

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR & INCLUSÃO NA AMAZÔNIA PARAENSE:
REFLEXÕES E PERSPECTIVAS PÓS INTERCÂMBIO BRASIL – CANADÁ****PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS & INCLUSION IN THE AMAZON REGION OF
PARÁ: REFLECTIONS AND PERSPECTIVES AFTER THE BRAZIL-CANADA
EXCHANGE PROGRAM****EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS E INCLUSIÓN EN LA REGIÓN AMAZÓNICA
DE PARÁ: REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS TRAS EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO
BRASIL-CANADÁ**

10.56238/revgeov17n3-006

Maria do Perpetuo Socorro Sarmento Pereira

Doutoranda em Educação Física

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: sarmento-y@hotmail.com

RESUMO

Apresento neste artigo um relato de experiência decorrente da participação em programa de formação docente no Canadá, com foco na análise comparativa entre os sistemas educacionais canadense e brasileiro, especialmente no que se refere à Educação Física escolar e à inclusão de estudantes com deficiência visual. A vivência ocorreu na província de Ontário, com visitas a instituições públicas de ensino e estudos sobre metodologias ativas, aprendizagem centrada no aluno, Universal Design for Learning (UDL) e políticas de Educação Especial. A partir dessa experiência internacional, o texto estabelece um diálogo crítico com a realidade educacional da Amazônia paraense, particularmente no município de Tucuruí, no Pará, evidenciando desafios estruturais, formativos e pedagógicos para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. O estudo também descreve a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica voltado à formação de professores para a construção e utilização de desenhos táteis esportivos como recurso didático – pedagógico acessível a estudantes com deficiência visual. Fundamentado em referenciais teóricos da educação inclusiva, da tecnologia assistiva e das metodologias ativas, o projeto busca ampliar o acesso aos saberes esportivos, promover a participação efetiva dos alunos nas aulas de Educação Física e fortalecer a permanência e o êxito escolar. Conclui-se que a transformação da realidade educacional brasileira exige articulação entre políticas públicas consistentes, investimento estrutural, formação e valorização docente e engajamento coletivo, reafirmando a escola pública como espaço de resistência, equidade e valorização das diferenças.

Palavras-chave: Educação Física Escolar Inclusiva. Deficiência Visual. Tecnologia Assistiva. Formação de Professores. Amazônia.

ABSTRACT

This article presents an account of my experience participating in a teacher training program in Canada, focusing on a comparative analysis between the Canadian and Brazilian educational systems, especially regarding school Physical Education and the inclusion of visually impaired students. The experience took place in the province of Ontario, with visits to public educational institutions and



studies on active methodologies, student-centered learning, Universal Design for Learning (UDL), and Special Education policies. Based on this international experience, the text establishes a critical dialogue with the educational reality of the Amazon region of Pará, particularly in the municipality of Tucuruí, highlighting structural, formative, and pedagogical challenges to the effective implementation of inclusive education in Brazil. The study also describes the development of a pedagogical intervention project aimed at training teachers in the construction and use of tactile sports drawings as an accessible didactic-pedagogical resource for visually impaired students. Based on theoretical frameworks of inclusive education, assistive technology, and active methodologies, this project seeks to broaden access to sports knowledge, promote the effective participation of students in Physical Education classes, and strengthen school retention and success. It concludes that transforming the Brazilian educational reality requires articulation between consistent public policies, structural investment, teacher training and appreciation, and collective engagement, reaffirming the public school as a space of resistance, equity, and appreciation of differences.

Keywords: Inclusive School Physical Education. Visual Impairment. Assistive Technology. Teacher Training. Amazon.

RESUMEN

Este artículo presenta mi experiencia participando en un programa de formación docente en Canadá, centrándose en un análisis comparativo entre los sistemas educativos canadiense y brasileño, especialmente en lo referente a la Educación Física escolar y la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. La experiencia se desarrolló en la provincia de Ontario, con visitas a instituciones educativas públicas y estudios sobre metodologías activas, aprendizaje centrado en el estudiante, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y políticas de Educación Especial. A partir de esta experiencia internacional, el texto establece un diálogo crítico con la realidad educativa de la región amazónica de Pará, en particular en el municipio de Tucuruí, destacando los desafíos estructurales, formativos y pedagógicos para la implementación efectiva de la educación inclusiva en Brasil. El estudio también describe el desarrollo de un proyecto de intervención pedagógica destinado a capacitar a docentes en la construcción y el uso de dibujos deportivos táctiles como un recurso didáctico-pedagógico accesible para estudiantes con discapacidad visual. Basado en marcos teóricos de educación inclusiva, tecnología de asistencia y metodologías activas, este proyecto busca ampliar el acceso al conocimiento deportivo, promover la participación efectiva de los estudiantes en las clases de Educación Física y fortalecer la retención y el éxito escolar. Se concluye que la transformación de la realidad educativa brasileña requiere la articulación de políticas públicas coherentes, inversión estructural, formación y valoración docente, y compromiso colectivo, reafirmando la escuela pública como un espacio de resistencia, equidad y valoración de las diferencias.

Palabras clave: Educación Física Escolar Inclusiva. Discapacidad Visual. Tecnología de Apoyo. Formación Docente. Amazonía.



1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um relato de experiência sobre as atividades da participação no curso de formação para professores através do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores da Educação Básica no Canadá – Edital n.º 03/2019, aqui percorrendo sobre o sistema de ensino canadense, a inclusão escolar do deficiente visual em Ontário, na cidade de Saint Catharines¹ e os apoios fornecidos para a criança DV no decorrer do ano letivo bem como os profissionais envolvidos nos serviços de apoio, fazendo uma análise paralela do sistema educacional e do processo de inclusão no Brasil.

O relato aqui exposto está fundamentado na experiência de um intercâmbio de formação profissional e visitas a instituições educacionais durante dois meses no Canadá, visando conhecer a realidade de um país considerado modelo educacional, em comparação ao Brasil, não sendo estes países diferentes no que se refere à política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, em particular os deficientes visuais – DV. A experiência teve como foco estudar o sistema educacional canadense e conhecer a realidade educacional local, mas eu tinha curiosidades pessoais, e buscava respostas aos seguintes questionamentos: O que faz do Canadá uma referência de sucesso educacional? Como é a política de inclusão escolar no contexto da província de Ontário? Como é a organização escolar para acolher alunos com necessidades educacionais específicas? Como funcionam os serviços de apoio à escolarização? Como é realizada a Educação Física? Nessa perspectiva, se faz importante considerar a limitação deste relato, pois representa a realidade de uma cidade, especificamente Ontário, em todo o contexto educacional Canadense.

2 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Era uma vez uma professora brasileira de Educação Física escolar – EFE, trabalhando no interior da Amazônia² – Tucuruí/Pará desde 2003, e tendo a EFE como sua paixão. A primeira experiência com deficiente visual ocorreu em 2008, atuando no ensino médio, quando recebi o aluno A.O., de 17 anos, com deficiência visual (DV) – baixa visão. Naquele momento a instituição educacional não oferecia nenhuma assistência educacional especializada e na minha formação acadêmica não fui qualificada para atuar com aluno DV. Neste contexto, acredito que devemos ser professores-pesquisadores. Assim, fui buscar conhecimento para superar as dificuldades apresentadas e, juntamente com o aluno, fomos desenvolvendo estratégias e metodologias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, buscando minimizar as dificuldades e incluí-lo em todas as aulas.

¹ É a maior cidade do Canadá na região do Niágara e a sexta maior área urbana da província de Ontário, possuindo uma área de 96,13 quilômetros quadrados, 133.113 habitantes e uma população metropolitana de 406.074 habitantes. Fica no sul de Ontário, 51 quilômetros ao sul de Toronto. A cidade carrega o apelido oficial de "Cidade Jardim" em virtude dos seus 4 km² de parques, jardins e trilhas.

² A Amazônia compreende um conjunto de ecossistemas que envolve bacias hidrográficas e a Floresta Amazônica. É considerada o maior bioma do Brasil, a região de maior biodiversidade e bacia hidrográfica do planeta.



Em 2014, recebi no 3.º ano do ensino médio a aluna T. L., com 24 anos, cega total. Em uma conversa, questionei como tinha sido a experiência dela com a Educação Física anteriormente, ao que ela respondeu, dizendo: “*Na outra escola eu só ficava sentada na aula de Educação Física*”. Seguimos na busca de efetivar o processo de inclusão, pois ainda não disponibilizávamos de materiais e assistência educacional especializadas. Contudo, agora, o desafio era bem maior para superar o “hiato temporal e epistemológico, um descompasso entre a produção do campo científico e a prática pedagógica, assim como a ausência de recursos materiais apropriados e capacitação profissional” (Rezer, 2007). Necessitei então buscar mais conhecimento/formação para construir estratégias/metodologias que facilitassem todo o processo de ensino-aprendizagem dessa aluna, e um momento marcante desse processo foi o engajamento efetivo de toda a turma e a participação da aluna no festival de ginástica e dança escolar, no qual ela vivenciou todo o processo de construção coreográfica e se apresentou dançando um forró com um colega de sala vidente³. No processo de construção coreográfico, intuitivamente trabalhei com a T.L. a noção espacial, colocando barbantes cobertos por fitas em diferentes direções para que ela pudesse entender as movimentações necessárias no espaço (ponto de referência, centro, direita, esquerda, frente, atrás, diagonal direita e esquerda, lateral direita e esquerda.). Alguns anos depois, estudando, descobri que esse processo relatado anteriormente se chama Orientação e Mobilidade – OM, e que vai muito além do que trabalhei com a aluna, onde a OM é definida por diferentes autores como “orientação é a capacidade de perceber o ambiente, saber onde estamos, e a mobilidade é a capacidade de nos movimentar” (Felippe, 2001, p. 5). Mendonça e colaboradores (2008, p. 67) afirmam que a OM tem a finalidade de ajudar o deficiente visual – cego ou com baixa visão – “a construir o mapa cognitivo do espaço que o rodeia e deslocar-se nesse espaço, servindo-se para isso de um conjunto de técnicas apropriadas e específicas”. Hoffmann (1999) destaca diversos benefícios que a pessoa com deficiência visual pode ter com o treino de OM: autoconfiança, integração, contato social, oportunidade de emprego. Já as orientações disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tomam como base os conceitos de Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010, p. 7), autores para quem, na combinação dos dois conceitos, orientação e mobilidade, significam:

mover-se de forma orientada, com sentido, direção e utilizando-se de várias referências como pontos cardeais, lojas comerciais, guia para consulta de mapas, informações com pessoas, leitura de informações de placas com símbolos ou escrita para chegar ao local desejado. (Giacomini, Sartoretto e Bersch, 2010, p. 7)

Em 2012, conciliei as atividades de professora de Educação Física escolar e de Técnica em Assuntos Educacionais no IFPA Tucuruí (Efetiva). No IFPA tive acesso a diferentes tecnologias e

³ A palavra “vidente” é empregada, na comunidade cega, para identificar as pessoas que enxergam.



grupos de pesquisa, e passei a fazer parte do grupo de pesquisa Tecnologia Assistiva na Educação e em 2017 começamos os estudos sobre o uso de desenhos esportivos táteis para deficiente visual.

Após passar por toda a vivência relatada anteriormente, a oportunidade de conhecer um sistema educacional considerado referência e compartilhar essa experiência com outros professores me estimularam a construir o projeto “Educação Física escolar & inclusão na Amazônia: material didático-pedagógico acessível para deficiente visual”, propondo a formação de professores para a construção de desenhos táteis esportivos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem do aluno deficiente visual – DV, submetido ao Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores da Educação Básica no Canadá – Edital n.º 03/2019, pois acredito que a formação profissional é de suma importância, mas o professor também deve se entender como professor-pesquisador – interventor de sua prática pedagógica concreta, onde ocorre a concretização de todo o processo de ensino-aprendizagem com seus contextos, relações entre os sujeitos envolvidos, saberes, estratégias, métodos e colaboração, entre inúmeros outros fatores peculiares de cada realidade escolar, porque uma coisa é certa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

Foi assim que tudo começou... E surgiu a ideia dos desenhos táteis!

A proposta do projeto de intervenção pedagógica é para ser desenvolvido no município de Tucuruí-Pará, localizado na zona urbana, no interior da Amazônia paraense, a 470 km da capital do Estado do Pará, onde a rede pública de ensino atende a zona urbana e rural, com sua diversidade étnica: indígenas, quilombolas e ribeirinhos das ilhas localizadas ao longo do lago da *hidrelétrica de Tucuruí*⁴. Em 2020 havia em tal município 115 alunos com necessidades educacionais específicas matriculados na rede pública estadual no ensino médio, sendo 14 com deficiência visual (informações cedidas pela 16.ª URE⁵). Na rede federal de ensino estavam matriculados 02 alunos deficientes visuais (Censo da Educação Básica, 2019).

O projeto pretende contribuir para na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos deficientes visuais, proporcionando novas possibilidades para a prática pedagógica concreta da Educação Física escolar, ampliando suas estratégias e metodologias. Assim, concretizando o processo inclusivo, que envolve questões como acesso, permanência e, principalmente, o desenvolvimento de metodologias inclusivas e / ou construídas para assegurar a participação desses alunos nas aulas,

⁴ A Usina Hidrelétrica de Tucuruí é segunda maior usina hidrelétrica totalmente brasileira e a quinta do mundo. A região dos lagos de Tucuruí compreende os municípios de Tucuruí, Breu Branco, Goianésia do Pará, Jacundá e Novo Repartimento, apresentando uma extensão territorial de 503.490,00 ha.

⁵ Órgão Estadual responsável pelo ensino médio estadual em Tucuruí-Pará.



sobretudo nas de Educação Física, tendo em vista que o comprometimento da visão não os desqualifica para participar ativa e efetivamente das aulas em qualquer nível de ensino, pois

[...] a universalização e a democratização das oportunidades devem ser debatidas e pensadas de modo real, de acordo com a realidade situacional, sem atos protecionistas ou paternalistas, buscando o respeito pelas diferenças [...] oferecer conjunturas ideais de igualdade. (Freitas, Sales e Moreira 2016, p.101)

O processo de formação de professores foi pensado para envolver alunos deficientes visuais e professores de Educação Física escolar da rede municipal, estadual e federal que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental I – II, Ensino Médio regular e Técnico Integrado da rede pública de ensino, por um período de quatro meses, quando:

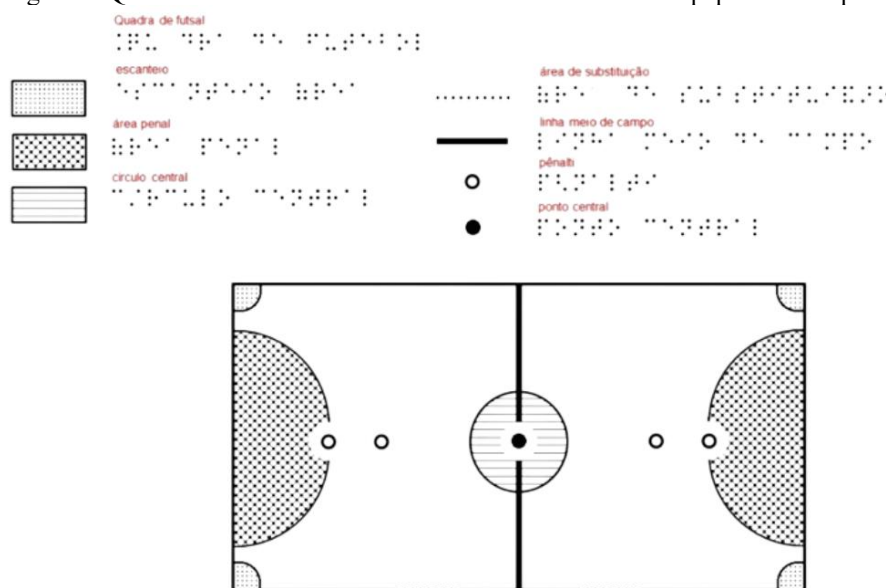
1.º momento: Propõe-se a formação de um grupo de estudo/trabalho com os membros participantes do projeto. Posteriormente será realizada pesquisa para levantamento dos diferentes métodos de construção/adaptação de materiais pedagógicos para deficientes visuais, relacionados à prática da Educação Física escolar – conteúdo esporte e a inclusão do deficiente visual.

2.º momento: Oficina sobre a Construção/adaptação de materiais pedagógicos para deficientes visuais:

- 1- Serão criados desenhos táteis de áreas esportivas no computador usando o software livre Inkscape®. Na confecção dos desenhos, serão usadas texturas bem diferenciadas para enfatizar partes distintas da quadra (linhas e áreas), o que facilitará a exploração tátil por parte dos deficientes visuais. Cada desenho de quadra será impresso em papel microcapsulado (swellpaper) tamanho A3, marca Zy-tex2®, e terá inscrições visuais (para pessoas videntes) e em Braille (para pessoas que só leem o Braille). A fonte de letra em Braille usada será a Duxbury Swell Braille e terá tamanho 24. Primeiramente, o desenho será impresso no papel microcapsulado em uma impressora a laser e depois o papel será submetido por alguns segundos ao aquecimento em uma máquina fusora térmica (heatingmachine), marca Teca Fuser®. Com o aquecimento, apenas as partes em preto no papel ficarão em relevo em uma altura uniforme. Esse método de criação de imagens táteis é reportado na literatura como um dos mais usados no mundo (Thompson; Chronicle, 2006; Braille authority of North América, 2010; Power; Jurgensen, 2010; Cryer, H.; Jones, C.; Gunn, 2011). Para tornar a maquete das quadras o mais próximo do real, serão incorporados aos mapas táteis os acessórios presentes nessas áreas esportivas (traves, postes, cestas, redes etc.), que serão produzidos utilizando a tecnologia de impressão em três dimensões (3D). Este estudo foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa em Tecnologia Assistiva na Educação – IFPA-Tucuruí e publicado por Ferreira, Sarmiento Pereira e Costa (2018).



Imagem 1: Quadra tátil de futsal – futebol de salão construída em papel microcapsulado.



Fonte: Construído pela autora (2022)

2- Sabendo que nem todas as instituições educacionais possuem os equipamentos necessários para impressão 3D no computador das quadras táteis, também, faremos a impressão comum em papel A3 das quadras esportivas e, posteriormente serão utilizados materiais como: barbante, miçangas, papel com diferentes texturas, canudos etc. para fazer a maquete das quadras das diferentes modalidades, diferenciando as diferentes partes das quadras e, facilitando a exploração tátil de todas as partes da mesma pelo deficiente visual.

3.º momento: Os alunos deficientes visuais que acompanharem a oficina testarão o material construído, para avaliar a textura utilizada nos desenhos e mudanças necessárias até a impressão final.

4.º momento: Realização da exposição do material produzido ao longo da oficina a comunidade em geral, na **I Exposição de Material Didático-Pedagógico esportivo Adaptado Para Deficiente Visual** da região dos lagos de Tucuruí.

Dessa forma, almejamos estimular a produção de materiais pedagógicos táteis (quadras, jogos, esquemas, tabelas etc.) próprios ao ensino de Educação Física escolar para deficientes visuais, ampliando o acesso de deficientes visuais aos saberes esportivos, por meio do uso da tecnologia assistiva e/ou material alternativo na construção de recursos didático-pedagógicos acessíveis, pois “os estudantes com deficiência visual têm características especiais próprias, por conseguinte são necessárias estratégias específicas que possam favorecer-lhes o acesso ao conhecimento” (Ferreira, Sarmiento Pereira e Costa 2018, p. 100). Ainda nessa perspectiva, ressaltamos que somente fazer uso do desenho esportivo tátil no processo de ensino-aprendizagem do deficiente não basta, pois há necessidade de informações adicionais a serem repassadas oralmente para melhor entendimento do desenho.

3 E POR QUE USAR DESENHOS TÁTEIS ESPORTIVOS?

A cultura esportiva possui uma linguagem característica para exibir seus espaços de prática. Os desenhos, em uma quadra de futebol de salão ou em uma quadra de tênis, por exemplo, sustentam a lógica de funcionamento da modalidade esportiva. Assim tem-se, no caso do futebol de salão, o meio de quadra, a área do goleiro, a marca do pênalti, a marca do tiro livre etc. No tênis, a disposição dos desenhos da quadra são outros: área de serviço, linha central de saque, corredor de duplas etc. Dessa forma, percebe-se que muito do desenvolvimento dos jogos esportivos é baseado no aspecto visual da localização dos elementos (desenhos) da quadra. Mas, os deficientes visuais – DV’S, infelizmente, estão em desvantagem quando se trata do acesso irrestrito às informações dos saberes esportivos, principalmente as apresentadas de modo visual. Eles não podem, por exemplo, enxergar as inúmeras imagens esportivas disponíveis, seja em quadras esportivas, livros, revistas, televisão, computador, cartazes ou até mesmo estampadas em roupas.

O acesso aos saberes nas diferentes áreas do conhecimento, por parte dos deficientes visuais, exige fundamentalmente a utilização dos sentidos da audição e do tato, pois a visão encontra-se parcial ou totalmente comprometida. Nesse contexto, o projeto de intervenção pedagógica se propôs a promover formação profissional docente para o uso de desenhos/maquetes táteis de quadras esportivas (tênis de quadra, voleibol, futebol de salão, futebol de campo, handebol e basquetebol) com DV’S, cuja relevância está no fato de buscar a formação acerca do emprego de tecnologias assistivas para o ensino da Educação Física escolar, em especial na construção de representações visuais das modalidades esportivas para DV’S e o emprego de métodos específicos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem do deficiente visual vinculado ao saber esportivo na Educação Física escolar. Assim, o objetivo é formar e incentivar o docente na produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis, próprios ao ensino da Educação Física escolar para deficientes visuais, desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem para potencializar a aprendizagem dos saberes esportivos vivenciados pelo aluno deficiente visual, bem como incentivar sua permanência e êxito acadêmico na escola.

Nicholas (2010, p. 6) defende que “o toque é o nosso sentido mais social e ele nos proporciona o principal meio de contato com o mundo externo”. Assim sendo, os materiais em relevo tátil são recursos indispensáveis para pessoas com deficiência severa na visão, além de um importante recurso didático-pedagógico, pois os materiais em relevo tátil são instrumentos que oferecem novas vivências e experiências à pessoa com deficiência visual e contribuem para que o processo de inclusão realmente aconteça.

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL 1996) estabelece que: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Nessa



perspectiva, De Carvalho (2012) defende que a escola inclusiva vai muito além de oferecer estrutura física facilitando o acesso e/ou a criação infinita de leis que garantem direitos, que na maioria das vezes esbarram na falta de capacitação profissional e falta de investimentos em materiais didáticos, e pior ainda, na falta de uma cultura inclusiva na sociedade.

Ainda nessa linha de compreensão, Santos (2012) nos propõe o conceito de inclusão omnilética, palavra construída a partir de um prefixo latino (omni) e de um radical (lektos) e sufixo (ikos) gregos. De forma simplificada, omnilética significa a visão totalizante de uma multiplicidade de leituras e variações de vivências, atos, concepções e intenções que ocorrem no que consideramos as três principais dimensões da vida humana e social, concretizada nas manifestações: *culturais, políticas e práticas*. No que se refere ao contexto educacional,

[...] pensar omnileticamente uma educação inclusiva significa pensá-la a partir dessas três dimensões de análise, com base nas quais compreendemos os valores e representações (culturas) em jogo em dada arena social (no presente caso, a escola) e em estreita relação com o desenvolvimento de políticas (aqui entendidas como intenções organizadas reflexivamente de modo a orientarem ações e fundamentadas nas culturas – ou não – e eis aí a complexidade) que se revertem (ou não, dada sua dialeticidade e complexidade, uma vez mais) efetivamente em práticas orquestradas ao longo do cotidiano e história escolares, as quais, por sua vez, podem servir de base para que novas culturas se desenvolvam, tanto quanto para que novas políticas sejam traçadas. (Projeto Construindo Culturas, desenvolvendo políticas e orquestrando práticas de inclusão no cotidiano escolar, Santos, 2012-2013, p. 9)

A Educação Física escolar, parte integrante do contexto escolar, é desafiada a proporcionar conteúdos/atividades que possibilitem a participação de todos, para de fato, construir uma escola de todos, respeitando ritmo, limites e possibilidades de cada um – equidade de acesso. Dessa forma, Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar, nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno padrão” não existe: cada integrante desse cenário deve ser valorizado como é, e todo processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta essas diferenças. (Santos e Paulino 2008, p.12-13).

No retorno ao Brasil, o compartilhamento do conhecimento vivenciado na formação no Canadá foi realizado junto aos graduandos do curso de Licenciatura em Biologia do IFPA – Tucuruí, através de uma palestra (outubro – 2019) sobre o sistema educacional canadense. Em fevereiro de 2020 deveria ter sido realizado o primeiro módulo do curso de capacitação intitulado: Metodologia Ativa no processo de ensino- aprendizagem, mas em razão da pandemia da COVID-19, não foi possível a realização. Esse curso está destinado a docentes e equipe técnica das escolas das redes Municipal, Estadual e Federal de ensino da região (será realizado após a pandemia da COVID-19), na forma de oficina de construção de material didático-pedagógico acessível para deficiente visual, assim como um curso sobre Metodologia Ativa, o qual é importante para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Ainda está previsto para 2021 a oferta da disciplina Metodologia Ativa aplicada ao



ensino de Matemática e Ciências no curso de Especialização em Ensino de Matemática e Ciências Naturais para a Educação Básica, destinado a professores da educação básica promovida pelo IFPA – Tucuruí.

4 E AÍ, VOCÊ PARTIU PRO CANADÁ...

Em relação ao processo de formação no Canadá, este ocorreu de julho a agosto de 2019, quando participamos, de segunda a sexta, das aulas no Niagara College Canada, mescladas com visitas a instituições educacionais, passeios culturais e vindas de professores da rede de ensino canadense ao local do curso para compartilhar suas experiências (no período do curso, estavam ocorrendo as férias escolares).

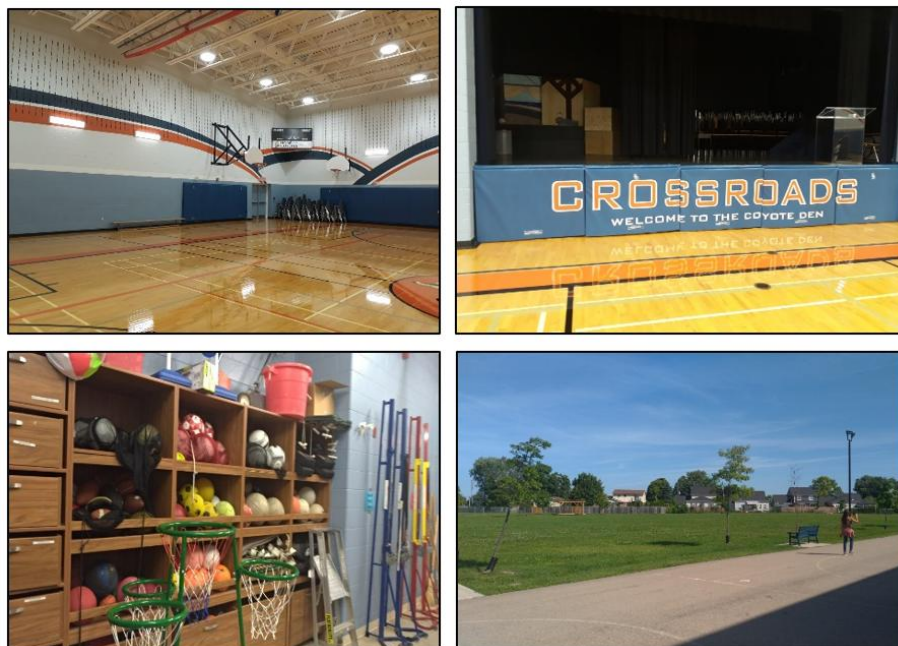
Durante o processo de formação foram abordados os seguintes temas: **Inglês como segunda língua** – para melhorar a fluência e compreensão da língua; **Sistema Educacional Canadense** – reflexão sobre as mudanças de paradigma na educação mundial e as novas competências para atingir um ensino de qualidade; **Aprendizagem centrada no aluno** – foram exploradas diferentes práticas de ensino e aprendizado e o impacto dessa abordagem no sucesso acadêmico e permanência dos alunos na escola, **Gerenciamento de sala de aula** – proposição de um ambiente inclusivo e seguro para todos os alunos e **Sala de aula inclusiva** – estudos para criar e manter uma sala de aula inclusiva; conhecer o modelo de Educação Especial utilizado na província de Ontário (Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, 2019).

Nas visitas às escolas do Canadá, todas públicas, foi possível conhecer o espaço físico das instituições, além de realizarem-se outras observações a respeito da organização, infraestrutura e coletar informações referentes ao funcionamento da escola, sala de aula e dos alunos por meio de relatos do gestor escolar, pois a formação foi realizada em período de férias escolares. Em relação aos espaços físicos e recurso materiais, cabe dizer que são de excelente qualidade em todas as escolas visitadas, e, especificamente o espaço destinado à prática de Educação Física escolar, é o sonho de todo professor: há academia, quadra poliesportiva com piso “estilo NBA”, anfiteatro, materiais esportivos variados e de qualidade, campo de futebol e piscina.

Essas visitas me deixavam encantada com o que acabava de conhecer, mas, ao mesmo tempo, muito triste ao pensar na realidade do meu país e saber que poderia e deveria ser melhor. Acredito, que a estrutura das escolas que observei no Canadá talvez exista somente nas escolas particulares mais caras do Brasil, como a Americana Avenues São Paulo, considerada pela FORBES BRASIL a mais cara em 2020, com mensalidade no ensino médio de R\$ 9.290,00, porque nas escolas públicas do Brasil, infelizmente a estrutura vista no Canadá inexistente. Seguem imagens dos espaços escolares visitados em escolas do Elementary School (correspondente ao Ensino Fundamental no Brasil e High School (correspondente ao Ensino Médio):



Imagem 2: Quadra poliesportiva, anfiteatro, materiais de Educação Física e Campo de futebol – Elementary School.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Imagem 3: Quadra poliesportiva, academia e anfiteatro – High School.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

5 O CONTEXTO CANADÁ & BRASIL

O Canadá é um país composto, de acordo com o censo 2016 deste país, por uma população 35.151.728 milhões de habitantes e estima-se que em 2021 chegará a aproximadamente 38 milhões de habitantes. Cerca de 20% da população fala outros idiomas maternos que não são os oficiais – inglês e francês (Statistics Canada 2018a). Assim, o Canadá é marcado pela *diversidade* relacionada às populações indígenas e franco-fônica e pela diversidade crescente de imigrantes residentes no país (Béland e Lecours 2013). Especificamente, na província de Ontário, residem cerca de 40% de imigrantes e mais de 2 milhões de alunos não têm o idioma inglês como língua materna (Mehta e

Schwartz 2011). Nesse contexto, o país busca propiciar uma educação diversificada e que respeite a diversidades do país.

Um país marcado pela diversidade, o Canadá apresenta excelentes índices socioeconômicos e educacionais, estando entre os países com os melhores resultados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa⁶ 2018 (6.º posição no ranking), onde o sistema educacional é público e universal. Um dado importante é o quantitativo de alunos matriculados regularmente, no período entre 2015 – 2016, 97% dos jovens de 15 anos estavam matriculados em escolas (Statistics Canada 2018b). O país também está entre os países que apresentam menor diferença entre os resultados dos alunos com maior e menor *background* socioeconômico (Mehta e Schwartz 2011; OECD 2018) e com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,926, sendo o 12.º país do ranking mundial (UNDP 2018), e um Produto Interno Bruto – PIB⁷ de 1,653 trilhão de dólares, do qual 6% é investido em educação (World Bank 2019).

E o Brasil, quanto investe na educação pública? Segundo estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2017), o Brasil investe mais em educação e menos no aluno, porque investe 6% do seu PIB em educação, mas as escolas públicas brasileiras são responsáveis por 45 milhões de alunos, assim investimos menos por aluno, logo necessitamos investir mais em educação. O IDH do país em 2020 foi de 0,765, sendo o 84.º no ranking (PNUD, 2020). E, ainda há as desigualdades regionais e, nas diferentes regiões do país, há alunos que recebem menos ou mais investimentos. Assim, se faz necessária a distribuição de recursos com equidade e eficiência. O estudo aponta, também, que o salário médio dos professores brasileiros com nível superior é menor do que na maioria dos países que fazem parte da OCDE, e que é em média 13% menor do que o salário médio dos trabalhadores brasileiros com ensino superior.

Completando esse contexto, a PNAD (2019) divulgou dados agravantes do contexto educacional em nosso país, mostrando que 11 milhões de brasileiros acima de 15 anos são analfabetos e 52% da população acima de 25 anos não concluiu o Ensino Médio. Também concluiu que da população entre 15 – 29 anos, 14,2% estavam ocupadas e estudando em 2019; 22,1% não estavam ocupadas nem estudando; 28,1% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 35,6% estavam ocupadas e não estudando. Assim, fica evidente que o sucesso educacional vai além do investimento financeiro no aluno, requer investimentos amplos, perpassando pelo acesso a moradia, saúde, emprego e também pela valorização docente, formação profissional, acesso a recursos materiais de qualidade, entre outros.

A educação canadense é humanista, seu sistema educacional trabalhando com o uso de metodologias ativas, sendo o processo de *ensino-aprendizagem centrado no aluno* e o professor o mediador desse processo, incentivando uma aprendizagem proativa, colaborativa e cooperativa, tendo

⁶ Realizado a cada três anos, o Pisa tem o objetivo de mensurar até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica.

⁷ É a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano.



como finalidade a vida em sociedade e as contribuições que este ser humano pode fazer a esta sociedade. O aluno é incentivado a fazer um planejamento de vida, o levando a refletir sobre o que vai fazer com a sua carreira para o bem comum em sociedade, respeitando sua preferência.

6 MAS AFINAL, O QUE É A TÃO FAMOSA METODOLOGIA ATIVA?

Segundo Mota e Rosa (2018), a nomenclatura metodologia ativa surgiu na década de 1980 como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva, na qual a exposição oral dos conteúdos pelo professor era a única estratégia didático-pedagógica. Contrariamente ao ensino “tradicional”, as metodologias ativas estimulam uma aprendizagem em que o aluno assume postura ativa e responsável em seu processo de aprender, buscando a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem significativa⁸.

A metodologia ativa é ampla, podendo englobar diferentes práticas pedagógicas em sala de aula e diferentes estratégias e/ou ferramentas para a realização de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, tais como: Aprendizagem Baseada em Problemas (Berbel 2011; Allen, Donham Bernhardt 2011), Aprendizagem Baseada em Equipes (McMahon 2010; Michaelsen e Sweet 2011), Gamificação (Alves 2015; Fardo 2013) Instrução por Pares (Mazur 1999), Grupo de Discussão (Ávila Jr. e Torres 2010; Cicuto e Torres 2016, 2017a, 2017b), Estudo de caso (Berbel 2011), entre tantas outras possibilidades existentes. Essas estratégias/ferramentas têm em comum o objetivo de **tornar o aluno o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem – Aprendizagem centrada no aluno (ACA), sendo o aluno instigado a participar *ativamente* desse processo, passando a ser também responsável pela construção de seu saber.** Assim, **supera-se a ideia de aulas expositivas e com pouca interação no processo de ensino aprendizagem, nas quais o professor determina sozinho o conteúdo de suas disciplinas, cabendo aos alunos apenas a tarefa de absorver *passivamente* o saber.**

Na perspectiva das metodologias ativas, o professor é o *mediador do conhecimento*, deixando de ser uma figura isolada e superior (detentor e repassador do conhecimento) e passando a utilizar um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado, estimulando o aluno a desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a proatividade, a cooperação e o trabalho coletivo. Dessa forma, incentiva-se tanto o desenvolvimento da dimensão cognitiva quanto da socioemocional do aluno, que passa a aprender a lidar com problemas, expor sua opinião e a respeitar pensamentos diferentes do seu, pois a aprendizagem se torna significativa para os alunos quando os temas são relevantes para suas vidas, necessidades e interesses, e quando estão ativamente envolvidos na construção desse saber, compreensão e conexão com o conhecimento (McCombs e Whistler 1997).

⁸ Teoria de David Ausubel (1918-2008), que define aprendizagem significativa como aquela aprendizagem construída e relacionada com os conhecimentos prévios, onde o sujeito adquire um papel ativo, reestruturando e organizando a informação.



7 A METODOLOGIA ATIVA É UMA INOVAÇÃO EDUCACIONAL DA ATUALIDADE?

Segundo Mattar (2017), por volta de 469-399 a.C., Sócrates já expunha seus interlocutores a um processo de questionamento denominado *maiêutica*, que pode servir como referência à metodologia ativa. O filósofo não ensinava diretamente, mas seus diálogos indicavam um caminho, não respostas, buscando o surgimento de conceitos com aqueles com quem debatia. Beck (2016) relata que John Dewey⁹ [1859-1952] defendia que os conteúdos ensinados são assimilados de forma mais fácil quando associados a tarefas realizadas pelos alunos. Malcolm Knowles [1913-1997], considerado o pai da andragogia¹⁰, estudioso da educação para adultos, acreditava que os adultos precisam ser participantes ativos na sua própria aprendizagem.

Mattar (2017) também nos mostra que Paulo Freire [1921-1997], um dos idealizadores da pedagogia crítica, já defendia a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, em contraposição à memorização mecânica dos conteúdos, chamada de *educação bancária*¹¹. Para contrapor-se a essa forma de educação, Freire propunha uma *educação humanista e problematizadora*, de caráter autenticamente reflexivo, implicando um constante ato de desvelamento da realidade, buscando a emersão das consciências, resultando na inserção crítica na realidade, porque para Freire ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção (Freire 1996).

Nessa perspectiva, para Barbosa e Moura (2013), a expressão metodologias ativas de aprendizagem pode parecer uma inovação educacional para o professor que atua no sistema de ensino brasileiro. Mas, pelo menos em suas formas mais simples, os professores conhecem e realizam estratégias de ensino que podem ser considerados ferramentas de metodologia ativa, ainda que não as conheçam por essa terminologia. O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas são exemplos típicos de Metodologias Ativas de Aprendizagem já desenvolvidos por muitos professores brasileiros. Todavia, necessitamos de formação contínua para ampliarmos o leque de estratégias ativas, não para ser realizada isoladamente e/ou eventualmente, mas de forma sistematizada, coletiva e colaborativa, sendo implementada por todo um sistema educacional, com o sistema educacional provendo os recursos financeiros e materiais necessários para o sucesso da proposta.

A seguir, destaco algumas peculiaridades do sistema de ensino canadense: os currículos são definidos em cada província, cada qual com *autonomia* na efetivação dele. O currículo canadense é

⁹ Professor e filósofo americano, defendia a ideia de unir a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem, pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva.

¹⁰ É a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição cunhada na década de 1970 por Malcolm Knowles termo remete para o conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças.

¹¹ Processo de ensino-aprendizagem onde o professor se limita a transferir seu conhecimento para o aluno sem verificar sua necessidade de aprender o assunto, em vão age o professor, tentando ensinar um assunto que não lhe é significativo.



30% do quantitativo de conteúdo do currículo brasileiro, não há livro didático, o conteúdo não é dividido por disciplina e sim em cursos – eixos, havendo ainda *Centros de aprendizagens*, que são espaços para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem. A comunidade e os pais ajudam nesse processo prestando serviços à escola de maneira voluntária.

Em relação ao sistema educacional, as escolas canadenses fazem uso do *Universal Design for Learning* – UDL (Design Universal de Aprendizagem), um conceito desenvolvido no *Center for Applied Special Technology* (CAST) no final dos anos 90. Tal sistema educacional possibilita aos educadores criar ambientes de aprendizagem flexíveis e inclusivos, tornando o currículo proativo e flexível para atender a uma diversidade de alunos e superar as possíveis barreiras de aprendizagem, porque o processo de aprendizagem ocorre de diferentes formas no aluno – ela é personalizada.

A UDL envolve conhecer os alunos, planejar um ambiente flexível e envolvente de aprendizagem, criar e implementar tarefas significativas, para desafiar o aluno a aprender por meio de diferentes possibilidades (Sebastian-Herederro 2020). Dessa forma, a flexibilidade do currículo privilegia o processo de ensino-aprendizagem porque:

ambientes de aprendizagem, como escolas [...] a variabilidade individual é norma, e não exceção, há muita diversidade. Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Esses currículos fracassam quando tentam proporcionar a todos os alunos oportunidades justas e equitativas para aprender, já que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média (Sebastian-Herederro 2020, p. 735)

Em relação à organização do Ensino Médio, essa etapa do ensino é caracterizada pela flexibilidade para escolha, por parte dos alunos, no que se refere a sua trajetória e aos cursos (no Canadá não há disciplinas) nos diferentes eixos. Nessa etapa de ensino, os alunos devem concluir 18 créditos¹² de cursos obrigatórios e 12 créditos em cursos opcionais, contabilizando 30 cursos creditados, divididos em 4 anos. Os cursos obrigatórios do currículo de Ontário são: Inglês, Matemática, Ciências, Francês como segunda língua, História canadense, Geografia Canadense, Artes, Saúde e Educação Física, Cívica, Estudos de Carreira (Settlement Workers in Schools 2012).

O que conhecemos no Brasil como Educação Física escolar, no Canadá se chama Saúde e Educação Física, obrigatória até o 9.º ano (equivalente ao 1.º ano do Ensino Médio do Brasil) e opcional do 10.º ao 12.º ano (modalidades esportivas), e com uma estrutura física e material de excelente qualidade. Em uma entrevista informal, uma professora da rede pública canadense com mais de 20 anos de docência relatou que a nível do ensino fundamental (Elementary School): “é quase

¹² A maioria das disciplinas refere-se a um crédito, este crédito equivale a 110 horas, mas há disciplinas que equivalem a 0,5 crédito. Mas para concluírem o Ensino Médio, os estudantes devem cumprir também 40 horas de atividades comunitárias. Após todo esse processo, devem atingir um nível de proficiência determinado pela província em uma avaliação externa para que possam ser graduados (Segatto 2017).



impossível atualmente a escola ter um professor exclusivamente de Educação Física, pois nos últimos anos passaram a usar os próprios professores de classe para desenvolver essa disciplina”. Na opinião da professora: “não é ideal, pois muitos não têm a preparação adequada”. No Ensino Médio (High School), sim, todos têm um professor só para Educação Física, mas a formação desse professor, não obrigatoriamente é em Educação Física, podendo ser um ex-atleta.

8 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diferentemente da realidade do Brasil, onde o foco da educação especial são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil 2008, 2011), no Canadá o foco é mais amplo e a política de inclusão é compreendida no sentido da *diversidade*, contemplando aspectos sociais como cultura, orientação sexual, etnia, crenças religiosas, raça, status socioeconômico, deficiências. Em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, a escola acolhe neste processo alunos com dificuldades de aprendizagem, com hiperatividade com ou sem déficit de atenção, com problemas de saúde (cardíacos, diabetes), autismo de grau leve, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual leve, com altas habilidades/superdotação e paralisia cerebral.

Na realidade da cidade observada, percebeu-se que os alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a escola comum são aqueles considerados com limitações leves, que estudos como os de Gage, Lierheimer e Goran (2012) têm apontado como *deficiências de alta incidência*, em referência ao fato de ser esta a população mais prevalente nas escolas comuns. Os estudos têm caracterizado o *grupo de baixa-incidência* como sendo aqueles que necessitam e recebem serviços de educação especial desde o nascimento, e nesse grupo estão incluídos indivíduos com deficiência intelectual de moderada a severa e apresentam histórico de atraso desenvolvimental, deficiência visual, surdez, surdo-cegueira, paralisia cerebral e problemas ortopédicos com impedimentos motores mais severos, deficiências múltiplas e transtornos do espectro do autismo, havendo menor prevalência desse grupo no contexto escolar comum (Friend e Bursuck 2012).

No caso de Ontário – Saint Catherine, para *os alunos incluídos em sala de aula comum*, segundo os documentos oficiais, é fornecido suporte físico e profissional para que esses estudantes possam desenvolver as habilidades necessárias para acompanhar e participar do processo educativo, e não apenas para garantir a mera presença dentro da sala de aula. E, antes de se iniciar o processo de inclusão educacional, a equipe escolar elabora o plano de trabalho que norteará o programa educacional do estudante e o suporte necessário para o sucesso de sua aprendizagem, o documento conhecido como Plano de Educação Individual – I. E. P (sigla em inglês). Para realizar todo o acompanhamento necessário ao aluno, os professores passam por processos de qualificações especiais no Ontario College of Teachers e Masters of Science (Ontario Ministry of Education 2016).



Segundo o relato dos professores, durante as visitas realizadas ao curso no Niagara College Canada, o quantitativo de alunos em sala de aula está entre 22 e 25 alunos, normalmente, e turmas com um aluno com alguma necessidade educacional especial recebem o apoio de um professor assistente para acompanhar esse estudante. Em conversa informal com um desses professores, foi relatado que *“o apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais diminuiu muito, se tornando insuficiente e obrigando às vezes o professor assistente a acompanhar mais de dois alunos por turma”*. Esse tipo de situação – falta de apoio ao bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, é o que leva os professores a protestarem na província de Ontário, pois a professora destaca que são bem remunerados. Em relação ao quantitativo de alunos, a realidade canadense difere da brasileira, na qual muitas vezes as salas de aula comportam em média, de 35 a 40 alunos por turma, estando neste quantitativo incluídos os alunos com necessidades educacionais específicas e sem professor assistente em sala de aula.

Durante as visitas às escolas canadenses, percebeu-se que as salas de aula apresentam os recursos materiais no próprio ambiente, e não em salas separadas, como é o caso das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM brasileiras. Além disso, os alunos têm acesso à tecnologia assistiva regularmente no processo de inclusão, sendo o professor o mediador e a tecnologia o suporte para que os estudantes acessem informações sobre o conteúdo. Assim, se torna evidente que o processo de inclusão implica não apenas manter os alunos na sala de aula comum, mas também disponibilizar os recursos necessários a todos os alunos.

O professor em sala de aula necessita de apoio, materiais de qualidade, tecnologia acessível, formação contínua de qualidade, participação dos pais no processo educacional e parcerias com a comunidade, para criar um ambiente de aprendizagem que apoie a todos os estudantes em suas particularidades, além de compreender o processo de inclusão de forma ampla, porque:

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (Carvalho 2005, p.5).

Na província de Ontário os alunos com *deficiências consideradas severas* frequentam escolas específicas para sua deficiência, que oferecem estrutura física adaptada e adequada às suas necessidades, além de profissionais preparados e serviços de diferentes profissionais para favorecer o desenvolvimento educacional deles, assim como sua autonomia e socialização. Na província de Ontário, cidade de Brantford, a escola W. Ross Macdonald é especializada no atendimento a deficientes visuais, atendendo alunos tanto do Ensino Fundamental (Elementary School) como do Ensino Médio (High School).



A proposta de escola específica para deficientes se diferencia da proposta de *inclusão educacional* brasileira, que privilegia a inclusão em sala de aula comum (Mendes 2006), pois *além de ser um direito, torna a educação inclusiva uma resposta inteligente às demandas contemporâneas, incentivando uma pedagogia não homogeneizadora, com a sala de aula espelhando a diversidade humana. Com certeza, isso provoca novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado, desfocado pela miopia de alguns, é uma educação melhor para todos. (Mendes 2012).*

A proposta brasileira de educação inclusiva é a que mais me agrada, porque a inclusão educacional em sala comum integra a todos os alunos e, ao se sentir integrado a esse grupo, de acordo com Stainback e Stainback (1999), o estudante com necessidades educacionais especiais passa a se vincular a uma organização social, em que a aceitação das diferenças respeite as necessidades individuais e o aluno passa a desempenhar funções fundamentais nesse grupo, possibilitando o desenvolvimento de sua percepção de pertencimento, assim como para os demais integrantes do grupo. Esse sentimento de pertencimento:

[...] torna-se fundamental ao aluno, uma vez que, ao se perceber inserido em um grupo, nas aulas, nas atividades, sua percepção de autoeficácia tende a aumentar, aumentando também seu autoconceito, a percepção de êxito, a autossuperação, o que pode favorecer seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que neste processo, em geral, o aluno atribui significados positivos às atividades nas quais está inserido (Darido 2017, p. 140)

Nessa perspectiva, construiremos uma escola para todos, aberta à diversidade, na qual todos os alunos se sentirão respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou seja, serão escolas não indiferentes às diferenças. Ao nos referimos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que priorizam um ensino de qualidade, que não excluem, não categorizam os alunos em grupos definidos por perfis de aproveitamento acadêmico e por avaliações padronizadas/punitivas. Na escola para todos, todos os alunos estudam juntos e esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem e as estratégias pedagógicas pertinentes às necessidades e habilidades de todos os alunos (Mantoan 2000).

Entre as diferenças percebidas na organização escolar em relação às salas de aula inclusivas no Brasil e em Saint Catharines, está o fato de que os alunos canadenses têm pelo menos três horas a mais por dia de permanência na escola, tendo assim mais tempo de aprendizagem. É importante destacar a taxa de alunos deficientes visuais que concluíram o Ensino Médio no Canadá, que, segundo a CNBI Foundation¹³ para jovens cegos ou parcialmente míopes, de 18 a 21 anos, é de 88%, com 76% dos

¹³Fundação CNIB, fundada em 1918, é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve pesquisas, atividades com e para deficientes visuais, oferecendo programas inovadores e capacitação as pessoas impactadas pela cegueira no Canadá.



estudantes relatando ter concluído o Ensino Médio aos 18 anos ou mais e 24% concluíram essa etapa com mais de 19 anos.

Segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (Brasil, 2019), a rede pública de Ensino Médio brasileira tem 117.557 (99,6% alunos incluídos em sala comum) alunos com necessidades educacionais específicas matriculados¹⁴, deste total, 4.170 (100% alunos incluídos em sala comum) no estado do Pará. Ao compararmos os dados anteriores com o censo escolar – 2012, os dados apontaram 44.158 alunos com necessidades educacionais específicas incluídos em sala comum, tivemos um aumento significativo no número de alunos inclusos no Ensino Médio. Em relação aos espaços físicos e materiais destinados à Educação Física escolar, mais uma vez, a disparidade entre as diferentes regiões do Brasil foi constatada. Enquanto no Brasil 73,1% das escolas possuem material esportivo/recreação, no Pará apenas 34,9%. Ressalta-se que para os sistemas educacionais se tornarem inclusivos, necessitam também da reestruturação de toda a escola no que se refere a sua estrutura física, recursos materiais, metodológica e de pessoal (Brasil 2008a, 2008b).

Reforçando a necessidade de estruturação dos espaços escolares inclusivos, a Declaração de Salamanca (1994), em seu item 26, enfatiza que para a criação de escolas inclusivas se faz necessário a formulação de políticas públicas educacionais claras e decisivas de inclusão, assim como um adequado financiamento, criação de programas educativos, programas de orientação e formação profissional e os necessários serviços de apoio educacional. Em seu item 27, ressalta que as mudanças necessárias não se limitam à integração de crianças com deficiência, mas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento de sua qualidade e relevância, e da promoção de um maior aproveitamento escolar por parte de todos os alunos. Somente assim nos especializaremos em todos os alunos, pois “a educação para todos é sinônimo de educação inclusiva e o princípio democrático da educação para todos somente se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles” (Mantoan 1998, p. 44).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita a outro país para formação profissional muito mais que formação, nos proporcionou conhecer uma nova realidade, em termos de cultura, organização, espaços educacionais públicos, estratégias/ferramentas de metodologia ativa e o sistema educacional desenvolvido pela província de Ontário. Também nos permitiu ter acesso a informações sobre a prática pedagógica concreta, durante conversas informais com alguns professores desta província.

Dessa forma, tivemos a oportunidade de conhecer *in loco*, a política educacional e de inclusão escolar em curso no contexto desta província. Conhecer a realidade de outro país, considerado referência de sucesso educacional e inclusão escolar, é importante para o acesso a informações e assim,

¹⁴Aluno com tempo de permanência na escola igual ou superior a 7 horas diárias.



passar a conhecer como esse país coloca à disposição de sua população uma educação pública de qualidade e valoriza os profissionais da educação. Cabe aqui destacar que o Canadá realiza um investimento alto em educação (6% do seu PIB) e oferta aos profissionais da educação condições para que desenvolvam uma educação pública de qualidade para todos.

Conhecer outra realidade nos leva a refletir sobre a realidade do sistema educacional brasileiro, assim como sobre perspectivas de mudanças/qualificação das políticas e práticas educacionais em nosso país. O Brasil é um país de dimensão continental, com diferentes realidades em suas cinco regiões. Estar em uma formação com professores das cinco regiões do país nos propiciou conhecermos diferentes realidades, projetos e professores de excelente qualidade nas mais diferentes áreas do conhecimento, contrastando com os dados apresentados ao longo do texto que nos apontam um Brasil com péssimos índices educacionais (OECD 2017; PNAD 2019; PNUD 2020; Censo escolar 2019). Assim, após toda a vivência no Canadá, questionei-me: no Brasil, não temos professores qualificados ou a estrutura/sistema educacional nos limita? Acredito que o sistema educacional brasileiro nos limita, com o “*desinvestimento pedagógico*” e financeiro na educação pública, e o resultado são índices educacionais insuficientes, refletindo todo o contexto no qual está inserida.

Não faltam documentos regulatórios, diretrizes, e decretos na educação brasileira. Entre tantos documentos elaborados por órgãos ligados ao Ministério da Educação do Brasil – MEC, para dar suporte, guiar e orientar os profissionais da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN 2013), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017), surge como documento normativo. Na essência de todos esses documentos está uma proposta de se trabalhar, a meu ver, por competências e habilidades, mas o êxito educacional não se concretiza em um país unicamente a partir da criação de documentos regulatórios, como prova disso estão os baixos índices educacionais do Brasil expostos ao longo do texto.

Assim, se faz necessário que a prática pedagógica e as políticas educacionais de um país trilhem o mesmo caminho, porque o caminho da prática pedagógica é pavimentado com o “engajamento coletivo”, ou seja, conhecer o mundo e engajar o mundo em busca de “transformá-lo para melhor e para todos”. Mas, somente a eficácia da prática pedagógica não é suficiente para todas as mudanças necessárias na vida dos alunos. Isso certamente serve de incentivo e muitas vezes até corrobora com a melhoria social, no entanto, não é suficiente para transformar a realidade educacional de um país. Dessa forma, se faz necessário que a prática pedagógica e as ações políticas transformem positivamente a realidade educacional, gerando uma parceria com os estudantes e a comunidade como força de transformação coletiva e colaborativa.



Aí, você pensa, vou embora para outro país em busca da tão almejada estrutura social, educacional e política que privilegie o ser humano em suas diferentes dimensões e valorize os profissionais da educação. Mas, eis que você analisa e, como diz a música abaixo:

Não vou sair...

[...] Sem nada pela frente pintou aquele lance
De se mudar de se mandar desse país
[...]
Distante tantas milhas
São tristes os invernos
Não vou sair tá mal aqui, mas vai mudar
Os velhos de Brasília
Não podem ser eternos
Pior que foi, pior que tá, não vai ficar
[...]
(Música: Não vou sair, Composição: Celso Viáfora)

Precisamos ser resistência e transformar o nosso lugar! Nós, professores e o que construímos em nossa sala de aula, podemos ser o início dessa transformação e assim refletir nos demais contextos. Sejam resistência, oferecendo uma educação de qualidade e reivindicando um sistema educacional que contemple as reais necessidades do ser humano e em seus diferentes contextos.

E tem mais... como amazônida que sou,

[...]
Eu acho que não vou me acostumar
Aqui eu colho tudo que eu plantar
E lá será que só cana que dá?
[...] Eu me criei no meio dessa selva
Me salva, não me deixe longe dela
Eu não serei feliz longe daqui
[...] Será que nesse Canadá tem igarapé
Cupuaçu? Pupunha com café?
Da Amazônia não arredo o pé
E lá não tem meu carimbó
Que é paid'égua
e que a gente dança só
O rio é minha estrada [...]

(Música: Cana dá, Composição: Jana Figarella)



REFERÊNCIAS

ALLEN, D. E.; DONHAM, R. S.; BERNHARDT, S. A. "Problem-based learning", in *New Directions for Teaching and Learning*, Hoboken, v. 2011, n. 128, p. 21-29, 2011. (Special issue). DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.465>.

ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015. 173p.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. "Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica", in *B. Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BECK, C. (2015). Malcolm Knowles: o pai da andragogia. *Andragogia Brasil*. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/>. Acesso em: 25/01/2021.

BECK, C. (2016). John Dewey: teoria e prática no ensino. *Andragogia Brasil*. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/john-dewey/>. Acesso em: 25/01/2021.

BÉLAND, D.; LECOURS, A. Federalism, nationalist politics, and social policy: How ideas and institutions shape federal dynamics. In: BENZ, A.; BROSCHEK, J. (org.). *Federal dynamics: continuity, change, and the varieties of federalism*. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 209-228.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. Londrina, 2011.

BRAILLE AUTHORITY OF NORTH AMERICA [BANA]. Guidelines and standards for tactile graphics, 2010, Web Version. Disponível em: <<http://www.brailleauthority.org/tg/web-manual/index.html>>. Acesso em: 1.º /01/2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 06/01/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: BNCC – Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9/12/2020.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018. Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12/01/2020. <https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.472>.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – Política nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC; Seesp, 2008a.

BRASIL. Decreto legislativo n.º 186, 9 de julho de 2008 – aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-legislacao-federal-sobre-os-dpd.pdf>. Acesso em: 05/01/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019: matrícula inicial. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019-versao_final.pdf>. Acesso em: 28/12/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 28/12/2020.

CANADA. Residence Program. Disponível em: <https://pdsbnet.ca/en/programs-and-services/residence-program/>. Acesso em: 25/01/2021.

CANADA. Secondary Program. Disponível em: <https://pdsbnet.ca/en/schools/robarts/programs-and-services/secondary-program/>. Acesso em: 25/01/2021.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CICUTO, C. A. T. e TORRES, B. B. “Implementing an active learning environment to influence students’ motivation in biochemistry”, in Journal of Chemical Education, Washington, v. 93, n. 6, p. 1020-1026, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00965>.

CRYER, H.; JONES, C.; GUNN, D. "Producing Braille on swell paper: a study of Braille legibility", in RNIB. Centre for Accessible Information, Birmingham, UK. 2011.

DARIDO, S. C. Inclusão educacional, necessidades educacionais especiais e o ensino médio. Pág. 137 – 169. In: Educação Física no ensino médio: diagnósticos, princípios e práticas. Suraya Cristina Darido (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. 520 p. (Coleção Educação Física e Ensino)



DE CARVALHO, L. F. A inclusão de deficientes visuais nas aulas de educação física. 2012. 42 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Brasília, Pólo de Ariquemes – RO, 2012.

DE SÁ, E. D.; DE CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília, DF: SEESP, SEED, MEC, 2007. 57p.

FARDO, M. L. A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Novas Tecnologias na Educação, v. 11 n. 1, julho, 2013.

FELIPPE, J. A. de M. Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. São Paulo: Laramara, 2001.

FELIPPE, J. A. M., RHEIN, V. L. L. . "Orientação e mobilidade". In: BRUNO, M. M. G. Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

FERREIRA, J. E. V; SARMENTO PEREIRA, M. P. S; COSTA, D. K. D. Uso de desenhos táteis para aumentar o acesso de deficientes visuais a informações esportivas. Pág. 88-102. In: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Institutos federais: educação, gestão e atuação. André Luis Rabelo Cardoso; Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães; Edson Antunes Quaresma Júnior (Org.). Montes Claros: IFNMG, 2018.

FIGARELLA, J. Cana dá. BRA.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. G.; SALES, Z. N.; MOREIRA, R. M. Representações de alunos com deficiência visual sobre as aulas de educação física escolar. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 1, p. 100-109, 2016- ISSN: 1982-7199.

GAGE, N. A., LIERHEIMER, K. S., GORAN, L. G. "Characteristics of students with high-incidence disabilities broadly defined", Journal of disability policy studies. dez. 2012, p. 168-178.

GIACOMINI, L., SARTORETTO, M. L., BERSCH, R. C. R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009:educacao-especial&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em: 10/11/2020.

HOFFMANN, S. B. Benefícios da orientação e mobilidade – estudo intercultural entre Brasil e Portugal. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 5, n. 14, p. 11-16, dez. 1999. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=56>. Acesso em: 02/12/2020.

PASIAN, M. S., MENDES, E. G. Relato de experiência no Canadá: conhecendo a inclusão escolar em Quebec. Ver. Educação especial, v. 29, n. 56, p. 621-634, set. / dez. 2016.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio | Agência de Notícias | IBGE. Acessado em: 19/12/2020

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CANADÁ. English as Second Language. Manual do participante. 08 a 19 de julho de 2019.



PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CANADÁ. O sistema educacional canadense. Manual do participante. 22 a 24 de julho de 2019.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CANADÁ. Aprendizagem Centrada no Aluno. Manual do participante. 25 de julho a 07 de agosto de 2019.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CANADÁ. A Sala de aula Inclusiva. Manual do participante. 08 a 16 de agosto de 2019.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CANADÁ. Gerenciamento de sala de aula. Manual do participante. 19 a 29 de agosto de 2019.

MAZUR, E. "Peer instruction: a user's manual", in American Journal of Physics, Melville, v. 67, n. 4, p. 359, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.19265>.

McMAHON, K. K. "Team-based learning". In: JEFFRIES, W. B.; HUGGETT, K. N. (Org.). An introduction to medical teaching. Dordrecht: Springer, 2010. p. 55-64.

MICHAELSEN, L. K.; SWEET, M. "Team-based learning", New Directions for Teaching and Learning, Hoboken, v. 2011, n. 128, p. 41-51, 2011. (Special issue). DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.467>.

MENDONÇA, Alberto et al. Alunos cegos e com baixa visão: orientações curriculares. 2008. Disponível em: <http://sibme.min-edu.pt/ipac20/ipac.jsp?session=V310150331EM5.794432&profile=dgide-bd&source=~!edubib&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!163865~!3&ri=1&aspect=subtab96&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=*&index=.GW&uindex=&aspect=subtab96&menu=search&ri=1>. Acesso em: 08/12/2020.

MENDES, M. P. "Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro", in Revista Integração, a. 10, n. 22, 2012.

MENDES, E. G. "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil", in Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, p. 387-405, 2006.

MANTOAN, M. T. E. "Educação de qualidade para todos: formando professores para a inclusão escolar", in Temas sobre desenvolvimento. São Paulo, v.7, n.40, p.44-48, 1998.

_____. "Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão", in Educação, n. 49, p. 127-135, 2000.

MOTA, A. R. ROSA, C. T. W. "Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas", in Revista Espaço Pedagógico. v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 17/01/2021.

MOURSHED, M.; CHIJOKE, C.; BARBER, M. How the world's most improved school systems keep getting better. Nova York: McKinsey & Company, 2007.



NICHOLAS, Jude. From active touch to tactile communication: what's tactile cognition got to do with it? Aalborg, Denmark: The Danish Resource Centre on Congenital Deaf blindness, 2010. 24 p.

OECD. Pisa 2018: key findings for Canada. 2018. Disponível em:
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_CAN.pdf. Acesso em: 12/01/2021.

OECD. Education at a Glance 2017. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 19/01/2021.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. Capacity building K-12. 2016. Disponível em:
http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_every_student.html. Acesso em: 15/04/2019.

POWER, C.; JURGENSEN, H. "Accessible presentation of information for people with visual disabilities", in Universal Access in Information Society, 9, p. 97–119, 2010.

REZER, R. "Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista...", in Motrivivência, 2007.

REVISTA FORBES BRASIL. "Quanto custa estudar em 19 das escolas mais caras do Brasil em 2020", in Forbes Brasil. Acesso em: 19/01/2021.

ST. CATHARINES. Disponível em: www.stcatharines.ca. Acesso em: 28/12/2020.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da. "Concepções de docentes e licenciados de educação física acerca de inclusão em educação", in Perspectiva Omnilética em Discussão. v. 3, n. 23, 2013. p. 128-145 (2013). Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>, Acesso em: 25/01/2021

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Org.). Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. SANTOS, Mônica Pereira dos. "Formação de professores no contexto da inclusão", in Paradoxa – Projetivas múltiplas em Educação, ano IX, n. 15/16, jan./dez. 2003.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. "Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)", in Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12/01/2021. Epub 18-Dez-2020.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

SEGATTO, C. I. Práticas inovadoras na educação: as experiências da Columbia Britânica e de Ontário. Relatório técnico. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016.

SETTLEMENT WORKERS IN SCHOOLS. The Newcomer's Guide to Secondary School in Ontario. Toronto: Settlement Workers in Schools, 2012.

THOMPSON, L., CHRONICLE, E. "Beyond visual conventions: rethinking the design of tactile diagrams", in The British Journal of Visual Impairment. v. 24, n. 2., p. 76-82, 2006.

STATISTICS CANADA. Population. 2018a. Disponível em:
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/12-581-x/2018000/pop-eng.htm>. Acesso em: 15/04/2020.

STATISTICS CANADA. Back to school by the numbers. 2018b. Disponível em:
https://www.statcan.gc.ca/eng/dai/smr08/2018/smr08_220_2018. Acesso em: 15/04/2020.



STATISTICS CANADÁ. Canada population clock (real time model). Disponível em: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2018005-eng.htm>. Acesso em: 17/04/2020.

TUCKER, Marc S. (Org.). Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems. Cambridge: Harvard Education Press, 2011.

UNDP. Human Development Indicators. 2018. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/CAN>. Acesso em: 20/04/2020.

VIÁFORA, C. E aí você partiu pro Canadá... BRA.

WORLD BANK. Canada. 2019. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/canada>. Acesso em: 12/04/2021.

