

Boas práticas pedagógicas inclusivas no contexto do Brasil e Chile evidenciadas em artigos científicos

Good inclusive pedagogical practices in the context of Brazil and Chile evidenced in scientific articles

Buenas prácticas pedagógicas inclusivas en el context de Brasil y Chile evidenciadas em artículos científicos

Guilherme Willisngnton Tavares Pereira¹  

Munique Massaro²  

Resumo

Diferentes são os vieses que compõem o que podem ser consideradas boas práticas pedagógicas inclusivas, como os diferentes atores educacionais, o contexto no qual tais práticas ocorrem e o seu público-alvo, assim como os processos metodológicos e recursos. Com isso, por meio desta pesquisa, objetivou-se analisar práticas pedagógicas inclusivas voltadas para pessoas com deficiência ocorridas nos contextos brasileiro e chileno que foram evidenciadas em artigos científicos. Para o cumprimento de tal objetivo, utilizou-se como método a pesquisa bibliográfica, a partir do instrumento de Análise de Conteúdo proposto por Bardin por meio de uma abordagem qualitativa. A partir de tal, observou-se que fatores como a formação inicial ou continuada, a interação entre pares, as relações da equipe multiprofissional, os recursos pedagógicos e metodologias, a autonomia discente foram pontos de destaque para o sucesso de uma prática pedagógica inclusiva relacionadas diretamente com o contexto local político e socioeconômico de cada país.

Palavras-chave: boas práticas; educação especial; inclusão.

Abstract

The biases that make up what can be considered good inclusive pedagogical practices are different, such as the different educational actors, the context in which such practices occur and their target audience, as well as the methodological processes and resources. Therefore, through this research, the objective was to analyze inclusive pedagogical practices aimed at people with disabilities that occurred in the Brazilian and Chilean contexts and were evidenced in scientific articles. To achieve this objective, bibliographical research was used as a method, based on the Content Analysis instrument proposed by Bardin through a qualitative approach. From this, it was observed that factors such as initial or continued training, interaction between peers, multidisciplinary team relationships, pedagogical resources and methodologies, student autonomy were highlights for the success of an inclusive pedagogical practice related to directly with the local political and socioeconomic context of each country.

Keywords: good practices; speialeducation; inclusion.

Resumen

Los sesgos que configuran lo que se pueden considerar buenas prácticas pedagógicas inclusivas son diferentes, como los diferentes actores educativos, el contexto en el que ocurren dichas prácticas y su público objetivo, así como los procesos y recursos metodológicos. Por lo tanto, a través de esta investigación, el objetivo fue analizar prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a personas con discapacidad que ocurrieron en los contextos brasileño y chileno y fueron evidenciadas en artículos

¹ Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA - Brasil.

² Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB - Brasil.

científicos. Para lograr este objetivo se utilizó como método la investigación bibliográfica, basada en el instrumento de Análisis de Contenido propuesto por Bardin a través de un enfoque cualitativo. A partir de esto, se observó que factores como la formación inicial o continua, la interacción entre pares, las relaciones en equipos multidisciplinarios, los recursos y metodologías pedagógicas, la autonomía de los estudiantes fueron destacados para el éxito de una práctica pedagógica inclusiva relacionada directamente con el contexto político y socioeconómico local, de cada país.

Palabras clave: buenas prácticas; educación especial; inclusión.

Introdução

As necessidades existentes no âmbito educacional perduram por anos na história, e tais necessidades envolvem os diferentes atores educacionais. Todavia, apesar das diversas vertentes de discussões e ausências relacionadas à educação, as direcionadas aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial são vistas como as que se destacam pelo curto tempo na qual inicia-se a discussão sobre tal tema, e o tanto que ainda se faz necessária tal discussão. Com isso, esta pesquisa tem como foco as práticas pedagógicas inclusivas como uma discussão atual e necessária a ser desenvolvida.

Para as sociedades as diferenças, ainda, são pontos de grande importância ao comparar pessoas com e sem deficiência. Essas características, que se conduzidas de forma clara e discursiva, podem ser vistas apenas como variações comumente existentes, mesmo entre pessoas que não possuem tantas diferenças. Mas também, podem, e por muitas vezes são, vistas como empecilhos para o desenvolvimento educacional de alunos, destacando suas dificuldades por conta de suas limitações, que, na maior parte das vezes, provêm da sociedade e não do próprio indivíduo.

Entender que para uma prática pedagógica ser considerada inclusiva, todos os meios que compõem tal prática devem estar em sintonia, que se entende que tal sintonia caminha para uma efetividade observada ao analisar-se os objetivos previamente traçados para que uma prática pedagógica decorra de um planejamento até a sua concretização, não apenas no sentido teórico, mas prático da efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, o planejamento do educador, os procedimentos metodológicos, a utilização de diferentes recursos didáticos, a compreensão das habilidades e competências de seus alunos, assim como seus ritmos de aprendizagem individuais, devem ser levados em consideração e respeitados de maneira que a conclusão da ação seja a efetivação de forma positiva da prática. A participação e inserção de todos, assim como a concretização dos objetivos traçados, podem ser confirmados a partir de um processo avaliativo direcionado e adequado ao percurso planejado.

Com isso, tomando por base tais relações, para o desenrolar das discussões necessárias, é questionado: Como estão sendo realizadas as práticas pedagógicas inclusivas para pessoas com deficiência no Brasil e no Chile evidenciadas em artigos científicos? Como forma de responder o questionamento supracitado, tem-se como objetivo: Analisar práticas pedagógicas inclusivas específicas para pessoas com deficiência evidenciadas em artigos científicos nacionais e internacionais do Brasil e do Chile, elencando práticas pedagógicas inclusivas exitosas, direcionadas às pessoas com

deficiência contrastando a contextualização local dos países selecionados com o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas inclusivas.

Buscando responder o problema e cumprir com o objetivo desta pesquisa, é proposto explanar sobre as possibilidades, os paradigmas e as características da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, abordando sobre a legislação nacional e internacional direcionada à inclusão educacional. Além disso, discutir sobre o papel da escola, dos professores e da comunidade como intermediadores da inclusão, assim como abordar sobre o contexto de cada um dos países selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa, articulando sobre as práticas pedagógicas inclusivas exitosas desenvolvidas nestes países.

Brasil

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui uma população estimada em 214.481.403 habitantes, porém, esse valor é constantemente atualizado na plataforma do instituto. Essa população vive num espaço de 8.516.000 km² que compreende o território nacional, que além disso possui um Índice de Desenvolvimento Humano igual a 0,765 ficando em 84º entre os demais países do mundo (IBGE, 2021).

O ensino brasileiro é dividido em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, na qual as três primeiras etapas compreendem a Educação Básica que equivale a 14 anos obrigatórios que vão dos 4 aos 17 anos de idade. Conforme pirâmide etária do IBGE, a população inserida na idade escolar no Brasil compreendia em 2021 um total de 20,8% da população total. Estima-se que essa porcentagem diminua com o passar dos anos e o Brasil tenha um aumento na porcentagem de idosos com maior estimativa de vida (IBGE, 2021).

De acordo com o Censo Escolar 2021, sendo esta, uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e de responsabilidade da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), no Brasil, foram registradas um total de 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil instituições escolares existentes no país. Entretanto, apesar do alto número de matrículas, houve uma queda de 1,3% no total de matrículas no ano referido, em comparação ao ano anterior, o que compreende uma diminuição de 627 mil alunos matriculados (Brasil, 2021).

Em relação a quantidade de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, o que compreende os alunos que possuam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estão inseridos nas classes comuns das escolas de ensino regular ou em classes especiais, teve-se um aumento de 26,7% em 2021, comparando tal dado às matrículas de 2017. Destaca-se que esse aumento é referente tanto aos alunos em classes especiais, quanto aos alunos matriculados em classes comuns no ensino regular, o que configura o desenvolvimento dos processos inclusivos objetivados pela legislação nacional (Brasil, 2021).

Reforça-se com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), publicada em 11 de setembro de 2001 - que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - , no Art. 2 ao afirmar que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias, para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 1).

Com isso, tratando sobre a legislação nacional, o histórico das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência é recente, assim como as citações acerca da Educação Especial em políticas voltadas para a educação geral. Exemplifica-se entre as legislações existentes, a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei nº 9.394/96 que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prorrogada pela portaria nº 948/2007 e promulgada em 2008, e a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Outrossim, tem-se a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Dentre os planos e programas existentes como auxiliares e cumpridores de objetivos descritos nas leis, tem-se o Plano Nacional de Educação, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, O Programa Escola Acessível, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, a Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (Programa BPC na escola), entre outros.

Dessa forma, a Constituição Federal, em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 205, destaca que a educação “é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Reforça ainda, em seu Art. 208, inciso III, que é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 124).

Conforme a LDB/96, em seu Título III, Art. 4º, Inciso III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, será preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Acrescido a este, a lei dedica um capítulo completo à Educação Especial, organizado em três artigos que tratam sobre o que se configura como Educação Especial, quais modificações são essenciais para o atendimento às necessidades dos educandos com deficiências, a especialização e formação dedicada aos docentes e o acesso e serviços direcionados a este público.

Quanto a outras políticas gerais que possuem direcionamento para a Educação Especial, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 possui, no decorrer de seu texto, metas e estratégias que buscam a melhoria nos processos educacionais do país, onde, dentre eles, como meta 4, objetiva-se

universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014).

O processo de universalização está em andamento, que, considerando os últimos dados divulgados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)³, houve um aumento de 78,8% em 2014 para 88,1% em 2020 de alunos entre 04 e 17 anos com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns, equivalendo a um aumento de 454.107 matrículas.

Contudo, as políticas públicas brasileiras especificam-se em oferecer uma educação de qualidade, inclusiva, atendendo às necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial, com o foco no aluno e em toda a vivência inclusiva que deverá ter no âmbito escolar.

Chile

Em continuidade, temos o contexto local do Chile, que, conforme dados do Instituto Nacional de Estadística (INE) e o Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), a população atual do Chile é de 19.116.201 habitantes. O país possui um território com 756.102 km² e atualmente é presidido por Gabriel Boric, eleito democraticamente no ano de 2021, tendo nomeado como ministro da educação, Marco Antonio Ávila Lavanal, e possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 43º lugar comparado aos demais países do mundo, e está em primeiro lugar dentre os países que compõem a América Latina e Caribe (INE, 2018).

O último censo publicado pelo país foi no ano de 2017, indicando que a maior porcentagem de pessoas que compõem a população chilena encontra-se na faixa etária entre 15 e 64 anos, compreendendo um total de 68,5% da população, cerca de 17.574.003 habitantes. Enquanto a população inserida na faixa etária da idade escolar, ou seja, entre 5 e 18 anos, compreende a 3.345.640 indivíduos que se refere a 19% da população em 2017 (INE, 2018).

Direcionado às questões educacionais, conforme censo do INE, 44,6% de sua população com mais de 25 anos havia terminado, ao menos, o ensino secundário (Educação Média), enquanto, conforme dados mais atuais do ano de 2020, obtidos pelo SITEAL, hoje o Chile possui 63% de sua população com mais de 20 anos terminado o ensino secundário. Tal aumento na porcentagem é de grande valia para o desenvolvimento

³ OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação (MEC). Brasília – DF. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 06 maio 2022.

educacional do Chile, considerando que em sua constituição, capítulo III que trata sobre os direitos e deveres constitucionais, artigo 19, Inciso 10, afirma que “La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”⁴ (Chile, 1980, p. 15).

Destaca-se que a Constituição Federal do Chile é de 1980, porém, conforme manifestações e plebiscitos aprovados por votação popular, uma nova constituição será redigida e não se sabe, ainda, o quanto do texto atual será modificado, porquanto que, tal mudança para a política chilena e para a população de modo geral se torna um marco democrático e que possibilitará uma renovação de direitos e deveres para o país.

Fora a constituição federal, outras leis englobam a educação chilena, na qual inclui-se também leis sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no país. Dentre elas tem-se a Lei nº 19.876/03 sobre a Reforma Constitucional que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Média, a Lei nº 20.162/07 que trata sobre a Educação pré-escolar obrigatória, a Lei nº 20.370/09 que institui a Lei Geral de Educação, a Lei nº 21.040 que cria o sistema de educação pública chilena, a Lei nº 20.422/10 que institui a Lei sobre Igualdade de Oportunidades e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência, a Lei nº 20.845/15 sobre a Inclusão escolar, o Decreto Supremo nº 67 de 2019, que trata sobre a criação do Conselho para a Implementação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, como também tem-se o Plano de Garantia de Qualidade da Educação 2020-2030, entre outras.

A organização do sistema educacional do Chile está dividida em Educação Pré-escolar (0 a 5 anos e 11 meses), Educação Básica (6 anos a 13 anos e 11 meses), Educação Média (14 anos a 17 anos e 11 meses), Educação Superior (18 anos ou mais). Segundo a Lei Geral de Educação, em seu Art. 3, alínea b, dentre os princípios esperados para a educação do país estão o de “Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley”⁵ (Chile, 2009, p. 2). Em foco, destaca-se neste tópico as alíneas c e j que tratam, especificamente sobre a inclusão dos alunos. A respeito da Educação Especial, a Lei Geral de Educação do Chile trata em seu Título I, Artigo 23 que:

La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o

⁴ *Tradução Livre*: A educação tem por objetivo pleno o desenvolvimento das pessoas nas distintas etapas de sua vida.

⁵ *Tradução Livre*: Qualidade da educação. A educação deve tender a que todos os alunos, independentemente das suas condições e circunstâncias, atinjam os objectivos gerais e os padrões de aprendizagem definidos na forma estabelecida por lei.

permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad de aprendizaje.⁶ (Chile, 2009, p. 9).

A partir de tal, estende-se o conceito para descrições mais específicas na lei, na qual regulamenta que tal modalidade de ensino direciona-se aos alunos com necessidades educativas específicas, que, caso necessário, sejam providenciados recursos pedagógicos, orientações e adequações ao currículo escolar e o desenvolvimento de projetos de inclusão.

Dentre os planos existentes para o desenvolvimento educacional do Chile, tem-se o programa de governo “Vamos Construir Tempos Melhores para o Chile 2018-2022”, que coloca a educação como ponto inicial para a redução da pobreza, vulnerabilidades e desigualdades. Além deste, tem-se o Plano Chile Aprende Mais, o Programa Nacional de Qualidade da Educação, o Plano Nacional de Linguagens Digitais, o Plano Todos na Sala de Aula, o Plano Nacional de Leitura 2015-2020, o Plano Nacional de Convivência Escolar e o Plano de Melhoria Educacional 2017 (SITEAL, 2022).

Ademais, a Lei nº 20.845/15 tem por objetivo as modificações necessárias nas leis anteriores a esta, referentes à educação no país, as quais não estavam com seu corpo textual condizentes com uma Educação Inclusiva (Chile, 2015). Na prática dessas ações, cita-se as Comunidades Educativas Inclusivas – Claves para la acción, de responsabilidade do Ministério da Educação pela División Educación General (DEG). Tais comunidades se baseiam em três princípios, sendo eles a “Presença”, o “Reconhecimento” e a “Relevância” (Chile, 2019).

Como complemento à discussão de todo este processo legislativo inclusivo, o Chile possui uma abordagem educacional por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que traz direcionamentos relacionados a técnicas, estratégias, recursos e processos avaliativos que levam em consideração processo de equidade, desenvolvendo práticas que pensam na individualidade de cada estudante. O DUA tem objetivos e princípios que focam no processo de eliminação de barreiras por meio de uma educação inclusiva, com múltiplos meios de ação, representação, expressão e engajamento.

Metodologia

Esta pesquisa é parte de uma dissertação de mestrado, caracterizada como uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Lima e Mito (2007, p. 38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Em complemento, Marconi e Lakatos (2021, p. 76) em seu livro destacaram que “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo

⁶ *Tradução Livre:* A Educação Especial ou Diferenciada é a modalidade do sistema educativo que desenvolve a sua ação transversalmente nos diferentes níveis, tanto nos estabelecimentos de ensino regular como nos estabelecimentos de ensino especial, disponibilizando um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicos, conhecimentos especializados e assistência para o atendimento das necessidades educativas especiais que alguns alunos podem apresentar temporária ou permanentemente ao longo de sua escolaridade, como consequência de um déficit ou dificuldade específica de aprendizagem.

[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado”.

A partir das especificidades, critérios delimitadores e temporalidade, teve-se como base para busca dos artigos científicos as publicações em dois bancos de dados, sendo eles a Rede Ibero-americana de Inovação e Conhecimento Científico (REDIB) e o banco de dados Scopus, entre os anos de 2015 e 2021, para a composição do corpo teórico deste trabalho. Para a análise, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) a partir de seu processo e critérios específicos.

A base de dados Scopus foi selecionada por meio de uma busca específica pelo indexador de maior presença em revistas científicas de alto fator de impacto, e a base de dados REDIB, por sua especificidade quanto aos países selecionados como foco deste trabalho, que se continuou no processo exploratório inicial quanto a composição do corpo de análise desta pesquisa.

A partir de tal, organizou-se as palavras-chave para a busca dos artigos a serem selecionados. Para isso, foram selecionadas as palavras-chave⁷ “Boas Práticas Pedagógicas Inclusivas”, “Práticas Pedagógicas Inclusivas” e “Boas Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva”.

Como forma de aprimorar o corpo de resultados da busca, utilizou-se o Operador Booleano⁸ “AND”, que, conforme Pizzani *et al.* (2012, p. 59) os operadores Booleanos são “palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa —, que permitem ampliar ou diminuir o escopo dos resultados”, e além do “AND”, também podem ser utilizados o “OR” e o “NOT”, não usados durante a busca. Com isso, apresenta-se no Quadro 1 todas as variações das palavras-chave utilizadas para a busca do escopo que irá compor o corpus de análise deste trabalho.

Quadro 1. Variações das palavras-chave utilizadas para a busca exploratória dos artigos

Boas Práticas Pedagógicas Inclusivas	Boas Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva	Práticas Pedagógicas Inclusivas
“Good Practices” AND Inclusive AND Pedagogical AND “Country”	“Good Practices” AND Pedagogical AND Inclusive AND Education AND “Country”	Practices AND Inclusive AND Pedagogical AND “Country”
“Good Practices” AND Inclusive AND Educational AND “Country”	“Good Practices” AND Educational AND Inclusive AND Education AND “Country”	Practices AND Inclusive AND Educational AND “Country”

Fonte: Autoria própria, 2023.

Após a seleção das bases de dados e posterior organização das palavras-chave a serem utilizadas, foi realizada a busca dos artigos, e conforme o recorte temporal (2015-2021), os locais tratados nos artigos da pesquisa (Brasil e Chile) e as bases de dados

⁷ Com variações das palavras-chave sem mudança dos objetivos da busca, trocou-se a palavra “Pedagógicas” por “Educativas” em uma segunda procura, pois o termo “Práticas Educativas” é encontrado como um descritor do Thesaurus do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considerado como uma base de termos de linguagem documentária e estruturada para buscas científicas mais precisas.

⁸ Juntamente a inserção do Operador Booleano “AND” também se inseriu para especificação o nome de cada um dos países selecionados nesta pesquisa, como uma das variações das palavras-chave.

(REDIB e Scopus) foram encontrados o quantitativo de 11 trabalhos que relatavam práticas pedagógicas inclusivas exitosas.

Enfim, esta pesquisa tem, portanto, o intuito de descrever as práticas, e não as comparar, caracterizadas neste trabalho como práticas pedagógicas inclusivas exitosas, de diferentes países a partir de seus diferentes contextos. Em destaque, tem-se que a diferenciação entre esses métodos, o descritivo e o comparativo, se dá pelo fato que a pesquisa comparativa “consiste essencialmente na comparação da fatos e fenômenos de uma mesma série para verificar a existência de semelhanças e diferenças entre eles” (Gil, 2019, p. 69), enquanto que, a pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2019, p. 26).

Resultados e Discussão

A Educação Especial, no decorrer de sua história, foi vista apenas como um braço alargado da educação básica comum, contendo ligações superficiais, que existiam apartadas de um contexto educacional igualitário, tanto em discussões quanto em realidades. Porém, é preciso compreender, que todo o desenvolvimento da Educação Especial se manifesta no tempo pelo qual se faz necessária a construção de um contexto possível de sua efetiva atividade.

Entende-se a prática como um processo que envolve os atores educacionais, e, para o seu desenvolvimento precisa-se de uma organização institucional, condições físicas, planejamento educacional, sistematização e mobilização na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-gestão e, de modo geral, todos os atores que compõem o processo educacional. Com isso, existe a necessidade de uma equipe escolar preparada, com suportes necessários para que o processo inclusivo por meio de práticas pedagógicas aconteça.

Em uma prática pedagógica inclusiva, o pensamento do(a) educador(a) tem que estar no processo de ensino-aprendizagem, na variedade e adaptabilidade dos recursos, no ambiente e contexto em que seus alunos estão inseridos, nas possibilidades que seus alunos têm, sem o foco em sua limitação, mas na valorização de suas habilidades, objetivando sempre o sucesso no processo de aprendizagem a partir de uma compreensão geral e direcionamento de um melhor ensino.

Larrosa Bondía (2002) descreveu em seu texto, sobre as relações existentes entre a experiência do ser e as dificuldades pelas quais as pessoas experienciam suas vivências. O autor trouxe o sujeito como parte integrante da experiência, assim como um modificador de tal, um território de passagem, um ponto de chegada ou um lugar de acontecimentos que afetam e marcam o sujeito de alguma forma e isso é transferido às suas falas e ações. Com isso, Bondía determina a experiência em si como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

Entendendo que as fases da Análise de Conteúdo são caracterizadas pela pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, e que, o percurso de pré-análise já foi realizado, finalizando-se no quantitativo de 11 textos para exploração do material, continuou-se o processo com a apresentação dos resultados obtidos por meio da codificação, ou seja, determinação das unidades de registro, conforme as unidades de contexto, para posterior inferência e interpretação dos dados obtidos organizados a partir de temas. Segue o Quadro 2 com as informações dos 11 artigos selecionados.

Quadro 2. Relação dos artigos selecionados para o processo de análise

Código	Revista	Ano	Título	Autores
A1	International Journal of Early Childhood Special Education	2017	What is Special in Special Education from the Inclusive Perspective?	Juliane Madureira Ferreira Marita Makinen
A2	Revista Eletrônica de Educação	2018	Modos de conceber, possibilidade de significar: trabalhando com geometria no contexto da inclusão escolar	Íris Aparecida Custódio Cidinéia da Costa Luvison Ana Paula de Freitas
A3	Revista Brasileira de Educação Especial	2020	Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional	Simone Pinto Vasconcellos Mônica Maria Farid Rahme Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
A4	Revista Brasileira de Educação Especial	2021	Autoria de Jogos Digitais por Crianças com e sem Deficiências na Sala de Aula Regular	Adriana Gomes Alves Regina Célia Linhares Hostins Nicole Migliorini Magagnin
A5	Revista Lusófona de Estudos Culturais	2021	Inclusive Education Policies and Pedagogical Practices in Public Schools: Experiences in Brazil	Michelli Agra Valdelúcia Alves da Costa
A6	Revista Educación	2017	Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela com Programa de Integración Escolar	María Elena Mellado Hernández Juan Carlos Chaucono Catrino Marianela Clementina Hueche Oñate Omar Andrés Aravena Kennings
A7	Revista Retos	2018	Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa em el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado	Pía Canales Nuñez Omar Aravena Kenigs Jaime Carcamo-Oyarzun Jorge Lorca Tapia Cristian Martinez-Salazar
A8	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social	2020	Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama	Adriana Fernández Muñoz Daniela Durán Rojas
A9	Revista Brasileira de Educação	2020	El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente	Jorge Eduardo Alfaro Valeria Herrera Fernández
A10	Experiencias educativas	2020	Práticas inclusivas em Orquestras Infanto-juvenis: um estudo de caso em chile	Isabel Quiroga-Fuentes Rolando Angel-Alvarado

A11	Educación básica, cultura, currículo	2021	La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia	Nibaldo Benavides-Moreno Gril Ortiz-González Daniel Reyes-Araya
-----	--------------------------------------	------	--	---

Fonte: Autoria própria, 2023.

Por meio da leitura inicial e processos de codificação e determinação das unidades de registro dos textos, conforme as unidades de contexto, foram criados temas de análise que possuíam unidades de registro frequentes nos artigos analisados. Portanto, os próximos tópicos foram organizados conforme as temáticas criadas a partir das citações dos artigos que pontuaram tais características como positivas e de destaque para o sucesso da prática pedagógica, ou seja, para que ela fosse observada e analisada como uma boa prática pedagógica inclusiva.

A relação entre pares e professor-aluno para o desenvolvimento individual no processo de ensino e aprendizagem

Uma prática pedagógica perpassa por diferentes vieses para que possa ser considerada uma boa prática. Esses vieses percorrem diferentes formas de relações que ocorrem no desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, dentre estas a própria relação entre os alunos, que em alguns artigos analisados nomeia-se como relação entre pares, conforme apresenta-se em alguns trechos dos artigos.

(A1) Teachers also revealed that children with disabilities learned from and with their peers, attributing a great emphasis on activities where peers can interact and be actively involved in the learning process, such as when the “learn by listening to other children”, or “when they are interacting with other children and transforming that experience in something valuable for them”.⁹

(A4) As crianças trocaram seus materiais, reforçando a ideia de trabalho em grupo. Uma criação que chamou atenção foi a de Bruno que saiu dos padrões e criou não só um objeto, mas um jogo de minigolfe. Essa criação evidencia que Bruno está atento aos objetivos propostos para o grupo, que é o desenvolvimento de um jogo digital e seus conhecimentos prévios acerca de um jogo transposto para os objetos disponíveis.

Nas citações dos artigos A1 e A4 destaca-se as vantagens existentes quanto à interação dos alunos durante a prática pedagógica, em que por meio desta interação há a produção, troca e absorção de conhecimentos. Complementa-se a importância da relação entre pares no A3, ao tratar que a ausência dessa interação dos alunos tem efeitos negativos para o desenvolvimento do aluno, ao discorrer que por conta das dificuldades de se relacionar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com os outros colegas, resulta em rigidez na abstração de conhecimentos e no desenvolvimento das atividades por parte do aluno.

⁹ *Tradução Livre:* Os professores revelaram também que as crianças com deficiência aprenderam dos e com os seus pares, atribuindo grande ênfase a atividades em que os pares possam interagir e estar ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, como por exemplo quando “aprendem ouvindo outras crianças”, ou “quando estão interagindo com outras crianças e transformando essa experiência em algo valioso para elas”.

Entretanto, a interação que existe entre os alunos na sala de aula acaba sendo vista em alguns momentos e por alguns educadores como empecilho para o desenvolvimento fluído de uma prática pedagógica, considerado por estes como bagunça, barulho, ruído, desatenção, etc. Nisso, Lopes e Capellini (2015, p. 101) afirmaram que o “professor também deve estar atento aos aspectos ligados à socialização, à participação e à afetividade dos estudantes. Não se pode ignorar características voltadas para a empatia e para o relacionamento individual”.

Conforme o contexto chileno, dentre os princípios fundamentais do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem-se a Motivação e o Envolvimento que são enfatizados a partir de sua importância na relação existente no ambiente escolar, tanto entre os pares, quanto entre o educador e o aluno. Portanto, o envolvimento que deve existir nessa relação de afetividade entre os estudantes gera motivação para o desenvolvimento das atividades propostas, que consequentemente resulta em uma prática pedagógica inclusiva de sucesso.

Silva e Aranha (2005, p. 391) afirmaram em sua pesquisa a importância da forma que os professores tratam de maneira mais carinhosa e cuidadosa o aluno no desenvolvimento de suas atividades, em especial alunos com deficiência. Conforme elas, ações assim “ajudam no próprio processo de construção de uma identidade positiva por parte de todos os alunos, aumentando sua autoestima, melhorando as suas condições cognitivas e ajudando o aluno não deficiente a aprender a se relacionar positivamente”. Com tal processo de relação, é visto que os alunos aprimoram a prática pedagógica para uma prática mais prazerosa, desenvolta, participativa e consequentemente exitosa, como pode-se observar na citação abaixo:

(A2) A vontade/motivação de Mateus vai sendo constituída nas/pelas condições que lhe são oferecidas na sala de aula: a possibilidade de realizar o trabalho em parceria, as intervenções sistematizadas da professora e a oferta de diferentes instrumentos técnico-semióticos.

A citação aborda a importância dada à relação entre o educador e o aluno, em que nestas, apresenta-se que o auxílio da professora ou de acadêmicos no desenvolvimento das atividades pedagógicas, se vê as vantagens aparentes nesta relação, principalmente, nas experiências que os alunos adquirem com as novas propostas pedagógicas.

Entretanto, Galian, Pietri e Sasseron (2021) ao discutirem em sua pesquisa como a relação professor-aluno é abordada nos documentos oficiais do Brasil, fazem uma relação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 apresentando como a importância desta relação foi subtraída na discussão do documento educacional mais recente, apesar de visivelmente ser um processo diferenciador para o resultado da prática pedagógica.

(A8) Una escuela de Chañaral con sello inclusivo, revela la importancia del buen trato en las relaciones dentro del establecimiento, que además de mejorar la calidad educativa, impacta positivamente en el reconocimiento de la comunidad y resultados de pruebas

estandarizadas. Por tanto, la vinculación afectiva y la valoración de las diferencias son esenciales para la optimización de las escuelas y sus procesos.¹⁰

Na citação acima, o artigo destaca como há impacto positivo na aprendizagem quando ocorre uma relação harmônica na escola e a existência de um vínculo afetivo entre os atores educacionais e os alunos. Tais relações são enfatizadas por Silva e Aranha (2005, p. 390) que concluíram em sua pesquisa que “as ações das professoras parecem estar propiciando maior espaço de participação dos alunos, nas aulas, especialmente no caso dos alunos com deficiência, o que constitui um avanço educacional”. Considera-se, portanto, que o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e pedagógico de um aluno, em particular o aluno com deficiência, relaciona-se diretamente com a interação entre os educadores e o alunado, para o direcionamento de uma boa prática pedagógica inclusiva.

Ao considerar que no Chile, contexto no qual o artigo A8 está inserido, utilizam-se como base para a efetivação do processo inclusivo nas escolas o DUA, apresenta-se que um dos objetivos desta abordagem é caracterizado pela flexibilidade docente, que no desenvolvimento de seu planejamento e na aplicação de suas metodologias, coloca sempre como foco o próprio aluno e seu crescimento intelectual, cognitivo e social a partir de suas relações no ambiente escolar, relações de harmonia entre professores e alunos, assim como entre os próprios alunos.

A atuação e a relação dos profissionais da equipe multidisciplinar com os educadores na efetivação de uma prática pedagógica

O educador é visto como o profissional responsável pelo planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica, e existe uma necessidade intrínseca na relação profissional que o educador precisa ter com os demais atores educacionais para que tal prática a ser planejada e desenvolvida seja considerada uma boa prática pedagógica. Sant’Ana (2005, p. 227) afirmou que “professores e diretores apresentam funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, suas opiniões podem fornecer subsídios relevantes para a compreensão de como estão sendo desenvolvidos projetos dessa natureza.”. A relação direta entre professores e gestão escolar se faz de extrema importância na efetivação de uma prática pedagógica, não somente pela construção de processos coesos para a escola, como diretamente relacionados a aprendizagem dos alunos.

(A2) O profissional de apoio se justifica, na sala regular, quando a necessidade específica do aluno com alguma deficiência não for atendida no contexto geral da atenção disponibilizada aos demais alunos. Tais profissionais devem prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam, com autonomia, atividades de locomoção, higiene e/ou alimentação.

¹⁰ *Tradução Livre:* Uma escola de Chañaral com selo inclusivo revela a importância do bom trato nas relações dentro do estabelecimento, o que, além de melhorar a qualidade educacional, tem um impacto positivo no reconhecimento da comunidade e nos resultados dos testes padronizados. Portanto, o vínculo afetivo e a valorização das diferenças são essenciais para a otimização das escolas e de seus processos.

(A5) It happens in the best way. As I work on the shift in which students with low vision study, I am always in contact with the inclusive classroom teacher. We exchange ideas and information aimed at solving the difficulties that arise. I follow, through it, the content that is being worked on and make my adaptations. Everything is well articulated with no problem.¹¹

A partir de tal destaque dado nas citações dos artigos A2 e A5 e as discussões de Silva (2016, p. 145), tem-se que a mesma percorreu sobre diferentes autores que trataram em suas pesquisas sobre a importância da relação entre os profissionais que compõem toda a equipe escolar, como também pesquisou sobre as ações de uma equipe multiprofissional neste meio. A autora concluiu que a efetividade nesta relação ocorre por meio do profissionalismo no qual todos “saibam trabalhar num regime de colaboração, o que envolve paridade, voluntarismo e um objetivo comum de construir uma escola melhor para todos.”.

Apesar das afirmações sobre a importância de especialistas e de diferentes profissionais especializados para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola, no Brasil a escassez de tais especialistas é visível e discutida por diversos autores, com isso, Silva (2016, p. 140) reafirmou tal colocação ao dizer em sua pesquisa que “a busca por experiências nacionais que retratem a prática de equipes multiprofissionais atuando na escola mostrou-se bastante escassa. [...] As equipes são poucas e não evidenciamos formação que oriente a prática em contextos escolares.”

(A7) Se demuestra así, la concreción de uno de los componentes esenciales del PIE [Programa de integración Escolar], la co-enseñanza dentro del aula entre profesionales especialistas y el profesorado regular de asignaturas. Potenciando con ello, el trabajo colaborativo y la adecuación constante a los nuevos desafíos que impone la realidad escolar particular, como el sistema educativo en general.¹²

(A8) No obstante, queda en evidencia en los relatos recogidos, que la relación entre el equipo multidisciplinario y el profesorado regular ha sido compleja, principalmente por la paulatina y resistida instalación de una perspectiva inclusiva, que insta a atender las particularidades de cada estudiante, implementando estrategias innovadoras a través del trabajo conjunto con otros profesionales mediante la co-docencia, lo que implica la entrada de otros participantes al aula en una lógica de coordinación permanente y por tanto, convierte la forma tradicional de hacer docencia.¹³

Especificamente no Chile, a Política Nacional de Educación Especial (2005, p. 47) trata em diferentes pontos sobre a necessidade de supervisão, aperfeiçoamento e

¹¹ *Tradução Livre:* Isso acontece da melhor maneira. Como trabalho no turno em que estudam os alunos com baixa visão, estou sempre em contato com a professora da turma inclusiva. Trocamos ideias e informações visando solucionar as dificuldades que surgem. Acompanho, por meio dele, o conteúdo que está sendo trabalhado e faço minhas adaptações. Tudo está bem articulado sem nenhum problema.

¹² *Tradução Livre:* Assim, demonstra-se a concretização de um dos componentes essenciais do PIE [Programa de Integração Escolar], o co-ensino em sala de aula entre profissionais especialistas e o corpo docente regular das disciplinas. Assim, promovendo um trabalho colaborativo e de adaptação constante aos novos desafios impostos pela realidade particular da escola, bem como do sistema educativo em geral.

¹³ *Tradução Livre:* No entanto, fica evidente nos relatos coletados que a relação entre a equipe multidisciplinar e os professores regulares tem sido complexa, principalmente pela instalação gradativa e resistida de uma perspectiva inclusiva, que urge atentar para as particularidades de cada aluno, implementando estratégias inovadoras por meio do trabalho conjunto com outros profissionais através do coensino, o que implica a entrada de outros participantes na sala de aula numa lógica de coordenação permanente e, por isso, converte a forma tradicional de ensino.

fortalecimento das equipes multiprofissionais para o trabalho em conjunto com os educadores em escolas que possuam alunos com deficiência. Em uma de suas afirmações tem-se que um dos objetivos específicos desta política é “fortalecer los equipos multiprofesionales de la educación especial en todos los departamentos provinciales del país para coordinar el desarrollo de acciones de asesoría, evaluación y control a los establecimientos educacionales que trabajan con alumnos que presentan necesidades educativas especiales”¹⁴ (Chile, 2005).

A percepção da autonomia do aluno com deficiência e a influência da formação de professores no processo de ensino-aprendizagem

Em diferentes artigos, um destaque encontrado nas discussões dos pesquisadores e relatores de experiências é a necessidade de autonomia por parte do aluno com deficiência no desenvolvimento de seu próprio processo de aprendizagem. A autonomia do aluno é vista como necessária para o seu desenvolvimento pessoal, tanto em atividades escolares como em atividades sociais.

Em sua pesquisa, Forgiarini (2012, p. 59) afirmou que o desenvolvimento educacional tem como objetivo, além da efetivação do processo de ensino-aprendizagem, a formação e “produção de sujeitos com condições efetivas de participação na sociedade, desenvolvimento da autonomia/autogestão e possibilidade de ampliação de competências”. Com isso, as citações abaixo destacam essa importância no incentivo da autonomia do discente no desenrolar de suas atividades e ações no meio escolar:

(A1) Teachers expressed that each child has his/her own learning process. Teachers identified that children with disabilities learn at a slower pace, or within a rhythm that is different from the rest of the class, needing help during the schooling process such as to “learn the school routine” to “amplify the child’s vocabulary” and “to improve communication”.¹⁵

(A2) Mateus sabe o que quer, o que precisa ser feito, e busca em suas vivências e nas relações estabelecidas com os colegas, algo que lhe dê possibilidade de construir o que precisa. Tais vivências são advindas de suas experiências cotidianas, ou vividas em situações escolares anteriores. Elas dizem respeito aquilo que Mateus já sabe (desenvolvimento real). Para avançar em seu desenvolvimento, ele precisa realizar as atividades em colaboração (desenvolvimento proximal) e, desse modo, busca o auxílio dos amigos.

Nas citações dos artigos A1 e A2 há um destaque sobre o percurso da autonomia do aluno na escola, apresentado como um meio de ele buscar em suas próprias vivências as possibilidades de construção do que lhe foi proposto a ser realizado em sala. A partir de

¹⁴ *Tradução Livre*: Reforçar as equipes multiprofissionais de educação especial em todos os departamentos provinciais do país para coordenar o desenvolvimento de ações de aconselhamento, avaliação e controle dos estabelecimentos de ensino que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais.

¹⁵ *Tradução Livre*: Os professores expressaram que cada criança tem seu próprio processo de aprendizagem. Os professores identificaram que as crianças com deficiência aprendem em um ritmo mais lento, ou em um ritmo diferente do restante da turma, necessitando de ajuda durante o processo de escolarização como “aprender a rotina escolar” para “ampliar o vocabulário da criança” e “melhorar a comunicação”.

tal, Forgiarini (2012, p. 62) complementou que “o princípio de autonomia aparece fortemente ancorado nos discursos inclusivos que, por sua vez, podem influenciar as práticas escolares na tentativa de produzir sujeitos autônomos, capazes de viver de forma independente na sociedade”.

Simões (2016, p. 257) observou o desenvolvimento de uma prática pedagógica na qual os alunos com deficiência demonstraram-se cientes de suas necessidades, como também as melhorias adquiridas no seu próprio desenvolvimento, e com isso ela afirmou que “diante da dificuldade pela situação em que se encontram, os alunos acabaram por buscar formas de se afirmar perante o professor, na medida em que se posicionam no sentido de ensinar ao docente como lidar com eles”.

Ademais, dentre as temáticas discutidas até o momento, percebe-se que todas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da prática pedagógica ou relacionada à preparação de tal prática. Com isso, vê-se a formação inicial e continuada de professores como o ponto chave para o desenrolar de uma boa prática pedagógica inclusiva, pois através destas que eles obterão conhecimentos necessários para decidir por objetivos, metodologias, recursos e avaliações adequadas ao público-alvo de sua sala, considerando todas as diferenças e especificidades existentes.

No contexto chileno, tem-se em sua Política Nacional de Educación Especial que

como en otros países del mundo, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado. (Chile, 2005, p. 30).

A afirmação acima destaca que a formação inicial é vista como uma formação que ainda possui várias ausências, sendo até mesmo nomeada como problemática, não apenas no Chile, mas também em outros países do mundo. Tal afirmação pode ser reforçada, ao considerar que tais ausências acarretam em dificuldades para a atuação profissional de educadores, considerando que os mesmos acabam por não se sentirem preparados para lidar com as diferenças em sala de aula. Nesta mesma política afirmou-se que “várias universidades e institutos profesionales han iniciado un cambio en la formación de los profesores de la educación especial y de la básica y parvulario, incorporando en las mallas curriculares temáticas como Atención a las necesidades educativas especiales.” (Chile, 2005, p. 30).

(A7) Una pedagogía más inclusiva en las aulas requiere fortalecer los saberes profesionales, considerar más y mejores métodos de enseñanza, diversificación de las didácticas que faciliten y favorezcan la participación de todo el alumnado, visibilizando sus intereses en la búsqueda del éxito escolar.¹⁶

¹⁶ *Tradução Livre:* Uma pedagogia mais inclusiva em sala de aula requer o fortalecimento do conhecimento profissional, considerando mais e melhores métodos de ensino, diversificação de didáticas que facilitem e estimulem a participação de todos os alunos, tornando visíveis seus interesses na busca pelo sucesso escolar.

(A8) Destaca en una escuela de Vallenar y una de Chañaral, la inversión en recursos adicionales, extraídos del Plan de Mejoramiento Educativo para capacitar a través de organismos externos a la escuela, las que son bien recibidas por los equipos de trabajo.¹⁷

A formação inicial é responsável por fornecer ao educador o arcabouço teórico e metodológico inicial passível de compreensão para o desenvolvimento individual do seu percurso profissional, com a possibilidade de inserção de técnicas e estratégias pessoais. Além de tal formação, que se torna a base para qualquer possível planejamento e prática pedagógica, no decorrer do percurso profissional do educador, vê-se a necessidade de estudos constantes, principalmente ao considerar que os estudos relacionados à Educação Inclusiva ainda se encontram em escassez, sendo, portanto, necessário estudos complementares posteriores à graduação, para que tal área seja devidamente estudada e compreendida, por meio de formações continuadas ou pós-graduações.

Neste ponto destaca-se que, além dos meios acadêmicos posteriores à graduação possíveis de realização opcional pelos educadores ser uma realidade vista como necessária para o aprimoramento e a ampliação de seus conhecimentos, a formação continuada fornecida pelos meios públicos para os educadores efetivos é vista como um campo necessário de desenvolvimento. Essa necessidade se dá, principalmente, ao serem consideradas as mudanças no decorrer dos anos em diferentes temas educacionais, e em destaque nesta pesquisa, aos temas relacionados à Educação Especial.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, o foco de discussão direcionou-se para a análise de práticas pedagógicas inclusivas específicas para pessoas com deficiência evidenciadas em artigos científicos nos contextos do Brasil e do Chile. Partindo de tal princípio, seguiu-se as etapas estipuladas por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) para verificar as unidades de registro e de contexto que se fizessem presentes em tais artigos, descrevendo práticas consideradas boas práticas pedagógicas inclusivas.

Com isso, definiu-se três temas de análise, confirmando-se as hipóteses fundamentadas neste trabalho, que para uma prática ser considerada exitosa, apenas um fator ou fatores individualizados, não a definem, e sim há a necessidade de relação entre os diferentes temas.

Destaca-se que durante o processo de análise e discussão, compreendeu-se a importância do contexto em que as práticas ocorreram, considerando a variedade legislativa dos países, no qual o Chile possui um processo inclusivo escolar mais recente, e por questões políticas atuais espera-se alterações, ao considerar-se a futura publicação de uma nova constituição no país. Entretanto, esse país já possui como abordagem fundamentada para a Educação Inclusiva o Desenho Universal para a Aprendizagem, que é vislumbrado

¹⁷ Tradução Livre: Em uma escola de Vallenar e outra em Chañaral, destaca-se o investimento em recursos adicionais, extraídos do Plano de Melhoria Educacional para capacitar através de organizações externas à escola, que são bem recebidos pelas equipes de trabalho.

como um possível futuro inclusivo nas escolas se seguido conforme seus objetivos e princípios.

No Brasil, há um desenvolvimento recente ao tratar-se sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente ao perceber-se que as leis voltadas para tal temática possuem menos de 20 anos de promulgação. O que nos leva a compreender que o processo real e aplicável de tais legislações e documentos estão ainda acontecendo e sendo analisados quanto a suas necessidades de permanências e modificações.

Com isso, os temas apresentados e discutidos assim como a importância de se entender a composição multiprofissional se faz necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas exitosas, juntamente com as relações interpessoais, interação entre pares e planejamento docentes de modo efetivo. Destaca-se que este trabalho nos faz pensar sobre a inclusão de forma que a mesma deve ser nutrida desde a formação inicial, como uma forma de vislumbrar um futuro que não seja mais um tópico de surpresa em ações escolares, ou como temática de conscientização sobre mudanças que devam incluir indivíduos com deficiência, mas sim um tópico que aborda sobre variedade de possibilidades já existentes de como incluir.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimp. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico - Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

CHILE. Decreto Supremo nº 1.150. *Ministerio del Interior*, 21 de outubro de 1980. Santiago, 1980. Disponível em: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CHILE. *Política Nacional de Educación Especial: nuestro compromiso con la diversidad*. Ministerio de Educación, Santiago, ago. 2005.

CHILE. Ley nº 20.370/2009. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CHILE. Ley nº 20.845/2015. *Ley de Inclusión Escolar*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 2015. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CHILE. Perfil do País (Chile). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina – SITEAL*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo – IIEP UNESCO Buenos Aires, Escritório América Latina, 2019. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/chile_dpe_-_23_04_por-br.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

FORGIARINI, R. R. A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva. *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2012.

GALIAN, C. V. A.; PIETRI, E.; SASSERON, L. H. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (Chile). *Síntesis de Resultados – Censo 2017*. Chile, 2018. Disponível em: <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul./dez. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 9. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2021.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SILVA, M. A. B. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set./dez., 2005.

SIMÕES, M. C. D. Autonomia, formação, deficiência visual e leitores. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 255-258, 2016.

SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas em América Latina - CHILE. *Dados de 2022*. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/chile>. Acesso em: 29 abr. 2022.