



Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 3

**Teoria e prática em educação,
ciência e tecnologia**

DIÁLOGO
EDITORIAL



Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 3:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2022

Diálogos interdisciplinares 3: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2022, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 3: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira. -

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2022. -

293 p. : il. foto. color. ; 24 cm.

ISBN 978-85-92647-72-8
DOI 10.29327/568578

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Oliveira, Ivana
Esteves Passos de.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Apresentação

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, refletiu em seu livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, que a complexidade é inerente à ciência e que se presentifica na vida cotidiana. Em suas reflexões o pesquisador reitera que é no cotidiano que o indivíduo desvela suas identidades múltiplas, e ativa suas performances sociais, com o desempenho de diversos papéis na sociedade, delineando o modelo de intensa complexidade.

Em face a esse cenário, o existir e atuar no mundo mostra-se cada vez mais dialógico e múltiplo. A práxis humana permeia diversos saberes e se perfaz multidisciplinar. No Mestrado de Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC) a produção de discentes e docentes, em compartilhamento e interação, consubstancia a produção de mais um e-book, fruto da pesquisa e investigação dos cotidianos de aprendizagem, interlocução de professores e alunos no chão da escola, enfim, uma profusão de conexões, atravessadas pela tecnologia e a produção científica. O resultado é a terceira edição do e-book *Diálogos Interdisciplinares 3: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia*.

A publicação abarca os três princípios fundamentais do pensamento complexo: a dialogia, a recursividade e o processo de tomar a parte pelo todo o todo pela parte, tal qual definiu o sociólogo. O pensar acadêmico abarcou questões desafiadoras do cotidiano educacional em um momento de enorme complexidade que foi o da pandemia pela Covid-19.

Dentre as temáticas elencadas estão: a formação continuada, as memórias do confinamento do coronavírus, um olhar sobre os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, o PAEBES como instrumento educacional, a educação inclusiva – entre a teoria e a prática, o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, a aprendizagem na biblioteca escolar, o PAEBES TRI em Matemática, a pedagogia hospitalar, a aprendizagem em anos iniciais do ensino fundamental, os desafios da leitura na educação de jovens e adultos, a aprendizagem remota na era pandêmica, as ferramentas tecnológicas nos anos iniciais do ensino fundamental, a socialização da criança autista e a didática para o ensino do aluno autista.

Diálogos Interdisciplinares, em sua terceira edição, revela-se um diálogo multidisciplinar e transformador, na busca por transformação da educação, da ciência e da tecnologia, com esses três fatores imbricados. As intervenções e pro-

postas se dão em favor de um ensino renovado, no qual os educandos possam produzir sentido a partir do que lhes é ensinado.

Apresentar este e-book é algo que nos deixa muito felizes pois, podemos afirmar que são pesquisas atuais e que estão presentes no nosso cotidiano escolar. Trata-se de apresentar o percurso investigativo de alunos e seus orientadores, professores do Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré.

É importante pontuar que algumas das pesquisas, aqui trazidas, estão sendo aplicadas em secretarias de educação, em formações continuadas e em reuniões de planejamento, com o objetivo de aprimorar, cada vez mais, o ambiente escolar. A diversidade de temas nos evidencia que o nosso mestrado está conectado às inquietações de nosso alunado, professores de chão de escola. Estamos formando educadores com um olhar visionário, para atuar em salas de aula e frente aos desafios escolares do século XXI.

***Dra. Luana Frigulha Guisso e
Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira***

Sumário

CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	09
Bethânia Silva Bandeira e Luana Frigulha Guisso	
EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA – MEMÓRIAS DO CONFINAMENTO	25
Chirlene Wandermurem Louzada e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	44
Cristiani Jordão Gomes de Almeida e Sônia Maria da Costa Barreto	
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO (PAEBES) COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL	58
Elaine da Penha Lima e Nilda da Silva Pereira	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PODEMOS MELHORAR NOSSAS TEORIAS PARA MUDAR A PRÁTICA?	75
Elivania de Souza Benevides Neves e Alice Melo Pessotti	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: VANTAGENS E BENEFÍCIOS DA RELAÇÃO ENTRE HOMEM-COMPUTADOR	94
Fernanda da Silva Gomes e Anilton Salles Garcia	
USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GURIRI / SÃO MATEUS, ES	109
Flávia Manette Cardoso Stofele e Sebastião Pimentel Franco	

O PAEBES TRI EM MATEMÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	129
Gerlian Bastos Livramento e Luana Frigulha Guisso	
A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE HOSPITALIZADO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES	149
Giovani Correia Mendonça e Luciana Teles Moura Pirola	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	160
Graciema da Cruz Silva e Luciana Teles Moura Pirola	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	182
Isabel Cristina Polonine e Sônia Maria da Costa Barreto	
PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA APRENDIZAGEM REMOTA DURANTE A ERA PANDÊMICA	200
Jucerlane Baiense de Almeida e Anilton Salles Garcia	
A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	218
Liciane de Souza Araújo Sedano e Angelo Gil Pezzino Rangel	
A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE	233
Maria da Penha Machado Rocha e José Roberto Gonçalves de Abreu	
CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO ALUNO AUTISTA: DILEMAS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES	265
Rianne Freciano de Souza e José Roberto Gonçalves de Abreu	
OS AUTORES	288

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PODEMOS MELHORAR NOSSAS TEORIAS PARA MUDAR A PRÁTICA?

Elivania de Souza Benevides Neves
Alice Melo Pessotti

INTRODUÇÃO

A Declaração Salamanca (UNESCO, 1994) foi identificada como o rompimento internacional para a educação inclusiva (VISLIE, 2003). A educação de necessidades especiais deveria ser substituída pela educação inclusiva, ou seja, soluções educacionais segregadas deveriam ser evitadas, e a sala de aula convencional deveria se abrir para a diversidade. Em um artigo posicional inicial de Farrell (2000), alguns problemas com educação inclusiva foram identificados: a falta de conhecimento de como realmente criar salas de aula verdadeiramente inclusivas, a persistência de práticas educacionais segregadas e as diversas opiniões entre professores e pais sobre sua adequação, por exemplo. A falta de conhecimento sobre como criar salas de aula inclusivas envolvendo todos os alunos também foi apontada em uma revisão recente (GÖRANSSON e NILHOLM, 2014). Além disso, vários autores no número temático apontam que ainda falta conhecimento sobre se os sistemas escolares realmente estão se tornando mais inclusivos, e ainda há opiniões diversas entre pais e professores sobre a adequação da educação inclusiva (DE BOER, PIJL e MINNAERT, 2010, 2011). Consequentemente, parece haver uma necessidade de análise, desde que a obra original seja devidamente citada, e não seja alterada, transformada ou construída de forma alguma.

A análise do campo e as sugestões para futuras pesquisas neste artigo posicional baseiam-se principalmente em (a) uma revisão de artigos influentes em pesquisa educacional inclusiva (NILHOLM e GÖRANSSON 2017); (b) uma visão geral de revisões influentes em cinco revistas de necessidades especiais; e (c) leituras

teóricas e análises teóricas prévias do autor (NILHOLM, 2006) construindo principalmente o trabalho de Dyson e colaboradores (CLARK, DYSON e MILLWARD 1998; DYSON e MILLWARD 2000). O objetivo do artigo é fazer uma contribuição teórica e metodológica para o campo da pesquisa. Argumentar-se-á que, para mudar as práticas educacionais de forma mais inclusiva, em parte, novas teorias devem ser desenvolvidas. Assim, como desenvolver teorias práticas no sentido de ajudar a desenvolver práticas mais inclusivas? Como é sabido, o conceito ‘teoria’ pode ser definido de formas bastante diversas. No presente artigo será utilizada uma ampla definição onde a teoria é definida como tentativas de explicar questões de relevância para um campo de pesquisa, neste caso a educação inclusiva.

Teorias de escopo limitado

Deve-se notar que muito conhecimento foi criado no campo, como se reflete em uma infinidade de revisões que tratam de diversos aspectos da educação inclusiva, como visões sobre educação inclusiva; a eficácia da educação; inclusão em assuntos específicos; e aspectos sociais de inclusão.

Sabemos que diferentes grupos, como pais e professores, têm opiniões variadas sobre a educação inclusiva. Os professores podem ser mais céticos do que se acreditava anteriormente (DE BOER, PIJL e MINNAERT 2011), e que estudos de eficácia podem ser questionados por motivos metodológicos, mas relatam poucos efeitos negativos da inclusão em alunos com necessidades especiais ou seus colegas de classe (SZUMSKI, SMOGORZEWSKA e KARWOWSKI 2017). Os estudos sobre eficácia e atitudes têm sido importantes, é claro, mas sua força no tratamento de questões gerais e importantes também é sua fraqueza. O esforço para generalizar-se em contextos tende a tornar os contextos dos estudos originais quase invisíveis. Assim, estudos de diferentes países com diferentes sistemas educacionais e fundamentos culturais são tratados como sendo sobre a mesma “coisa”, sem a consideração de que essa “coisa” significará coisas diferentes – e às vezes substancialmente diferentes – nesses contextos. Assim, as teorias que emer-

gem sobre visões sobre educação inclusiva, sua eficácia e assim por diante fornecem algumas, mas muito pouca orientação sobre como práticas mais inclusivas podem ser desenvolvidas.

Há achados importantes sobre como alunos com dificuldades podem ser incluídos nas salas de aula tradicionais, mas os estudos ainda são frequentemente enquadrados dentro de uma perspectiva de necessidades especiais em seu foco em alunos com deficiência ou com necessidades especiais. Faltam estudos que mostram de forma metodologicamente convincente como ambientes inclusivos envolvendo todos os alunos podem ser formados na prática (GÖRANSSON e NILHOLM, 2014). A necessidade desses estudos é importante por duas razões. Em primeiro lugar, toda a noção de inclusão é sobre a mudança de práticas. Em segundo lugar, fornecer evidências de que práticas inclusivas podem ser estabelecidas é provavelmente o melhor argumento para um sistema escolar inclusivo. Assim, o momento parece mais maduro do que nunca para deixar que argumentos teóricos sejam examinados para seu potencial de mudar a prática. Deve-se notar, porém, que há revisões que têm se esforçado para integrar estudos que se concentram mais diretamente na questão de como ambientes mais inclusivos envolvendo todos os alunos podem ser construídos.

Dyson, Howes e Roberts (2002) realizaram uma revisão sistemática que se concentrou em estudos de como as ações em nível escolar poderiam contribuir para ambientes mais inclusivos; no entanto, os autores encontraram apenas alguns estudos que atenderam ao critério menos exigente de que os estudos deveriam indicar uma relação entre ações de nível escolar e ambientes mais inclusivos. Além disso, Göransson e Nilholm (2014) questionam se tais ligações foram estabelecidas de forma confiável nesses estudos.

O co-ensino tem sido sugerido como uma abordagem educacional dentro da sala de aula para criar salas de aula mais inclusivas. Scruggs, Matropieri e McDuffie (2007) fizeram uma revisão da pesquisa qualitativa sobre co-ensino, chegando a várias conclusões interessantes. Mais importante, o co-ensino parecia envolver principalmente a mudança da educação de necessidades especiais para a

sala de aula sem alterar a estrutura básica do ambiente de aprendizagem e parecia ter resultados pouco claros. Na mesma linha, após a realização de uma meta-análise de co-ensino, Murawski e Swanson (2001) perguntaram: ‘Onde estão os dados?’. Para concluir, embora várias contribuições de conhecimento tenham sido feitas em pesquisas sobre educação inclusiva, ainda faltam teorias sobre como tornar as escolas e salas de aula inclusivas quando a inclusão é entendida como envolvendo todos os alunos.

A pesquisa descrita acima gera algumas teorias (sobre as relações entre variáveis), é claro, mas essas teorias são limitadas em dois sentidos da palavra. Em primeiro lugar, são muito gerais (descontextualizados) e, em segundo lugar, muito enquadrados dentro de uma perspectiva de necessidades especiais que não se preocupa com todo o ambiente escolar, mas que se concentram apenas em necessidades especiais.

Teoria elaborada

Considerando que, por exemplo, a pesquisa sobre as atitudes e a eficácia da educação inclusiva tem sido em grande parte preocupada com as relações entre as variáveis, há muita pesquisa sobre educação inclusiva que tem sido fundamentada em teorias muito elaboradas (ALLAN 2008). Skrtic (1991, 1995) é um exemplo de um teórico antigo que tem sido influente. O esforço de Skrtic será discutido como um exemplo de uma deficiência geral no que diz respeito ao desenvolvimento de teorias elaboradas sobre educação inclusiva, ou seja, que tais teorias não mostraram convincentemente seu potencial de transformar práticas em uma direção inclusiva.

O ponto de partida de Skrtic é o pragmatismo crítico. Ele desconstrói a educação especial para construir educação inclusiva. Mais especificamente, ele desconstrói as premissas básicas da educação especial, ou seja, que os alunos podem ser categorizados em diferentes grupos deficitários e que a educação especial é uma resposta racional às necessidades desses grupos. A distinção normal/especial é, segundo Skrtic, defendida por diversos mecanismos, sendo os mais impor-

tantes a divisão profissional do trabalho entre professores regulares e educadores especiais e a “burocracia da máquina” da administração educacional.

Essa burocracia obriga as escolas a prestar contas de seu trabalho de formas específicas que não são benéficas para o desenvolvimento da educação inclusiva. Skrtic argumenta que, em vez disso, as escolas devem ser entidades de resolução de problemas organizadas de acordo com os desafios em questão. Com a resolução reflexiva dos problemas, os professores criarão escolas mais inclusivas. Embora de valor significativo, o raciocínio de Skrtic tem uma deficiência de importância para o argumento neste artigo que é o fato de que ele resolve problemas em teoria, deixando a prática intocada (DYSON e MILLWARD 2000). Skrtic não está sozinho em seu esforço e deve, como foi dito, ser lido como um exemplo desse tipo de deficiência.

Como apontado por Clark, Dyson e Millward (1998), houve várias tentativas de desconstruir a educação tradicional de necessidades especiais, apontando para sua irracionalidade e/ou sua imoralidade. Assim, segundo esses autores, discursos, interesses profissionais, fatores estruturais sociais e o fracasso das escolas têm sido apontados como motivos para que ainda existem práticas educacionais especiais. Em outras palavras, diferentes discursos, interesses profissionais, estruturas sociais e/ou escolas seriam mais inclusivos (CLARK, DYSON e MILLWARD, 1998). No entanto, a construção de práticas inclusivas torna-se, quanto a Skrtic, uma busca teórica. Esse fenômeno da teoria elaborada que não é examinada no que diz respeito ao seu potencial de mudança de prática é um fenômeno recorrente na pesquisa sobre educação inclusiva.

No entanto, a pesquisa teórica nos fez conscientizar de várias questões importantes, como o papel dos grupos profissionais, o funcionamento dos sistemas educacionais e a função de rotulagem/diagnóstico. O ponto deste artigo não é argumentar que tal teoria não poderia ser interessante por si só, mas sua utilidade em contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas deve ser examinada no que diz respeito à prática. Logo, por um lado, temos teorias de escopo limitado que forneceram alguns conhecimentos importantes, mas que são descontextuali-

zadas e enquadradas dentro de uma perspectiva mais tradicional de necessidades especiais, deixando assim de produzir evidências convincentes de como ambientes mais inclusivos envolvendo todos os alunos podem ser estabelecidos.

Por outro lado, temos pesquisas teóricas que são muito descontextualizadas a partir de práticas reais. No restante deste artigo, argumenta-se que a pesquisa sobre inclusão tem que ser contextualizada para poder promover o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. O estudo de caso, argumentará, e é particularmente adequado para examinar o potencial das teorias para contribuir para práticas mais inclusivas. A convicção de Lewin (1951) de que a coisa mais prática é uma boa teoria é um ponto de partida para este artigo. Deve-se também salientar que há vários outros teóricos que têm discutido em uma veia semelhante, por exemplo, Dewey (1916) cujo conceito de transação aponta a importância de colocar a teoria em prática.

Antes de se voltar para a questão sobre como estudos de caso que integram teoria e prática podem ser desenhados, é importante discutir o que se entende pela inclusão. Para ser diferente, se precisamos de teorias para desenvolver práticas inclusivas, devemos ter uma concepção clara do que essas teorias devem nos ajudar a alcançar.

Definindo a inclusão

É frequentemente apontado que a inclusão tem sido dada a diversos significados (MAGNUSSON, 2019). Em duas revisões recentes (GÖRANSSON e NILHOLM 2014; NILHOLM e GÖRANSSON, 2017) quatro usos diversos do termo inclusão foram discernidos em pesquisas de alto impacto. Uma definição de colocação implica, assim como seu precursor, integração, que a inclusão denota o lugar da educação. O segundo uso envolve, além da colocação, a exigência de que sejam atendidas as necessidades sociais e acadêmicas dos alunos com deficiência ou que precisem de apoio especial. A terceira definição reflete a segunda, mas diz respeito a todos os alunos.

A quarta definição, finalmente, envolve a criação de comunidades nas escolas. Quão importante, então, é o significado de uma palavra? Se estamos lutando por práticas mais inclusivas, é essencial definir como seriam essas práticas. Deve-se notar que o uso da definição de colocação parece ser mais comum e que, sob essa definição, vale a pena lutar ou não se torna em grande parte uma questão empírica (NILHOLM e GÖRANSSON, 2017). Por outro lado, há pesquisadores mais radicais cuja visão é uma nova forma de escolaridade que busca a comunidade e a cooperação em diferentes diversidades. Para ser um pouco diferente: por um lado, a palavra inclusão foi adicionada a um discurso tradicional sobre necessidades especiais.

Os alunos são identificados em grande parte por suas deficiências, e as distinções tradicionais entre normalidade e desvio são mantidas em termos de grupos profissionais e na organização mais ampla da educação. É aqui que podemos localizar a maioria das pesquisas atuais sobre educação inclusiva. Por outro lado, vários pesquisadores têm usado a palavra inclusão para desafiar estruturas educacionais tradicionais. O ponto aqui, dado que este é um papel posicional orientado para a frente, não é delinear todas as posições disponíveis no campo, mas apontar a necessidade de os pesquisadores serem claros sobre questões como esta, e esclarecer que noção de inclusão que guia este artigo.

Ou, para ser um pouco diferente, o tipo de inclusão que precisamos de novas teorias para nos aproximarmos. O desenvolvimento da educação não é um empreendimento objetivo, mas está situado na democracia e ligado a certos valores (LINDSAY, 2007). Uma vez que as diferentes definições de inclusão expressam valores diferentes, torna-se extremamente importante ser claro sobre tais valores na pesquisa. A noção de inclusão que informa o presente artigo é que a inclusão envolve todos os alunos, ou seja, a inclusão significa que todos os alunos devem estar participando socialmente e aprender de acordo com seus pré-requisitos.

Idealmente, isso envolveria também a criação de comunidades nas escolas e salas de aula. Assim, o ponto que está sendo feito no presente artigo é que precisamos de teorias sobre como isso deve ser alcançado na prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem do estudo de caso

Se acreditamos que a educação inclusiva como definida acima é uma maneira justa de organizar a educação, queremos criar uma educação mais inclusiva nos níveis do sistema, da escola e da sala de aula. A seguir, a abordagem do estudo de caso será discutida em relação ao sistema, escola e sala de aula. A abordagem do estudo de caso permite que a) combinar diferentes níveis de análise b) levar em conta a complexidade c) preservar a integridade (integridade) dos fenômenos estudados e d) é particularmente adequada para o desenvolvimento da teoria (RULE e VAUGHN MITCHELL, 2015).

A abordagem do estudo de caso, portanto, parece particularmente adequada para testar e desenvolver teorias sobre como desenvolver práticas mais inclusivas a partir dela a) evita as armadilhas de teorias de escopo limitado, uma vez que as teorias sobre os casos têm que combinar diferentes níveis de análise, levar em conta a complexidade e preservar a integridade dos fenômenos estudados e b) também inclui a exploração real da utilidade das teorias elaboradas. Isso se conecta ao principal argumento contra teorias elaboradas, ou seja, que, embora tais teorias muitas vezes combinem diferentes níveis de análise, levem em conta a complexidade e (pelo menos teoricamente) preservem a integridade dos fenômenos, raramente são examinadas sistematicamente em sua capacidade de criar práticas mais inclusivas.

Assim, para falar novamente com Lewin (1951) agora temos muito pouco sobre seu potencial para realmente transformar práticas em uma direção mais inclusiva. A análise da educação inclusiva no nível do sistema é importante por si só, mas também como pano de fundo para estudos de caso nos níveis escolar e presencial. Ao estudar a educação inclusiva no nível do sistema, uma abordagem de estudo de caso é frequentemente usada como no gênero de “estudos country” (como “educação inclusiva em x” onde x é um determinado país). Nesses estudos de caso, uma série de perguntas devem ser feitas: Quais são os objetivos da educação neste país em particular? Como o conceito de inclusão se relaciona com a polí-

tica educacional do país? O financiamento da educação contribui para a inclusão?

Que discursos dominam as discussões sobre educação? Como o sistema é organizado? Qual é o papel da distinção normal/especial no sistema? Esses são alguns exemplos das muitas questões que os pesquisadores devem responder ao pesquisar educação inclusiva no nível do sistema. Muitas vezes é afirmado em artigos de pesquisa que a inclusão é a política de um contexto específico, mas após um exame mais aprofundado esta questão torna-se muito mais complicada (GÖRANSSON, NILHOLM e KARLSSON, 2011).

Por outro lado, deve-se ressaltar que há tentativas de desenvolver conceitos que possam ser usados de forma mais sistemática para abordar a questão da inclusão no nível do sistema e se um determinado sistema está se desenvolvendo em uma direção inclusiva (GÖRANSSON, NILHOLM e KARLSSON, 2011). Também é importante notar que um aspecto central da inclusão no nível do sistema que quase nunca é reconhecido é como a diversidade em uma determinada sociedade é distribuída entre escolas e salas de aula.

Alunos com formação socioeconômica semelhante parecem ser colocados nas mesmas salas de aula? Os alunos com deficiência estão distribuídos uniformemente entre escolas e salas de aula? Estes são dois exemplos de questões que devemos atender ao estudar a inclusão no nível do sistema. Um fator adicional de importância é o papel que as origens socioeducativas dos alunos desempenham no que diz respeito à realização educacional. Para dizer o mínimo, estudos de educação inclusiva no nível do sistema podem ser substancialmente desenvolvidos. Um ponto em particular que deve ser desenvolvido dado o foco do presente artigo é como estamos desenvolvendo teorias sobre como o sistema escolar pode se tornar mais inclusivo. Argumentou-se que os estudos de caso têm o potencial de combinar diferentes níveis de análise, levar em conta a complexidade e ser particularmente adequados para o desenvolvimento teórico.

Assim, parece que os estudos de caso são particularmente aptos no estudo dos sistemas escolares. Em tais estudos, deve ser muito mais comum do que hoje

afirmar explicitamente nossas teorias sobre tais sistemas e como eles mudam, o que, portanto, pode ser avaliado à luz do caso. Além disso, essa análise dos casos deve ser comparada a outros casos na tentativa de desembaraçar contextos e processos que parecem importante no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas mais inclusivas para desenvolver a teoria. Na identificação de fatores de importância, os estudos de caso longitudinais são benéficos, pois proporcionam melhores oportunidades de estudar mudanças e, assim, identificar fatores importantes para que a mudança ocorra (veja abaixo) (RULE e VAUGHN MITCHELL, 2015).

Como foi dito, tais estudos são importantes por si só, mas, análises do nível do sistema também são importantes como contexto para estudos de escolas e salas de aula. Assim, é necessário analisar a política, a organização e o financiamento do sistema escolar, a educação de professores, as leis e regulamentos e as ideologias culturais vigentes, a fim de compreender tanto o sistema em si quanto o sistema como um contexto para estudos mais concretos. Dada a complexidade, mas integralidade, dos sistemas escolares nacionais, escolas e salas de aula, tem-se argumentado que a abordagem caso-estudo parece particularmente apta a levar em conta tal complexidade e integralidade e deve ser central na pesquisa sobre educação inclusiva.

Isso não quer dizer que não haja espaço para outros tipos de pesquisa, mas argumenta-se que estudos de caso são urgentemente necessários para levar teorias no campo para a frente. Como dito anteriormente, parece que o campo está preso a um certo grau com questões semelhantes às, por exemplo, discutidas por Farrell (2000) há quase 20 anos. Deve-se notar que a própria Declaração Salamanca reconhece uma série de fatores em diferentes níveis – como uma política inclusiva, visões, liderança, sistemas de apoio e assim por diante – que darão origem a práticas inclusivas (UNESCO, 1994). Listas desses fatores são muito comuns na literatura sobre educação inclusiva, mas é necessária pesquisa para validar a importância de diferentes fatores, suas relações internas e como eles são jogados em circunstâncias concretas. Para ser diferente, é preciso desenvolver teorias sobre a importância de diferentes fatores e suas relações e tais teorias devem ser examinadas em sua capacidade de realmente mudar práticas.

Estudos de caso de escolas e salas de aula

A fim de ilustrar em detalhes o argumento apresentado neste artigo, ou seja, que devemos nos esforçar para desenvolver teorias que possam tornar as práticas mais inclusivas dada uma definição explícita de inclusão, usarei dois estudos de caso no Município de Presidente Kennedy/ES. Estes são escolhidos por serem estudos importantes, no entanto, também apontarei deficiências nos estudos à luz do argumento apresentado neste artigo. Meu foco será em como o potencial de estudos para o desenvolvimento teórico é utilizado e como ele poderia ser desenvolvido. Embora ambos os exemplos sejam de mudança iniciada pelos praticantes, a lógica do argumento também é aplicável para estudos intervencionais iniciados em pesquisa.

A mudança para práticas mais inclusivas que são realizadas pelas próprias escolas e professores parece muito importante para estudar. Nesses casos, a teoria não é removida da prática, mas faz parte da própria prática. Mais especificamente, para realizar tal mudança, os profissionais envolvidos terão que ter um conceito do que a inclusão equivale e teorias funcionais sobre como ela deve ser alcançada. Quando os pesquisadores estão estudando essa mudança iniciada, os próprios pesquisadores têm e tentam desenvolver teorias sobre como a mudança para práticas mais inclusivas pode ser realizada. Descreverei brevemente dois estudos de caso – um no nível escolar e outro em sala de aula – que acredito serem tentativas promissoras de produzir conhecimento sobre inclusão que está firmemente fundamentado na prática (ALLAN, 2010). No entanto, creio que esses estudos de caso teriam se beneficiado ainda mais, levando em conta alguns dos pontos colocados neste artigo, o que será ilustrado a seguir.

Um estudo de caso no nível escolar – elevando a realização através da inclusão

No município de Presidente Kennedy/ES a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) São Salvador atende os seguimentos da educação infantil ensino fundamental I, ensino fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atende nos turnos: matutino, vespertino e noturno e

possui aproximadamente 235 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento. Quando as estatísticas no Município sobre o desempenho escolar foram oficialmente aproveitadas, descobriu-se que a EMEIEF de São Salvador era uma das escolas de menor desempenho em termos de tornar os alunos elegíveis para o ensino médio. Um pouco de uma onda de choque passou pelo Município, e havia uma abertura para a mudança. As pessoas responsáveis pela escola foram informadas por membros da Secretaria de Educação que eram livres para fazer as mudanças necessárias, desde que não custasse dinheiro extra.

Várias mudanças foram feitas, e em poucos anos a escola acabou sendo uma das mais bem sucedidas do Município. A escola recebeu visitas de quase todos os municípios da região e foi considerada um bom exemplo pelas autoridades escolares e políticos Kennedenses. Toda mudança escola foi documentada por meio de entrevistas, observações e análise de documentos. A pesquisadora forneceu ainda uma descrição minuciosa e análise do contexto político do estudo, que estava mudando no Município no momento do estudo.

Várias mudanças foram feitas na escola, após a qual a escola foi descrita como caracterizada pelo seguinte: liderança autoritária caracterizada pelo calor e apoio; o uso da pesquisa para desenvolver o ensino; liderança distinta na sala de aula; estrutura e clareza no ensino; uso efetivo do tempo de ensino, sinalizando aos alunos que o trabalho escolar é importante; adaptações individualmente adequadas; assistência de lição de casa e educação de férias; suporte extra fornecido em sala de aula; co-ensino em disciplinas fundamentais; altas expectativas; um foco no conhecimento; foco em questões positivas e ignorando comportamentos negativos; formas de trabalho variadas onde os alunos não são deixados sozinhos, como no trabalho individual; e ouvir as opiniões dos alunos sobre planejamento e engajamento.

A pesquisadora sugere que as mudanças na escola poderiam ser caracterizadas como uma mudança no estilo de pensamento. No entanto, é difícil entender mais exatamente como esses diferentes fatores interagiram. Para dizer o contrário, os dados não são usados em todo o seu potencial para desenvolver um modelo teórico explícito de como a mudança foi realizada. Ainda não está totalmente claro como

foi estabelecido que o ambiente estudado era inclusivo, uma vez que apenas um grupo menor de crianças foi entrevistado. Se a inclusão é destinada a abranger todos os alunos, mais dados são necessários para comprovar a inclusão do meio ambiente.

Para concluir, o estudo foi importante de várias formas. Em primeiro lugar, a escolha de fazer um estudo de caso deste caso excepcional foi muito bem fundamentada. Em segundo lugar, o estudo de caso estava situado no contexto da política nacional. Em terceiro lugar, foram identificados muitos fatores importantes para a mudança. Em quarto lugar, alguns conceitos teóricos interessantes foram usados para explicar os achados. No entanto, parece que o caso poderia ter sido usado mais para desenvolver a teoria tanto dentro do estudo quanto em compará-la com outros casos e para elaborar teorias da educação inclusiva. A teoria poderia ter sido desenvolvida estudando o que aconteceu mais tarde.

Estudar o que parece ser um desenvolvimento longe da inclusão poderia ter lançado luz sobre fatores que sustentam ou trabalham contra a inclusão. Isso se conecta ao que foi dito em relação aos estudos no nível do sistema, ou seja, a utilidade dos dados longitudinais. Também teria sido esclarecedor discutir as teorias dos pesquisadores em relação às teorias dos praticantes envolvidos.

Um estudo de caso no nível da sala de aula – comunidade de construção

Este exemplo de estudo de caso é originalmente descrito na EMEIEF “Santa Lúcia”. A escola atende a educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA, nos turnos matutino (41 alunos matriculados), vespertino (53 alunos matriculados) e noturno (20 alunos matriculados). Totalizando aproximadamente 114 alunos matriculados na escola.

O estudo de caso foi realizado em sala de aula nas séries do 5º e 6º anos envolvendo 15 alunos e 2 professores. Quatro dos alunos tiveram um diagnóstico neuropsiquiátrico, e um aluno adicional foi julgado na fronteira por entrar no programa especial para alunos com deficiência intelectual. Um estudo-piloto indicou

que a sala de aula parecia inclusiva, mas a inclusão da sala de aula foi algo que foi investigado no estudo. Mais especificamente, a inclusão foi definida em termos de três critérios: (1) diferença era para ser aceita, (2) alunos deveriam estar participando socialmente, e (3) alunos deveriam estar participando educacionalmente.

Foram utilizadas entrevistas, questionários, poemas dos alunos e, em menor grau, observação dos participantes para determinar a inclusão da sala de aula em termos dos três critérios. Esta parte da análise indicou claramente que a sala de aula parecia ser um ambiente inclusivo. Na verdade, houve dados que indicavam que a sala de aula se qualificava para a quarta definição de inclusão como inclusão da construção de uma comunidade. Tendo estabelecido isso, foi feita uma análise das estratégias dos professores, e várias estratégias foram discernidas.

Assim como no estudo em São Salvador, este estudo também foi importante de várias formas. Em primeiro lugar, é um dos poucos estudos empíricos das salas de aula que tomou seu ponto de partida em uma definição explícita de inclusão. Em segundo lugar, a escolha do caso é bem fundamentada. Em terceiro lugar, são identificadas várias estratégias de professores que parecem ser importantes para criar salas de aula inclusivas. No entanto, dado o argumento do presente artigo, podemos também identificar várias formas pelas quais o estudo poderia ter sido fortalecido, a fim de aumentar ainda mais nosso conhecimento sobre como desenvolver práticas mais inclusivas.

O estudo de caso poderia ter sido mais claramente situado no contexto da política sueca. Além disso, os dados poderiam ter sido usados para desenvolver uma teoria mais explícita de como a inclusão poderia ser alcançada. A pesquisadora também está, em certa medida, presa no que poderia ser rotulado de “armadilha de lista”, ou seja, a identificação de listas de fatores que parecem ser importantes para criar ambientes inclusivos sem trabalhar as relações entre esses fatores em um modelo teórico. A autora do artigo não toma seu ponto de partida em uma teoria sobre como as salas de aula inclusivas são criadas, nem relaciona seus achados a outros estudos de caso ou a teorias elaboradas sobre como a inclusão deve ser alcançada.

Assim, enquanto ambos os estudos são escolhidos porque movem o campo mais adiante e são comparativamente bons estudos algumas de suas deficiências em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento teórico têm sido destacados aqui, a fim de iluminar e ilustrar a argumentação do artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Venho argumentando que pesquisas sobre inclusão indicam que pouco progresso foi feito desde o avanço internacional para inclusão com a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994). Consequentemente, precisamos de melhores teorias em relação à forma como práticas mais inclusivas podem ser criadas, especialmente se queremos dizer que a inclusão abrange todos os alunos. A teorização prévia foi muito restrita ou muito afastada das práticas. Muitas vezes a pesquisa de inclusão tem sido um disfarce para pesquisas tradicionais de necessidades especiais. O ponto de partida da argumentação neste artigo tem sido mais importante ser explícito sobre o que se entende pela inclusão e se faz de que a inclusão envolve todos os alunos e, em alguns casos, pelo menos, a criação de comunidades nas escolas e salas de aula.

Tem-se argumentado que os estudos de caso nos níveis de escola e sala de aula são especialmente benéficos no desenvolvimento de teorias sobre como as práticas podem se tornar mais inclusivas nesse sentido. Estudos de caso são particularmente adequados porque possibilitam combinar diferentes níveis de análise, levar em conta a complexidade e preservar a integridade dos fenômenos. Dois estudos de caso foram criticamente discutidos em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento teórico.

Este artigo é, naturalmente, construído sobre o pressuposto de que a inclusão é um fenômeno complexo que deve ser analisado em vários níveis. Outros pesquisadores que compartilham essa suposição e que acreditam que os estudos de caso são úteis para desenvolver a teoria no que diz respeito à forma como práticas mais inclusivas podem ser desenvolvidas devem considerar as implicações

da análise neste artigo. Ao concluir este artigo, tornarei essas implicações mais explícitas. Assim, é importante, como pesquisadora, tornar os pressupostos teóricos o mais explícito possível no início de um estudo de caso, seja no sistema, na escola ou na sala de aula. Tais pressupostos teóricos dizem respeito ao que se acredita caracterizar as entidades estudadas (o sistema, a escola, a sala de aula) e de que forma os podem mudar.

Tais teorias podem ser construídas a partir de pesquisas anteriores, incluindo a teorização mais elaborada, e a partir de estudos de caso anteriores. O estudo de caso em si deve ser construído sobre uma rica base de dados, incluindo dados qualitativos e quantitativos e, se possível, ser longitudinal. Tais pesquisas podem ser intervencionistas ou, como nos estudos de caso discutidos, estar em estudos do que parece ser ambientes que estão se movendo em uma direção inclusiva. O ponto crucial é poder utilizar o estudo de caso para testar sistematicamente a sub-classificação teórica dos contextos estudados e relacionar esses achados a estudos de caso anteriores e também a achados de teorias mais restritas e elaboradas.

Dada essa abordagem, não devemos esperar chegar a teorias universalmente válidas de como desenvolver práticas inclusivas, mas sim na conclusão do seguinte tipo: Dado o sistema educacional X, uma certa configuração de eventos e ações a, b, c e assim por diante parecem ser benéficas no desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALLAN, J. **Repensando a Educação Inclusiva – Os Filósofos da Diferença na Prática**. Dordrecht: Springer Verlag, 2008.

ALLAN, J. “**Questões de Inclusão na Escócia e na Europa.**” *European Journal of Special Needs Education* 25 (2): 199-208. DOI: 10.1080/08856251003658710, 2010.

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. “**Teorizando Educação Especial: Hora**

de seguir em frente?” Em *Theorising Educação Especial*, editado por C. Clark, A. Dyson, e A. Millward, 156-173. Londres: Routledge, 1998.

DE BOER, A.; PIJL, S. J.; MINNAERT, A. **“Atitudes regulares dos professores do ensino fundamental em relação à educação inclusiva: uma revisão da literatura”**. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3): 331-353. DOI:10.1080/13603110903030089, 2011.

DEWEY, J. **“Democracia e Educação”**. *Nas Obras Do Meio* (1899-1924), editado por J. A. Boydston. Vol. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1916.

DYSON, A.; HOWES, A.; ROBERTS, B. **“Uma Revisão Sistemática das Ações de Nível Escolar para Promover a Participação de Todos os Alunos (Eppi-center Review, Versão 1.1)”**. Em *Evidências de Pesquisa na Biblioteca de Educação*. Londres: EPPI-Centre, Unidade de Pesquisa em Ciências Sociais, Instituto de Educação. Disponível em: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=juIcqkP5Q8U%3D&tabid=278&mid=1101>. Acesso em 19 out de 2021, 2002.

DYSON, A.A.; MILLWARD, A. **Escolas e Necessidades Especiais**. Questões de Inovação e Inclusão. Londres: Sage, 2000.

FARRELL, P. 2000. **“O Impacto da Pesquisa em Desenvolvimentos na Educação Inclusiva.”** *Revista Internacional sobre Educação Inclusiva* 4 (2): 153-162. DOI: 10.1080/136031100284867, 2000.

GÖRANSSON, K.; NILHOLM, C. **“Diversidades Conceituais e Deficiências Empíricas – Uma Análise Crítica da Pesquisa em Educação Inclusiva.”** *European Journal of Special Needs Education* 29 (3): 265–280. DOI:10.1080/08856257.2014.933545, 2014.

GÖRANSSON, K.; NILHOLM, C.; KARLSSON, K. **“Educação inclusiva na Suécia? Uma análise crítica.”** *International Journal of Inclusive Education* 15 (5): 541-555. DOI:10.1080/13603110903165141, 2011.

LEWIN, K. **Teoria de Campo da Ciência Social: Trabalhos Teóricos Seleccionados**, Editados por D. Cartwright. New York: Harper e Row, 1951.

LINDSAY, G. “**Psicologia Educacional e a Eficácia da Educação Inclusiva/Integração.**” *British Journal of Educational Psychology* 77 (1): 1-24. DOI:10.1348/000709906X156881, 2007.

MAGNUSSON, G. “**Um Amálgama de Ideais – Imagens de Inclusão na Declaração Salamanca.**” *International Journal of Inclusive Education* 23 (7-8): 677-690. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622805, 2019.

MURAWSKI, W.; SWANSON, L. “**Uma Meta-Análise da Pesquisa de Co-ensino: Onde estão os Dados?**” *Correção e Educação Especial* 22 (5): 258-267. DOI: 10.1177/074193250102200501, 2001.

NILHOLM, C. “**Educação Especial, Inclusão e Democracia.**” *European Journal of Special Needs Education* 21 (4): 431-445. DOI: 10.1080/08856250600957905, 2006.

NILHOLM, C., E K. GÖRANSSON. “**O que significa inclusão? – Uma Análise de Pesquisas de Alto Impacto na América do Norte e Europa.**” *European Journal of Special Needs Education* 32 (3): 437-451. DOI:10.1080/08856257.2017.1295638, 2017.

RULE, P., VAUGHN MITCHELL, J. “**Um Diálogo Necessário: Teoria em Pesquisa de Estudo de Caso.**” *Revista Internacional de Métodos Qualitativos* 1-11. DOI:10.1177/1609406915611575, 2015.

SCRUGGS, T.E.; MASTROPIERI, M.A.; MCDUFFIE, K. A. “**Co-ensino em salas de aula inclusivas: Uma Metássíntese de Pesquisa Qualitativa.**” *Crianças Excepcionais* 73 (4): 392-416. DOI: 10.1177/ 001440290707300401, 2007.

SKRTIC, T. **Atrás da Educação Especial.** Denver: Companhia de Publicação de Amor, 1991.

SKRTIC, T. **Deficiência e Democracia: Reconstrução (Especial) Educação para Pós-Modernidade.** Nova Iorque: Professors College Press, 1995.

SZUMSKI, G.; SMOGORZEWSKA, J.; KARWOWSKI, M. **“Realização acadêmica de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula inclusivas: uma meta-análise”**. Revisão de Pesquisa Educacional 21: 33-54. DOI:10.1016/j.edurev.2017.02.004, 2017.

UNESCO. **A Declaração Salamanca e quadro de ação sobre a educação de necessidades especiais**. Paris: UNES, 1994

VISLIE, L. **“Da Integração à Inclusão: Focando tendências e mudanças globais nas sociedades da Europa Ocidental.”** European Journal of Special Needs Education 18 (1): 17-35. DOI:10.1080/0885625082000042294, 2003.

YIN, R. K. **Pesquisa de Estudo de Caso: Design e Métodos**. Londres: Sage, 2009.