

Artigo

Perspectiva sociocultural e inclusão educacional de estudantes atípicos e a formação de professores no contexto contemporâneo

Prospettiva socioculturale e inclusione educativa degli studenti atipici e formazione degli insegnanti nel contesto contemporaneo
traduttore

Arlindo Gomes de Paula¹, Luiz Carlos Costa Ferreira², Maria Aparecida Cipriano³, Aline Alves da Luz⁴, Fábíola de Fátima Andrade Frimaio⁵, Rhayani Danielly Pedroso do Nascimento⁶, Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira⁷ e Davi Milan⁸

¹Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Europea del Atlántico, Santander, Espanha. E-mail: arlindogomesdepaula@gmail.com;

²Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Europea del Atlántico, Santander, Espanha. E-mail: luiz@cff.org.br;

³Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Europea del Atlántico, Santander, Espanha. E-mail: maria.aparecida.cipriano@educação.mg.gov.br;

⁴Graduada em Nutrição pela Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. E-mail: alvesdaluzaline@gmail.com;

⁵Doutora em Educação pela Universidade Meotidsta de São Paulo, Santo André, São Paulo. E-mail: faandradefrimaio@gmail.com;

⁶Licenciada em Pedagogia e pós graduada em educação infantil e letramento Universidade Anhanguera – Uniderp. E-mail: rhayanidany@gmail.com;

⁷Psicopedagoga pela Universidade Norte do Paraná, Paraná. E-mail: lauragraziela@hotmail.com;

⁸Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo. E-mail: davimilan145@gmail.com.

Submetido em: 01/10/2024, revisado em: 05/10/2024 e aceito para publicação em: 08/10/2024.

Resumo: Este estudo teórico-dialógico aborda a formação de professores no contexto educacional contemporâneo, a partir de uma perspectiva sociocultural. O objetivo da pesquisa é propor uma abordagem de formação docente baseada na definição de objetivos, modelos, modalidades e conteúdo que promovam uma prática colegiada, democrática e cooperativa entre os atores envolvidos. O método utilizado inclui uma revisão bibliográfica e análise de textos-chave de autores como Aguiar (2000), Freitas (2002) e Scheibe (2007), bem como a reflexão sobre a interatividade entre professores e alunos, fundamentada no pensamento transdisciplinar de Morin (2000). Os resultados indicam que, apesar das incertezas e variáveis que cercam a qualificação docente, o enfoque sociocultural contribui para a organização curricular, promovendo interações que enriquecem a prática pedagógica. A conclusão destaca a importância de valorizar o papel social dos professores e reorganizar os espaços educacionais como elementos essenciais para o desenvolvimento da formação docente, alinhada às demandas sociais e culturais da contemporaneidade.

Palavras-chave: Perspectiva sócio cultural; Formação de professores; Inclusão educacional.

Abstract: Questo studio teorico-dialogico analizza la formazione degli insegnanti nel contesto educativo contemporaneo da una prospettiva socio-culturale. L'obiettivo della ricerca è proporre un approccio alla formazione degli insegnanti basato sulla definizione di obiettivi, modelli, modalità e contenuti che promuovano una pratica collegiale, democratica e cooperativa tra gli attori coinvolti. Il metodo utilizzato comprende una rassegna bibliografica e l'analisi di testi chiave di autori come Aguiar (2000), Freitas (2002) e Scheibe (2007), nonché una riflessione sull'interattività tra insegnanti e studenti, basata sul pensiero transdisciplinare di Morin (2000). I risultati indicano che, nonostante le incertezze e le variabili che circondano le qualifiche di insegnamento, l'approccio socioculturale contribuisce all'organizzazione del curriculum, promuovendo interazioni che arricchiscono la pratica didattica. La conclusione evidenzia l'importanza di valorizzare il ruolo sociale degli insegnanti e di riorganizzare gli spazi educativi come elementi essenziali per sviluppare una formazione degli insegnanti in linea con le esigenze sociali e culturali contemporanee.

Key-words: Prospettiva socio-culturale; formazione degli insegnanti; inclusione scolastica.

1 INTRODUÇÃO

As instruções normativas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96, Artigo 12 surgiu no cenário educacional Brasileiro, como um pilar de importância para a organização de planos, programas e/ou matrizes estruturais, administrativas e pedagógicas da educação democrática, que por meio do planejamento de uma proposta pedagógica instituída por todos os sujeitos sociais inseridos no contexto da instituição, envolva o processo alternativo de busca articulada e direcionada a novos caminhos para situar a educação básica no eixo da inclusão educacional. Determinante na ação de todos os sujeitos que dela necessitam. Abrangendo núcleos de aceitação, respeito as diferenças humanas nas atitudes e na gestão dos envolvidos no ato do fazer pedagógico e as suas relações com um currículo voltado à acessibilidade dos conhecimentos socialmente constituídos. Suscitando de tal modo, uma reflexão contínua de todos que estão inseridos neste processo. Reflexão esta que pode elencar o modo de pensar acerca da escola que queremos construir para o a diversidade de alunos a ser alcançado pelo processo de formação humana. Que conhecimentos acessíveis são necessários a estes alunos? O que precisarão para que de fato, possam exercer a sua cidadania ativa nesta esfera de sociedade capitalista, tão cheia de obstáculos a sua escolarização

Em Veiga (2009) este contexto direciona um olhar mais aguçado para rever as formas de perceber, situar e instituir os alicerces estruturais da prática pedagógica compartilhada em linhas e entrelinhas da proposta de qualificação docente atuantes no contexto escolar, resgatando os aspectos culturais de um fenômeno generalizado pela política linguística e a diversidade humana preexistentes no cenário histórico e social, priorizando as práticas metodológicas adaptadas as reais condições de acessibilidades no interior da escola, produzidas e construídas como eixos organizacionais resultante de um esforço conjunto dos profissionais da educação com o objetivo de respaldar suas ações administrativas e pedagógicas no âmbito desta realidade educativa. Havendo, para tanto, a consciência, por parte dos educadores enfoque que representa uma abertura política para a reformulação do processo de formação docente que se encontra em constante redefinição, face a suas matrizes curriculares abrangentes para o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e o Ensino médio. E o ensino adaptado as reais possibilidades linguísticos e cognitivos dos alunos público-alvo na educação especial. Além de observar a Lei 14.191/2021 que abre um foco de discussão acerca da educação bilíngues de surdos implementada como um núcleo de articulação na escola inclusiva.

Entendendo que estes são fatores que devem ser considerados e criteriosamente repensados para que possam ser conduzidos com êxito, tanto de cunho administrativo, quanto de cunho pedagógico abrangente. Enquanto um instrumento auxiliar na condução dos saberes sociais e culturais da diversidade presente na instituição escolar de nossos dias. Não como

algo pronto e acabado sob pena de se cristalizar e deixar de acompanhar os diversos movimentos da história.

A consistência de uma proposta fundamentada nas diferenças sociais emergentes das forças culturais e linguísticas do ser humano que se deseja formar, incluem prioritariamente, uma educação que prima pelo pleno desenvolvimento do potencial do aluno. E um instrumento operacional comprometido com o contexto sistemático do processo de formação da cidadania ativa do aluno, independentemente de suas condições humanas. Sejam eles, com deficiências ou não, lutando para amenizar a rigidez do sistema de ensino e da avaliação tradicional, para incorporar a ideia de se construir uma instância auxiliar na transformação social em formação da cultura do respeito às diferenças humanas inseridas na escola.

A educação básica é aqui observada como uma instância auxiliar na formação da cidadania e na preparação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, tem a função de cumprir um papel fundamental na vida escolar e social de seus alunos por ser seu contexto situado na educação inclusiva contempladas em potencialidades individuais e coletivas, face a diversidade humana abrangente e multicultural existentes.

Temos como propósito, fortalecer a postura do ser humano em seus valores sócio-históricos, linguísticos e culturais aprendidos, tais como: a criticidade, a sensibilidade, a funcionalidade das ações sociais da vida cotidiana em sua coexistência, a criatividade diante das situações difíceis de convivência. Queremos formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro com uma Gestão Democrática, participativa e colegiada.

Por sua natureza social e configurada na diferença humana, pretendemos desenvolver uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões dos projetos e formas a situar o cenário institucional e educacional da atualidade. Nele está contida a tendência pedagógica sociocultural a ser praticada na ação docente, bem como o sistema de avaliação e a prática disciplinar desenvolvida pelos diversos profissionais que dela participam.

As metas aqui propostas se efetivam em parceria com toda a sequência das modalidades de ensino oferecidos e com o real comprometimento dos profissionais que o elaboraram. Esta proposta tem seu fundamento na construção de um conhecimento acessível que não é pronto e acabado em si, mas que está em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade

E nesta visão que observamos como a educação escolar vem percorrendo um caminho socialmente instituído por padrões de acessibilidades previstos em leis que regem os critérios de condução das matrizes políticas educacionais para demarcar os eixos que devem ser criteriosamente observados nas práticas pedagógicas constituídas em espaços que constituem toda e qualquer instituição, direcionadas ao êxito e à

formação da cidadania ativa no sujeito e da ação dele. Com diferentes esferas contextuais, que por sua singularidade socioeducativa necessitam de bases teóricas, conceituais representativos dos ideais filosóficos, políticos e educacionais vigentes. Definindo-se num conjunto de ideias que por sua natureza objetiva servem para direcionar a clareza e a organização do trabalho desenvolvido numa determinada instituição de ensino.

Elencando, para tanto as formas elementares de suas bases curriculares e ou estruturais geridos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno como ser histórico, cultural e social que não se resume somente em um condicionante determinado, mais na pluralidade e diversidade humana. Prevendo, portanto, adequação nas propostas e programas, recursos, metodologias e instrumentos auxiliares do ensino adequados, para dar um sentido e significado a aprendizagem / ou a identidade e cultura de modo articulado e operante (Andrade 2009).

Neste sentido, o currículo para diversidade deverá apresentar um sentido amplo e aprofundado nos enfoques culturalmente instituídos, operantes e sediados com base na experiência que os sujeitos sociais definem na prática e na produção do saber de cunho ativo, participativo e envolvente. Situando os conteúdos, os contextos, as metodologias, os recursos e os indivíduos atores, produtores e produto deste saber.

É nesse contexto que a legislação brasileira garante indistintamente a todos uma educação básica acessível, com parâmetros de aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos alunos rituais pedagógicos tradicionais e preestabelecido pelo déficit latente no processo de avaliação da aprendizagem. Assim, o direito à educação escolar, em qualquer nível de ensino, é previsto em lei, e o atendimento educacional desenvolvido na escola regular ao aluno devem ter viabilidade na garantia de acessibilidade; requerendo para tanto, o provimento de condições básicas como reformulação de seus programas educacionais com foco numa política linguística. Nessa perspectiva, a ideia central da acessibilidade é uma mudança na forma de entender os meios que demarcam os contextos e situações de acesso e permanência com êxito no decorrer da vida escolar (Sasaki, 1999).

Tais eixos são os marcos teóricos e conceituais básicos oriundos da nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), que visam a uma revolução de valores e exigem mudanças e/ ou adaptações na estrutura pedagógica, na forma de preparar o sujeito para o exercício da cidadania. Então, a escola de educação básica deve buscar os instrumentos necessários a sua tarefa de educar de forma contextualizada e espaços sociopolíticos constituídos para fins de garantia de seus direitos a educação com êxito em todo o seu processo de escolarização.

Somados as recomendações da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, além de outras

leis, decretos e portarias, que clamam pela igualdade de condições e acessibilidades a todos direito à educação, colocando os critérios de importância que as instituições devem dar as adequações de seus espaços, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiências ou não .

A educação escolar é aqui vista como um desafio emergente das bases sociopolíticas e filosóficas da atualidade para reerguer suas práticas, com foco no ser humano no propósito de humanizar (Mendonça,2008). Estabelecendo, assim objetivos para o processo educativo que visa a humanização do ser humano, tendo em vista as suas diferenças e possibilidades de se situar no interior de uma realidade plural , situada em constantes diálogos com ele mesmo e com o outro num paralelo de troca de experiências , convivências e equivalências equilibradas pela consciência crítica capaz de pensar a si e ao outro , e agir em favor de si e do outro , com vista à transformação do espaço e da proposta de educação escolar estabelecida e /ou determinada a sua realidade

2 OS FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A política de educação da atualidade tem ênfase numa gestão de inclusão escolar concentrada, tendo em vista que o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania é um instrumento social sugerida para viabilizar a prática de escolarização, da convivência com a diversidade, diferenças culturais, individuais e abranger o aluno com deficiência no ensino regular.

Tal política aponta para a democratização da educação no espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam deficiências e da dicotomia existente entre o ensino comum e o público-alvo da educação especial por meio do uso do AEE nas escolas de educação regular. Que devem apresentar instrumentos de referência pedagógica, acessibilidades e de aprendizagem em experiências de interação em diferentes ambientes e complexos fatores focalizados nas potencialidades dos sujeitos que dela participam (Oliveira, 2005).

Dessa maneira, a proposta de formação docente considera essencial assegurar aos seus professores a reflexão acerca da flexibilidade curricular adotando os eixos pedagógicos com estratégias de ensino contextualizadas, programadas e articuladas de maneira organizadas para atender às características marcantes de sua clientela.

Para que isso ocorra, o corpo docente precisa organizar-se estrutural e pedagogicamente. Observando criteriosamente as suas formas de gerenciamento dos serviços educacionais no decorrer de todo o processo de escolarização, de modo que as particularidades dessa diversidade instalada nos lócus educativos e no espaço da sala de aula, sejam dinamicamente pontuados em práticas condizentes as diferenças sociais existentes entre os vários atores que o constitui, paradigma que tem

como base a inclusão social e educacional no contexto de democratização do ensino, assegurando o acesso e a permanência com qualidade no processo escolar de todos os alunos.

Trata-se de vislumbrar uma realidade a ser conquistada, a partir da leitura dos parâmetros normativos definidos no atual BNCC para os diferentes níveis de ensino em suas especificidades, que proporcionem um fazer pedagógico articulado, coletivo e cheio de singularidades em busca da construção de um sujeito cidadão que se faz no contexto social e pela história.

Esse desejo é político, porque envolve posicionamentos e opções que foram tomadas pela coletividade em prol de uma transformação – romper com práticas pedagógicas desvinculadas da vida. E caminhar em rumo de uma ação pedagógica que viva e conviva com as diferenças, com respeito a cada educando, potencializando-os, de maneira a ampliar conhecimentos que lhes permitam interferir na realidade em que vivem, como construtores de uma história que lhes garanta qualidade de vida, como direito de todo cidadão.

Assim, o fazer é pedagógico representa, portanto, uma consolidação da autonomia institucional garantindo tempo para leitura, pesquisa e realização de um trabalho coletivo, colaborando para a melhoria do cotidiano e aprimorando o zelo e cuidados em todas as instalações físicas para termos um ambiente atrativo de trabalho e estudo.

Toda instituição, por excelência, é um lugar de produção de saber, todavia devemos atentar para outros tipos de saberes, não tão palpáveis, como os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, resultados de avaliações, cujo foco está na relação professor ensinando – alunos aprendendo. Talvez devamos dirigir nossas atenções para os complexos e muitas vezes invisíveis cenários sociais transpassados por diferentes eixos, controvérsias e tramas, que transformam os seres humanos em sujeitos de relações de produção, significação e ressignificação

Ensinar e aprender são movidos pela ansia, desejo e / ou paixão embasados em um conjunto de concepções que dão rumo a estas atividades. Trata-se de desafiar a rever as bases teóricas que vêm fundamentando a educação escolar, da qual procede a crítica de que ela tem brechas e espaços a ser redefinidos, à luz dos eminentes avanços no terreno das ideias educacionais.

Cabe, portanto, refletir: - o que fazer com num cenário que engloba diferenças humanas, códigos e linguagens que circulam entre conteúdos, áreas de conhecimentos, processos e eixos de avaliação do saber entre outras manifestações? Como idealizar esse desenho curricular, numa proposta de formação docente para atender à diversidade? Como definir seus rascunhos no emaranhado de linhas e entrelinhas habituais e diárias de ações e reações? Todo conteúdo de ensino envolve, sentidos e significados, sistemas de código constituído de signos linguísticos direcionado em sua própria maneira de representar, linear, pautar e situar os diferentes saberes sociais existentes.

Logo, para decodificar qualquer sistema, é necessário identificar os sentidos em diferentes campos de significados que o constituem e lhe dão os dados da realidade. A dificuldade de tal caracterização aponta, paradoxalmente, a primeira e maior necessidade da instituição escolar. Instituir alternativas de implementação da flexibilidade curricular num espaço escolar planejado para atender a diversidade humana.

Repensar acerca dessas questões envolve uma visão filosófica do sujeito que se deseja formar, e ao mesmo tempo uma concepção sócio-histórica do mundo e da vida, e que traz para nós, um misto de aspiração, ansiedade, a alegria da liberdade de busca da nossa própria construção, mas também a tristeza, a angústia e a dúvida da incerteza, mas primordialmente a vontade de construir e de realizar um projeto em que a Educação escolar ocupe um cenário preponderante ressignificado, prazeroso, harmônico, mais entusiasmo em participar de planos, programas e tomadas de decisões e menos conflituoso e, desafiando as dificuldades que marcam o jogo de nossa essência institucional.

Neste contexto, as mudanças na sociedade apontam uma nova visão paradigmática, impulsionada pelo pensamento científico, sociológico e tecnológico, princípios que se fundamentam na construção da sociedade inclusiva, a partir de pressupostos da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que propõe que “todas as crianças devem aprender juntas independentemente de suas necessidades”.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 situa como princípios da educação, o respeito à liberdade e o apreço a tolerância. Tratar da diversidade humana na escola não é, portanto, apenas uma forma de atender ao que se define como princípio constitucional de pluralismo de ideias. Mais vai além dessa premissa, no sentido de instituir no contexto e espaço escolar um ambiente de harmonia, entre variedades de gêneros, cor, religião e comportamentos valorizados em todas as situações, tanto dentro, quanto fora da sala de aula.

Neste contexto, a elaboração desta abordagem viabiliza a pluralidade de ideias, por meio da relação dialógica e traça novos horizontes. É um desafio construir a identidade por meio deste documento, cuja proposta se respalda na formação de cidadãos críticos capazes de construir sua própria história. Desta forma, a proposta aqui discriminada fundamenta-se numa visão sociocultural interacionista e antropológica de Educação.

Historicizar a educação concentrada nas diferenças humanas é uma questão complexa, pois envolve uma diversidade paradigmática quais sejam: acessibilidade, inclusão, identidade cultural o que caracteriza a representação social em cada momento histórico.

Portanto, repensar a função social na forma de subsidiar a formação docente para a educação básica para a diversidade, não poderá perder de foco os eixos normativos e instrutivos previstos em lei, contextualizado numa sociedade pautada pela

globalização do saber. Frente aos princípios da educação inclusiva que ressurgem na maneira de tornar acessível o conhecimento, cuja ferramenta é condição sine qua non em instituição escolar em constante busca de ressignificação e transformação. O redimensionamento das práticas sociais e pedagógicas fundamenta-se na filosofia da inclusão.

É oportuno observar neste instrumento que os processos de organização da educação básica na escola deverão contemplar também ações que demarcam a implementação de mudanças na organização curricular, como também no planejamento e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico para instrumentalizar a reorganização de um desenho curricular, contextualizado, interdisciplinar, integrado e constituído por uma gestão educacional coparticipativa, dialogada e instituída para promover a Formação Humana Integral dos sujeitos inseridos em seu contexto educacional.

3 OS FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS DA/NA AÇÃO DOCENTE

Os desafios que o professor enfrenta são muitos, para construir, de fato, uma educação para a diversidade. Entre outros, identificamos como essenciais: a garantia de acesso à educação de qualidade nos níveis educacionais oferecidos; a qualificação dos profissionais para que promovam a inclusão de todos nas atividades realizadas na escola e nas salas de aula e, finalmente, o desafio de educar na diversidade, isto é, uso de estratégias de ensino que, simultaneamente, rompem com o modelo tradicional de funcionamento da sala de aula e propiciem oportunidades mais igualitárias de aprendizagem para todos os estudantes.

A qualidade da educação que enfatizamos representa a melhoria na aprendizagem de todos os estudantes e, conseqüentemente, o aumento nos índices de aprovação. Portanto, a melhoria na qualidade do ensino representa, inversamente, o combate à exclusão através da redução do fracasso e da evasão escolar. Reforçamos que o Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação para Todos – O Imperativo da Qualidade (UNESCO 2005a), a qualidade em educação tende a ser definida com base em dois princípios:

“O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional”. (p.17)

Desse modo, os conhecimentos de base disciplinar previstos nos currículos nas várias etapas escolares, devam ser saberes que vão se acumulando em camadas cada vez mais complexas à medida que os estudantes passam para níveis educacionais mais elevados além do processo de aquisição de valores e atitudes relevantes para a realização do papel social de cidadão. A qualidade também se refere à educação como

um processo de aquisição de valores e atitudes relevantes para a realização do papel social de cidadão.

Destacamos que no contexto educacional brasileiro, apesar da existência de políticas públicas que garantem direitos igualitários à educação como a Constituição Federal 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 1996, inúmeros são os grupos sociais em situação de desvantagem socioeconômica e que permanecem à margem do sistema educacional, como é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiências, de crianças, homossexuais e jovens indígenas, quilombolas ou daquelas que vivem em áreas remotas ou nas ruas. Por outro lado, as crianças, jovens e adultos, de grupos vulneráveis que têm acesso à educação, com muita frequência, encontram-se em permanente risco de exclusão por razões distintas, entre as quais, podemos citar a crença de que esses estudantes não são capazes de aprender, o não acesso a determinados conteúdos curriculares e a experiência contínua de discriminação e maus tratos sofridas tanto na família como na escola (Ferreira et al. 2002, SCS 2003).

É importante ressaltar aqui que durante o processo de escolarização, a diversidade humana representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada estudante. Diferenças essas que devem ser reconhecidas, compreendidas e valorizadas pelos educadores como um recurso importante para ensinar a todos de forma igualitária e de valorização (Salamanca, 1994).

A construção de uma educação para a diversidade deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de qualificação profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sociocognitiva e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social. Nesse sentido a formação continuada passa a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (Nóvoa, 1991; Estrela, 1997; Gatti, 1997; Veiga, 1998).

Essa formação consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. Sobre esta orientação, Imbernón (2001), a formação docente deve ser baseada em uma reflexão crítica dos sujeitos sobre sua prática, possibilitando que eles revisem suas teorias implícitas, esquemas de funcionamento e atitudes, promovendo um processo contínuo de autoavaliação que direcione seu trabalho. Para que esse processo de reflexão seja eficaz, é necessário adotar uma proposta crítica da intervenção educativa, analisando a prática docente à luz dos pressupostos ideológicos e comportamentais que a sustentam. Dessa forma, os professores podem aprimorar suas ações pedagógicas a partir de uma reflexão constante, voltada para a melhoria da prática e fundamentada em uma visão crítica do ensino.

Construir uma educação na diversidade

significa, portanto, ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todos os membros do grupo são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno.

Educar para a diversidade constitui-se, portanto, associar esses elementos no processo de ensino-aprendizagem. O planejamento escolar e o plano de aula devem ser elaborados com base nas características de aprendizagem de cada estudante, igualmente, a organização das atividades de sala de aula deve privilegiar grupos de trabalho colaborativo e o apoio mútuo entre os alunos. Somente assim, a dinâmica de aula ganha características que são responsivas a todos os alunos e nas quais todos possam participar com sucesso, ou seja, criar oportunidades de aprendizagens igualitárias.

Garantir a qualidade educacional e promover a qualificação profissional de professores para construir uma educação para a diversidade não é tarefa fácil. Devemos estar conscientes de que o processo de mudança acarretará conflitos, inseguranças, desacordos entre áreas de conhecimentos e dúvidas que podem nos imobilizar. Contudo, as mudanças são necessárias e urgentes e, para alcançá-las é preciso estabelecer parcerias, realizar trocas e compartilhar experiências boas ou que não tiveram muito sucesso. Assim, superando as barreiras que nos imobilizam e atemorizam, seremos capazes de construir uma educação mais justa e igualitária, mais humanizada para cada sujeito que representam a diversidade existente na demanda social, a ser abrangida pela educação básica.

4 AÇÃO FORMATIVA. NA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Compreendendo a necessidade de observar os pressupostos teóricos, expressos no rol das leituras que fundamentam a revisão bibliográfica indicativa e subsidiária deste artigo e nos autores que embasam a elaboração da proposta em estudo, podemos contemplar o modo alienar dessa realidade latente, manifesta em torno de posturas mistas, conteudistas, tradicionais e cognitivas-construtivistas em que se encadeiam o processo de desenvolvimento da ação pedagógica do professor no campo organizacional da educação básica, as quais são de diferentes naturezas subsidiárias, decorrentes da formação profissional trilhada pelos professores em sua abordagem convencional, singular e específicas.

De modo que é indispensável analisar os condicionantes sociais e culturais implícito na proposta educativa situada no tempo e no espaço contemporâneo com vista à organização de instrumentos essenciais para o desenvolvimento da dinâmica da formação docente

Reportando para isso as vertentes elementares expressas no processo de preparação do professor para o exercício da atividade de ensino sob o

foco da ação de: (i) Planejamento colaborativo; (ii) Implementação de ferramentas interativas e tecnológicas que demarquem o conhecimento no uso correto das mídias digitais no contexto do ensino das disciplinas; (iii) Prática educacional e social participativa.; (iv) Visão estratégica; (v) Cidadania ativa.

Cada uma destas variáveis deveria refletir modos de aferir no interior da instituição de ensino, a interação entre quem ensina e quem aprende por meio da comunicação transdisciplinar de forma didática. Morin (2000). E neste sentido que a proposta de formação e qualificação de professores no contexto da diversidade humana e cultural, aqui estabelecida possa figurar a dinâmica da flexibilidade e finalidades desenhadas nos seguintes objetivos: (a) Situar a reflexão acerca dos fatores operacionais de uso dos processos de informação disponíveis, multiformes e multifacetadas na dinâmica da interação social presente no campo de formação acadêmica do professor para o exercício da função docente; (b) Subsidiar a ressignificação da ação de gerir as formas de produzir conhecimentos personalizado entre o que é pessoal, social e cultural situado na flexibilidade curricular e determinado no ato de conceber ferramentas dinâmicas de condução das informações relevantes para a qualificação do professor da faculdade de química e física; (c) Estabelecer de forma cooperativista e delegada os mecanismos e instrumentos auxiliares do processo de ensino em rede de comunicação e informação organizados no tempo e no espaço operacional da sala de aula e fora dela; (d) Dialogar acerca do juízo de valor determinado em premissas que repercutem a ideia de fortalecimento das práticas articuladas entre respeito, empatia, aceitação das diferenças humanas, interação social e ética profissional;

Repensar as formas de aplicação dos conhecimentos didáticos estratégias avaliativas do processo de ensino-aprendizagem e mediações pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos e/ou mídias educacionais: softwares de apoio, aplicativos de realidade virtual, blogs, tecnologias assistivas, entre outros.

5 REPENSANDO OS MODELOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO NA ATUALIDADE

Os mecanismos operacionais e estruturais definidos para promoção da / na formação do professor estão necessariamente prescritos em enfoques circunstanciais de benefícios e incertezas, determinados por diferentes aspectos que subsidia o currículo em sua organização, finalidade e particularidades (Aguiar, 2000, Freitas, 2002; Scheibe, 2007)

Tais particularidades concentram disciplinas em áreas específicas, distintas e separadas em eixos tradicionais da formação acadêmica, inicial e provisória do professor para lecionar.

Neste caso específico, as matrizes definidas para a formação do professor situam-se na ideia de atribuição com destaque no ato de adquirir habilidades

para dedicar sua ação às possibilidades e propósitos da prática docente, e instituir uma mediação com o contexto do ensino em que está inserido. Criando e recriando estratégias para a diversidade das interações socioeducativas, consolidando assim a ressignificação da prática profissional inovadora que a escola planejada para a diversidade necessita. (Gatti, 2010 e Kenski, 2008).

Sob este ponto de vista, observamos a necessidade de reorganização e ordenação de elementos essenciais para compor os eixos concretos e determinantes na dinâmica da contextualização da formação do professor na perspectiva social e cultural da diversidade inserida no núcleo da ação educativa. (Gatti, 2010).

Além da exigência da flexibilidade no planejamento, redimensionalização do papel social e cultural na ação pedagógica na educação básica, há a urgência de propostas inovadoras, multifacetadas, multiformes e visionárias pertinentes a formação e qualificação docente na atualidade.

Logo, os fatores que demarcam a possibilidade de inovação têm em Castells, (1999), um ponto de referência por situar como elementares e essenciais ao processo da aprendizagem de forma significativa e caracterizados por eixos organizacionais. Entre eles, citamos:

- Dinamismo operacional;
- Mecanismos instrumentais auxiliares, estratégias e recursos de ensino;
- Criticidade, criticidade articulada entre processos transdisciplinares e prática pedagógica;
- Autonomia, alteridade e originalidades dos sujeitos produtores do saber.

É nesse sentido estrutural que a interatividade entre estes condicionantes possibilita uma interface operacional dinâmica mediatizada por mecanismos de informação e comunicação que não é determinada na uniformidade do processo de aquisição do conhecimento, capacidade e complexidade de organizar, planejar, obter e gerir informações.

Tal ação exige, portanto, uma relação cooperativista, compartilhada e delegada de forma colegiada num planejamento organizado em equipe; para compreender as forças e fragilidades existentes no campo operacional das práticas docentes.

Então, necessário se faz repensar os instrumentos e elementos presentes no centro das ferramentas e mecanismos representativos da força matriz desse sistema para aperfeiçoá-las na dinâmica de criação e recriação da prática didático-pedagógica em parceria colaborativa, sem deixar de observar os fluxos determinantes das fragilidades presentes na formação do professorado da faculdade de química e física após redimensionar as partes dessa fragilidade, transformando-as em forças.

Considerando a ação didático-pedagógica na perspectiva sociocultural como um novo aspecto figurado da docência sob a regência representativa e auxiliar das tecnologias digitais de informação e comunicação. Schreber (2007).

Cati (2010) observou que a regência representativa presente nas mídias digitais defendidas por Scheibe (2007), são as bases da construção de juízos de valor social e cultural determinante da ação docente equilibrada no respeito às diferenças humanas existentes, suas possibilidades e potencialidades em compreender, situar-se e produzir saberes sob o ponto de vista ético e moral.

É neste cenário, que a perspectiva sociocultural de alteridade e empatia se apresenta gerida nos fundamentos da interatividade, convivência humanas multiformes entre sujeitos sociais determinantes dos eixos situacionais de ensinar e aprender, inseridos numa nova roupagem cultural contemporânea contextualizada na inter-relação entre sujeitos sociais e interconexão em espaços e campos virtuais. Enquanto instrumentos essenciais - produtos e produtores do conhecimento Gatti (2016).

Portanto, o panorama de relacionamentos sociais e culturais estão mapeados no valor da flexibilidade dos meios operacionais que advêm das formas de condicionar as ferramentas ou mecanismos digitais de comunicação e informação em diferentes possibilidades de uso no tempo e no espaço, dentro e fora da sala de aula. É neste espaço-tempo, que as tendências tecnológicas digitais devem impulsionar a transição da cultura humana de forma global e conseqüentemente, a necessária adequação das propostas de formação do professorado. Rosa (2013)

Contextualizando-se aqui uma visão de valorização dos meios, esferas e papel social do professor como, instâncias e elementos complexos, necessários ao desenvolvimento da perspectiva social e cultural no contexto educacional contemporâneo.

É oportuno verificar como redimensionar a formação intelectual e universitária do professorado da faculdade de química e física na coerência lógica prevista para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com foco no enfoque sociocultural previsto na proposta em construção.

Também se faz necessário um olhar aguçado acerca dos que determinam o quadro panorâmico para a formação do professor de ciências previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior; PNE – Plano Nacional de Educação; BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Outro fundamento importante ao diálogo acerca da formação do professorado, gira em torno de três pilares inerentes ao contexto da proposta de formação, a saber:

- Pilar linguístico;
- Pilar social;
- Pilar cultural.

O pilar linguístico é o mais básico e faz referência aos mecanismos, às regras que envolvem os formatos comunicacionais e entendimento auditivo, escrito e capacidades de expressão fluente, clara e coerente.

O pilar social evidencia a função e natureza

da proposta organizada para fins de convivências, interatividades, inter-relações determinadas na amplitude sociocultural entre os sujeitos inseridos no campo operacional da proposta.

O pilar cultural aborda as variadas formas de linguagens que engloba o falar, modo de ser e comportar, diante do que é novo e no entendimento da bagagem intelectual que prepara o sujeito para convivência.

6 OS TIPOS DE MODALIDADES FORMATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A cultura tecnológica racionalizou os pilares linguísticos e sociais da comunicação e informações em número e formatos. Os aplicativos de realidade virtual, como, por exemplo, a robótica, o google sala de aula, e importantes ferramentas de uso operacional rápida, eficaz e sistematicamente dinâmico, tornaram-se fundamentais no que tange ao tratamento de bases e dados de variadas áreas do conhecimento. Os saltos tecnológicos, principalmente, nos últimos anos, aceleraram o desenvolvimento em várias esferas da realidade social, afetando o modo de vida ao oferecer uma pluralidade de funções, sobretudo em relação à atividade comunicacional e, conseqüentemente, na ação pedagógica.

Nesse contexto, movimentam-se consideravelmente os espaços educacionais para abertura de novas modalidades de ensinar e aprender para além do uso de videoaulas, videoconferências, telecursos entre outras formas de promover a escolarização.

As modalidades formativas têm evoluído em consonância com as mudanças de perspectivas socioculturais, linguísticas e educacionais.

A educação on-line, presencial, semipresencial ou híbrida, monitoria, intercâmbios culturais, tutoriais e outros tipos de acompanhamento pedagógico multiformes e digitais estão situadas como modalidades formativas previstas em algumas instituições de ensino superior.

Entretanto, é importante observar que o professor necessita ter segurança e conhecimento do uso e operacionalização do processo de formação em rede, para instrumentalizar, orientar e conduzir com eficiência, de modo que os sujeitos inseridos na atividade formativa possam exercitar a autonomia no processo de aprendizagem. Nonato (2006)

Logo, os recursos e/ou ferramentas geridas por tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo poderiam mediatizar relações básicas; porém sem substituir o sentido da inter-relação da modalidade formativa da educação em sua forma de promover a comunicação. O que evidencia as possibilidades oferecidas pelas modalidades e mídias contemporâneas são a organização dos fatores que demarcam a sistematização em perspectivas atuais. Kensi (2008).

Então, o desafio de mudança de perspectiva na forma de subsidiar modos e/ou maneiras

de promover a ação formativa na instituição de ensino superior está necessariamente situada

em eixos sistemáticos na organização de modalidades, uso de instrumentos auxiliares e particularidades da prática pedagógica

7 OS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO E AS EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS DA ATUALIDADE

A velocidade de informações e ferramentas de comunicação existentes na dinâmica social da atualidade vêm exigindo do professor uma gama de competências, capacidades e habilidades para subsidiar sua prática pedagógica que conseqüentemente impacta nas demandas específicas sobre sua regência.

O docente é visto neste contexto, como um referencial de saberes sistemáticos e definidos na forma de direcionar sua atitude e papel social. Até porque, ele é observado sob o ponto de vista intelectual, como um sujeito capacitado para exercício da docência.

Assim, sua inserção na cultura letrada tem base na capacitação constante e permanente. A começar por representar amplo sentido ao exercer sua prática profissional no patamar social que se insere.

Deste modo, exige de si mesmo um vínculo específico do conhecimento sobre sua regência e a forma de situar a prática compartilhada de saberes com outras pessoas. Não se trata apenas de transmitir conhecimento, mas de mediar a inter-relação entre o conteúdo, o aluno e o instrumento. Auxiliar a ação pedagógica, de forma política e efetiva com a vida real

E neste contexto, as demandas sociais presentes no campo educacional das contemporaneidades estão tornando cada vez mais complexas o desenvolvimento da prática pedagógica. Em virtude da necessidade de atender às especificidades socioculturais da diversidade social inserido com os parâmetros da educação inclusiva e padrões de acessibilidade na transmissão de informações considerados num tempo escasso, diverso e repleto de inovações.

Logo, mediação do conhecimentos didático-pedagógicos, as estratégias avaliativas e de ensino-aprendizagem, necessitam ser repensadas e redefinidas para atender às demandas do sistema educacional e potencializar conhecimentos e a aplicação de tecnologias educacionais e mídias sociais: softwares de apoio, ambientes virtuais, blogs entre outras ferramentas de apoio Moran (2015).

É nesta vertente que compreendemos a abrangente condução do exercício da docência, face à transversalidade que a proposta de formação, aqui desenhada, considera necessária, emergente na dinâmica da condução didático-pedagógica e de cunho sociocultural, democrático e colegiado. Para o alcance dos objetivos previstos e da reflexão em torno das modalidades de ensino, fatores que dinamizam o processo de aprendizagem significativa, elencamos os seguintes conteúdos temáticos que a perspectiva social e cultural da atualidade instiga para formação do professorado:

Saúde, inteligência e competência emocional

no trabalho docente: (i) As tecnologias, mídias digitais e sociais no contexto educacional contemporâneo; (ii) Parâmetros curriculares para a educação no novo tempo; (iii) Professor conteudista ou educador social; (iv) Abordagens socioculturais e interacionistas no contexto educacional Brasileiro; (v) A Universidade e a racionalização dos meios digitais na formação do professor; (vi) A avaliação da/na aprendizagem, processos dialógicos na construção da cidadania ativa; (vii) Fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, sociais e culturais da educação; (viii) Inclusão da diversidade humana e os padrões de acessibilidades previstos para o desenvolvimento educacional na sociedade contemporânea.

8 CONCLUSÃO

Partindo-se do princípio de que a perspectiva de mudança educacional advém da ruptura tradicionalista de instrução programada por conteúdos, situações e práticas docentes mediatizadas no repasse de conhecimentos sem a flexão e participação ativa dos sujeitos. Endossamos na ideia de construir uma perspectiva sociocultural para a educação da diversidade, como o exercício da ação reflexiva, tornando-se a orientação fundamental da prática educacional a ser desenvolvida pela proposta de formação docente para o desenvolvimento da escola situada no contexto da concepção Sociocultural. Adotando para isso, um conceito de qualificação profissional que consiste em construir conhecimentos e teorias a partir da reflexão crítica. Assim, coadunamos com estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003), Gómez (1992) e Freire (1978, 1984, 1889, 1991, 1997, 2001) que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos ou movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação. Aqui entendemos por ação toda atividade profissional que venha orientar o processo de construção de uma educação para a diversidade.

O conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados como conceitos, teorias, crenças, valores e procedimentos que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na ação é a atenção desencadeada durante a realização da atividade pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito no ato de agir. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a experiência vivenciada. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação e no ato de produzir a mudança necessária no decorrer do desempenho da atividade

docente.

A reflexão sobre a ação é consideração observada criteriosamente após a realização da prática pedagógica, sobre os eixos e resultados dessa ação e o conhecimento implícito no ato de subsidiar a prática docente articulada. Neste momento, também poderá ser realizada a relevância sobre a criticidade do ato pedagógico realizado durante a ação.

Consideramos a partir dessas ideias, que a formação docente e sua qualificação profissional apresenta-se envolvida com a gestão pedagógica na/da escola, e deve incentivar a apropriação dos saberes rumo à autonomia, enquanto uma prática crítico-reflexiva, abrangente na vida cotidiana da escola e dos saberes derivados da experiência profissional. Esses processos deverão, portanto, propor situações que possibilitem a troca de saberes entre todas os segmentos sociais que fazem parte da proposta de formação docente para a educação básica desenvolvida no interior da escola, através dos instrumentos articulados de reflexão conjunta. Para tanto, indicados aqui, como metodologia de qualificação e estudo compartilhado; o planejamento e ações conjuntas elencando os seguintes focos e desígnios.

REFERENCIAS

ALMEIDA, L. S. (1996). **Cognição e aprendizagem:** como a sua aproximação Conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, I (1), 17-32.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, M. A. **Os institutos superiores de educação:** uma das faces da reforma Educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). Educação superior — velhos e novos Desafios. São Paulo: Editora Xamã, 2000. **COSME, ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução Qualificada** Porto: LivPsic, 2009.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre Projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, ago., 2002.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

----- **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

----- **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

----- **Educação como prática para liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

----- **Educação e mudança.** Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: **registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil. Características e problemas**. Educação e Sociedade, v. 31 no. 113. Campinas: São Paulo, outubro-dez 2010.

_____, **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de formação de professores, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação; 2006.

_____, **Pontos & Contra Pontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação; 2005

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e Comunicação: interconexões e convergências**. In: Educação e Sociedade. No. 104, vol. 29. Campinas: CEDES/Ed. Cortez, 2008.

MORAN, J. M. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000

MORIN, E. **Cabeça bem feita**. São Paulo, Bertrand Brasil, 2000

NONATO, E. do R. S. **Novas tecnologias, educação e Contemporaneidade. Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

OLIVEIRA, I. de A. de; **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2e. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regularização das aprendizagens – Entre duas lógicas** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

ROSA, R. **O potencial educativo das TIC's no ensino superior: uma revisão sistêmica**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Uberaba. Uberaba/MG, 2013.

RODRIGUES, M. **Educação emocional positiva** –

ed.rev.amp. Novo Hamburgo sinopyis, 2015.

SOUZA, A.T.C; FREITAS, M.C.M.A.A. **A interferência da inteligência emocional nas práticas do professor**, UniEVANFELICA, 2016

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação**. 2005. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005; Educação e Sociedade. No. 104, vol. 29. Campinas: CEDES/Ed. Cortez, 2008.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 13, n.1. Porto Alegre, maio/ago, 2007.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.