.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO

Compreende-se que a Educação Inclusiva deveria basear-se em fundamentos clássicos, como os colocados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos –DNEDH (2012, p. 8), tais como: “a liberdade, a igualdade e a fraternidade”. É preciso também ter em conta, como explicitadas nas DNEDH (2012), uma formação ética que se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, uma formação crítica que diz respeito a reflexão sobre as relações existentes nos contextos sociais e uma formação política voltada para uma perspectiva emancipatória que vá em direção à transformação dos sujeitos (BRASIL, 2012).

Ao ter a DNEDH (2012) como olhar importante para uma Educação Inclusiva de fato, recorre-se ao estudo de Freitas (2020), que em seu artigo analisou as palavras-chave especial, acessibilidade, inclusão, diversidade, autonomia e interdependência com as quais, nos últimos quarenta anos, a Educação Especial e Educação Inclusiva adquiriram diferentes perspectivas. O referido autor indica como as palavras acessibilidade, inclusão e diversidade foram ressignificadas e fez um inventário das palavras que a Educação Inclusiva não conservou das experiências de Educação Especial. Sugere, ao final de seu artigo, possibilidades para um novo uso e apropriação das palavras autonomia e interdependência.

Freitas (2020, p. 247) explica que é preciso compreender:

As palavras especial e inclusão nem sempre são complementares, e, muitas vezes, a Educação Inclusiva somente consegue expressar seus propósitos diferenciando-se da Educação Especial. Em circunstâncias específicas, essa diferenciação se adensa, e a Educação Inclusiva passa a depender de uma compreensão mais aberta a respeito de seus propósitos, que são mais amplos, como se verá adiante.

De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, as instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, nas produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores. É oportuna a inclusão dessa temática para a sociedade civil através dos conselhos escolares (BRASIL, 2012, p. 12).

Quando tratamos especificamente das relações possíveis entre Educação Inclusiva e direitos humanos, encontramos autores como Mariussi, Gisi e Eyng (2016) e Silva e Costa (2020), que realizaram suas pesquisas levando em consideração essa articulação.

Mariussi, Gisi e Eyng (2016) tiveram por objetivo investigar como os direitos humanos estão assegurados na legislação e como vem sendo efetivada a legislação relacionada aos direitos das pessoas com deficiência. Para dar conta do objetivo, realizaram um estudo em escolas de educação básica que possuem alunos com deficiência incluídos, mediante realização de entrevistas, com o intuito de analisar qual a percepção de professores e gestores sobre a efetividade da legislação vigente, para discutir a escola como espaço para a efetivação dos direitos humanos da pessoa com deficiência, levando em consideração a implementação da política nacional de educação em direitos humanos. Realizaram uma pesquisa junto a 18 professores e gestores de educação básica, que atuavam em escolas que possuem alunos incluídos, sobre a percepção existente a respeito da efetividade da legislação vigente que trata dos direitos das pessoas com deficiência.

Os resultados obtidos por Mariussi, Gisi e Eyng (2016) evidenciam um discurso que contempla a defesa dos direitos ao mesmo tempo em que demonstram a fragilidade da prática quando relacionada à legislação vigente. As referidas autoras compreendem que, para uma mudança, a escola necessita educar-se para os direitos humanos e todos os envolvidos no processo educativo devem construir coletivamente projetos que possibilitem a vivência dos direitos humanos. Educação Inclusiva como garantia de direitos é muito mais do que estar na escola, é contribuir para a igualdade das condições de vida.

Silva e Costa (2020) tiveram por objetivo analisar as concepções de formação, educação e inclusão nas políticas de currículo e sua possível articulação com a educação em direitos humanos. Para dar conta do intento, fundamentaram-se na Teoria Crítica da Sociedade como embasamento na problematização da cultura, da educação, da formação e das condições sociais que podem levar à manifestação do preconceito na escola contra alunos com deficiência. Tiveram como participantes da pesquisa nove profissionais da educação, e entre eles professores, gestores e profissionais da equipe pedagógica de uma escola municipal de Petrópolis no Rio de Janeiro e que são atuantes com alunos em situação de inclusão.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Silva e Costa (2020) foram o questionário, para caracterização da escola e o grau de inclusão na relação com o currículo escolar, e entrevistas semiestruturadas. Por meio dos resultados obtidos pelas pesquisadoras, podemos compreender que expressam possibilidades da Educação Inclusiva ao considerar os direitos humanos no currículo, com vistas à emancipação e humanização de professores e

alunos, ampliando sua capacidade de enfrentamento da segregação histórica imposta aos alunos com deficiência na escola pública.

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI, 2008), publicado em 2008, teve por objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência no sentido de orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular.

No referido documento está explícito que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O PNEEPEI (2008) explica que o atendimento educacional especializado deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

De acordo com o PNEEPEI (2008), o professor, para atuar na Educação Especial, deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular.

Freitas (2019), ao refletir sobre inclusão de crianças com deficiência na educação pública, explica que é preciso compreender os debates sobre a vida escolar inclusiva e situações concretas que fazem parte do cotidiano das escolas. Teve por objetivo principal acompanhar o acesso de crianças em cujo registro de matrícula são mencionadas deficiência múltipla ou paralisia cerebral. A partir do objetivo, organizou estratégias de observar os diferentes modos de participação e registrou as cenas em que o acesso não conduziu a uma vida escolar inclusiva e as cenas que revelaram uma dinâmica de participação que resultou em procedimentos inclusivos. Os principais resultados encontrados pelo autor indicaram haver dependência entre estratégias inclusivas e abordagens com foco no trabalho pedagógico como um todo e para todos os alunos.

É preciso refletir, como nos ensina Freitas (2020, p. 260), que:

[...] estarão postas as condições para que se reconheça que cada pessoa só é compreensível na teia de sua existência e tudo o que consegue e não consegue fazer depende de um registro que não se reduz a um organismo, a um indivíduo, porque diz respeito à humanidade que temos em comum.

DESCRIÇÃO DA AÇÃO E A METODOLOGIA UTILIZADA

A abordagem que orientou o projeto de extensão foi a realização de oficinas pedagógicas por meio da plataforma *Google Meet*. Oficinas pedagógicas aqui são consideradas como espaços virtuais onde professores e pesquisadores discutem temas de trabalho relacionados à Educação Inclusiva como um direito humano, pautados nos preceitos da investigação participativa e na pedagogia freireana (FREIRE, 1997).

Trata-se de um processo que, por meio do diálogo, possibilita produção de conhecimento e ação educativa com vistas ao fortalecimento dos coletivos de trabalho e à defesa da Educação Inclusiva como um direito humano. As oficinas pedagógicas foram realizadas em parceria com professores da rede pública do município de Barbacena, mais especificamente professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em levantamento realizado com a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Barbacena obteve-se a informação de que a rede tem em seu quadro 89 professores efetivos atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 33 professores contratados.

Com relação à participação de graduandos na equipe do projeto de extensão, houve estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Barbacena com a estimativa de 20 participantes, sendo dois desses participantes bolsistas financiados pelo Programa Institucional de Apoio à Extensão (Piaex) – Edital 01/2021 – Multicampi.

Realizaram-se, no segundo semestre de 2021, dez oficinas *on-line*, via *Google Meet*, com professores da rede municipal de Barbacena. Para a realização das oficinas foi feito um levantamento das necessidades dos professores dessa rede. As principais necessidades expressadas pela equipe de Educação Inclusiva do município foram: a pessoa com deficiência de modo geral, autismo, transtorno de habilidades escolares, dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

Como se obtiveram esses dados fornecidos pela equipe de Educação Inclusiva do município de Barbacena, organizaram-se e viabilizaram-se, ao longo do segundo semestre de 2021, as seguintes oficinas pedagógicas: 1) Como nos relacionamos com pessoas com deficiência?; 2) Desconstruindo estereótipos estigmatizados na pessoa com deficiência para a efetivação de uma Educação Inclusiva; 3) Reflexões acerca do autismo: compreendendo esse mundo!; 4) Transtorno das habilidades escolares (leitura e escrita): a dislexia em questão e; 5) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): reflexões sobre possibilidades de atuação.

É importante ressaltar que as cinco oficinas foram ofertadas no período da manhã e repetidas no período da tarde, somando assim a oferta de dez oficinas, por conta das necessidades apresentadas pela rede municipal de Barbacena. As ferramentas e os recursos digitais utilizados nas oficinas foram: plataforma de videoconferência (*Google Meet*), recursos para apresentação (*Canva e Youtube*), ferramentas para produção colaborativa e/ou avaliação das oficinas (*Mentimeter e Padlet*), recurso de gamificação (*Kahoot*) e ferramenta para registro de presença e avaliação final das oficinas do projeto (*Google Forms*).

Desta maneira, pretendeu-se produzir, em interação com os participantes do projeto de extensão, um novo conhecimento compartilhado que tivesse como foco de olhar uma Educação Inclusiva pautada em direitos humanos.

Como este projeto de extensão teve como foco de olhar o trabalho colaborativo, no primeiro mês de implementação do projeto de extensão, houve reuniões semanais com os estudantes dos cursos de licenciatura, bolsistas e voluntários, para elaborar conjuntamente as oficinas pedagógicas que foram apresentadas para os professores da rede participante. A partir do segundo mês e até o final da implementação do projeto de extensão, realizaram-se as oficinas pedagógicas na modalidade *on-line* com os professores da rede municipal de Barbacena.

RESULTADOS

A realização das oficinas pedagógicas com o tema “Educação Inclusiva como direito humano” teve como intenção contribuir para ações que tenham como pressupostos a partilha de perspectivas sobre como trabalhar para que a escola seja realmente inclusiva. Assim, pretendeu-se trazer contribuições aos gestores de políticas públicas de modo que possam rever ou reforçar os programas existentes. Os conhecimentos produzidos neste projeto de extensão também serão de grande interesse para os cursos de formação inicial que poderão rever seus currículos e suas propostas, e, nesse contexto, espera-se que o conhecimento gerado neste projeto se irradie nas instituições de origem, onde esses participantes atuam e atuarão.

Os estudantes dos cursos de licenciatura participantes das oficinas pedagógicas tiveram efetiva contribuição nos encontros semanais; no planejamento e preparação dos encontros (escolha do material e ferramentas digitais para a realização das próximas oficinas); na avaliação das atividades desenvolvidas; sempre que possível houve realização de integração de modo remoto, estabelecendo um ambiente onde os indivíduos se sintam à vontade para expor as necessidades da escola e, nesse sentido, a proposição de ações para que se possa atuar em uma escola inclusiva.

Ao final de cada oficina pedagógica, os professores da rede municipal de Barbacena tiveram a oportunidade de avaliar o trabalho realizado através de um link gerado pelo *Mentimeter* (perguntas de múltiplas escolhas, escalas ou nuvem de palavras) e/ou *Padlet* (avaliação da oficina no mural, comentários e sugestões), que são plataformas *on-line* com interatividade. Em uma das oficinas foi elaborado um jogo de cinco perguntas e respostas, a partir da plataforma *Kahoot*, que ao final gerou um ranking com os três participantes que responderam mais rápido e acertaram mais questões. Por último, o *Google Forms* foi utilizado para registrar a participação e avaliação geral das oficinas do projeto.

De modo geral, todas as oficinas pedagógicas ofertadas os professores consideraram que foram enriquecedoras, interessantes, motivadoras e que ofereceu oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre os temas, tais como a pessoa com deficiência, o autismo, o transtorno de habilidades escolares, a dislexia e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, como Nóvoa (2009), que é no diálogo com os professores que se aprende a profissão. É na busca pela compreensão dos sentidos da escola, na integração com os outros professores mais experientes, no registro e reflexão sobre as práticas, no exercício da avaliação que se aperfeiçoam e inovam as práticas e se faz avançar a profissão. Para o autor, é nesse momento também que as dimensões profissionais se entrecruzam com as dimensões pessoais, interferindo nas tomadas de decisão; na forma como ensinamos e como compreendemos o ensino e a docência.

Pereira (2015) explica que articulação entre escola e universidade pode permitir a reconfiguração das ações das instituições de ensino superior e da escola pública, em uma perspectiva de ação colaborativa. Na medida em que o aluno de cursos de licenciatura vivencia situações reais de ensino e de aprendizagem apoiando e observando o professor da escola pública, não só se defronta com problemas e desafios do dia a dia da sala de aula, como também mergulha em discussões por meio do diálogo com o professor, que possibilita um olhar analítico sobre uma Educação Inclusiva potente ao buscar compreender as situações experienciadas.

A experiência prática proporcionada pela realização das oficinas pedagógicas e parceria entre instituição de ensino superior e escola podem ajudar a refletir sobre a relação com o saber. Como alerta Charlot (2005), é preciso refletir como o sujeito organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência – especialmente, à sua experiência escolar –, como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio.

Conhecer de perto a realidade da escola faz com que se revejam as conexões entre formação inicial e experiências de campo, como alerta Zeichner (2010). A avaliação das oficinas pedagógicas realizadas pelas professoras da rede municipal de Barbacena evidencia a importância de acompanhamento das experiências de campo proporcionadas e revela elementos significativos para repensar os currículos dos cursos de formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação Com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar. Palavras-chave da Educação Especial e da Educação Inclusiva: Ressignificações. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 11, p. 245-263, dez. 2020.

FREITAS, Marcos Cezar. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/m5WGhYVWK7JpD56ycexDtfD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, jul./set., 2016.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Marli A. L. **A Articulação entre Universidade e Escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, 2015.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato; COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação em direitos humanos: desafios à formação e à inclusão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea [on line]**, v.17, n. 51, p. 87-110, 2020. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8484/47967511>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SOARES, Natália de Amorim. **Expectativas de aproveitamento da Perspectiva Histórico Cultural no âmbito da Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente, **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. O Que é o Saber da Experiência no Ensino? *In*: ENS, Romilda A., Ramos, Dilmeire S., BEHRENS, Marilda A. **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Vhampagnat, 2009, p. 27-42. (Coleção Educação: teoria e prática; 10).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Ken. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades, **Educação**, Santa Maria, v.35, n.3, p.479-504, set./dez. 2010.