Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos

Formação docente para mediação pedagógica

Rio de Janeiro

2019

Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos

Formação docente para mediação pedagógica

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB -

CAp- UERJ do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.ª. Dr. Mara Monteiro da Cruz

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

P647 Pincos, Priscila dos Santos Rodrigues Silva.

Formação docente para mediação pedagógica / Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos. – 2019.
98 f : il.

Orientadora: Mara Monteiro da Cruz.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Mediação - Teses. 3. Inclusão – Teses. I. Cruz, Mara Monteiro da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.13

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos

Formação docente para mediação pedagógica

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica PPGEB - CAp- UERJ do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

_____
Prof.ª Dra. Mara Monteiro da Cruz (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

_____
Prof.ª Dra. Jonê Baião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

_____
Prof.ª Dra. Marcia Marin
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, pois toda a minha vida é dirigida pela Sua vontade. Ao meu querido Paulinho, a todas as pessoas com TDA/TDAH que só receberam seu diagnóstico na fase adulta, assim como eu. E a minha Avó Rochelia dos Santos Rodrigues *(in memorian)* que teve três filhas professoras, netas e netos professores e faleceu em 2018 no dia dos mestres.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por ter me dado forças para continuar a caminhada e por ter colocado em meu caminho pessoas que me ajudaram a não desistir. Agradeço aos meus pais por sempre me apoiarem a estudar, a minha irmã pela ajuda na revisão e por entender minha ausência em tantos momentos. Agradeço a meu marido Reynolds, pelos colos, ombros e por enxugar as minhas lágrimas, obrigada por ter acreditado em mim mesmo quando eu achava que não conseguiria. Agradeço a todos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado, não citarei nomes para que não cometa injustiças, mas saibam que vocês foram valiosos nesse processo. Agradeço a minha querida orientadora, por ter me recebido em um momento que eu achei que não ia ter mais jeito, pela paciência comigo e pedir desculpa pelos meus sumiços e demoras. Obrigada por todo seu apoio e incentivo, foi uma honra ser sua orientanda, admiro muito seu trabalho e você enquanto pessoa. Obrigada as professoras Márcia Marin e Jonê Baião por terem aceitado o convite para participar da banca.

Por fim e não menos importante, agradeço ao Sesc RJ e principalmente a minha Gerente de Educação, Adriana Santos, minha Coordenadora Tatiana Ferreira e ao Gerente da unidade na qual trabalho, Roberto Barcelos, por entender minhas chatices, por apoiar meu estudo, por abraçarem a ideia do I Fórum Inclusivo, realizado em 2018, e principalmente por me inspirarem a ser a cada dia uma educadora melhor.

Os que a muitos ensinam a justiça, brilharão como as estrelas eternamente (Daniel 12:3).

RESUMO

PINCOS, Priscila S.R.S. Formação Docente para Mediação Pedagógica. 2019. 98 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta pesquisa se propõe a apresentar o Curso de Extensão: "Mediação pedagógica para acompanhamento de estudantes com autismo e deficiência intelectual na perspectiva do ensino colaborativo" oferecido pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, tendo como público alvo professores. Com a finalidade de descrever o processo de formação continuada de professores em mediação pedagógica no referido curso de extensão e papel do curso na formação dos cursistas; Registrar como o curso abordou a mediação pedagógica e produzir um recurso audiovisual a fim de divulgar a formação de professores para realizar a mediação. Além das análises dos encontros presenciais do curso, do Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos encontros de prática, os participantes responderam a questionários avaliativos quanto à metodologia e conhecimento abordado, durante e após o curso. Os resultados obtidos evidenciaram a necessidade de uma formação docente que contribua para a inclusão em sala de aula e que dialogue com as vivências do professor.

Palavras-chave: Inclusão. Mediação. Mediação Pedagógica. Formação Docente.

ABSTRACT

PINCOS, Priscila S.R.S. Formação Docente para Mediação Pedagógica. 2019. 98 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This research aims to analyze the Extension Course: "Pedagogical mediation to accompany students with autism and intellectual disability from the perspective of collaborative teaching" offered by the Fernando Rodrigues da Silveira Application Institute, targeting teachers. With the purpose of investigating the process of continuing formation of teachers in pedagogical mediation in the referred extension course and role of the course in the formation of the students; Analyze how the course approached pedagogical mediation and produce an audiovisual resource in order to propagate teacher training to perform mediation. In addition to the analysis of the face-to-face meetings of the course, the Virtual Learning Environment and practice meetings, participants answered evaluative questionnaires regarding the methodology and knowledge addressed during and after the course. The results showed the need for a teacher education that contributes to the inclusion in the classroom and that dialogues with the teacher's experiences.

Keywords: Inclusion. Mediation. Pedagogical Mediation. Teacher. Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Fonte: elaboração da autora 25
Figura 2 - Gráfico de formação dos cursitas. Fonte: Questionário online..... 44
Figura 3 - Estudantes matriculados no Estado do Rio de Janeiro. Fonte: INEP 60
Figura 4 - Bingo construído pela cursista para auxiliar o estudante com autismo 63
Figura 5 - Fonte: AVACAp Tópico 3..... 67
Figura 6 - Produto para a criança M.E que tem TDAH. Fonte: Foto postada pela cursista no AVACAp. 71
Figura 7 -(Produto feito para um menino com Síndrome de Down. Fonte: Foto tirada pela cursista e postada no AVACAp. 72
Figura 8 - Calendário Removível. Fonte: Foto tirada pela cursista e postada no AVACAp.... 73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- FONTE: tabela realizada pela autora 28
Tabela 2 - Encontros teóricos do curso. Fonte: elaborada pela autora. 31
Tabela 3 - Fonte: Planilha com resultados das inscrições cedida pela coordenação do curso . 33
Tabela 4 - Fonte: Planilha com resultados das inscrições cedida pela coordenação do curso . 34
Tabela 5 - Fonte: Planilha com resultados das inscrições cedida pela coordenação do curso. 34
Tabela 6 - Fonte: Planilha com resultados das inscrições cedida pela coordenação do curso. 36

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....10
INTRODUÇÃO.....13
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....21
1.1. O Estado da Arte.....27
2. O CURSO DE EXTENSÃO "MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO" – DADOS E ANÁLISE.....31
2.1. ANÁLISE DOS CURSISTAS SELECIONADOS.....44
2.2. SEMINÁRIOS DO CURSO DE EXTENSÃO- TEMAS DOS ENCONTROS.....51
2.3. MOMENTOS PRÁTICOS – AS CURSISTAS VIVENCIANDO A INCLUSÃO NO CAP-UERJ.....57
2.4. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM- AVACAp.....64
2.5- PRODUTO FINAL DO CURSO DE EXTENSÃO.....70
3. FORMAÇÃO CONTINUADA: O CURSO DE EXTENSÃO E A PRÁTICA DAS CURSISTAS APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO.....74
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO COMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE- PRODUÇÃO DO ÁUDIOVISUAL.....78
3.2. PRODUÇÃO DO RECURSO AÚDIOVISUAL- PROPAGANDO A FORMAÇÃO.....84
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....89

APRESENTAÇÃO

> "... a questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo. E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária" (ALVES 2012).

Aproprio-me da citação de Rubem Alves para iniciar a apresentação da minha trajetória acadêmica porque foi realmente uma experiência de amor, de inquietação e de impotência que fez despertar em mim meu posicionamento de educadora pesquisadora na área da Educação Inclusiva.

Aos 14 anos, estudante do ensino médio, estava decidida que frequentaria o curso de Formação de Professores. Lembro-me dos estágios que precisava realizar e das inquietações que já surgiam ao ver a professora da turma ensinar matemática para as crianças enfileiradas uma atrás da outra, utilizando apenas a oratória e o giz.

Naquela época essa atuação já me incomodava e registrava nos relatórios como eu acreditava que aquela aula poderia ser, com uso de jogos, com as crianças sentadas em círculo, imaginava o dia no qual poderia estar frente a uma turma para fazer tudo o que acreditava ser o certo a se fazer.

Aos 16 anos, concluindo o ensino médio, fui aprovada no vestibular da UERJ para o campus de Duque de Caxias, para cursar Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-FEBF. O início das aulas fora motivador, professores questionadores, interessados, aulas que despertavam para a realidade educacional do país, mas que ao mesmo tempo nos trazia esperança para seguir. Entretanto, veio a primeira greve, as faltas, as lutas, as paralisações e a dificuldade no trajeto entre Nova Iguaçu, lugar onde residia, e Duque de Caxias foram me afastando do curso.

Em 2009, tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica do professor e Dr. Marcus Tovar, na época fui responsável por editar a página da revista E-Mosaicos.

Contudo, estava distante das práticas escolares, até que ao fim desse ano recebi o convite da professora Drª Cláudia Hernandez Barreiros Sonco para iniciar no ano de 2010 no projeto "É Muito Bom Brincar na Escola", como bolsista de Iniciação à Docência. Em 2010 apresentei nossa pesquisa na UERJ Sem Muros; com isso, pude ampliar meu olhar para a importância do brincar na aprendizagem das crianças.

Em 2011 participei de um processo seletivo para ser estagiária de uma grande rede de escolas, do setor privado, do Estado do Rio de Janeiro, sendo selecionada para atuar na

unidade localizada na cidade de Duque de Caxias. Sendo reconhecida como estudante da UERJ fui escolhida para atuar como estagiária na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental; a escola acreditava que minha formação iria ser de grande valia na turma que, de acordo com a própria escola, era a mais problemática.

Ao entrar em sala, deparei-me com uma turma de 42 crianças. Imediatamente a professora da turma direcionou-me a ficar com um aluno em específico. A criança para qual fui designada tinha Síndrome de Down e estava no terceiro ano sem saber ler e escrever.

Aquela situação despertou-me para o tema da Educação Inclusiva, reacendeu em mim o interesse pelas aulas da faculdade, onde agora, em todas as aulas eu questionava aos professores sobre a teoria que eles abordavam e a prática que realmente existia nas escolas.

Com esses questionamentos surgiu meu Trabalho de Conclusão de Curso com o tema: "Inclusão Excludente: Análise de uma Experiência", no qual eu relatava a falsa inclusão que acontecia nessa escola e meu sentimento de despreparo mediante o curso de Pedagogia Plena da UERJ/FEBF.

Em 2014, iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade do Grande Rio- Unigranrio campus de Duque de Caxias e os mesmos questionamentos quanto a inclusão escolar ainda estavam em mim, dessa vez enraizados, cada vez ganhando mais força.

Observar a prática da escola na qual fui estagiária e onde agora eu era professora efetiva, me levava a uma busca constante por formação e ampliação do conhecimento. Alguém precisava me ouvir, tinha a sensação que existiam outras "Priscilas" procurando respostas de como incluir a criança com Necessidades Educacionais Especiais [1] e principalmente como não exclui-la nessa tentativa de inclusão educacional.

Em 2016, realizei o processo seletivo para o Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica e finalmente consegui me tornar aluna do Mestrado Profissional do- Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira- CAp UERJ.

Após conversas iniciamos uma nova direção para o meu trabalho, questionando o papel do "mediador", profissional cada vez mais presente nas escolas, principalmente particulares.

Retornando ao meu Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, as vivências da minha pós e minhas práticas enquanto professora, questiono como de fato deve ocorrer essa inclusão.

[1] Estudantes que apresentam dificuldades ou singularidades quanto ao processo de aprendizagem.

Será que a presença de um profissional específico para a criança com dificuldade de aprendizagem pode ser considerada inclusão? O que significa, exatamente, mediação?

Com o acréscimo desses novos questionamentos às minhas antigas questões, iniciei minha pesquisa do mestrado. Com a certeza de que as mudanças que ocorrem nessa vida podem nos trazer medo a princípio, mas são importantíssimas para nosso crescimento.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a conversa sobre Mediação Pedagógica, Cruz, Ferreira, Nascimento, Monteiro e Weiss (2017) trazem em seu livro, inquietações e frases de professores sobre a dificuldade que sentem para lidar com a inclusão. Após trazer esses relatos, as autoras afirmam que:

> Estas incertezas ficam bastante evidentes quando abordamos a inclusão educacional de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), principalmente as que têm deficiências ou transtornos como o autismo. Estes educandos, apesar de terem nascido cidadãos, precisam ser "incluídos" no conjunto "todos" para que tenham garantido seu direito à educação (p.15)

Porém o que é efetivamente a inclusão? Como se dá esse movimento? O estudante com deficiência, síndromes, transtornos e/ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é incluído no processo educacional quando tem ao seu alcance diversos subsídios para que haja desenvolvimento de suas aprendizagens e participação no que é proposto em sala a todos.

A inclusão efetua-se para além da matrícula realizada na secretaria, visto que se faz fundamentalmente necessária a reestruturação pedagógica da escola, tendo em vista que esse estudante não pertence apenas àquela professora e/ou turma, mas sim a toda instituição de ensino.

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torna-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto á aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p.16)

De acordo com as Políticas Públicas Brasileiras, além dos recursos dentro de sala, esse estudante tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que de acordo com o Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, tem a função de suplementar a educação regular, bem como ao Plano Educacional Individualizado-PEI e assegurar adaptações necessárias. O conceito de inclusão estará presente no sistema educacional quando não houver mais a preocupação de realizar adaptações visto que todo o planejamento será pensado para ser executado para todos os estudantes. Alcançamos esse princípio ao compreendermos a definição do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

> Em síntese, a abordagem do DUA permite ao docente desenvolver planos de trabalho que têm em conta a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem (RAPP, 2014). É importante flexibilizar não só o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender (NUNES & MADUREIRA,2015, p.133)

Dessa forma o ensino é planejado de forma que a atenda a todos os estudantes presentes em sala, sem que haja necessidade de realizar adaptações para determinados estudantes, uma vez que a gestão de conteúdos já será realizada de forma abrangente. O conceito do DUA, visa amplificar a visão docente de forma a distinguir os diferentes caminhos do ensinar.

Além disso, Omote (1999) nos faz refletir sobre as singularidades de cada indivíduo e a necessidade de perceber a importância de um atendimento especializado que atenda a demanda de aprendizagem dos estudantes.

> Essas situações restritivas nem sempre têm sido lembradas nos discursos daqueles que apaixonadamente defendem a inclusão, fazendo, por vezes, crer que a inclusão precisa ocorrer com todas as crianças deficientes, sem exceção nenhuma, ignorando a possibilidade de algum deficiente sequer possuir condições para tirar proveito de práticas educativas inclusivas (p.9).

Ou seja, de acordo com Omote, negar a especificidade de cada estudante é impor um falso processo de inclusão sem se atentar às necessidades de cada indivíduo, tal posicionamento não faz parte do processo educacional inclusivo, uma vez que a criança com Necessidades Educacionais Especiais pode desenvolver possibilidades de aprendizagem em diferentes estruturas de ambientes que sejam pensados exclusivamente para atender suas necessidades. Logo, a estrutura tradicional e padronizada de sala de aula, pode não atender a demanda de muitas crianças que precisam de ambientes diversificados.

> Na discussão dessa matéria, é necessário que se identifique clara e inequivocamente a diferença que há entre o serviço especializado que é segregado, pela sua natureza particular, e o serviço especializado que cumpre a função segregativa. O fato de um serviço estar segregado não implica necessariamente que os seus usuários são segregados. Semelhantemente, a integração do serviço não garante integração a seus usuários (OMOTE, 1999, p.10)

É possível entender a partir dessa citação uma referência ao AEE, que tem por finalidade o atendimento no contraturno com o objetivo de cooperar para o desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, quando o atendimento ocorre no período da aula, por vezes, o estudante é retirado do contexto do seu grupo para realizar uma tarefa a parte para a qual toda

turma foi designada. Com isso, o trabalho que deveria ser realizado de forma a cooperar é efetivado por uma substituição do ambiente com o grupo para o ambiente individual.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos. As crianças com NEE precisam estar incluídas nessa concepção de totalidade, deixando de ser vistas como "o estudante a mais" na turma. Dessarte, podemos refletir que para que ocorra a inclusão é imprescindível que esses profissionais tenham conhecimento do seu papel na educação, rompendo estigmas e ampliando suas práticas em sala de aula. Não reproduzindo a visão arcaica de que o professor é o único detentor do saber, mas sim entendendo que a aprendizagem é viva e ocorre de forma múltipla pelos diversos atores presentes na sala de aula.

Entendendo assim que diferente do que outrora era pensado, a mediação é fluída e ocorre mediante a troca entre os pares, sujeitos e pelo ambiente no qual os aprendentes estão inseridos. Todos os participantes do processo tornam-se mediadores de suas próprias aprendizagens e da colaboração para a aprendizagem do outro.

Perrenoud (2001) afirma que o educador é um profissional de mediação de processos de ensino:

> O professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo de ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas (p.26).

Para o autor, a formação eficaz do professor deve ser baseada em suas práticas e análise das mesmas, pois o ato de refletir sobre seus feitos desenvolve uma competência chave: "o saber-analisar, uma verdadeira metacompetência que permite construir as competências profissionais" (p.31).

Logo, o professor que é pesquisador, que é aquele profissional que registra suas ações e hipóteses, com o intuito de buscar fontes e autores que contribuam para o enriquecimento de suas observações, bem como realiza a análise de suas práticas em aula e coopera para sua formação. Os registros das atividades realizadas, a indagação do processo de ensino em sala, a busca de alternativas para solucionar os conflitos que surgem são considerados instrumentos de mediação que cooperam para a relação de ensino- aprendizagem não apenas dos estudantes como também do educador.

> O desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor. Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desta forma, eles aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas, por

> meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (CAPELLINE & MENDES, 2007, p.114).

A análise do próprio perfil e a intervenção de alguém para auxiliar nessa reflexão compreende-se no conceito de mediação em educação na perspectiva de Vygotsky (1997). De acordo com esse autor, para que haja desenvolvimento de habilidades é necessário que haja a interação do aprendente com o professor e/ou com seus pares.

> Os docentes devem ajudar os alunos a desenvolver o que por si mesmos estes não podem fazer, intervindo em suas zonas de desenvolvimento próximo. Precisam criar neles as premissas das funções psíquicas que ainda não estão formadas por meio da apropriação de conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1997, p. 132).

Portando, entende-se que a interação entre os estudantes e professores é responsável pelo desenvolvimento de habilidades importantes para o processo de formação. Pensando nessa mediação pedagógica e em como ela se dá em sala, nosso objeto de estudo concentra-se no curso de extensão: "Mediação pedagógica para acompanhamento de estudantes com autismo e deficiência intelectual na perspectiva do ensino colaborativo" realizado na UERJ e coordenado pelas professoras do núcleo de Educação Especial do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

O conceito de Ensino Colaborativo vem sendo adotado pelo CAp UERJ para a inclusão dos estudantes com NEE, sendo, do mesmo modo, pesquisado por diversos autores, tais como: Bueno (1999), Capelline e Mendes (2007), Fontes (2009), Pletsch (2009), Toledo e Vitalino (2012), Mendes,Vilaronga e Zerbato (2014), entre outros.

Conforme entendimento ao artigo 56 da LDB (1996), no qual assegura-se a existência de um professor especialista para possibilitar o acesso a inclusão, alguns autores defendem a presença dos dois professores em sala de forma a garantir um ambiente de aprendizagem. Bueno afirma que "dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência" (1999).

Logo, o Ensino Colaborativo defende a interação entre o professor especialista e o professor do núcleo de comum, rompendo a tradicionalidade de um professor regente e outro auxiliar implementando a bidocência, sendo dois professores que se complementam em suas ações e planejamentos, visando a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Mendes et.al (2014):

> A literatura estrangeira vem apontando que a colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola (p. 119).

No Rio de Janeiro, mais especificamente no CAp-UERJ onde essa estratégia tem sido implementada, já podemos sinalizar resultados positivos que favorecem o processo de inclusão e colaboram com todos os indivíduos que fazem parte da turma, por meio de alguns artigos: Vianna, Mascaro, Maretti e Braun (2015), Braun e Marin (2016), Oliveira, Prata e Souza (2016) e dentre outros trabalhos publicados pelas pesquisadoras do Instituto.

A partir desses artigos é possível constatarmos a implementação positiva dessa teoria e os aspectos que precisam ser melhorados. O ensino colaborativo, caracteriza-se pela ampliação da visão do papel do professor especialista que não necessariamente precisa estar em uma sala a parte atendendo as crianças.

> Consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007, p. 01).

Desse modo, entendemos que a mediação pedagógica na perspectiva do Ensino Colaborativo coopera para o desenvolvimento das habilidades de forma mais ampla, a partir do momento em que é reconhecida a importância de todos os sujeitos para a mediação da aprendizagem.

Para que haja a inclusão é essencial que o professor do ensino comum e o professor da educação especial trabalhem em parceria, compartilhando saberes e assumindo a responsabilidade pela educação de todos.

> O corpo discente é apenas uma parte da comunidade escolar que pretende ser inclusiva. Aquelas condições necessárias, para que muitos alunos deficientes hoje mantidos em ensino especial possam ser incluídos no contexto de ensino comum, referem-se também aos professores de ensino comum e os de ensino especial, que precisam aprender a compartilhar a responsabilidade pelo ensino de todos os alunos e a desenvolver um trabalho conjunto e integrado, talvez jamais imaginado, enquanto o ensino especial e o ensino comum funcionarem como um sistema dual. Isso implica alterações

> profundas nos hábitos enraizados de prática docente, voltada para competências individuais do professor (OMOTE, 1999, p. 11).

Originando-se desse pensamento de que a prática deve ser analisada e refletida para que então se construa um processo de formação que atenda às demandas da profissão, o presente trabalho abordou a formação de professores para mediação pedagógica tendo como principal objetivo divulgar a prática da mediação pedagógica para os demais docentes.

O curso de extensão a ser pesquisado teve a carga horária de 96 horas, incluindo seminários (36 horas divididas em cinco encontros), atividade prática em sala de aula do Ensino Fundamental –EF (50 horas de prática) e estudos de caso no Ambiente Virtual de Aprendizagem –AVACAP (10 horas).

Os participantes desta pesquisa foram as cinquenta inscritas no Curso de Extensão Mediação Pedagógica, todas mulheres[2], a coordenação do curso e os palestrantes convidados.

Com o intuito de propagar a pesquisa, multiplicando as possibilidades de formação de professores para a mediação pedagógica, foi produzido um audiovisual a partir das filmagens realizadas durante o curso de extensão. O audiovisual é o produto desta dissertação e foi construído com *flashs* de momentos considerados pertinentes e a narração resumida de cada ponto abordado no curso.

Com o objetivo geral de investigar o processo de formação continuada de professores em mediação pedagógica no referido curso de extensão, nossos objetivos específicos foram:

- Descrever o papel do curso na formação dos inscritos;
- Registrar o desenvolvimento do curso;
- Produzir um recurso audiovisual a fim de propagar a formação de professores para realizar a mediação.

A metodologia adotada neste estudo configura-se a estudo de caso, de acordo com Merriam (1988), citado por Bogadan e Biklen (1994, p.89) "O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico", no caso o acontecimento é referente ao curso de extensão e suas estratégias adotadas para promover a formação docente para a mediação pedagógica.

> Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo com o trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar quais os

[2] Entre os 1368 inscritos, poucas foram as inscrições de homens menos de 30%. E dentre os primeiros 50 inscritos selecionados só haviam mulheres.

> aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas (BOGADAN & BIKLEN, 1994, p.89).

Para Yin (2010) o estudo de caso é quando ocorre a pesquisa de uma situação atual no contexto da prática.

> Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (p.32).

Para que essa pesquisa fosse construída foram necessárias algumas etapas que serão descritas abaixo:

1. Análise dos 1368 formulários de inscrição pré-curso ;
2. Aprovação do NEPE- Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração;
3. Submissão à plataforma Brasil;
4. Análise das fichas dos 50 cursistas selecionados;
5. Filmagem dos encontros presenciais;
6. Análise dos fóruns online do curso de extensão;
7. Análise dos acompanhamentos dos estudantes com NEE nas classes regulares no CAp-UERJ;
8. Análise das respostas dos questionários pós-curso;
9. Construção do recurso audiovisual.

O cenário de pesquisa foi o CAp-UERJ- Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, localizado no bairro Rio Comprido da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente o Instituto atende crianças a partir do primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio.

> O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é instituição de ensino pública tendo por finalidade a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção de educação básica de qualidade, de atividades de pesquisa em ensino e educação, da extensão universitária e da cultura na cidade e no estado do Rio de Janeiro (INSTITUCIONAL CAp, s/d)[3]

[3] Fonte: http://www.cap.uerj.br/site/

Além da Educação Básica, o CAp-UERJ oferece o Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica por meio do PPGEB- Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, cursos de extensão voltados para formação continuada dos docentes e recebe os graduandos dos cursos de licenciatura da UERJ para realização do estágio supervisionado em Prática Docente.

O espaço escolar é formado desde crianças no início da fase escolar, até adultos pesquisadores que dividem os espaços e desenvolvem pesquisas e estudos voltados para a aprendizagem e a escola básica.

No instituto, no Departamento de Ensino Fundamental, os professores são divididos em docentes do núcleo comum e docentes do Atendimento Educacional Especializado, AEE, todavia, esse segundo núcleo ainda não possui um departamento oficialmente criado. Apesar de ser um espaço voltado para a formação docente, a criação desse núcleo é recente e está tramitando na Administração Central da UERJ, embora o CAp já conte com concursos específicos para AEE.

Entendendo esse contexto e estruturando a pesquisa, a escrita foi dividida da seguinte forma, tratamos no capítulo 1, da formação de professores para a mediação pedagógica; no capítulo 2, abordamos especificamente sobre o curso, seus objetivos, procedimentos metodológicos e resultados.

No capítulo 3, apresentamos a formação de professores na perspectiva adotada do Ensino Colaborativo e o resultado dessa pesquisa, o produto da dissertação, audiovisual sobre o curso com resumos dos temas abordados nos encontros presenciais.

Partindo do pressuposto abordado nessa introdução, torna-se evidente que a mediação pedagógica que ocorre por meio de pares e professores é essencial para o processo de aprendizagem de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Logo, iniciemos o próximo capítulo com o seguinte questionamento: Como formar o professor para ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem?

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Atualmente no Brasil de acordo com o censo 2017, existem cerca de 7.272 cursos de licenciatura entre universidades, centros universitários, faculdades federais, estaduais e privadas, Instituto Federais e CEFET reconhecidos pelo MEC. A partir dos dados dos cursos de licenciatura e diante do grande número de inscritos no curso de extensão em mediação pedagógica é importante refletir acerca da formação dos professores e como a mesma se dá no contexto de perspectiva de inclusão nos cursos de graduação.

> A busca de efetiva escolarização para alunos com necessidades educacionais especiais reflete um percurso histórico que não pode ser ignorado, e implica em responsabilidade a ser assumida em processos formativos deflagrados em cursos de graduação destinados à preparação e profissionais que desempenharão a função docente na educação básica (CRUZ & GLAT, 2014, p.258)

Cruz et al. (2017) relatam o incômodo de alguns professores e escolas a serem confrontados com a possibilidade de inserção de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Sala de Aula. Damasceno et al (2013 p.86) também destacaram o posicionamento dos professores em sala.

> No caso da educação escolar inclusiva, a experiência de um dos autores como professor do ensino regular brasileiro, atuando em escolas com estudantes com deficiências incluídos, revelou-nos que existe uma grande resistência dos professores desse nível de ensino em acolher esses estudantes em suas salas de aula. Muitos são os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, inexistência de adaptações estruturais das escolas, dentre outros.

O curso de Extensão, contou com uma inscrição *online* que recebeu em apenas um dia 1368 candidatos. As vagas foram destinadas aos 50 primeiros inscritos que realizaram e atenderam os requisitos do edital (anexo A).

Para darmos veracidade a essa pesquisa mediante os temas aqui abordados, realizamos um questionário *on-line,* que foi envido por e-mail para as 50 cursistas participantes. Tivemos o retorno de 22 questionários. Em uma das perguntas “Quais as lacunas e dificuldade na sua prática docente?” Foi possível constatar a insatisfação com a formação oferecida pelas universidades. Muitos eram os depoimentos dos inscritos relatando a falta de segurança para atuar com estudantes que tenham alguma NEE, cerca de mais de 50% das respostas.

> Com o início do meu estágio na Creche Escola, me encontro como mediadora nas turmas de inclusão. Como todos sabemos, mesmo sem preparo, somos colocados para mediar o aluno, com muita dificuldade.

> Tenho contato direto principalmente com dois meninos com espectro autista, um leve e outro moderado. Tenho muita dificuldade ao lidar com as crises de hipersensibilidade, principalmente com o moderado que não possui verbalidade aos 6 anos. Tem sido um desafio pra mim, mas não pretendo desistir. Tenho estudado o que está ao meu alcance, acompanhado na internet blogs, livros. Porém, sei que o curso é um preparo que mais preciso agora e tenho muito interesse em aprender a me posicionar no meu trabalho, além disso não ser apenas sobre mim, mas sobre o desenvolvimento dessas crianças que merecem mais pro seu aprendizado e infelizmente não contam com a ajuda de um especialista. Faço tudo pelo aprendizado e pelo amor a isso, sem contar com o que muito acrescenta o meu currículo (CURSISTA 5, 2018, formulário *on-line*).

> A lacuna para se trabalhar na prática docente vai sendo preenchida no dia-a-dia em sala, com sensibilidade e formação (CURSISTA 10, 2018, formulário *on-line*).

A insegurança dos profissionais da educação em atuar na educação inclusiva parte do pressuposto de não saber quais ferramentas utilizar na prática para que ocorra a inclusão da criança com transtorno do neurodesenvolvimento[4], em muitos casos as crianças são apenas inseridas no contexto escolar sem que haja desenvolvimento de habilidades e/ou aprendizagens.

> Políticas públicas garantem o acesso de todas as crianças à escola. Apesar disso, muitas não conseguem ter sua aprendizagem garantida e chegam a idade adulta sem conseguir ler e compreender o que está escrito. Enquanto o número de crianças matriculadas nas escolas cresce consideravelmente, aumentam, na mesma proporção, os índices de fracasso escolar. É grande a preocupação dos professores (CRUZ et al, 2017, p.25)

Nos relatos dos cursistas, a dificuldade em transmitir os currículos com as adaptações necessárias é um fator constante, como podemos ler no relato abaixo:

> Hoje não são tantas lacunas, visto que tive a oportunidade de participar de alguns cursos oferecidos na área pelo CAP-UERJ, o que me ajudou significativamente, porém o que mais me comove em ver nas pessoas que se formaram comigo é a visão de que um aluno por ter alguma questão especial não deveria frequentar o ambiente escolar, pois prejudicam suas aulas, acredito que se o assunto tivesse sido explorado melhor durante a formação teriam desfeitos essa visão, pois entenderiam que são tão importantes como os demais, e podem sim se desenvolverem de acordo com suas individualidades (CURSISTA 16, 2018, formulário *on-line*).

[4] São os transtornos que incluem deficiência intelectual, transtorno de comunicação, dentre outros classificados pelo DSM- V

As práticas de ensino tradicionais são as mesmas embasadas nos métodos de repetição e memorização. Não levando em consideração o público que irá receber determinado conteúdo e o melhor método para aprendizagem.

> O professor agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros. Dessa forma, o saber pode se apresentar num circuito repetitivo e desvinculado da realidade do aluno o que faz com que o sujeito, continuamente, mantenha a mesma prática alienada. É o que tem acontecido com a maior parte dos nossos professores, sejam eles "regulares" ou "especiais". No entanto, é importante ressaltar que eles agem desta forma por não terem recebido em seus cursos de formação e capacitação, suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar a sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado (GLAT & NOGUEIRA, 2003, p.137)

Ainda no questionário *on-line*, como resposta da pergunta "Quais as lacunas e dificuldade na sua prática docente?" foi possível encontrar alguns depoimentos que comprovavam a insatisfação de algumas cursistas com seus cursos de graduação e a dificuldade encontrada ao lidar com estudantes com necessidades educacionais especiais.

> Infelizmente, uma graduação não dá conta de atender toda a formação necessária para a prática educacional. Nossa formação costuma ser muito generalista e o atendimento educacional demanda de muitas especificidades, pois estamos lidando com pessoas e suas singularidades (CURSISTA 7, 2018, formulário *on-line*).

> Muitas. Durante a graduação, não existiam disciplinas que abordassem ou transmitissem noções específicas sobre transtornos de aprendizagem (CURSISTA 12, 2018, formulário *on-line*).

> Um estudo mais amplo da Educação Inclusiva nas Licenciaturas como um todo, sem restringir apenas ao curso de Pedagogia (CURSISTA 9, 2018, formulário *on-line*).

De acordo com Altet (2001):

> A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos *a priori*, uma vez que são as comunicações verbais em classe. As interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção (p.26).

Ou seja, o conteúdo a ser ensinado para a classe não se dá de forma única, ele sofre alteração em relação ao ambiente e na forma em que cada indivíduo recebe o conteúdo. Com isso, podemos questionar que utilizar apenas um método para ensinar torna-se ineficaz mediante as diversidades que podem ser encontradas, não apenas por um estudante que tenha Necessidades Educacionais Especiais como também pelos outros estudantes.

Logo, ainda de acordo com Altet (2001), a complexidade de ensinar ocorre para além da função didática na gestão dos conteúdos como também na gestão dos acontecimentos em sala, fato que a autora denomina de "dupla jornada do professor":

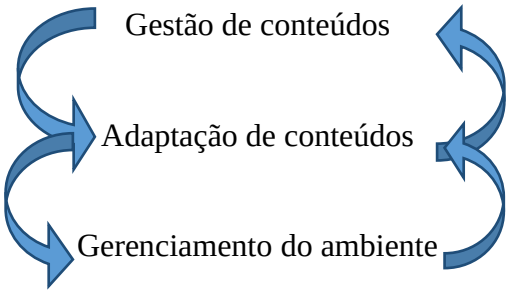
> A pedagogia concorre para a transformação da informação em Saber através de trocas cognitivas e sócio-afetivas trazidas pelo professor por meio de interações, retroações, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações em situação de sala de aula, durante o tempo real em que ocorre a intervenção. Como escreve Tochon (1989b), "o fato pedagógico refere-se à organização da relação social, aos conhecimentos e à gestão do grupo". Ele se desenvolve no "tempo sincrônico" do ensino, enquanto o fato didático pertence à ordem da "diacronia", do tempo fictício da antecipação dos conteúdos. Podemos, assim, falar da "dupla jornada do professor", retomando a fórmula de Leinhardt (1986). De fato, em sua prática de sala de aula, todo professor exerce duas funções ligadas entre si e complementares, as quais abrangem diferentes tipos de tarefas:
> - uma função didática de estruturação e gestão de conteúdos;
> - uma função pedagógica de gestão e regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula. (p.27)

Ao citar a "dupla jornada do professor" Altet aponta sobre a necessidade de interligação entre o conteúdo a ser aplicado e as possíveis interferências e mediações que poderão ocorrer na sala de aula. Glat e Nogueira (2003) bem lembram que "Boa parcela das dificuldades apresentadas por estas crianças também ocorre com as chamadas "normais" e, não raro, residem em processos pedagógicos inadequados ou, pelo menos, não compatíveis com suas necessidades específicas" (p.138).

Ao trazermos esse conceito para a educação inclusiva, relembrando da gama de instrumentos facilitadores de aprendizagem que cooperam e realizam a mediação pedagógica em conjunto com o professor, ouso dizer que se caracteriza a tripla jornada do professor, uma

vez que, nem sempre ao realizar a gestão de conteúdos o professor consegue realizar as adaptações necessárias para que os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais tenham acesso ao conteúdo exposto.

Figura 1- Tripla função do professor.



Fonte: A autora,2019.

> Ou seja, a ausência da reflexão contribuirá para afirmar a exclusão dos estudantes com deficiência da escola regular. Assim, necessário se faz que os professores sejam apoiados a entenderem, enfrentarem e superarem os limites pedagógicos e atitudinais postos à inclusão escolar dos estudantes com deficiências (DAMASCENO, PEREIRA & ANDRADE, 2013, p.84)

A reflexão e troca de experiências entre educadores, subsidia o desenvolvimento de novas estratégias mediante as situações que foram vivenciadas. Refletir sobre o resultado das ações e o do planejamento realizado contribui para que o próximo planejamento seja feito mais apropriado ao que necessita a demanda. Dessa forma, os cursos de graduação necessitam dedicar um tempo maior na preparação das atividades cotidianas do professor e suas relações com a Teoria *versus* Prática. Como pesquisado por Cruz e Glat (2014) o aumento da carga horária nas disciplinas de estágio supervisionado não consegue atender a essa demanda pois não estão vinculadas com as teorias dadas no curso.

> Isso se dá pelo pouco contato direto que a maioria dos professores dos cursos de Licenciatura tem com o cotidiano da escola, salvo no papel de pesquisadores, que, com as poucas exceções de pesquisa-ação, geralmente vão “observar o que há de errado” ou “o que falta na escola”. Devido a esse distanciamento do cotidiano escolar, continuamos com cursos de Licenciatura que não estão de fato, preparando os licenciandos para as demandas do sistema de ensino (p.262)

Com a lacuna existente nos cursos de Licenciatura e a procura dos professores por formação para a educação inclusiva, temos a formação continuada como uma alternativa compensatória para o déficit de formação desse professor. Falamos compensatória, uma vez que entendemos que as formações continuadas não têm sido procuradas como uma ampliação de suas formações, mas sim como suprimento de algo que, em alguns casos, não foi completo, foi falho.

> Todavia, a formação continuada tem se revestido mais da noção de reparo de uma formação reconhecidamente fragilizada do que de seu aprimoramento. É como se estivéssemos em uma linha de montagem, numa esteira de produção, composta por muitos integrantes sem preocupação com seu afinamento e sem controle interno de qualidade (CRUZ & GLAT, 2014, p.261).

Por esse motivo é tão urgente e necessária a formação continuada, como um espaço no qual a teoria converse com a prática do professor e possa atender àquela demanda da turma. Como disse Ainscow (1995 p.20)

> Desse modo, é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais e que levemos os professores a tornarem-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do *feedback* que recebem dos seus alunos.

A partir da análise dessa demanda na formação, é possível compreender a grande procura ao curso de extensão que vem sendo o objeto de estudo desse trabalho. Partindo do pressuposto que a formação de professores tem sido falha quanto a prática de ensino para os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, mediante as aulas apresentadas e processos metodológicos do curso, veremos como o curso de extensão contribuiu para a formação das professoras selecionadas para participar do curso.

1.1. O estado da arte

No sentido de entendermos quais são os autores que já abordaram o tema da mediação pedagógica, foram feitas pesquisas nas seguintes plataformas: SCIELO E CAPES. Para criterizar nossa pesquisa, buscamos dados com as seguintes informações:

- Ter citado no título e/ou no resumo a palavra: “Mediação” ou “Mediação pedagógica” e/ou
- Os artigos, teses e dissertações deveriam abordar a questão da formação de professores para a mediação pedagógica.

Ao pesquisar na plataforma SCIELO com as palavras-chave “Mediação Pedagógica”, colocando filtros para temas relacionados a Educação especial, educação e pesquisa educacional e disciplinas científicas foram encontrados 30 trabalhos brasileiros e 3 estrangeiros. Utilizamos o recorte de tempo dos últimos dez anos, levando em consideração que nesse período houve um aumento expressivo das políticas de inclusão.

Examinando os resumos desses trabalhos, foi possível observar que dentre eles apenas um disserta sobre a importância da mediação pedagógica no processo de formação docente SILVA e SCHNEZLER (2006); o artigo em questão analisa as aulas oferecidas por um professor do curso de biologia, nas quais são usadas estratégias de mediação pedagógica que colaboram para a formação profissional dos licenciandos. Os autores relatam a deficiência sentida pelos formandos dos cursos de licenciatura em Biologia quanto à preparação para a entrada em sala de aula. Diante dos questionamentos desses estudantes eles analisam as tarefas realizadas por esse professor e suas contribuições para a prática dos futuros professores.

Sua pesquisa fundamenta-se nas teorias de Vygotsky e Bakhtin sobre a mediação do outro com o sujeito e objeto. A mediação pedagógica desse professor é feita por meio de desenhos na lousa, explicações mais diretas e objetivas, além de transparências para embasar as explicações teóricas da aula de Fisiologia; outra tática desse profissional é a relação do conteúdo com os acontecimentos atuais, levando aos estudantes do curso, artigos de novas drogas lançadas relacionadas à matéria que está sendo ministrada.

Diante desses resultados os autores concluem em sua pesquisa que a prática desenvolvida por esse docente contribui para a formação dos alunos devido ao uso de diferentes recursos pedagógicos, servindo de exemplo e motivação para que seus estudantes

se apropriem dos conteúdos de Biologia quando chegarem à escola para exercer a função de professor.

Para tentarmos encontrar mais resultados de acordo com o tema da pesquisa, utilizamos no espaço de busca as palavras formação de professores + mediação pedagógica. A partir daí foi possível encontrar em pesquisa ao portal de periódicos da CAPES 275 artigos com as palavras formação, professores, mediação e pedagógica em seus resumos ou títulos. Desses trabalhos, seis apresentaram em seus resumos alguma proximidade com o tema de nossa pesquisa, sendo eles:

Tabela 1 – Estado da Arte -

Título do Trabalho	Ano	Autores
A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto *Teletandem* Brasil1	2011	Ana Cristina Biondo Salomão
Desenvolvimento da função mediadora do Professor em oficinas de jogos	2011	Maria Célia Rabello Malta Campos; Lino de Macedo
Aprendizagem colaborativa e mediação pedagógica em curso de extensão universitária	2012	Mariana Vidotti de Rezende
Atividades investigativas de ensino: mediação entre ensino, aprendizagem e formação docente em Ciências	2018	Maria Nizete Azevedo Maria Lúcia Vital Santos Abib Leonardo André Testoni

Fonte: A autora, 2019.

O trabalho de Rezende (2012) aborda a investigação de suas próprias práticas em um curso de extensão docente pautadas na ótica das teorias de aprendizagem colaborativas. A autora justifica a análise de suas práticas para enfatizar que nem sempre o professor consegue levar para a prática de sala as aprendizagens das teorias abordadas em sua formação. Apesar de ter conhecimento dos benefícios da aprendizagem colaborativa, por vezes, Rezende percebe-se em uma postura autoritária diante dos estudantes. Ressaltando com esse apontamento a necessidade de análise e investigação de nossas práticas e a importância do professor ser um investigador

Azevedo, Abib e Testoni (2018) trazem os conceitos de Atividade Investigativa de Ensino (AIE) e de Atividade Investigativa de Aprendizagem (AIA), considerando o AIE como um movimento colaborativo entre os docentes com o intuito de incrementar e buscar novas formas de aprendizagem para os alunos.

O papel do professor na mediação com jogos foi apresentado por Campos e Macedo (2011) baseado no conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada descrito por Feuerstein, Klein e Tannenbaum. As autoras definiram os princípios básicos da mediação e extraíram por meio de vídeos as experiências usadas em sala, com a finalidade de propagar e ampliar a possibilidade da formação de professores para mediação.

Salomão (2011) trouxe em seus estudos a perspectiva de ensino no projeto *Teletandem* Brasil. Esse projeto inspira-se no recurso de ensino *tandem* que significa um trabalho em equipe onde ambos os participantes, que possuem línguas nativas diferentes, aprendem e ensinam simultaneamente seus idiomas. No *Teletandem* esse ensino-aprendizagem se dá por meio de chats e conferências de áudio e vídeo, utilizando os recursos disponíveis na época. A autora explica que por meio da inserção desses recursos facilitadores de aprendizagem, surgiu o projeto *Teletandem*, utilizando uma teoria já existente, mas se apropriando de novos instrumentos para a mediação do ensino-aprendizagem.

O projeto contou com encontros de formação desses professores que iriam atuar na formação docente, para facilitar o processo de mediação desses profissionais, foram desenvolvidas quinze diretrizes para a mediação.

No site do PROPED- Programa de pós-graduação em educação da UERJ, com a palavra de busca mediação foram encontrados 16 resultados. Sendo entre trabalhos o mais próximo de nossa pesquisa a dissertação de Siqueira, (2017) Mediação Escolar: A visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Nesse trabalho a autora discorre sobre a visão do profissional denominado como Mediador Escolar, que atua na mediação escolar de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Educação Básica. Os profissionais selecionados para a pesquisa participavam de um evento especifico de Mediação Escolar no estado do Rio de Janeiro.

Após analisar os questionários que envolviam perguntas sobre a formação e atuação desses profissionais a autora conclui que é preciso ampliar a discussão e a formação necessária para a função do mediador escolar.

Diante desses dados encontrados, podemos observar que apesar do termo mediação estar em alta e ser bastante utilizado nas pesquisas, poucos são os trabalhos que efetivamente questionam essa mediação e principalmente a formação desse "novo profissional" que vem surgindo.

Será que, uma vez que ao estar exclusivamente em classe com um aluno específico com Necessidade Educacional Especial esse profissional possibilita que a inclusão aconteça? Será que realmente é necessário que a criança com NEE tenha um adulto dedicado unicamente para suas necessidades? A mediação não pode ocorrer por meio do grupo de uma forma colaborativa de todos para todos?

Com isso, fica ainda mais evidente que nossa pesquisa vem como um diferencial, na contramão da corrente atual, questionando o papel do "mediador" e trazendo a formação docente na perspectiva da Mediação Pedagógica no Ensino Colaborativo, conforme foi o tema do curso que é o objeto de estudo deste trabalho.

2. O CURSO DE EXTENSÃO "MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO" – DADOS E ANÁLISE

As inscrições para o curso de extensão "Mediação Pedagógica de alunos com autismo e deficiência intelectual na perspectiva do ensino colaborativo" iniciaram no dia 9 de maio de 2018 com previsão de encerramento no dia 30 do mesmo mês. O curso foi projetado para receber 50 cursistas e teve sua divulgação feita pela página oficial do curso no *facebook* e por um cartaz em formato *jpeg*, compartilhado via *whatsapp*.

De acordo com o Edital [5] (2018), o curso teve por objetivo "a formação de profissionais para atuarem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com autismo, deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem na perspectiva do ensino colaborativo". O curso contou com a carga horária de 96 horas no total, sendo distribuídas entre seminários, caracterizados por cinco encontros presenciais que foram dinamizados por professores especialistas (mestres e doutores), atividades práticas em sala de aula do Ensino Fundamental- EF, além de estudos de caso no ambiente de aprendizagem virtual do CAp- AVACAp, que contabilizavam 10 horas de atividade. Segue no quadro abaixo a descrição dos temas e datas dos encontros, programados para acontecer do dia 11 de junho a 10 de agosto de 2018 entre os turnos da manhã e tarde que compreendiam o horário de 7h à 12h ou 13:30 às 17h , ao fim das atividades práticas o cursista deveria ter 50 horas acumuladas.

Tabela 2 - Encontros teóricos do curso.

Datas dos encontros	Temas abordados
09 de junho 2018	Bases teóricas da inclusão: Mediação e ensino colaborativo.
23 de junho de 2018	Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa.
07 de julho de 2018	Acessibilidade ao currículo: Adaptação de provas e trechos escritos.
28 de julho de 2018	Plano de Ensino Individualizado (PEI)

[5] Anexo A

	Projeto final
11 de agosto de 2018	Projeto Final (Apresentação)

Fonte: A autora, 2019.

A inscrição precisava ser realizada por meio de um *link* que direcionava para uma página de inscrição *on-line* por meio do *Google.* Após preencherem a ficha disponível na página, os candidatos deveriam aguardar o deferimento da inscrição, considerando os requisitos do público-alvo descritos no edital – ser estudante de graduação ou graduado das licenciaturas ou pedagogia. O curso disponibilizava 50 vagas. Em um dia de inscrição o curso atingiu a marca de 1368 candidatos e por esse motivo a coordenação do curso entendeu ser melhor optar pelo encerramento do processo de seleção antes do período estabelecido pelo edital, o que gerou algumas insatisfações e avaliações negativas na página oficial no *Facebook.*

O número de candidatos quase 20 vezes maior que o número possível de cursistas, pode nos trazer dados importantes quanto à questão de formação continuada na área da inclusão.

Algumas indagações podem ser feitas mediante o número exacerbado de inscrições e podemos ousar em dizer "desespero" de alguns profissionais para realizaram a inscrição, considerando os comentários (deixados na página do *Facebook*) quanto ao pouco número de vagas, dentre outras.

Por que o curso de extensão em Mediação pedagógica obteve em apenas um dia de inscrição cerca de 20 vezes mais números de inscritos do que sua capacidade para cursistas? Que necessidades os professores têm para participar desse curso? Como o conceito de mediação pedagógica tem sido entendido pelos profissionais da educação? Para tentarmos entender esse contexto iremos analisar os dados das fichas de inscrição dos 1368 candidatos.

Realizando um levantamento do ano de nascimento dos inscritos foi possível observar que a maioria nasceu entre os anos de 1980 a 1989, seguido por inscritos nascidos entre os anos de 1990 a 1999. Assim, observamos que mais da metade dos inscritos tinha entre 28 a 38 anos. (Tabela 1)

Tabela 3 – Planilha com resultados das inscrições para o curso de extensão

Ano de nascimento	Quantidade de inscritos
1947	1
1950 a 1959	22
1960 a 1969	154
1970 a 1979	327
1980 a 1989	422
1990 a 1999	410
2000 a 2001	20
Dados inválidos	12
Total	1368

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da planilha cedida pela coordenação do curso de extensão oferecido pelo CAp UERJ, 2019.

Outro levantamento importante se deu pela análise da rede de atuação dos inscritos no curso. Com base nos dados recolhidos pela planilha de inscrição foi possível constatar que aproximadamente 247 inscritos se autodeclararam desempregados, enquanto outros 222 não especificaram essa informação na planilha, inserindo apenas a cidade sem informar se estava relacionado a emprego formal, informal, estágio ou outro. A procura maior ficou por conta da rede privada, cerca de 400 inscritos eram professores atuantes da rede privada e 375 atuantes da rede pública. Tivemos ainda inscrições de profissionais atuantes em outras áreas, tais como: clínicas, consultórios e espaços terapêuticos. Cerca de 14 inscritos se denominaram mediadores. (Tabela 2)

Tabela 4 - Planilha com resultados das inscrições para o curso de extensão

Local de Trabalho	Quantidade de inscritos
Rede Privada	400
Rede Pública	375
Desempregados	247
Estagiários ou bolsistas	36
Mediadores	14
Secretaria de saúde	2
Clínicas	15
Aposentados	6

Merendeira escolar	1
Secretaria escolar	1
Polícia Militar	2
Cuidadores	2
Outros	30
Professores particulares	10
Dados incompletos	222
Dados inválidos	5
Total	1368

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da planilha cedida pela coordenação do curso de extensão oferecido pelo CAp UERJ, 2019.

Entre os dados relacionados ao local de trabalho, 222 candidatos inseriram nesse espaço informações apenas sobre o município que trabalham. Foi possível observar informações de inscritos de diversas áreas do estado do Rio, desde a Região dos Lagos, denominada por Baixada Litorânea até inscrições de cidades como Resende, Volta Redonda e Itatiaia que correspondem à Região Sul Fluminense.

Todavia, não é possível ter um levantamento referente ao número total de inscritos nessa área visto que a pergunta "Local de trabalho", abre espaço para diferentes interpretações. Entre os 222 candidatos que inseriram seus municípios iremos agrupar as cidades pelas regiões do estado do Rio de Janeiro, sendo assim, apontaremos os dados dos inscritos na Baixada Fluminense, que possui 13 municípios e houve inscrições de 12 municípios dessa região, Municípios da cidade do Rio, Niterói e São Gonçalo que compreendem a Região Metropolitana, a região Noroeste Fluminense, Região Sul Fluminense, Região Norte Fluminense, Região Serrana e Baixada Litorânea. (Tabela 3)

Tabela 5 - Planilha com resultados das inscrições para o curso de extensão

Regiões do Estado do Rio de Janeiro	Quantidade de inscritos
Região Metropolitana	211
Região Sul Fluminense	4
Região Noroeste Fluminense	1
Região Norte Fluminense	2
Região Serrana	2
Baixada Litorânea	2
Total	222

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da planilha cedida pela coordenação do curso de extensão oferecido pelo CAp UERJ, 2019.

Outro dado importante para entendermos o perfil dos interessados pelo curso, a fim de distinguirmos quais áreas de formação tiveram mais interesse, é a formação profissional, dentre os 1368 inscritos foi possível observar profissionais de diversas áreas bem como mostra a tabela abaixo. (Tabela 4)

Tabela 6 - Planilha com resultados das inscrições para o curso de extensão

Formação	Quantidade de inscritos
Pedagogia	677
Pós-graduação Lato Sensu	80
Pós-graduação Stricto Sensu	19
Psicologia	123
Fonoaudiologia	9
Fisioterapeuta	2
Letras	69
Ciências Exatas	32
Artes	9
Filosofia	5
Serviço Social	14
História e Geografia	46
Ensino médio/ Normal	62
Superior Completo	55
Superior Incompleto	9
Educação Física	36
Outros	18
Dados Inválidos	103
Total	1368

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da planilha cedida pela coordenação do curso de extensão oferecido pelo CAp UERJ, 2019.

Como é possível analisar nessa planilha a maioria dos inscritos é formada em Pedagogia, o segundo maior número de inscritos vem da área da Psicologia, os outros dividem-se em licenciaturas letras e ciências exatas.

> Nesses termos, a razão da referida problemática se prende ao fato de que, nas disciplinas científicas específicas dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Química, pouca ou nenhuma consideração tem sido dada para elaborações pedagógicas facilitadoras de aprendizagem. Isto porque, usualmente, os professores/formadores vêm interpretando e mantendo um processo de ensino-aprendizagem em termos de transmissão-recepção, que atribui grande peso à quantidade de conteúdos científicos, e não à sua elaboração na sala de aula por parte dos alunos (SILVA & SCHNETZLER, 2006, p. 58).

Com isso, vemos muitos professores das disciplinas especificas, iniciando a busca pelo entendimento da didática e da pratica em sala no conceito da educação pedagógica, com o intuito de aprimorar suas aulas e contribuir para a aprendizagem dos alunos. A falta de relação entre teoria e prática é um dos fatores determinantes pela busca desse público ao curso.

Entre os inscritos também houve uma pessoa formada em odontologia, uma em nutrição, três em teologia, uma em direito, quatro terapeutas ocupacionais e quatro divididos em ciências sociais e contábeis. Surpreende a inscrição de áreas que não estão diretamente ligadas a educação, mas que trabalham diretamente com o público como odontologia, direito e teologia. Podemos supor que a inscrição desses profissionais se deu ao fato de que eles tenham reconhecido o processo de inclusão com uma importância social e não apenas educacional, ou pode ser pelo fato de estarem recebendo muitos pacientes e/ou famílias de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, outra possibilidade deve-se ao fato do "modismo" criado em volta da palavra "autismo" e da grande procura por profissionais capacitados e que atendam a demanda ou inclusive poderiam ser familiares de crianças com determinadas Necessidades Educacionais Especiais.

Vale ressaltar, todavia, que o edital era claro ao que se referia à formação dos inscritos. Era necessário ser professor ou estar cursando licenciatura. O curso foi planejado para atender exclusivamente às demandas das práticas escolares.

Para entendermos o que levou a esse número de inscrições analisaremos a seguinte pergunta realizada no ato da inscrição: “Que motivos o levam a querer fazer este curso de extensão?” Entendendo que essa questão é impossível ser descrita, devido ao grande número de respostas (1368) iremos destacar apenas algumas.

Selecionando as respostas a essa pergunta e buscando pelas iniciais *“mediad”*, que abrange e corresponde a palavras como mediador e mediadora foram encontradas 83 respostas, dentre essas respostas 80 inscritos se autodenominaram mediador escolar ou afirmaram o interesse em realizar o curso para se tornar um mediador.

No meio dessas respostas encontramos algumas denúncias quanto o profissional ser pago pela família, o desabafo pela carência de formação e até mesmo responsáveis de crianças com autismo que queriam realizar o curso para atuar com o filho pois não encontram profissionais capacitados ou até mesmo alegando falta de dinheiro para contratação de um profissional. Isso nos leva a supor que a palavra mediação, nestes casos, foi associada ao conceito de “mediador” como profissional de apoio à escolarização e não como função de todos os educadores em uma sala de aula inclusiva. Os relatos também apontam a dificuldade de formação e a necessidade de buscar em cursos de extensão a formação que não foi adquirida na graduação.

> “Fui mediadora pelo município do Rio de Janeiro de um menino de 10 com deficiência intelectual e na época eu não tinha nenhuma experiência para lidar com suas dificuldades e limitações. Fui aprendendo aos poucos e pesquisando para saber a melhor maneira de ajudá-lo. O curso irá me auxiliar muito, permitindo-me conhecer assuntos pertinentes e me preparando melhor como profissional para atender de modo mais adequado quem precisa” (Inscrito 15).

> “Sempre tive interesse na inclusão escolar e em saber lidar com a diversidade que se encontra no ambiente escolar. Atualmente vejo uma crescente presença de alunos com autismo e deficiência intelectual nas salas de aula e muitos profissionais não capacitados para atuarem como mediadores desses estudantes. Por isso o meu interesse em fazer este curso de extensão, no qual acredito que irá me ajudar a aprimorar a minha formação e atribuir novos conhecimentos acerca de métodos e procedimentos de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem deste público”. (Inscrito 24)

> “Motivo principal é que tenho um filho de 3 anos no Espectro Autista e infelizmente pessoas sem menor conhecimento de como mediar um aluno no TEA estão sendo postos dentro de uma sala de aula, a carência por mediadores realmente capacitados é exorbitante e a lei prevê que o profissional especializado no TEA que seja o mediador”. (Inscrito 37)

> “Sou mãe de um menino autista e não tenho condições financeiras de arcar com um mediador”. (Inscrito 55)

Lendo esses relatos podemos entender a importância do curso para as pessoas que se candidataram, profissionais e responsáveis buscam auxílio para lidar com as dificuldades que surgem em sala de aula. Lemos o relato do inscrito 55 afirmando não ter condições financeiras para arcar com um mediador, contudo sabemos que essa prática não condiz com a Lei Brasileira de Inclusão (2015), tão pouco com a nota técnica 15/2010, que afirma que a escola não deve cobrar além da mensalidade para que ocorra a inclusão do estudante

> Muitos profissionais ainda continuam sendo contratados pela família do educando, apesar de, como já apontado, se constituir uma prática ilegal. Mais grave no nosso entender é que a partir dessa forma de contratação o mediador embora esteja presente no cotidiano escolar não faz parte, efetivamente, da equipe escolar (SIQUEIRA,2017, p.41).

Siqueira (2017) traz em sua pesquisa dados expressivos quanto a formação de profissionais que já atuam na função de mediador.

> Outro dado relevante, que vai de encontro com observações empíricas, é que uma grande parcela dos mediadores em atuação ainda encontram-se em processo de formação inicial. Este aspecto acaba se tornando um grande dificultador no desenvolvimento da prática, visto que muitos desses estudantes não possuem nenhum tipo de experiência prévia, pouco conhecem da necessidade educacional especial da criança que irão acompanhar, e não raro não recebem supervisão ou orientação em seu trabalho (SIQUEIRA, 2017, p.56).

Desse modo, temos atuando como mediadores, profissionais que em sua maioria não tem formações específicas ou diferenciadas do professor regente da turma. Acrescentando como agravante o vínculo desse profissional com a escola, uma vez que, mesmo com a proibição da LBI da contratação por parte da família essa prática ainda é recorrente nas escolas como bem aponta Siqueira (2017).

> Em suma, embora não documentado, em muitos casos as famílias de alunos tanto de escolas públicas como privadas continuam arcando os custos de contratação desses profissionais, de forma a garantir o processo escolarização do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (p.60).

Mantendo a prática de contratação pela família e não pela escola, nos deparamos com um profissional que atua de forma independente, muitas vezes sem diálogo com a escola e/ou sua equipe pedagógica.

> Isto é, 60% dos mediadores escolares desenvolve seu trabalho sem receber nenhum tipo de supervisão, o que demonstra que grande parte desses sujeitos, não se constituem como parte integrante da equipe escolar. Uma vez, em diversas instituições de ensino, o papel do mediador ainda não está consolidado (SIQUEIRA, 2017, p 62).

Cabe ressaltar a afirmativa da responsável em destaque, inscrita 37, ao dizer que não existem profissionais preparados para lidar com a inclusão e que o mediador, de acordo com ela, como a lei propõe não é uma realidade. Contudo, sabemos que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 especifica que para atuar na inclusão o profissional deve ter especialização em educação especial. Todavia, essa lei não regulamenta a existência deste profissional chamado mediador.

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s/p).

A falta de profissionais específicos para o Atendimento Educacional Especializado de criança com NEE, síndromes e transtornos faz com que professores das classes comuns sintam-se despreparados e desamparados em relação à atuação em sala de aula.

É preciso com que se faça entender que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), dentre outros, precisa ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências e é papel da escola oportunizar a esse estudante diversas experiências advindas de variadas práticas pedagógicas para que dessa maneira existam múltiplas aprendizagens. Mantoan (2014) aborda um pouco sobre essa barreira criada pela escola.

> A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza, e assim, entende que a democratização é a massificação do ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos (MANTOAN, 2014, p.18).

Partindo do relato da mãe que gostaria de realizar o curso para se tornar “mediadora” do seu filho, buscarmos a palavra alunos foram encontradas 289 respostas e com as iniciais “filh” foi possível encontrar 38 respostas. Dentre essas 38, duas nos trazem denúncias quanto

ao envolvimento da escola na aprendizagem de seus filhos e como se sentem diante da inserção deles na escola.

> "Primeiramente porque sou mãe de dois filhos especiais dito isso estou a par do despreparo das escolas no sentido de acolher os alunos com alguma necessidade especial. Segundo porque como professora de artes preciso me capacitar nesse sentido" (Inscrito 61)

> "Meu filho ter autismo e não encontrar um profissional habilitado para trabalhar com o mesmo". (Inscrito 27)

Além de termos uma grande busca pelos profissionais da área de educação, vimos responsáveis, na maioria mães, buscando aperfeiçoamento para contribuir para a inclusão de seus filhos na escola, alegando que a mesma não tem cumprido seu papel, enxergando no curso uma oportunidade de tornarem-se mediadores de seus filhos na escola. É primordial repensamos a formação do profissional comumente chamado de mediador e como se dá essa atuação em sala. Será que um membro da família é o ideal para realizar essa função? O curso de extensão daria conta de formar esse profissional?

Dando prosseguimento à pesquisa e inserindo na barra de busca as iniciais "aperf" que abrange as palavras aperfeiçoar e aperfeiçoamento, por serem palavras relacionadas a formação, foram encontradas 88 respostas. Vimos que há inscritos que veem a oportunidade de investir em uma nova "profissão" que, por não ser regulamentada, não precisa ter qualquer curso especifico.

> "Tenho muito interesse na área, já fiz mediação, porém necessito da bagagem teórica que o curso pode me proporcionar. Tenho vontade de seguir essa área de mediação, sendo assim, é fundamental entender o funcionamento das crianças com necessidades especiais, entender como proceder para auxiliar na aprendizagem das crianças. Eu pretendo seguir também a área infantil e me especializar no TEA, então esse curso será de extrema importância e relevância na minha carreira profissional e contribuição na vida dessas crianças" (Inscrito 28)

> "O motivo seria uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, já que ultimamente a grande necessidade de qualificação nesta área encontra-se em crescimento". (Inscrito 09)

De certo, é imprescindível a busca por aperfeiçoamento e qualificação com o intuito de oferecer as crianças com TEA, DI e demais transtornos a oportunidade de participarem de um ensino de qualidade, todavia mais uma vez, alertamos para a necessidade de uma

especificação quanto a qualificação do profissional que irá contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem desse estudante.

Contudo as reclamações sobre o papel da escola e a postura dos profissionais não parte apenas de familiares de crianças com alguma NEE ou da própria escola, pois outra resposta que chama atenção é de um psicólogo que afirma que os professores não estão preparados, chegando a dizer que falta conhecimento de lei para os profissionais da educação.

> "Durante os 18 anos de formação atendi várias famílias de crianças com Autismo e Deficiência intelectual, percebi a dificuldade das famílias em matricular seus filhos, pois as escolas não estavam preparadas para recebê-los, e aquelas famílias que conseguia matricular seus filhos em escolas regular, os alunos não eram estimulados no que tange ao ensino-aprendizagem. Em poucos anos o Autismo foi considerado uma deficiência, para todos os efeitos legais. Ademais, através da Lei nº 12.764 foram concedidos alguns direitos, entretanto, muitos educadores, infelizmente, não estão capacitados para trabalhar com esse público alvo. Devido a minha formação em Psicologia, venho acompanhando as dificuldades que as famílias dos educandos, em questão, enfrentam. Destarte, como são alunos que necessitam de um trabalho multidisciplinar o conhecimento sobre novas técnicas pedagógicas contribuirá, em suma, para o trabalho desenvolvido entre o psicólogo e a escola, facilitando dessa forma o desenvolvimento da psique desses alunos, que merecem todo o esforço para sua inclusão com todos os atores envolvidos. A relação Psicólogo, Família e escola é muito importante para o desempenho do educando. Através do aprimoramento profissional tange ao Psicólogo contribuir para a formação de cidadãos participativos e o aperfeiçoamento da sociedade". (Inscrito 10)

Com esse relato levanta-se a questão sobre a formação desse "mediador": até que ponto é saudável receber na escola profissionais para atuarem no processo de ensino aprendizagem que não fazem parte do corpo escolar? Tal prática não seria uma afirmativa de que a escola fracassou no processo de inclusão? Não estaríamos voltando aos primórdios da educação especial quando a mesma era de responsabilidade de profissionais da saúde?

Seguimos uma linha tênue ao abordar a educação inclusiva e os "limites" da atuação da área da saúde na escola, contudo é essencial que haja a definição dos papeis para que não ocorra confusão em suas atuações. Os profissionais da área da saúde são importantes e imprescindíveis no tratamento de crianças com síndromes, transtornos e/ou deficiências. Contudo, ao falarmos de ensino e aprendizagem precisamos assumir nosso papel enquanto educadores e pesquisadores da prática escolar.

Nossos planejamentos não devem estar embasados nas linhas escritas do laudo apresentado, mas sim nas teorias educacionais e leis de inclusão que apontam que todos devem ter acesso ao ensino de qualidade e que a escola deve ser um espaço de todos.

Segundo Mantoan (2014, p.20) conforme Mittler (2000) o professor mesmo após anos de políticas de inclusão ainda se sente despreparado para ensinar para um estudante que tenha alguma NEE, considerando-se até mesmo incompetente.

A inclusão implica em toda reestruturação do espaço escolar, pensado para atender a todos em suas especificidades, garantindo o acesso à aprendizagem e não apenas a "interação social". O aluno precisa ter oportunidade de desenvolvimento de suas habilidades e competências.

> Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, PLESTCH & FONTES, 2007).

Prosseguindo com a análise dos questionários. Outra pergunta que precisamos destacar é referente as expectativas quanto ao curso de extensão em mediação pedagógica. É interessante abordar que alguns dos inscritos possuíam como expectativa que o curso os formasse para atuarem como mediadores, novamente reafirmando o papel de mediar como uma nova profissão do ambiente escolar.

> "Acrescentar meu conhecimento, facilitando o meu desempenho na área de mediador, espero aprender de forma esclarecedora sobre os assuntos propostos pelo curso, ganhar experiência, preparação e sair apta para exercer a função de mediadora através das experiências práticas proposta pelo mesmo" (Inscrito 17).

> "Ampliar e aprofundar meus conhecimentos para agregar a psicopedagogia e atuar como mediadora" (Inscrito 12).

> "Espero ter a formação adequada para tornar-me uma mediadora de fato". (Inscrito 13)

Com esses três relatos, vemos uma perigosa expectativa que é a de agregar ao curso a formação necessária para "atuar como mediadora". Digo perigosa pois, o que seria "tornar-se mediadora", visto que mediar é uma prática que acontece no dia-a-dia da escola. Como uma ação pode caber em apenas um indivíduo e ter sua formação única e exclusiva reservada a um curso de extensão? A finalidade do curso de extensão não seria a de contribuir para a formação do profissional que atua na escola? Qual é formação necessária para "tornar-se mediador"? E como o verbo mediar pode ser resumido a um único indivíduo?

Finalizando a análise das fichas dos inscritos é possível concluir que existe uma grande necessidade de estudos mais aprofundados sobre inclusão educacional e uma definição quanto o ato de mediar. Uma vez que o profissional mediador, apesar de não ser profissão regulamentada, já existe no cotidiano das escolas. Mousinho et al. (2010) abordam que apesar de não ser discriminada qual deve ser a capacitação profissional desse profissional, é recomendado que o mesmo seja oriundo da área da saúde ou educação.

> Portanto, os mediadores escolares podem ser professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, sempre acompanhados pela equipe terapêutica da criança ou adolescente e pela equipe escolar (p.5)

Esse profissional precisa estar inserido no contexto escolar e não sendo só um observador do espaço. Entretanto, precisamos entender que a parceria entre o profissional contratado e a escola é de extrema essencialidade para a prática de mediação. Pois o estudante precisa estar incluído no planejamento da escola/turma e não ser apenas um frequentador do espaço que é mediado por alguém que não pertence ao contexto da escola.

> A parceria entre mediador e escola favorece o estabelecimento de metas realistas no que se refere ao desenvolvimento, como também possibilita avaliar a criança de acordo com suas próprias conquistas. Como mostra a literatura, o mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno (MOUSINHO, ET AL, 2010, p. 4).

Diante dos relatos aqui apresentados, vemos que essa discussão ainda precisa ganhar forma e encorpar-se para que fique claro que o objetivo principal do acréscimo de mais um profissional na escola não é suprir a negligência da escola ou a falta de formação do professor regente da turma mas sim para compartilhar saberes e experiências que contribuam como um todo para o desenvolvimento da aprendizagem não apenas do estudante em situação de inclusão mas de toda a turma.

Todavia, mesmo com o alto número de candidatos para o curso de extensão, apenas 50 puderam ser efetivados no curso e participar das atividades que eram propostas. Com isso, iremos analisar mais profundamente o curso e seus participantes.

2.1. Apresentação dos cursistas selecionados

De acordo com o edital, as 50 vagas a serem preenchidas seriam selecionadas conforme a ordem de inscrição, que foram realizadas por um link que direcionava a um formulário do *Google* formulários. Os 50 primeiros candidatos precisariam comprovar no período de 03 a 05 de junho as informações contidas no formulário de inscrição, enviando à coordenação do curso os seguintes documentos: xerox da carteira de identidade, declaração de estar cursando ou certificado de conclusão do curso de graduação em pedagogia ou licenciatura e uma foto 3x4. Caso o candidato não cumprisse com o estabelecido no edital, sua inscrição seria indeferida e o próximo candidato na fila seria selecionado.

Com o intuito de entendermos um pouco mais as motivações que levaram os 50 candidatos selecionados a participarem do curso, foi feito um questionário (Apêndice D) enviado pelo e-mail dos cursistas com matrículas deferidas, o questionário foi enviado no primeiro dia do curso. Dos 50 inscritos, apenas 22 retornaram com as respostas. Vale ressaltar que todos as pessoas selecionadas foram mulheres. A primeira pergunta foi referente à formação.

Figura 2 - Gráfico de formação dos cursistas.

Fonte: Google formulário, 2019.

Conforme podemos verificar no gráfico acima, a maioria das cursistas que responderam o questionamento são da área da pedagogia. O curso de pedagogia oferece habilitação para atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e na área de gestão, podemos levantar a hipótese de que essas cursistas sejam professoras da faixa etária que compreende a educação infantil até o ensino fundamental I.

O próximo tópico foi referente à idade, 65% das inscritas tinham idade acima dos 30 anos. No questionamento sobre estar atuando como professora ou não. 77,7% já atuaram ou estão atuando como professora. Dessas, 6 atuaram na rede pública, 7 na rede pública, 3 nas duas redes e 1 não respondeu à questão.

Ao questionarmos sobre o motivo da escolha no curso de mediação apareceram em mais de 50% das respostas as palavras: aprimorar, ampliar e conhecimentos.

Foi perguntado qual era a visão de mediação antes de participarem do curso, algumas cursistas responderam que a visão era parecida com a proposta oferecida, entretanto mais da metade cursistas declararam uma visão diferenciada.

> "Antes do primeiro encontro do curso, pelos relatos ouvidos, acreditava que a mediação pedagógica se baseava no cuidado do aluno no período de aula e auxílio na realização das atividades feitas na escola" (Cursista 01)

> "Ajudar o aluno com dificuldades escolar, na educação especial" (Cursista 22)

> "Tinha o entendimento que a mediação pedagógica era apenas uma pessoa atuando ao lado de um aluno. Não tinha conhecimento sobre o ensino colaborativo" (Cursista 13)

> "Sinceramente, eu nem sabia qual era o conceito de mediação pedagógica. Achei o termo muito vago" (Cursista 17)

> "Era do mediador sentar do lado do aluno sem interações" (Cursista 05)

> "A mediação ficava somente por conta do professor qualificado na educação especial, hoje percebo que via como se fosse obrigação deste fazer o papel de babá" (Cursista 16).

A partir de alguns relatos é possível perceber a ambiguidade no que eles pensam sobre o papel do "mediador", por alguns é visto como um cuidador, por outros como um professor particular. E em outros casos ao menos se tem uma clareza sobre o conceito de mediação e consequentemente como ocorre uma atuação nessa proposta.

Partindo para a próxima pergunta houve o questionamento se as cursistas acreditavam necessário ter um profissional especifico para realizar a mediação.

> "Sim, para até mesmo o professor em sala de aula conseguir desempenhar sua aula.com mais eficiência, e o profissional mediador com os treinamentos adequados poderá dar mais atenção a criança dedicando se mais" (Cursista 11)

> "Sim. A existência de um profissional específico para realizar a medição, consiste em um profissional habilitado e preparado para tal função, onde ele

> deve buscar alternativas para que o aluno com necessidades especiais tenha seu direto a uma educação de qualidade atendido" (Cursista 21)
>
> "Sim. O mediador auxilia ao aluno especial a alcançar os resultados de acordo com o PEI sem comprometer o desempenho da turma" (Cursista 17)
>
> "Acredito que independente do profissional buscar uma qualificação fora da universidade, a grade curricular quanto graduando deveria conter tópicos que torna-se a discussão sobre a mediação algo comum durante as aulas, assim independente do profissional se especializar ou não, já seria capaz de oferecer um "atendimento" de qualidade a esse público. De acordo com a realidade que me formei, dentro da universidade que estudei acredito que sim temos que buscar capacitações pelo assunto ter sido debatidos raras vezes dentro desse contexto" (Cursista 14).

Podemos ver, por meio do questionário, que a mais da metade das cursistas consideravam importante a presença desse profissional. Em alguns relatos observamos inclusive, a dificuldade de compreender o estudante com NEE como um integrante da turma, e não um participante a parte inserido apenas no espaço escolar, ao afirmar que é necessário ter um mediador para que não comprometa o desempenho da turma, ocorre uma exclusão velada ao negar a esse estudante o pertencimento ao grupo. Nesse contexto, podemos caracterizar a integração do aluno à escola e não um processo de inclusão.

> No Brasil existe a coexistência de dois paradigmas: o da integração e o da inclusão. O modelo de integração demanda um sistema de serviços, uma rede de recursos centrada no indivíduo, ao passo que o modelo de inclusão requer um sistema de suportes, uma rede de apoio, caracterizando uma intervenção no próprio sistema. Pelo que foi percebido, o modelo de integração, ainda é o prevalente, mesmo que tenha recebido a nova denominação de "inclusão" (GLAT & FERREIRA, 2003, p.34).

Sabemos que a lei garante o espaço escolar a todos, sendo direito de todos o acesso a educação. Em contrapartida, podemos analisar outra resposta que pode nos sinalizar a dificuldade de compreensão em relação a mediação, uma vez que a cursista aponta a falha em sua formação ao omitir bases teóricas fundamentando a mediação pedagógica, sendo essa uma das possíveis causas da mediação ser vista como algo a parte do papel do professor regente da turma.

Questionamos se elas acreditam que a formação da graduação as preparou para lidar com as diferenças em sala de aula, 59,1% disseram que sim, porém na pergunta seguinte: "Caso acredite que não, quais as lacunas e dificuldades encontradas na sua prática docente?" analisamos muitos relatos que nos apontam o contrário.

> "Infelizmente, uma graduação não dá conta de atender toda a formação necessária para a prática educacional. Nossa formação costuma ser muito

> generalista e o atendimento educacional demanda de muitas especificidades, pois estamos lidando com pessoas e suas singularidades" (Cursista 15)

> "Muitas. Durante a graduação, não existiam disciplinas que abordassem ou transmitissem noções especificas sobre transtornos de aprendizagem" (Cursista 02)

> "Um estudo mais amplo da Educação Inclusiva nas Licenciaturas como um todo, sem restringir apenas ao curso de Pedagogia" (Cursista 03)

> "Não somos condicionados a lidar na prática com as dificuldades rotineiras. Deveríamos ter mais situações problemas para exemplificar o modo como agiríamos atuando em sala de aula ou em gestão e supervisão escolar" (Cursista 14)

> "Não somos condicionados a lidar na prática com as dificuldades rotineiras. Deveríamos ter mais situações problemas para exemplificar o modo como agiríamos atuando em sala de aula ou em gestão e supervisão escolar" (Cursista 06)

Buscando entender as demandas trazidas pelas respostas ao questionamento, observamos na pesquisa de Silva e Schnetzler (2006), a lacuna na formação das licenciaturas e dos futuros professores.

> Essa concepção de formação docente, não deliberada, usualmente assumida por aqueles formadores, promove, nos futuros professores, uma visão simplista de docência: a de que para ensinar basta ao professor conhecer o conteúdo, associando a ele algumas técnicas pedagógicas, para transmiti-lo aos alunos, que devem reproduzi-lo (SILVA & SCHNETZLER , 2006, p.69)

Analisamos, entretanto, por meio desses relatos que talvez essa dificuldade de formar o professor para que compreenda as diversas formas de ensinar e aprender não está presente apenas nos cursos de licenciatura, mas também na pedagogia.

Logo, os professores saem da universidade condicionados a repetir as práticas que receberam na escola. Todavia, quando é possível vivenciar uma prática diferenciada a formação absorve um novo sentido.

As próximas perguntas foram feitas para compreender o que as cursistas entendiam acerca dos conceitos que foram abordados no curso, Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo.

> "Educação Inclusiva é aquela que realmente considera as potencialidades e limites do educando, independente do caso, levando em consideração as adaptações que são necessárias para assegurar um processo educativo que

> significue aquisição de conhecimentos, tanto científicos quanto funcionais" (Cursista 12)
>
> "Entendo a Educação Inclusiva como um processo amplo, não destinado apenas as crianças com deficiência, mas a todos que precisam de um suporte pedagógico. Para mim, educação inclusiva é incluir o outro na sua totalidade, sem que haja distinções entre o ambiente, adaptando as práticas e o auxiliando no que for necessário" (Cursista 20)
>
> "É maneira com que inserimos um aluno nas atribuições contidas no meio em que ela vive possibilitando o máximo de igualdade para aprendizagem e autonomia, concedendo recursos necessários para alcançar os objetivos propostos de acordo com cada necessidade" (Cursista 06)
>
> "Minha definição sobre o ensino colaborativo ainda não está concretizada, pois pra mim é uma novidade e que está sendo muito bem-vinda. Tenha uma consciência de que a mudança é necessária e sendo essa mudança com interação, com colaboração, só tem o que dar certo" (Cursista 04)
>
> "Ensino colaborativo é aquele no qual as decisões e ações relativas ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos seja feita de forma compartilhada entre os agentes que atuam diretamente com estes. Já possuía conhecimento sobre ensino colaborativo antes de iniciar este curso" (Cursista 15)
>
> "Não. Nunca ouvi falar sobre o termo" (Cursista 08)
>
> "Não conhecia o ensino colaborativo, e defino como algo positivo e que deveria ser pensado em outros espaços" (Cursista 07)
>
> "Não tinha conhecimento sobre o ensino colaborativo e acho extremamente importante para uma inclusão efetiva em sala de aula. As trocas entre os pares enriquecem o trabalho proposto e as relações sociais" (Cursista 18)

O Ensino Colaborativo apesar de ser uma prática inovadora, é sugerido na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, sendo reconhecida da importância de que o profissional de apoio que irá colaborar no processo de inclusão, seja um professor da Educação Especial.

> [...] Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.
> Art. 8o As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
> I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]

> IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns [...] (BRASIL, 2001)

A resolução cita ainda de forma mais abrangente do que as outras leis quem são os estudantes com necessidades educacionais especiais que podem se beneficiar do Atendimento Educacional Especializado, reafirmando a importância desse atendimento acontecer em classes comuns do Ensino Regular.

> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o
> processo educacional, apresentarem:
> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que
> dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a
> utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar
> rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Contudo, podemos concluir por meio das respostas à pergunta que essa resolução é pouco conhecida dos profissionais da educação.

Indagamos ainda se nas escolas que as cursistas trabalharam existia algum profissional de apoio [6]conforme sugerido pela LBI (2015), na qual afirma que em alguns casos se fará necessária a presença de um profissional de apoio para auxiliar a inclusão. A maioria das respostas é negativa a essa pergunta, relatando que em algumas escolas as próprias estagiárias exerciam essa função, todavia sem possuir uma formação especifica.

Cruz e Nascimento (2018) denunciam que no município do Rio, muitas vezes, esse trabalho de mediação pedagógica é realizado por estagiários que não necessariamente estejam cursando pedagogia e por vezes essa rotatividade é alta, isso quando se é possível a presença desses profissionais na escola.

> Os professores relatam haver alta rotatividade destes estagiários, uma vez que não possuem vínculo empregatício. Segundo eles, ainda, a interrupção deste trabalho pode gerar consequências emocionais para os estudantes e comprometer o rendimento e acompanhamento do conteúdo curricular (CRUZ e NASCIMENTO,2018)

[6] Profissional de apoio especializado, de acordo com a LBI 2015.

Por fim indagamos quais eram as expectativas com o curso de Mediação Pedagógica. As cursistas relataram a espera pelo acréscimo em suas práticas e conhecimentos acerca da área de educação inclusiva.

> "Dentro do possível, preparar com antecedência os recursos pedagógicos que se fizerem necessários para uma melhor compreensão por parte da criança, do que será trabalhado em sala de aula. Ajudá-lo a ter iniciativa solicitando ajuda do professor quando não estiver entendendo um determinado exercício ou explicação. Ser capaz de improvisar um recurso para um conteúdo ou tarefa que estiver além da possibilidade de compreensão daquela criança" (Cursista 1)

> "Que eu como futura docente possa aprender na prática a conhecer os desafios em sala de aula, e que as minhas experiências possam me facilitar na educação dos alunos com autismo e deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem. E que entenda bem que dois a três professores em sala de aula pode ser melhor para a educação das crianças. Espero aprender muito mesmo é que seja de grande valor para minha formação" (Cursista 2)

> "Espero conhecer esta proposta de ensino colaborativo na prática e também acessar conhecimentos que vão enriquecer minha formação para atuação como professora de Educação Especial" (Cursista 3)

Com base nos dados apresentados, é possível constatar que ainda existe uma má compreensão de Educação Inclusiva e do conceito de mediação. O estudante com Necessidades Educacionais Especiais é visto como um indivíduo fora do ambiente escolar e não como membro da turma. A aprendizagem não é pensada de forma que todos possam ser alcançados.

O curso vem, então, com o intuito de contribuir para a ampliação do conceito de inclusão e mediação e repensar a proposta negativa da necessidade de existir apenas um profissional responsável pela mediação.

Quando o conteúdo escolar é pensado de forma que atenda a todos, existe uma facilidade em conseguir com que menos estudantes tenham dificuldade no conteúdo trabalhado. Muitos profissionais ainda enxergam o ensino como uma receita pronta que pode ser usada e replicada para todos os estudantes e turmas. Contudo, é de extrema importância que se entenda a especificidade de cada integrante do grupo com ou sem NEE. Quem disse que para que haja aprendizagem é necessário que as cadeiras estejam em fileiras? Quem delimitou que as aulas só podem acontecer nas salas? O que nos faz acreditar que a criança que está quieta sem interagir está prestando mais atenção do que a outra que precisa andar pela sala?

Romper as tradições que nos foram impostas desde nossa vida estudantil e ampliar nossa prática para além do que aprendemos é um dos passos para que a inclusão comece a ganhar espaço em nossas escolas, a reestruturação do espaço, defendida por Glat (2007) é o primeiro degrau a ser alcançado.

Não é possível que ocorra o processo de inclusão em apenas quatro paredes, ou que todo o conceito de mediação caiba em apenas um profissional da escola.

Com essas análises já é possível constatarmos que o ponto primordial para que esses conceitos sejam construídos nas escolas é a formação dos professores, tema que abordaremos no próximo capítulo.

2.2. Seminários do curso de extensão- temas dos encontros

O primeiro encontro do curso apresentou o tema: Bases teóricas da inclusão. Mediação e ensino colaborativo e teve por objetivo apresentar para as cursistas o conceito de mediação utilizado pela corrente teórica do CAp-UERJ e o conceito de ensino colaborativo também aplicado no instituto.

A abordagem de autores como Vygostky e Piaget, muito usados na área da educação, reconhecem as interações entre os indivíduos como cruciais para o desenvolvimento humano. Teorias que mesmo antigas vão na contramão das práticas escolares que ainda se baseiam no *behaviorismo*[7] como base para suas ações.

> Na teoria de Vygotsky, a aprendizagem ocorre na interação do sujeito com outros indivíduos, ou seja, no contexto coletivo. Na teoria de Piaget, a troca entre indivíduos e a interação social estimulam o processo de aquisição do conhecimento. Essa teoria reconhece que os sujeitos são agentes ativos na construção do conhecimento de maneira que, trabalhando em grupo, podem trazer suas próprias contribuições, podem analisar as questões de diferentes formas e também produzir significados com base na compreensão entre os sujeitos (REZENDE, 2014, p.71).

Nesse primeiro encontro, para dar significado as teorias que seriam apresentadas houve uma conversa com a autora Maria Eduarda que tem 12 anos e escreveu o livro "Meu amigo autista". O interesse da criança pelo tema surgiu ao receber em sua turma o amigo autista João, curiosa para entender como ocorria o desenvolvimento de uma criança autista. Logo, pesquisou em revistas e bibliotecas sobre o assunto, todavia não encontrou uma

[7] Explicar o que é.

abordagem que fosse apropriada para sua idade. Com isso, decidiu escrever o livro e contar sua experiência com seu novo amigo.

Participaram da mesa de debate além de Maria Eduarda, seus pais, os pais de João e João. Durante o tempo em que o livro era apresentado, a responsável pelo menino relatou suas dificuldades em lidar com a inclusão dele na escola, as barreiras que enfrentou e narrou sobre as vezes em que ouvia da escola que era melhor que o filho faltasse ou que não fosse mais. Michele, a mãe de João, ainda enfatizou que as melhores iniciativas de inclusão sempre partiram das crianças e não dos professores que acompanhavam João.

Posteriormente a esse momento, iniciou-se a palestra sobre Ensino Colaborativo-Estratégia Pedagógica com a Prof. Drª Patrícia Braun. Em seu artigo com Marin (2016), foi abordada a estrutura de AEE que tem sido utilizada nas escolas, a formação desses professores e a construção do processo de inclusão, as autoras enfatizam que:

> Existe um descompasso entre o que a escola espera do aluno e o que o AEE oferece, pois só a presença do estudante na turma comum não lhe garante aprendizagem sobre os mesmos componentes curriculares de seus pares. Há diversas indagações sobre como e o que deve ser trabalhado na sala de recursos e na sala de aula; qual seria o formato, tempo e tipo de ação didática ofertada pelo AEE, caracterizando-o como suplementar ou complementar, e não como substitutivo às ações na turma comum? Como garantir um trabalho articulado com a rotina diária, se reciprocamente os professores desconhecem a dinâmica que envolve o processo de ensino, justamente por não terem a oportunidade de compartilhar os mesmos espaços e tempo? (p.5)

Durante o encontro, a professora enfatizou a importância de a mediação acontecer por todos e não ser apenas a responsabilidade de um agente de educação, visto que a mediação é processo que perpassa o ensino e a aprendizagem. Logo, faz necessário repensar essa estrutura de AEE que de acordo com a lei é prioritariamente feito em um espaço a parte, a sala de recursos multifuncionais, no contraturno [8]– mas que não necessariamente precisa seguir esses moldes. Visto que a adaptação de conteúdos e responsabilidade de inclusão não deve estar concentrada em apenas um profissional.

> Outro aspecto, também inerente ao processo de escolarização para todos, é considerar que as aprendizagens que melhor se estruturam são as que se constituem pelo e no coletivo, nas trocas entre os pares – entre os mais e os menos experientes; que viabilizam modelos, pistas para a aprendizagem, com uma riqueza de possibilidades de compreender e de dialogar sobre o

[8] De acordo com as leis de inclusão, o Atendimento Educacional Especializado deve ser feito no turno inverso.

> mesmo conceito por perspectivas variadas. Assim, além do aprendizado se caracterizar como uma das principais fontes para a elaboração de novos conceitos, ele é também uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento dos sujeitos que estão em processo de escolarização (BRAUN & MARIN, 2016, p.7)

Originando-se desse pensamento de que a interação e troca são essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos e seus processos de escolarização, destaca-se a eficácia e importância de o profissional do AEE sair de um espaço fechado e isolado para atuar dentro de sala com o professor do núcleo comum. Caracterizando assim o Ensino Colaborativo, quando o professor comum e o professor da educação especial atuam juntos em sala e em comum acordo.

> A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor e sim relações que intentam "atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo" a partir da "liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações" (DAMIANI, 2008, p. 214 apud BRAUN & MARIN, 2016, p.9).

Isto caracteriza o Ensino Colaborativo como um dos instrumentos que propiciam a mediação pedagógica e favorecem a inclusão do estudante com NEE.

O segundo encontro foi dividido em dois momentos, contando no primeiro bloco com a palestra da professora Drª Cátia Walter apresentando a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

A partir da dificuldade de comunicação com os estudantes autistas, a pesquisadora usou um programa de comunicação alternativa já existente, PECS- *The Picture Exchang Comunication System,* adaptando-o ao português e a nossa realidade educacional, por meio de um *software* denominado PCS e de um curso para educadores.

A pesquisadora amplia e propaga o conceito de comunicação alternativa para as escolas públicas, contribuindo para a inclusão de diversos autistas que não conseguem se comunicar, por meio de cursos oferecidos aos professores.

Em seu artigo sobre o uso do PECS- adaptado em uma escola municipal do Rio de Janeiro, Walter (2013) aponta sobre a dificuldade de efetivar a inclusão e o objetivo do uso da CAA como facilitador desse processo.

> Considerando os déficits comunicativos e interacionais, não é difícil perceber que escolarizar alunos com autismo constitui um grande desafio para a educação inclusiva no Brasil. Os documentos oficiais do MEC têm proposto a inserção do aluno com deficiências diversas em salas regulares de ensino e apontado o Atendimento Educacional Especializado – AEE como forma de suporte pedagógico para efetuar tal inclusão. Assim, considerando a dificuldade de comunicação de alunos com autismo, e a constante queixa dos professores a respeito de desconhecimento e falta de preparação para lidar com essa clientela na sala de aula regular, um estudo recente foi realizado, no município do Rio de Janeiro, com o objetivo de verificar os efeitos do programa de formação de professores da rede pública do município do Rio de Janeiro no emprego da Comunicação Alternativa (PECS-Adaptado) em sala de aula do ensino regular (WALTER, 2013, p.590)

A autora defende o uso da Comunicação Alternativa como um instrumento facilitador da inclusão, trazendo relatos de famílias que ao utilizarem o método conseguiram se comunicar com as crianças autistas e perceber uma melhor compreensão do comportamento.

No período da tarde, no segundo bloco o tema abordado foi sobre O uso de recursos tecnológicos no AEE com as professoras Drª Márcia Marin e Drª Mara Monteiro da Cruz.

Cruz afirmou que o uso das tecnologias é um verdadeiro aliado no processo de aprendizagem das crianças com NEE. “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (BERSCH apud RADABAUGH, 1993, p. 2)

Todavia, como traz em seu livro Cruz, et al (2017) afirma que muitas escolas recusam a desenvolver atividades com uso das tecnologias, seja por falta de profissionais preparados, seja por precariedade de estrutura, ou ainda, por acreditar no ensino linear.

Contudo conforme abordado no curso de extensão, a tecnologia contribui para que os estudantes tenham acesso a mais possibilidades de aprendizagem.

> Mesmo que tenha autismo, qualquer educando é capaz de aprender, desde que tenha o apoio necessário. O diagnóstico deve apontar caminhos, ajudando a instituição escolar a compreender o que se passa com o aluno, considerando que cada um é completamente diferente do outro, mesmo com diagnósticos semelhantes. Evitando rótulos e buscando atender às necessidades individuais do educando será possível prevenir, ou minimizar dificuldades de aprendizagem (CRUZ et al, 2017, p.25)

Logo, o uso das tecnologias pode ser um instrumento de mediação pedagógica que contribua para a inclusão do estudante com NEE, versado que agrega valores e significado atual para o que é visto em sala. Entendo e assumindo a era tecnológica na qual a atual geração está inserida.

> Quando a escola despreza essa cultura, insistindo no ensino linear e descontextualizado, desconsidera o próprio aluno, produzindo fracasso e favorecendo a exclusão. Caso a escola garanta acesso aos meios tecnológicos, mas não assegure condições efetivas de utilização e participação de todos os alunos, estes meios podem servir como fatores de exclusão (CRUZ et al, 2017, p.64).

Ao ser apresentado o conceito de Tecnologia Assistiva, grande parte das cursistas não tinham conhecimento sobre esse conceito, que é erroneamente ligado apenas ao uso de computadores, contudo pode ser definido como um instrumento facilitador.

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26)

A profa. Dra. Marcia Marin destacou que esse instrumento pode ser de tecnologia baixa e recebe essa nomenclatura quando o material é confeccionado com baixo custo e ser construído pelos próprios professores, para enriquecer o encontro, foram expostos diversos materiais, como Braun e Marin (2011) afirmaram "Independentemente da abordagem, o que percebemos é que esses recursos de baixo custo estão ao alcance de qualquer docente e podem dinamizar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos" (p.7) e como as autoras concluem:

> Portanto, o uso das tecnologias assistivas pode contribuir enormemente para o processo de inclusão escolar e social, bem como aumentar as possibilidades de "sucesso" na inclusão daquelas crianças com comprometimentos mais severos, proporcionando-lhes formas de interagir e de aprender. Infelizmente, no Brasil, ainda que estejamos nos referindo a tecnologias de baixo custo, ainda existem resistências e até mesmo desconhecimento acerca dessa tecnologia que, por sua vez, englobam diferentes recursos (BRAUN & MARIN, 2011, p.12) ...

Esses recursos podem ser considerados do mesmo modo como atores do processo de mediação pedagógica, facilitando a aprendizagem e contribuindo para a inclusão de estudantes com NEE.

No terceiro encontro, no período da manhã, a palestrante foi a professora Msª Claudia Togashi abordando o tema "Adaptação de atividades e avaliações com uso da CAA".

Togashi acentuou o uso da CAA como um importante instrumento facilitador da inclusão que coopera para, além da comunicação, o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista- TEA. Ressaltando que para que a inclusão

aconteça faz-se necessário o uso de várias ferramentas que colaborem para esse processo. Em seu artigo com Walter (2016) as autoras concluem que:

> Ao pensar no processo de inclusão escolar, vale refletir como forma de comparação, remetendo-o a um jogo de quebra-cabeça. Quando o mesmo se encontra desmontado dentro da embalagem, com suas peças soltas e misturadas, fica difícil perceber a falta de alguma delas, caso haja, pois são muitas e todas semelhantes entre si. Assim que o jogo é montado e organizado, poderá ser percebida uma falha, um buraco no conjunto do quebra-cabeça. Assim deveria ocorrer a inclusão escolar, onde cada peça é fundamental para o conjunto da obra e todas juntas se encaixam, ao final (p.364).

Utilizando de uma outra estratégia de inclusão a palestrante Msª Marcela dos Santos abordou a temática de sua pesquisa de dissertação, trazendo aos cursistas o conceito de Leitura Fácil.

> Qual o conceito de acessibilidade para a deficiência intelectual? O que pode garantir o acesso à informação para as pessoas com dificuldade de aprendizagem? Em nossas pesquisas, encontramos algumas instituições na Espanha (Down Espanha) e Inglaterra (*CHANGE, Down Syndrome Education*) que trabalham com o conceito de textos em *easy read*. Numa tradução livre, podemos pensar em textos de leitura fácil. Estes textos propõem oferecer informações em formato acessível para este público. Disponibilizar informações através de uma linguagem simples e com imagens facilita a compreensão para pessoas que têm dificuldade para ler e escrever (MASCARENHAS & TABAK, 2013, p.1).

Todavia a acessibilidade a esses textos não se dá apenas a resumos ou simples cortes, são necessários critérios para que o texto acessível não perca o significado do texto original. Grande parte do grupo de cursistas não tinha conhecimento desse recurso como facilitador de inclusão e após apresentação dos critérios e fontes as cursistas foram divididas em grupos para que pudessem construir textos acessíveis a partir de um material entregue pela palestrante.

O quarto seminário do curso foi marcado pelos temas "Planejamento Educacional Individualizado- PEI" com a professora Msª Sheila Venâncio Vieira e "Escrita de relatório com técnica e clareza" com a professora Msª Juliana Prata.

Vieira trouxe para o encontro a experiência abordada em sua dissertação sobre a atendimento pedagógico domiciliar em Belford Roxo [9] e a necessidade que surgiu da elaboração do PEI.

[9] Cidade da Baixada Fluminense localizada no Estado do Rio de Janeiro.

> O PEI já é uma ferramenta discutida e construída com professores e equipes pedagógica na rede de Belford Roxo, e se dispõe a organizar recursos e estratégias, com base nas características e potencialidades do aluno, atributo que o torna individualizado. Sua proposta busca distanciar-se do que se apresenta como impossibilidade, não desconsiderando ou negando especificidades orgânicas, comportamentais ou de outra natureza. Ao contrário, o PEI pauta-se em todo o conjunto que envolve o cotidiano do estudante: sua família, contexto social, a processualidade do seu desenvolvimento, e, especificamente falando do nosso público, o fato de estar acamado, ou em quimioterapia, ou em ventilação mecânica, 67 e tantas outras situações pelas quais um aluno em APD[10] pode passar (VIEIRA, 2017, p.66).

Com isso, apresentou às cursistas modelos e exemplos de como deve ser construído o PEI para estudantes com dificuldades de aprendizagem, não de forma a impossibilitar conteúdos e aprendizagens, mas de tornar o acesso ao conteúdo mais prático e facilitador.

O segundo momento do dia se deu com a apresentação sobre desenvolvimento de relatórios dos professores para as devolutivas das famílias na escola. Prata, abordou sobre o cuidado no momento da escrita e passou aos cursistas dicas para que o relatório possa ser um documento direto, que facilite a interpretação pela família.

Por fim, no último encontro se deu a apresentação do Produto final de cada cursista, baseado nos encontros teóricos, nos momentos de prática vivenciado no CAp da UERJ, acompanhando os estudantes que são atendidos pelas profissionais do AEE e pelas discussões nos fóruns que aconteceram no Ambiente de Aprendizagem Virtual do CAp- AVACAp.

2.3. Momentos práticos – as cursistas vivenciando a inclusão no CAp-UERJ

Como explicitado no edital, cada cursista precisava, além das presenças nos seminários, participar de um estágio de acompanhamento dos estudantes com Transtornos do neurodesenvolvimento[11] nas classes do Ensino Fundamental do CAp-UERJ.

Para que possamos entender de forma mais significativa o contexto em que se dá a inclusão dos estudantes, suas necessidades e características de determinados transtornos, analisamos o DSM V - O Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais- (APA,2014) nele podemos encontrar a definição de Transtornos do Neurodesenvolvimento e

[10] Atendimento pedagógico Domiciliar.

[11] O curso de extensão tinha por título: Mediação pedagógica de estudantes com autismo e deficiência intelectual na perspectiva do ensino colaborativo. Entretanto com a demanda de cursistas para realizar o período prático e diante dos conteúdos abordados nos seminários fez-se necessário ampliar os estudantes a serem atendidos.

quais transtornos estão inseridos nessa classificação. Conforme o manual, caracterizam-se por transtornos do neurodesenvolvimento déficits no desenvolvimento que ocasionam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional.

> Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem. (DSM V, 2014, p.75)

Como vemos na citação acima podem existir comorbidades com a presença de mais de um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Nessa nova classificação, veremos abaixo, a inserção de sete transtornos, resumidamente, com suas definições de acordo com o DSM V, (APA, 2014):

Transtorno do Desenvolvimento Intelectual – Identifica-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.

Transtorno da Comunicação – Compreende-se o transtorno da linguagem, o transtorno da fala, o transtorno da comunicação social (pragmática) e o transtorno da fluência com início na infância (gagueira).

Transtornos do Espectro Autista – Déficits na comunicação e interação social em diversas conjunturas, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – O TDAH é definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Características que afetam o a participação em atividades e conclusão de tarefas.

Transtornos Específicos da Aprendizagem – Detectado mediante déficits exclusivos nas habilidades individuais de percepção e processamento de informações com eficiência e precisão.

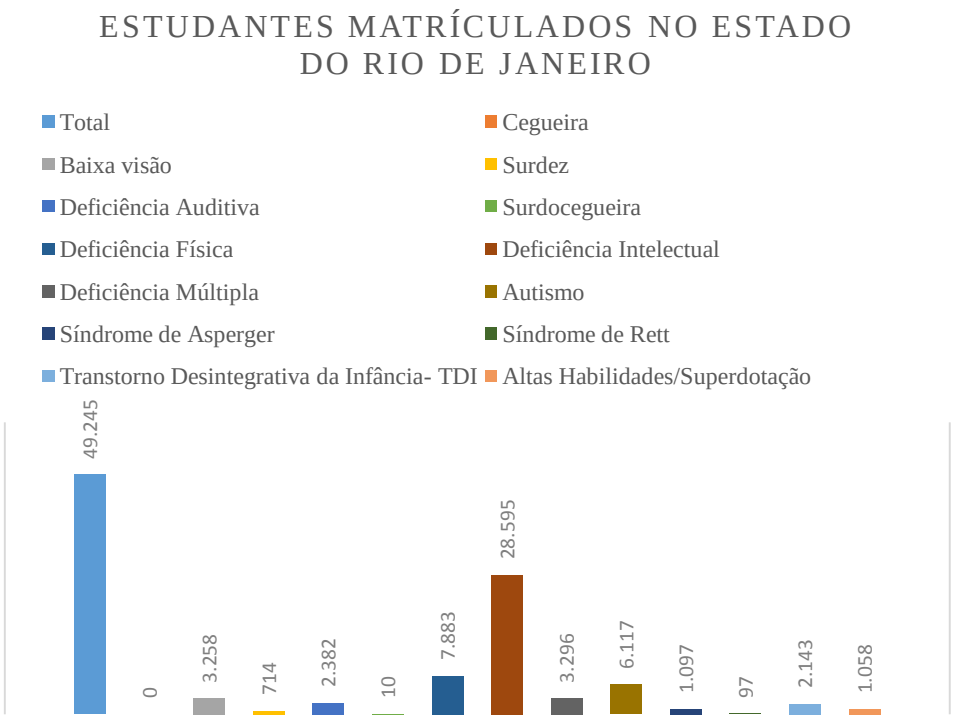
Transtornos Motores - Abrange os transtornos de desenvolvimento da coordenação o transtorno do movimento estereotipado e os transtornos de tiques.

Outros Transtornos do neurodesenvolvimento – Apresenta características específicas de um transtorno do neurodesenvolvimento que ocasionam perdas nas funcionalidades sociais, profissionais e em outras áreas, entretanto não se adequam as todos os sintomas dos transtornos classificados como Transtornos do Neurodesenvolvimento.

De acordo com a última sinopse da Educação Básica, 2017[12], no Estado do Rio de Janeiro existem 49.245 estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades e Superdotação matriculados na classe comum. O censo não trata de todos os transtornos que englobam o Transtorno do Neurodesenvolvimento, não é apontado no censo por exemplo, a inclusão de estudantes com Dislexia, Disgrafia, Transtornos Motores, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH, entre outros que estão inseridos no quadro classificatório. Com isso, temos apenas dados da inclusão de estudantes com: Cegueira, Baixa Visão, Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativa da Infância – TDI, e Altas Habilidades/Superdotação.

Figura 3 - Estudantes matriculados no Estado do Rio de Janeiro

[12] Fonte: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica



Fonte: INEP, 2017.

Como é possível observar no gráfico há uma incidência maior de matrículas de estudantes com Deficiência Intelectual, seguido por estudantes com deficiência física e autismo. Considerando um período de dez anos, ressaltando o aumento de leis e resoluções em favor da educação inclusiva no país, constatamos que na sinopse da Educação Básica de 2007, no estado do Rio de Janeiro existiam 13.859 estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades e Superdotação matriculados na classe comum.

Entre 2007 e 2017 houve um aumento significativo de mais de 50% nas matrículas dos estudantes contabilizados pelo censo elevando o número para 49.245 matrículas. O que nos faz pensar se a formação dos professores acompanha esse ritmo de crescimento e se a inclusão tem ocorrido de forma qualitativa ou apenas quantitativa, em números de matrículas.

Buscando na sinopse de 2017 os dados referentes ao Número de Docentes na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, no estado do Rio de Janeiro, foram encontrados cerca de 76.253 professores, sendo 13.293 desses professores sem formação superior, 62.960 com nível superior e 22.190 com pós-graduação (divididos entre especialização, mestrado e doutorado).

Na sinopse da Educação Básica de 2007 constam 20.834 professores da Educação Especial em classe comum no Estado do Rio de Janeiro, entretanto não há um comparativo desse grupo em relação a formação acadêmica.

Diante desses dados precisamos refletir qual deve ser a formação desse profissional para desenvolver a aprendizagem de crianças com deficiências e/ou transtornos nas classes comuns da rede regular, se existe um conhecimento ainda que geral sobre as características dos transtornos presentes na pesquisa e ainda se essa inclusão tem acontecido de forma eficaz ou apenas de forma qualitativa, ocorrendo apenas no número da matrícula.

> 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 fazem 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 talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE,2008, p.5)

Logo, fica evidente que apenas os dados do censo escolar não são capazes de indicar se realmente ocorre a inclusão na escola. Visto que, esses estudantes precisam estar envolvidos como protagonistas de suas aprendizagens, diferentemente do que vemos ocorrer na integração, quando o estudante é inserido em uma turma sem que haja nenhuma adaptação de currículo, ambiente ou preparação do profissional para recebê-lo.

A inclusão implica em toda reestruturação do espaço escolar, pensado para atender a todos em suas especificidades. Garantindo o acesso à aprendizagem e não apenas a "interação social". O aluno precisa ter oportunidade de desenvolvimento de suas habilidades e competências.

> Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, PLESTCH & FONTES, 2007).

O conhecimento trazido pelo estudante é descartado em muitos casos pois não se adequa ao currículo e ao conhecimento que a escola propõe e valoriza. O currículo fica

engessado sem adaptações para o estudante. Moran (2007), traz um pouco da realidade de algumas escolas ao abordar o posicionamento de alguns profissionais da educação.

> Muitos professores costumam culpar os alunos, a escola, o salário, a jornada pela não mudança. Conhecem superficialmente os alunos, subestimam suas potencialidades. Mantêm uma postura generalista: a mesma proposta de aula vale para todos. Não avaliam de verdade. Dão trabalhos em grupo, sabendo que serão feitos por um ou dois alunos (p.12)

Diante de tais evidências sobre a escolarização desses estudantes, nascem alguns questionamentos quanto as leis no processo de escolarização.

No CAp da UERJ a equipe pedagógica adotou a perspectiva do Ensino Colaborativo como uma alternativa de facilitador da inclusão. Por se tratar de uma escola da Educação Básica "dentro" de uma Universidade, seus professores estão em constante formação, produzindo pesquisas e materiais a partir de suas experiências.

Com isso, é possível encontrar artigos e apresentação de trabalhos que afirmam a positividade da inclusão na perspectiva do Ensino Colaborativo. Todavia, como todo espaço educacional público, o CAp da UERJ sofre com falta de estrutura apropriada e mão de obra profissional que dê conta do quantitativo de estudantes do Instituto. Sendo assim, no momento em que as cursistas foram realizar suas práticas, nem todos os estudantes que foram acompanhados por elas estava com professora de Educação Especial em turma.

Vale ressaltar que o ano letivo do CAp-UERJ não estava correspondendo ao calendário padrão do Estado devido às ultimas greves dos docentes e técnicos administrativos.

Por se tratar de um Instituto de Aplicação de uma Universidade, além de professores a equipe recebe também estagiários das faculdades de licenciatura e pedagogia, além de bolsistas de iniciação à docência, iniciação científica e outros. Nesse contexto as cursistas do Curso de Extensão foram inseridas em turmas especificas com crianças que realizavam ou precisavam realizar o acompanhamento com a equipe de AEE.

Apesar de todo o discurso e teorias discutidas durante os seminários, algumas cursistas se apresentavam aos professores regentes como mediadores de determinado estudante.

As cursistas acompanharam os estudantes em sala e tiveram a oportunidade conviver com as potencialidades e dificuldades de aprendizagem de cada um, com o objetivo de criar o produto final do curso baseado em suas vivências. Contudo algumas estudantes foram produzindo materiais mediante a necessidade pontual da criança. Como foi o caso da cursista que acompanhou um menino com autismo do segundo ano do ensino fundamental, mediante uma dificuldade apresentada na tarefa de matemática, a cursista adaptou a tarefa do livro,

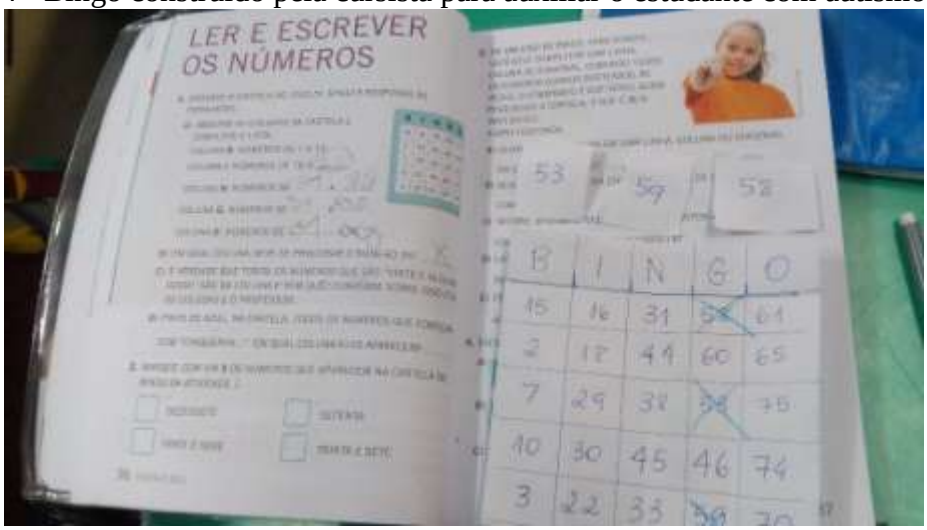
criando um bingo para que o menino pudesse completar os números que faltavam, associando os números do bingo ao do livro. De uma forma simples a cursista saiu do abstrato do papel para o concreto do jogo.

> O objetivo para "ensinar" o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. Uma criança que pensa ativamente, à sua maneira, incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança o que é muito difícil porque a maioria de nós foi treinado para obter das crianças a produção de respostas "certas" (KAMIL, 1985, p.41)

Por meio do jogo o estudante pôde assimilar melhor o conteúdo e a tarefa que estava sendo dada, mesmo que não conseguisse concentrar por uma grande quantidade de tempo. Além disso, a adaptação para que facilitasse a aprendizagem do estudante não precisou ser feita com recursos caros ou de difícil acesso. Entretanto será que apenas esse estudante estava com dificuldade de compreender essa matéria? Se o material fosse compartilhado com toda turma outros estudantes poderiam se beneficiar dessa adaptação?

> Por exemplo, outros estudantes que apresentavam dificuldades para retirar do texto a informação ou a ideia central, ao se depararem com os esquemas visuais usados para favorecer alunos com necessidades específicas, começaram a expressar com mais autonomia suas análises, com coerência e sentido mais elaborados, passaram a participar da atividade com maior interesse e, por consequência, o momento da proposta ficou mais organizado, dinâmico e colaborativo, favorecendo a todos. Ou seja, quando um recurso é pensado para um aluno o grupo todo pode se favorecer dele, e sendo assim, a adequação não tem a finalidade de ser exclusivamente para aquele que "precisa" (BRAUN; MARIN, 2012, p.7)

Figura 4 - Bingo construído pela cursista para auxiliar o estudante com autismo



Fonte: Foto tirada pela autora, 2018.

A importância desse recurso para esse estudante requer nossa atenção quanto ao foco de mediação dessa aprendizagem. O jogo foi o objeto de mediação entre o estudante e aprendizagem. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1994, p.126).

Logo, a brincadeira e o jogo podem ser considerados importantes instrumentos de mediação pedagógica, uma vez que ao brincar as crianças perdem seus rótulos e estigmas, aprendendo juntas e de forma prazerosa. Observamos com isso a importância de compartilhar com a turma as tarefas que são realizadas com o estudante que tem NEE, visto que dificuldade de compreensão e na aprendizagem são problemas recorrentes de todos os estudantes, neurotípicos e com diferenças significativas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

> Criança precisa brincar, independentemente de suas condições físicas, cognitivas e sociais. No brincar existe uma comunicação própria, vida e movimentos, sendo espontânea e inerente. Essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, não havendo distinção e incentivando a verdadeira inclusão (SANTOS et al, 2018, p. 5)

O jogo foi um facilitador do processo de aprendizagem desse estudante, assim como o Roteiro de estudo criado por outra cursista para um estudante do sétimo ano, ao se atentar para a dificuldade de organização do estudante em questão, antes mesmo do encerramento do curso, a cursista criou junto com ele o roteiro para auxiliar nos testes que estavam se aproximando, visto que a partir do sexto ano há a presença dos professores especialistas e com isso o estudante em questão ficava perdido devido a quantidade de professores e tarefas que recebia.

2.4. Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVACAp

O terceiro espaço do curso de extensão estava concentrado nos fóruns e discussões que aconteceriam no Ambiente Virtual do CAp o AVACAp. As cursistas precisavam interagir as atividades que eram propostas com o objetivo de ser mais um espaço de formação e compartilhamento de ideias e conteúdo.

A carga horária para a interação no ambiente virtual estava compreendida em dez horas que seriam computadas por meio da entrega dos relatórios. Ao acessar o AVACAp (2018) as cursistas encontravam a seguinte mensagem.

> BEM VIND@S
> Sejam bem-vindos ao nosso curso de extensão Mediação pedagógica para acompanhamento de estudantes com autismo e deficiência intelectual na perspectiva do ensino colaborativo. Este tem por objetivo a formação de profissionais para atuarem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com autismo, deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem na perspectiva do Ensino Colaborativo. O curso visa desenvolver metodologia destinada a tornar efetivos os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiências e transtornos de aprendizagem e desenvolvimento. Devido à sua natureza teórico-prática, pretende-se, também, desenvolver coletivamente novas estratégias e disseminar estes conhecimentos. Que tenhamos momentos ricos de aprendizado, aproveitem!

O Ambiente Virtual contou com a postagem de 10 tópicos, os quatro primeiros tópicos foram os fóruns relativos aos encontros teórico-presenciais, sendo o primeiro de boas-vindas e o segundo, na mesma semana, pedindo a contribuição das cursistas sobre o encontro. Dessa forma os fóruns foram postados em 22 e 26 de junho, 08 de julho e 11 de agosto de 2018. Do quinto ao décimo tópico, as postagens foram denominadas de Diário, espaço onde as cursistas deviam relatar suas experiências sobre o acompanhamento que estavam realizando.

O primeiro fórum criado solicitava que as cursistas expusessem suas opiniões sobre os primeiros dias de atividade prática, as leituras sugeridas pela professora Patrícia Braun e sobre o primeiro seminário.

As cursistas fizeram relatórios sobre as observações das práticas no CAp, bem como sobre características dos estudantes que estavam acompanhando. Em um dos comentários lemos o depoimento de algumas cursistas sobre suas perspectivas quanto ao ensino colaborativo e as práticas que estavam sendo abordadas no curso.

> Ainda não tenho considerações para apresentar quanto ao acompanhamento dos estudantes, mas confesso bastante expectativas relacionadas a pensar o ensino colaborativo como uma outra forma de prestar o atendimento educacional especializado diferente do que presencio na minha vivência escolar.
> Até o momento, tenho presenciado e lido a respeito do AEE que é ofertado nas salas de recursos multifuncionais, bem como um atendimento que é prestado aos estudantes que são público-alvo da Educação Especial de acordo com a legislação educacional brasileira, o que não possibilita atender os estudantes que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem decorrente de outras situações que não a deste público. Sendo assim, creio que acompanhar as atividades que são desenvolvidas no CAp-UERJ contribuirão para o enriquecimento dos conhecimentos relacionados à Educação Especial, resultando numa formação diferenciada para minha atuação nesta área (CURSISTA 1)

Constatamos com esse relato a singularidade da forma como o CAp desenvolve o trabalho com o AEE, levando os professores para atuarem dentro de sala em conjunto com o professor do ensino comum da turma, criando um espaço de maior aprendizagem e interação entre os pares e educadores.

> Assim, numa escola inclusiva o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado se complementam de maneira colaborativa. Para tal, é preciso que a formação pedagógica deste último tenha uma dimensão de docência ampla, aliada a aprofundamentos específicos que permitiriam o atendimento e suporte especializado (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007, p.351).

Para que a prática seja enriquecida e o estudante seja beneficiado com essa proposta é de suma importância a formação ativa e continuada do professor que atenda as demandas da mediação pedagógica, entendendo-a como uma ação multifacetada.

O segundo tópico no ambiente virtual correspondia pelo título de: "Observações da última semana e encontro presencial: Quais contribuições? " as cursistas utilizaram o espaço para expor suas opiniões acerca dos seminários que estavam sendo ministrados.

Todos os comentários postados faziam referência a excelência dos encontros e dos professores, uma das cursistas relatou que já era possível usar na sua prática o que estava aprendendo na parte teórica do curso.

> Tem sido uma experiência incrível! A aula sobre comunicação alternativa aumentou meu campo de visão sobre o comportamento do AE e sobre sua visão do mundo. Esta semana utilizei materiais concretos para auxiliar ao aluno e tive êxito, conseguimos completar a atividade (CURSISTA 2)

Com esse relato podemos reafirmar a necessidade de que se entenda que a mediação não ocorre apenas entre o professor e o estudante ou entre pares, mas também por meio de instrumentos, jogos e materiais que se constroem e se adaptam à necessidade que surge diante da prática em sala. Assim como Vygostky (1994) já relatou "O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar" (p.73).

A utilização desses materiais para facilitar a aprendizagem, amplia as possibilidades de experimentação e descoberta por parte do estudante, facilitando seu entendimento e perspicácia diante do conteúdo abordado. No terceiro tópico do ambiente virtual, foi colocada uma imagem (figura5) com vários desenhos usados na comunicação alternativa perguntando

as cursistas se as mesmas tinham conhecimento desse recurso, se já haviam utilizado e para que deixassem suas opiniões acerca desse assunto.

Figura 5 – Especificar título

Fonte: AVACAp, 2018.

Esse tópico foi respondido por 28 cursistas, dessas cursistas 14 já tinham conhecimento sobre comunicação alternativa, 12 de forma superficial e 2 já haviam feito uso

da comunicação alternativa em sala. Das cursistas que tinham conhecimento sobre a comunicação alternativa, três já eram estudantes da UERJ, quatro adquiriram o conhecimento nos cursos de pós-graduação, sendo uma dessas estudante de pós de uma das coordenadoras do curso e sete obtiveram o conhecimento do recurso por meio de outros cursos de extensão.

Das cursistas que não tinham conhecimento da comunicação alternativa, podemos nos atentar ao seguinte relato:

> Ainda não conhecia e posso afirmar que a comunicação alternativa foi um dos grandes conhecimentos que o curso me possibilitou. As observações estão sendo o meu primeiro contato direto com a educação inclusiva e nesse contato uma das minhas maiores dificuldades foi a ausência de uma comunicação efetiva, pelo fato do aluno observado não ser oralizado e agora com os conhecimentos acerca da comunicação alternativa vejo que há possibilidades que podem tornar a comunicação com o aluno mais eficaz, fácil e significativa (CURSISTA 2)

É visível a importância dos conteúdos abordados para a formação dos professores, uma vez que cada aula oferece possibilidades aplicáveis em sala que medeiam a aprendizagem do estudante com NEE.

No último fórum do curso foi criado um espaço onde as cursistas pudessem relatar a experiência da confecção do produto final para apresentação no curso. As cursistas relataram em um primeiro momento nervosismo quanto a construção do material, todavia ao pensarem efetivamente nas dificuldades de aprendizagem das crianças que foram observadas conseguiram preparar um material que atendesse ao déficit do estudante, despertando o interesse e colaborando para o entendimento do conteúdo que deveria ser abordado.

> Quando fui informada de fazer um trabalho para a última aula para ser usado com o aluno que fôssemos observar, fiquei logo preocupada e procurei saber com as amigas e com sites que abordam esse tema, porém minha preocupação era a de que o aluno realmente viesse à utilizar e gostar do produto para que esse produto viesse a surgir efeito.Com o passar dos dias percebi as necessidades do meu aluno e pensei em trabalhar o alfabeto formando sílabas, já que a necessidade dele é muito grande. Sendo assim, peguei uma caixa de sapatos aberta e encapei-a toda com *contact* de filme de sucesso "Os carros", em seguida colei o velcro tanto nas letra de UVA quanto na parte superior da caixa, formando assim um pequeno quadro onde ele pudesse ir pegando as letras e colocando ali para tentar ir formando as palavras ou nomes. Foi muito legal. O aluno adorou a ideia e participou ativamente do trabalho na sala do AEE. Acredito que a caixa será de grande contribuição para que os alunos com os mesmos objetivos possam fazer uso (Cursista 44).

Ao oferecermos um material ao estudante que dialoga com suas dificuldades e realidades a aprendizagem ocorre de forma mais significativa e prazerosa. Observamos por meio dos relatos dos produtos que os materiais feitos exclusivamente para a demanda do estudante, pensando e valorizando sua personalidade, gosto e ambiente proporciona uma melhor adequação do conteúdo.

Logo, é válido ressaltar que os materiais diferenciados só ganham funcionalidade quando construídos especificamente para uma demanda, a construção do material vai além de simplesmente interpretar o laudo do estudante. Os jogos e materiais não podem ser feitos para alunos com autismo, deficiência intelectual ou para outros transtornos. O material diferenciado precisa ser feito para o Marcelo, para a Letícia... ou seja, para o individuo para o qual está sendo trabalhado, podendo ser utilizado por outras crianças, não classificadas pelo CID ou DSM mas pela dificuldade e possibilidades de aprendizagem que apresentam.

2.5- Produto final do curso de extensão

Após as etapas já descritas nesse trabalho, o último encontro do curso foi a oportunidade que as cursistas tiveram para traduzir suas aprendizagens e vivências em forma de um material concreto para ser utilizado pelos estudantes que foram observados.

Sendo o CAp um espaço público que propicia a pesquisa e formação de seus docentes e cursistas, a pesquisa acontece e se faz viva nos corredores e salas do Instituto de Aplicação, com isso estudantes e professores tem a oportunidade de reinventar conceitos, registrar e colaborar de forma enriquecedora para a quadro educacional, oferecendo ao Estado pesquisas práticas da vivência escolar.

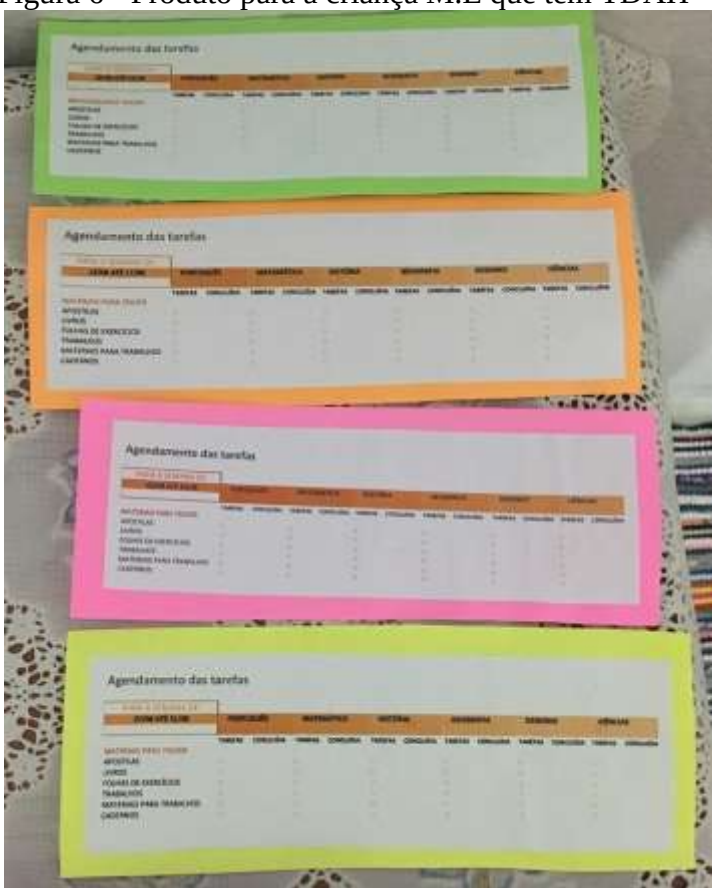
As cursistas precisavam apresentar o produto final e justificar com as vivências das observações nas salas do CAp. As apresentações forma diversificadas e a grande maioria das cursistas conseguiram produzir um material efetivamente útil para os estudantes que acompanharam, como é possível ler nos relatos abaixo.

> No decorrer das minhas observações da aluna do 7º ano, turma 72, M.E[13], pude perceber que por trás de toda dificuldade pedagógica que a aluna demonstrava, havia uma questão de desorganização pessoal, principalmente com o seu material escolar. Conforme dito no meu relato, a aluna, em grande parte das aulas, esquecia uma parte do seu material que seria necessário trazer para a aula (apostilas, folhas de exercícios, cadernos, entre outros). Observando que tal desorganização influenciava diretamente na sua dificuldade pedagógica e, portanto, dificuldade de concentração, planejei como produto uma agenda com cartões semanais, em que M.E poderia assinalar os materiais que precisava trazer durante a semana das determinadas disciplinas e, assim, trocar os cartões conforme fosse utilizando e passando as semanas. Para isso, comprei uma agenda com folhas em branco, sem data, para que a aluna pudesse organizar as suas próprias anotações e colocar as datas, a fim de que se a aluna não anotasse em algum dia, não ficassem muitas folhas em branco e isso pudesse desorganizar a aluna. A agenda também tinha uma capa simples, sem decorações, a fim de que M.E decorasse a sua própria agenda da forma como gostaria. Junto com a aluna, comprei os adesivos que escolhidos pela mesma e trouxe alguns materiais de papelaria para ela enfeitar (post-it coloridos, folhas coloridas, marcadores de página, entre outros. Além disso, os cartões foram feitos a partir do Excel, em que na primeira coluna horizontal coloquei os materiais que ela deveria levar pela semana e nas colunas verticais escrevi as disciplinas. Também inseri o dia inicial da semana e o final. Os cartões foram feitos para todo o mês de agosto e em baixo dos cartões coloquei uma folha colorida do tamanho dos mesmos, para facilitar a atenção da aluna. Na contracapa da agenda fiz um aparato, como se fosse uma carteirinha, para que a aluna colocasse os cartões e retirasse na própria agenda, evitando de serem perdidos. Dentro do aparato também coloquei papéis coloridos para a aluna fazer anotações e estimulá-la (CURSISTA 21)

[13] Nome da estudante preservado.

O produto feito por essa cursista foi idealizado para uma estudante do sétimo ano com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH, como descrito pela cursista a menina apresentava dificuldades pedagógicas principalmente pela sua falta de organização com as tarefas que precisavam ser executadas e com o material escolar, dessa forma o produto foi pensado exclusivamente para atender a demanda da estudante.

Figura 6 - Produto para a criança M.E que tem TDAH

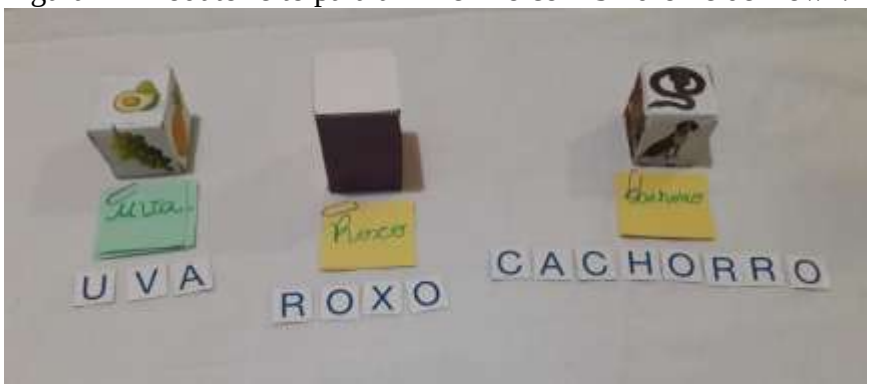


Fonte: AVACAp, 2018..

Observamos que algumas cursistas não confeccionaram os produtos apenas para exposição do trabalho final, grande parte dos produtos foi testado primeiro pelas crianças, com o objetivo de terem uma resposta quanto ao uso do material que haviam criado.

> Passando esses dias de estágio, percebi que ele, sabe as letras, forma palavras, mas tem dificuldades com a escrita. (dificuldade cognitiva
> A minha ideia foi criar dados com figuras .... animais, números, cores, frutas... para que quando ele for jogar, saber as letras e a forma como se escreve. Levei até para a sala de aula, ele e toda a turma gostaram... (CURSISTA 17)

Figura 7 - Produto feito para um menino com Síndrome de Down.



Fonte: AVACAp, 2018.

Salientamos a importância de ocorrer o processo de mediação em sala com esse relato de que além da criança com Síndrome de Down, toda a turma participou e gostou da brincadeira, o material facilitou e foi utilizado não apenas pelos estudantes com NEE mas por toda a turma, caracterizando-se como uma ação inclusiva onde todos tiveram a oportunidade de experimentar.

Proporcionar a criança com Necessidades Educacionais Especiais a conclusão da mesma tarefa que é realizada pela turma é de suma importância para o seu desenvolvimento e convívio em sala de aula, uma das cursistas pensando nisso criou um calendário removível para que o estudante que observava com Síndrome Prader Willi [14]pudesse concluir a tarefa com a turma.

> Para a produção do produto final a ideia surgiu de uma atividade que foi realizada na sala de aula J.P tinha que preencher o calendário do mês de Julho ele teve uma ótima compreensão da proposta , mas um pouco dificuldade para escrever os números devido a hipotonia (que afeta a escrita) precisei fazer uma adaptação escrevendo cada número em pedacinhos de papel para João Paulo ir colando e preenchendo o calendário a atividade foi concluída com sucesso e ele ficou muito feliz . Como foi dito nas palestras para produzir um material que auxilie no processo de ensino aprendizagem do educando é fundamental identificar qual a necessidade do aluno e elaborar um material que possa ser útil, **fiz um calendário todo removível** pensando em tornar mais simples possível para o João Pedro a realização da atividade (CURSISTA 30)

[14] Doença genética que causa obesidade, deficiência intelectual e perda de estatura. FONTE: SCIELO

Figura 8 - Calendário Removível.

Fonte: AVACAp, 2018.

Os materiais adaptados ganham funcionalidade quando se tornam facilitadores da aprendizagem, conseguindo interligar o abstrato a algo concreto, palpável e de fácil entendimento.

> Hoje, tendo em vista a perspectiva de uma escola inclusiva, acredita-se que o conhecimento sobre adaptações curriculares e recursos didático-pedagógicos adaptados, por parte dos professores da rede regular de ensino que recebem, entre outros, alunos portadores de limitações sensoriais, físicas e mentais, pode tornar-se elemento facilitador para essa inclusão (OLIVEIRA, 2002, p.23)

Logo, podemos entender que o uso dessas tecnologias à luz da vivência em sala de aula, busca atender a necessidade especifica de um determinado estudante. Somente pela ação, reflexão e ação o educador é capaz de construir caminhos pedagógicos que atendam a demanda do grupo no qual desenvolve o trabalho.

Todavia como diversas vezes foi mencionado pelas cursistas, muitos dos caminhos apresentados no curso de extensão não eram de conhecimento do grupo ou se eram, foram adquiridos por meio de cursos extras e/ou pós-graduação. Como tem se dado a formação de professores para a mediação pedagógica? O curso de extensão conta de atender a demanda e as necessidades existentes em sala de aula?

3. FORMAÇÃO CONTINUADA: O CURSO DE EXTENSÃO E A PRÁTICA DAS CURSISTAS APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO.

> Ninguém se forma no vazio. Forma-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p. 115).

Ao longo desse trabalho, analisamos os dados dos 1368 candidatos, suas demandas e expectativas em prol do curso, o processo de seleção (por ordem de inscrição), o edital do curso, sua metodologia, os temas abordados nas aulas, a parte prática, o ambiente virtual e as lacunas existentes nos cursos de graduação em Licenciatura e Pedagogia. Reconhecemos o papel compensatório dos cursos de formação continuada no que se refere ao ensino para diferentes modos de aprendizagem e agora, neste capítulo, analisaremos o pós-curso e também de 22 dos 50 cursistas.

Para contribuir nessa análise da prática docente das cursistas, após o curso, foi enviado um questionário um ano após a conclusão do curso de extensão. O questionário foi encaminhado para as 22 cursistas que responderam o primeiro formulário, com o intuito de fidelizar as respostas realizando uma comparação entre os dois momentos, todavia dessas 22 cursistas apenas 8 responderam o segundo questionário.

Durante as análises das respostas aos questionários anteriores, sinalizamos as insatisfações quanto à formação nos cursos de graduação. Todas as cursistas que responderam o formulário final, relataram que tiveram mudanças em suas práticas após o fim do curso.

> As minhas práticas já dialogavam muito com o tema proposto pelo curso, mas elas foram ampliadas com os temas abordados. Muitas ideias surgiram para adaptação de material, documentação de assuntos importantes, até mesmo para a prática e a troca com a equipe como um todo (CURSISTA 01, 2019, Formulário on-line).

> O curso ampliou minha visão tanto teórica, como prática. Aprendi vários recursos para ser usados de formas diferentes (CURSISTA 20, 2019, Formulário on-line).

> Passei a atuar em sala de aula com mais confiança (CURSISTA 13, 2019, Formulário on-line).

> Mudou minha visão quanto aos registros diários das atividades dos alunos e troca entre as professoras (CURSISTA 14, 2019, Formulário on-line).

A cursista que marcou a opção respondendo que não houve mudança em sua prática em sala, respondeu à pergunta “Se sim, como e porque mudou?” Da seguinte forma:

> Não atuo diretamente na sala de aula, mas a aprendizagem durante o curso tornou meu olhar mais refinado para as questões da mediação escolar (CURSISTA 5, 2019, Formulário on-line).

Nitidamente é possível constatar a assimilação entre teoria e prática por meio desses relatos. As cursistas sentiram-se aptas a praticar aquilo que foi exposto nos encontros dos cursos, experenciando na prática a aplicabilidade das teorias apresentadas. Glat, Santos, Souza e Xavier (2006) dizem que “o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórico-prática” (p.2) Logo, é possível presumir com os relatos expostos que as participantes do curso conseguiram mobilizar seus conhecimentos.

Além da abordagem para adaptações de materiais, as professoras do curso enfatizaram a todo instante a mediação enquanto uma ação e não algo a ser depositado como responsabilidade em apenas um profissional da escola. Com isso, era esperado que as discentes do curso compreendessem que a inclusão não ocorre de forma isolada e sozinha senão por uma reestruturação de todo o espaço escolar e mediação de todos os agentes que compõem o cenário da aprendizagem.

Uma das perguntas do questionário estava relacionada com a formação do curso de graduação, foi indagado se os conteúdos abordados no curso de extensão seriam válidos se tivessem sido abordados desde a faculdade. Todas as respostas foram favoráveis a inclusão desses conteúdos nas grades curriculares dos cursos de graduação.

> Sim, pois o professor - seja ele pedagogo, especialista - sai com pouco ou nenhum conhecimento no que tange a inclusão escolar e de que forma se desdobra essa inclusão na prática da sala de aula, nem que seja sobre o ensino colaborativo entre os pares (professores) para efetivar a inclusão (CURSISTA 1, 2019, Formulário on-line).

> Sim. Os cursos de graduação falam pouco e rapidamente sobre a educação especial. Não adquirimos técnicas e nem habilidades pra atender esse público que necessita de bastante cuidado (CURSISTA 2, 2019, Formulário on-line).

> Sim, pois o curso traz uma vivência que é importante (CURSISTA 3, 2019, Formulário on-line).

> Sim, porque a formação nos cursos de graduação ainda é incipiente na área da Educação Especial (CURSISTA 4, 2019, Formulário on-line).

Nessa perspectiva podemos mais uma vez afirmar que o curso de extensão, pode ser visto como uma política compensatória das ausências existentes nos cursos de graduação e que contribuiu para que as vivências em sala fossem diferenciadas.

Apesar do número de vagas pequeno, em comparação ao número de inscritos, entende-se que a educação se faz por meio de muitas mãos, que atuam juntas e de forma multiplicadora na tentativa de proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes. Na última pergunta do formulário foi pedido para que as cursistas relatassem suas vivências, pós curso. Como Mantoan (2003) disse "Sabemos que é possível, urgente e indispensável mudar a educação, com novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias e que o momento é o de abandonar soluções paliativas e enfrentar seriamente e com obstinação essa mudança" (p.11).

> O curso enriqueceu muito a minha prática em sala de aula, como já dito anteriormente. Posso hoje ter uma nova noção sobre o processo de ensino colaborativo, como fazer para inseri-lo nas minhas práticas e compartilhar com aqueles, divulgando as pesquisas feitas pela LATECA (até então desconhecida por mim) e todas as pesquisas desenvolvidas pelo Cap-UERJ. Sou grata por ter feito parte desse curso e que venham outros. #UERJRESISTE (CURSISTA 1, 2019, Formulário on-line).

> Após o curso comecei a atuar como mediadora de um aluno com deficiência intelectual, de 18 anos que estava no ensino médio. Pude trabalhar juntamente com os professores da turma para que as provas dele fossem adaptadas, atuei junto com a psicopedagoga da escola para que ele aprendesse novas habilidades como fazer uso do dinheiro. Entre outras. Hoje, estou atuando como professora de apoio especializado, no município de Niterói. Este foi o primeiro concurso da rede para este cargo e fui aprovada. Estou atuando com um aluno autista severo de apenas 5 anos. Trabalho com ele as atividades da vida diária e forneço o apoio pedagógico necessário para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Agradeço demais pela oportunidade de realizado o curso. Obrigada!! (CURSISTA 2, 2019, Formulário on-line).

> Os conteúdos trabalhados no curso enriqueceram a minha bagagem teórica e o acompanhamento das atividades realizadas no CAp/UERJ propiciaram vivências de possibilidades do trabalho colaborativo. Creio que toda formação contribui para meu aperfeiçoamento profissional. (CURSISTA 3, 2019, Formulário on-line).

Neste último relato, destacamos a atuação de mediadora relatada pela cursista em concordância com a abordagem de Mousinho (2010) que diz que a atuação do mediador do

escolar só é válida quando ocorre em conjunto com toda a escola, atuando como mais um personagem do processo de inclusão e não como o único. Todavia, é possível também compreender que os conceitos de: mediador e mediação, ainda se confundem e se equivocam em muitas práticas existentes, não apenas pelo relato da cursista 2, mas pelas falas de pais, professores e pessoas em geral ao abordar a inclusão. A mediação, no senso comum, ainda tem sido vista como um substantivo utilizado para nomear uma nova profissão no espaço escolar e constantemente vemos profissionais da escola e famílias reafirmando essa "nova função".

Contudo, apesar do longo caminho que ainda precisamos percorrer para propagar as práticas inclusivas, por meio do relato das cursistas podemos constatar que há mudanças significativas no que tange suas práticas em sala, com os outros professores, profissionais da escola e estudantes.

O curso de extensão nos mostrou que suas práticas, apesar de comuns no Instituto de Aplicação – Cap UERJ, eram desconhecidas de grande parte das participantes. "Nesse sentido, podemos afirmar que, no Brasil, a formação de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Ou seja, segue um modelo tradicional de formação (Glat, Senna, Oliveira & Ferreira, 2003)

Modelo esse que não se adequa as evoluções da sociedade e mudanças de geração. Portanto, possuímos estudantes novos, em espaços antigos com professores formados com teorias tradicionais e inflexíveis. A partir dessa discussão podemos sinalizar o curso de extensão como um importante espaço de formação profissional para as professoras participantes, cumprindo além de um papel de especialização e assumindo uma compensação de suas formações iniciais.

Reconhecendo, principalmente, a partir da fala das participantes do curso a importância desse material para transformação em sala, foi pensada na propagação desse material por meio de um recurso audiovisual, onde o profissional que tiver acesso poderá entender de fora, resumida, quais são os princípios de um ensino direcionado a mediação pedagógica e ao ensino colaborativo.

3.1 A Formação continuada como complementação da formação docente

Com as lacunas, aqui apresentadas, nos cursos de graduação e a demanda e necessidade de inclusão nas escolas, vemos nos cursos de formação continuada uma importante medida de compensação e auxílio para a prática em sala. Apesar do curso ter atendido a 50 docentes, 1318 pessoas ficaram de fora do processo de formação, entre elas, como já vistos, não apenas professores, mas profissionais de outras áreas e mães de crianças autistas.

Com isso, podemos entender que o déficit na formação e no entendimento do que é inclusão, muito além de atingir a área das Licenciaturas, atinge a sociedade como um todo, que busca profissionalização necessária para responder as indagações e questionamentos que surgem.

Conquanto, cabe ressaltar que os cursos de formação continuada têm ocupado um papel importante no processo de inclusão dos estudantes com NEE.

> Os professores que já estão exercendo o magistério devem ter os mesmos direitos assegurados, sendo-lhes oferecidas oportunidades para uma formação continuada, inclusive em nível de especialização, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) que, dentre os vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dispõe sobre o oferecimento de educação continuada aos professores que estão em exercício (NOGUEIRA & GLAT, 2003, p.139)

Especificamente o curso em questão, abordou temas e assuntos desconhecidos por muitas cursistas, ampliando o entendimento e opções para a atuação em sala. Demonstrando que com simples materiais e instrumentos, já presentes na escola, é possível realizar a adaptação do conteúdo para a criança que apresenta NEE, como por exemplo o uso da tecnologia, visto que muitas escolas que possuem acesso à tecnologia e outros instrumentos facilitadores de inclusão não utilizam, de uma maneira que seja proveitosa para a aprendizagem do aluno, uma vez que falta a formação necessária aos profissionais para usufruírem da tecnologia como um meio de aprendizagem. Ao mesmo tempo que ainda em muitas escolas faltam os materiais necessários para a realização dessas atividades, fato que compromete a mediação pedagógica por meio das tecnologias.

> A escola perde, então, a possibilidade de conhecer outras formas de ensinar e de aprender, e de se apropriar de uma nova lógica, de novas possibilidades e caminhos para efetivamente se comunicar, trocar e interferir na formação do aluno deste novo século. Deixa também de perceber que a tecnologia pode estar a serviço de um processo de ensino- aprendizagem que realmente tenha, como ponto de partida, a diversidade (CRUZ et al, 2017, p.24)

Com isso observamos que a formação dos professores precisa estar atualizada para que se compreenda a importância da utilização de novos recursos e (re) utilização de instrumentos já existentes para o processo de ensino e aprendizagem. Esse novo olhar para a tecnologia, possibilita novos caminhos para a efetivação da inclusão.

A formação docente necessita atender e compreender a diversidade humana existente e que se manifesta na sala de aula, compreendendo que essa diversidade compõe o modo que se ensina e o modo que se aprende. Para que essas adaptações sejam utilizadas em prol da aprendizagem do estudante com deficiência, é primordial ter em sala um professor pesquisador, que é aquele que invista as aprendizagens, buscando diferentes formas de ensino que seja capaz de alcançar a todos os estudantes, baseando suas práticas em tentativas, erros e análises, até que consiga proporcionar ao seus estudantes um leque de oportunidades e não apenas reprodutor de metodologias.

> O enfoque deve se redirecionar do método para o professor, sem ignorar a importância do primeiro. O professor autônomo é capaz de buscar conhecimento das metodologias existentes e de desenvolver as suas. Nesse sentido, o professor deve ser formado para pensar e elaborar seus próprios métodos de ensino (DAMASCENO et al., 2007 p.88)

É na prática da sala que o professor cria estratégias, elabora novos questionamentos e constrói caminhos para que a aprendizagem possa ser acessível a todos. Essa prática só é possível quando o profissional é apresentando a diferentes metodologias e conceitos que contribuam e enriqueçam sua formação. Alten (2001) cita Tochon (1991) ao dizer que as formulações de novas ideias e soluções se dão por meio da vivência e das situações do cotidiano.

> Para Tochon, a pesquisa deveria orientar-se para o estudo das "características importantes da especialização profissional que não tem origem no pensamento lógico, mas sim na produção de ideias novas, na criação de soluções originais para situações paradoxais". Ele toma como exemplo um médico especialista que, para chegar a um diagnóstico, vale-se de casos específicos relatados pela experiência e com isso, prevê soluções originais (p.29).

Por meio dos encontros presenciais, das atividades práticas e dos fóruns na plataforma *online*, os cursistas tiveram a oportunidade de compartilhar suas dúvidas, anseios e métodos com o restante do grupo. Enriquecendo suas propostas ao mesmo tempo que contribuíam para a formação uns dos outros.

Bem como disse Vilaronga e Mendes (2014) “Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola” (p.142).

Assim como enfatizado no título do curso de extensão, as professoras coordenadoras do curso acreditam na inclusão a partir da perspectiva do Ensino Colaborativo, uma vez que compreendemos que a troca de experiências é um processo importante para o aproveitamento não apenas do estudante com deficiência, mas de toda a turma.

> O conjunto da literatura relacionada à temática revela que, quando eficazmente implementado, pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar (Walter-Thomas; Bryant; Land, 1996; Walter-Thomas, 1997; Walter-Thomas; Korineck; MC Laughin, 1999; Argules; Hughes; Schumm , 2000, etc.). No entanto, quando não há um planejamento cuidadoso ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode ressaltar em dificuldade para ambos os professores e também para os gestores (Argules; Hughes; Schumm, 2000; Gately; Gately,2001) (apud VILARONGA; MENDES, 2014, p. 142)

Proporcionar um espaço de troca entre os profissionais da escola é essencial para o desenvolvimento do processo de inclusão, por meio de sábados letivos, encontros de estudos(uma vez ao mês) planejados de forma a não comprometer os 200 dias letivos, uma vez que diferentes conceitos se encontram e ganham corpo nos debates e vivências. A proposta do curso foi justamente a de que as cursistas pudessem não apenas ouvir as aulas, mas vivenciar na prática essas experiências e apresentar suas aprendizagens por meio do produto final.

Santos e Martins (2015) após realizarem uma pesquisa sobre a prática de professores com estudantes com Deficiência Intelectual em classes comuns, concluíram a importância da formação continuada para a prática do professor, uma vez que grande parte dos professores se sentiam despreparados para atuar na inclusão dos estudantes com NEE.

> Há uma necessidade premente de formação continuada para os professores e demais educadores que lidam na escola com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto também os alunos com deficiência, uma vez que a formação sempre vai permear a prática pedagógica. Isso porque não basta somente a formação inicial, adquirida em cursos de licenciatura, uma vez que, além do aluno, há outro ser sempre aprendente na escola, que é o próprio professor. Por isso deve estar sempre conectado, em contínua formação, atento às transformações que surgem e, neste sentido, ao novo modelo de escola inclusiva, ora estabelecido na política educacional (p.405).

Logo, compreendemos o papel da formação continuada no processo de inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, a partir do momento que se faz necessário ir além dos cursos e conhecimentos oferecidos na licenciatura. Uma vez que a escola não tem sido acolhedora e consciente do seu papel nesse processo educacional. As autoras, Santos e Martins (2015) pontuam as dificuldades citadas pelos professores, entre as quais, destaca-se as lacunas na formação docente.

> Diante da realidade investigada, verificamos que muitas das dificuldades situadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar têm origem nas lacunas presentes na sua formação. Embora não existam *receitas* a serem seguidas, tal formação, se bem desenvolvida, contribuirá para uma mudança das práticas referentes ao ensino, no contexto da escola. Portanto, consideramos necessário que esse aperfeiçoamento profissional dê ênfase à dimensão subjetiva (humana), como forma de motivá-lo (p. 405).

Conforme apontado pelas autoras, não há receitas prontas ou algum manual de instrução que explicite o passo-a-passo do processo de inclusão. Todavia, o profissional precisa estar ciente de que o espaço, a sala, os materiais, tudo ao redor do estudante pode ser utilizado como instrumento facilitador da aprendizagem. Salomão (2011) em seu artigo, aponta o sucesso da experiência de aprendizagem mútua entre o "mediador" e o "aprendente", enfatizando a importância da mediação para esse processo.

> A experiência de aprendizagem docente sob a perspectiva de desenvolvimento em uma abordagem sociointeracionista contempla a interação social com um par mais competente como fonte de construção de conhecimento. O que nos pareceu dentro da relação entre a mediadora e a interagente brasileira, neste estudo, foi que o contato entre elas trouxe oportunidades de reflexão não somente para a interagente, que seria o par menos competente, mas também para a própria mediadora, o par mais competente da relação, uma vez que também foram notados em suas falas e atitudes aspectos que evidenciaram reflexão e movimentos de mudança (p.672)

Ao ter ciência que a mediação não ocorre apenas em uma via de mão única, entre professor e estudante, mas sim de forma mútua, o docente tem a oportunidade de ampliar sua prática para além da explicação tradicional.

A formação profissional precisa atender à realidade existente em sala, preparando o professor a atuar para a diferença. Compreendendo que o espaço e o tradicionalismo existente outrora não são mais correspondentes a atual realidade que necessita de um planejamento flexível e atento as diversidades presentes em sala de aula.

> Para ser capaz de organizar situações de ensino e para ser capaz de gestar o espaço da sala de aula com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade (FIGUEIREDO, 2008, p.2).

Dessa forma, compreende-se que a mediação pedagógica vai muito além de um profissional especifico para realizar essa função. A mediação não cabe em um profissional e não pode ser resumida a um sujeito. A mediação precisa ser caracterizada e revista como um verbo que tem a potência e necessidade de ser visto como um processo essencial em sala de aula para estudantes com e sem NEE.

> Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz que a identidade do aluno seja ressignificada. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2006, p. 192).

Além do mais, atestamos que, apesar de se uma prática comum, é ilegal perante a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- LBI (BRASIL, 2015) promulgada em 06 de julho de 2015 pela então presidenta da República Dilma Rousseff, a contratação, para além do valor da mensalidade da escola, de um profissional exclusivo para atender o estudante:

> § 1o Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (p.10)

O sentimento de despreparo dos professores regentes de turma, poderia ser amenizado a partir do momento que a formação continuada fosse vista como primordial para a formação docente não sendo apenas requisitada por alguns, mas por todos os professores atuantes. Sendo não apenas um espaço para receber conteúdos, mas uma formação com espaço de trocas e ressignificação de vivências e experiências.

> No percurso da inclusão os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm. A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua

> prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora (FIGUEIREDO, 2008, p.4).

Logo, para que a formação continuada contribua e complemente a formação inicial docente, ela precisa não apenas atender as demandas de conhecimento cientifico, mas ser um espaço onde os docentes tenham a oportunidade de avaliar suas vivências, enriquecendo seus debates com seus companheiros de profissão. Bem como foi abordado por Rezende (2014) em sua pesquisa, a formação não é garantia de uma prática totalmente compatível com a teoria, pois temos preceitos que ainda estão enraizados em nós.

> Verifiquei ao longo das reflexões aqui propostas que, apesar do conhecimento teórico das discussões atuais em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, a análise da minha prática me permitiu concluir que nem tudo o que pretendi e discuti na teoria aliou-se à minha ação docente. Reconheço que, em alguns momentos, mesmo conhecendo as teorias, adotei posturas tradicionais e autoritárias. Além disso, percebi que, em alguns casos, a distância entre a teoria e a prática comprometeu a aprendizagem dos alunos, a formação deles enquanto docentes que se espelham em seus professores e os objetivos da minha prática docente (p.80).

Com isso, a formação continuada precisa ser muito além de um espaço de escuta, mas principalmente um espaço de trocas e de reformulação da atuação. Onde o profissional docente tenha a oportunidade de investigar cientificamente os caminhos acadêmicos que precisam ser tomados para que sua prática se constitua como uma prática inclusiva.

> Ora, muitas condutas adotadas por mim e por muitos professores são fruto da formação tanto no ensino básico quanto no superior. No caso deste trabalho, é possível constatar que mesmo estando em nível de doutorado e pesquisando o assunto, apresentei dificuldades em adaptar minhas práticas às teorias e demandas atuais e por mim mesma defendidas. Por outro lado, as dificuldades encontradas viabilizaram tecer olhares mais críticos sobre minha ação docente (REZENDE, 2014, p. 80).

Logo, a formação continuada precisa ser vista como muito mais do que um espaço de adquirir novos conhecimentos, mas principalmente em um espaço de análise de experiências e práticas, sendo um espaço de escuta do professor. Entendendo-se não como uma escuta sem retorno, mas como algo a ser refletido, estudado e investigado. A formação continuada precisa ser considerada aquém de um espaço compensatório de "capacitação profissional", ela precisa ser vista como um ambiente onde o profissional tenha a oportunidade de comparar as teorias

com suas práticas, validando métodos e, principalmente ,registrando suas tentativas, acertos e erros. Assim como no espaço do AVACAp.

Sendo a formação continuada uma prática constante da escola que atenda a todos os professores da instituição, não sendo penas uma formação que o professor busca para se aprimorar, mas uma formação em que a escola reconheça como uma prática essencial para um bom funcionamento do espaço escolar.

3.2. Produção do recurso aúdiovisual- propagando a formação

A partir dessa perspectiva de Formação Continuada, o produto pensado para essa pesquisa não poderia ser diferente de algo que contribuísse para a formação dos professores que não tiveram a oportunidade de participar do curso.

Entendendo a mediação pedagógica como um conjunto de práticas que facilitam o processo educacional de inclusão, os encontros presenciais foram gravados com o intuito de ser produzido um recurso audiovisual que fosse facilmente acessado e de fácil entendimento para o telespectador.

Após cada filmagem foi feita uma seleção dos vídeos existentes. Por falta de recursos profissionais na gravação, os áudios da filmagem ficaram ruins e de difícil compreensão. Pensando também no tempo de duração desse recurso, foram produzidas narrações com resumo das aulas e inseridas nos vídeos. As narrações foram gravadas pensando nos conteúdos abordados em cada aula de forma resumida. O intuito do vídeo não é ser uma fonte única de pesquisa, mas sim, apresentar as teorias que colaboram para que a inclusão ocorra em sala de aula, independentemente de ser um professor especialista ou não.

Dessa forma quem assistir terá a oportunidade de ter uma breve noção dos instrumentos facilitadores da mediação pedagógica e após o vídeo, buscar o conhecimento de forma mais profunda e com a presença de outros parceiros da educação para que ocorram trocas significativas a partir do conteúdo aprendido.

> Com bases nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas, que contemplam aspectos: teóricos, práticos e atitudinais. A atenção ao princípio da diversidade assegura que todos os alunos possam dividir um espaço de aprendizagem, de interação e cooperação, no qual professores, alunos, adultos, crianças e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças, o que legitima o contexto da diversidade (FIGUEIREDO, 2008, p.4).

O audiovisual em hipótese alguma tem o objetivo de substituir a formação que se constrói no espaço coletivo, todavia, entendemos que é de extrema urgência e importância que os conceitos abordados nos encontros do curso de extensão, sejam amplamente divulgados com o intuito de despertar as escolas e os docentes para a promoção de espaços de estudo e debates para a formação continuada que atenda de fato as necessidades da sala de aula e promova o despertar pela inclusão.

A propagação do audiovisual pretende divulgar a formação docente para a mediação pedagógica, fazendo-se entender a necessidade de a mediação ser vista como um processo e não como um papel específico de um profissional. Algo que deve ser pensado e discutido para que todos os estudantes tenham acesso aos diferentes recursos que possam ser utilizados em sala de aula. Tornando assim, o espaço escolar, um espaço acessível a todos os seus agentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi trazer reflexões acerca do curso de extensão Mediação Pedagógica para Estudantes com Autismo e Deficiência Intelectual na Perspectiva do Ensino Colaborativo e de que forma ocorreu essa formação. Por meio dos questionários foi possível entender as demandas, anseios e expectativas dos inscritos para concorrer a uma vaga no curso.

Com o número expressivo de candidatos e análise de suas respostas, ficou clara a necessidade de que os profissionais da educação, familiares e outros profissionais sentem para entender o processo de inclusão e principalmente para fazer com que o estudante com Necessidades Educacionais Especiais tenha a oportunidade de aprender os conteúdos da sala e que sejam incluídos de forma efetiva.

Mediante os relatos pontuamos as lacunas existentes nos cursos de formação docente e a necessidade de uma reestruturação dos currículos das áreas de Licenciatura e Pedagogia para que, dessa forma, possam atender a demanda existente no espaço escolar da Educação Básica.

É de extrema importância que o conteúdo ministrado pela universidade esteja de acordo com a proposta vivida nas escolas iniciais. Esse diálogo entre prática e teoria é real quando a escola oferece um espaço de pesquisa e registro de suas ações.

O curso de extensão, apresentou um diferencial ao ter em seu corpo docente e como coordenadoras professoras pesquisadoras universitárias que não saíram do chão da escola. Esse contato com a educação básica é essencial para que ocorra o entendimento das realidades dos espaços escolares e aproximação da pesquisa com a ação.

Apesar de termos ciência que o curso só conseguiu atender a 42 cursistas[15], entendemos que a educação se constrói com muitas mãos, que se multiplicam e se fortalecem entre si. Por meio dessa pesquisa podemos compreender a lógica do processo de estruturação do curso, a importância da correlação dos encontros teóricos com os momentos de estágio e a necessidade de um espaço onde professores possam compartilhar suas experiências, trocar conhecimentos e construir novas aprendizagens.

As abordagens feitas em cada encontro do curso, demonstraram como a mediação pode ocorrer com diversas atuações em sala, realizando as adaptações de currículo necessárias. Cada encontro foi pensado para que a partir daquele momento, as abordagens pudessem ser reproduzidas pelos próprios profissionais em suas classes.

[15] Total de cursistas que concluíram o curso.

O ensino colaborativo ganha destaque como um grande facilitador desse processo onde professor comum e professor especialista tem a oportunidade de enriquecer suas práticas e principalmente o espaço da aula.

Vale lembrar que o desenvolvimento das atividades em conjunto propicia um espaço solidário e de cooperação com toda a turma. A visão tradicional do professor como único detentor do saber e dos estudantes como meros receptivos, perde sua força a partir do momento que passamos a reconhecer todo componente do espaço escolar como um instrumento mediador em potencial.

A educação não se tece por meio de apenas um agente educador, todo o espaço escolar é essencial para o desenvolvimento de habilidades de cada indivíduo. A fala é tão importante quanto a escuta e reconhecer o estudante como protagonista de sua aprendizagem é um posicionamento que contradiz a prática tradicional. Sabemos, porém, da dificuldade de reestruturação de nossas práticas, uma vez que somos reprodutores de nossas próprias vivências e experiências.

Logo, a escola precisa compreender que para que ocorra a inclusão não é apenas importante realizar a matrícula, diminuir os números de alunos em sala, contratar um "mediador" e/ou oferecer encontros aleatórios de formação docente. Para que a escola se assuma como uma escola inclusiva é primordial repensar o espaço físico e estrutural da escola enquanto um espaço de formação de cidadãos, entendendo o docente também como um indivíduo em processo de formação, sendo necessário ter um espaço contínuo e sistemático para compartilhamento das aprendizagens em sala.

Com isso, ser uma escola inclusiva vai muito além de receber uma criança com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual ou outra NEE. A escola inclusiva precisa estar preparada para abordar as temáticas necessárias e reestruturar as salas de forma que todos que participem tenham a oportunidade de aprendizagem. A escola inclusiva precisa efetivar um espaço de formação para seus docentes e demais funcionários com o intuito de se debater e tornar o espaço escolar em um espaço vivo de pesquisas e investigação.

Conforme explicitado no início desse trabalho que teve por objeto de estudos o Curso de Extensão: "Mediação Pedagógica para estudantes com autismo e deficiência intelectual na perspectiva do Ensino Colaborativo", concluímos que o curso colaborou para a formação das cursistas, enriquecendo suas práticas docentes e ampliando suas definições sobre a mediação pedagógica, redefinindo seus conceitos sobre o tema , conforme foi registrado pelas cursistas que responderam o último questionário de avaliação.

O curso de extensão, oportunizou o rompimento de paradigma de que a mediação é a definição de um novo profissional para o entendimento da mediação como ação continua no espaço escolar. Além de oferecer encontros presenciais teóricos e espaço virtual de debate, a oportunidade das cursistas de vivenciarem o dia-a-dia no CAp da UERJ contribuiu para a contextualização das teorias com a prática em sala.

O recurso audiovisual nasceu com a proposta de propagar essa vivência e oportunizar que outros espaços de formação promovam uma formação docente voltada para a mediação pedagógica. Em meio a todo cenário político e educacional que estamos vivendo no Brasil esse ano, apenas a atuação em conjunto, de mãos dadas e com os passos na mesma direção serão capazes de barrar o retrocesso educacional e garantir que a proposta de uma educação igualitária para todos seja garantida bem como prevê nossa Constituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRYASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5.** 5th.ed. Washington: American PsychiatricAssociation, 2013.

BRASIL, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoacom Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAPELLINI, V.L.M.F; MENDES, E.G. O ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educere Revista de educação**, v. 2, n. 4, p.113-120, jul/dez. 2007.

CRUZ, M; FERREIRA, I; NASCIMENTO, F; MONTEIRO, A; WEISS, a. **Autismo e educação inclusiva:** mediação pedagógica na era tecnológica. 2. ed. Santo Tirso: Printhaus, 2017.

FERREIRA, B. C. et al. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, UFSM, n. 29, edição 2007, s.p.

FIGUEIREDO, R. V. **A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** In: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 1 v. p. 141-145.

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

FREIRE, Paulo .**Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v. XVI, n.1, 2008.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009. p. 13-39.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, l. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial,2003. Disponível em <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA Fontes, Rejane de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação**. Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M D; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Brasília Inep, 2008. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/sinopses.-estatisticas-da-educação-basica>. Acesso em: 08.12.2018

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília Inep, 2018. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/sinopses.-estatisticas-da-educação-basica>. Acesso em: 08.12.2018

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2014.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**. Campinas: Papirus, 2007.

MOUSINHO, R et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-848620100. Acesso em: 20 dez. 2018.

NUNES, L. R. d'O.; QUITÉRIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIMIER, C. R. & BRAUN, P. (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. p. 93-105.

NUNES, C; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n.2, p. 126-143, set. 2015.

RADABAUGH, M. P. NIDRR's **Long Range Plan: Technology for Access and Function Research Section Two: NIDDR Research Agenda Chapter 5: Technology for access and function**. Disponível em: http://www.ncddr.org/new/announcements/lrp/fy1999-2003/lrp_techaf.html e http://www.ncd.gov/newsroom/publications/1993/assistive.htm#5. Acesso em: 20 dez. 2018.

SALOMÃO, A.C.B. A formação o formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Tedetandem Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SANTOS, A.; MONTENEGRO, A., CHAGAS, D.; PINCOS, P. Sesc+ infância: cultura de paz por meio do brincar. In: HERNANDEZ, A. S. J. (Coord.) et al. **Cultura de paz y buen trato a la infancia**. Huelva, ES: CIPI Ediciones, 2018.

SANTOS, T.C.C; MARTINS, L.A.R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. bras. educ**. espec., Marília , v. 21, n. 3, p. 395-408, set. 2015.

SIQUEIRA, C.F.O. **Mediação escolar**: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educaçao) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo= 12170. Acesso em: 26 nov. 2018.

VIEIRA, S. V. S **Estudo de caso sobre a implementação do atendimento pedagógico domiciliar em Belford Roxo/RJ**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E.G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar. Práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog** (*online*), Brasília. v. 95, n. 239, p.139-151, jan/abr. 2014.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **_____,** 1994.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "Formação de professores para mediação pedagógica de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento." conduzida por Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos. Este estudo tem por objetivo investigar o que significa, efetivamente, mediação, no contexto da escolarização de estudantes com autismo e de que forma esta mediação se dá.

Você foi selecionado(a) por ser um participante inscrito no curso de extensão Mediação pedagógica para acompanhamento de estudantes com autismo, deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem na perspectiva do ensino colaborativo. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Esta autorização é dada em caráter gratuito, portanto, isento da obrigação de pagar qualquer quantia pela gravação captada durante a filmagem do curso e das práticas que serão vivenciadas no CAp- UERJ. Bem como o possível uso de trechos postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem(AVA CAp).

Sua participação nesta pesquisa consistirá em duas entrevistas, ao inicio e ao final do curso, para recolhermos informações sobre suas expectativas diante do curso e ao final suas impressões e aprendizagem vivenciada.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação..

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos, estudante do PPGEB- Programam de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica, priscilapincos@yahoo.com.br, (21)982307605

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora :_____

APÊNDICE B- TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Pelo presente instrumento de cessão de imagem e/ou áudio, _____,

(Nome do participante)

Portador do RG:_____ e CPF:_____

de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autoriza a utilização de sua imagem /voz na pesquisa intitulada Formação de professores para mediação pedagógica de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Do Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica, PPGEB, campus CAp UERJ da autoria de Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos, priscilapincos@yahoo.com.br, (21) 982307605_que tem como objetivo investigar o que significa, efetivamente, mediação, no contexto da escolarização de estudantes com autismo, deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem e de que forma esta mediação se dá.

Rio de Janeiro, _____ de _____de 2018.

_____

Assinatura do Participante

APÊNDICE C- FORMULÁRIO DE PESQUISA- INICIO DO CURSO.

Pesquisa "Formação de professores para a mediação pedagógica de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento."

Esse questionário faz parte da pesquisa de mestrado do PPGEB da mestranda Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos. Os nomes não serão expostos na pesquisa, serão utilizados apenas para identificação de uma possível entrevista para a produção do documentário.
*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Nome: *

Sua resposta

Formação: *

Sua resposta

Idade: *

Sua resposta

Está atuando, ou já atuou, como professora? *

Sim
Não

Se sim, em qual rede, privada ou pública? Qual município? *

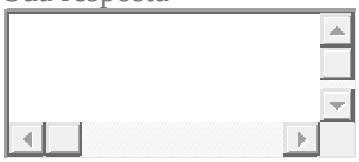
Sua resposta

Por que decidiu se inscrever no curso de mediação? *

Sua resposta

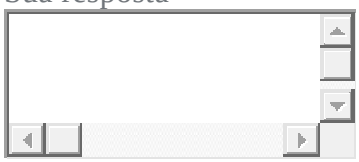
Antes do primeiro encontro, do curso, qual era sua visão quanto à mediação pedagógica? *

Sua resposta



Você acredita que deve existir um profissional especifico para realizar a mediação? Por que? *

Sua resposta

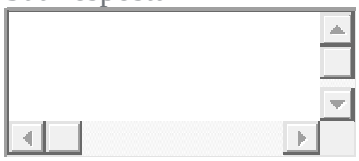


Acredita que sua formação te preparou ou está preparando, caso não tenha concluído a graduação, para lidar com as diferenças em sala de aula? *

Sim
Não

Caso acredite que não, quais as lacunas e dificuldades encontradas na sua prática docente?

Sua resposta



Para você, o que é educação Inclusiva? *

Sua resposta

Como você define o ensino colaborativo? Já tinha conhecimento antes do curso? *

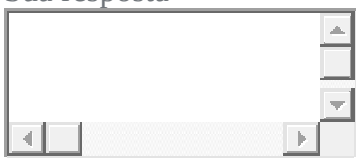
Sua resposta

A LBI afirma que em alguns casos se fará necessária a presença de um profissional de apoio. A escola onde trabalha, ou já trabalhou, já contratou esse tipo de profissional? (caso não tenha trabalhado pode relatar sobre alguma escola na qual tenha realizado estágio) *

Sua resposta

Em sua opinião, como deve ser a atuação desse profissional em sala de aula? *

Sua resposta



Relate-nos o que você espera do curso de mediação pedagógica para alunos com autismo, deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem, na perspectiva do ensino colaborativo. *

APÊNDICE D- FORMULÁRIO DE PESQUISA- FIM DO CURSO.

PESQUISA: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA"

Esse questionário faz parte da pesquisa de mestrado do PPGEB da mestranda Priscila dos Santos Rodrigues Silva Pincos. Os nomes não serão expostos na pesquisa, serão utilizados apenas para identificação de uma possível entrevista para a produção do documentário.

Prezadas, a pesquisa sobre o curso de extensão está chegando à sua fase final. Um ano após o curso de extensão precisamos saber quais foram as contribuições do curso para a prática em sala de aula.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Endereço de e-mail *

Sua resposta

Nome *

Sua resposta

Formação *

Pedagogia
Licenciaturas
Ensino médio- Formação de professores
Outro:

Antes do curso de extensão, você atuava em sala de aula? *

SIM
NÃO

Hoje em dia, você está atuando em sala de aula? *

SIM
NÃO

Sua prática em sala mudou após o curso? *

SIM
NÃO

Se sim, como e porque mudou? *

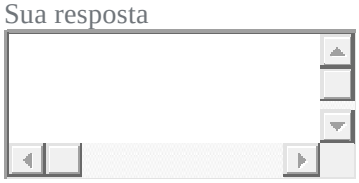
Sua resposta

O curso de formação continuada foi importante para sua prática ? *

SIM
Não

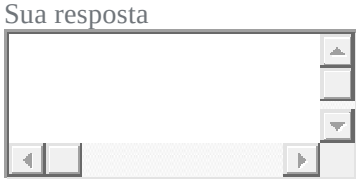
Se o curso foi importante, qual o motivo? *

Sua resposta



Você acredita que o conteúdo do curso deveria ser abordado na formação dos cursos de graduação? Por que? *

Sua resposta



Você acredita que a mediação acontece por meio de apenas um profissional? *

SIM
NÃO

Conte-nos sobre sua experiência após o curso *