

Práticas pedagógicas em contextos de inclusão
situações de sala de aula
vol. 3

Ministério da Educação – MEC
Ministro Rossieli Soares da Silva

Secretaria de Educação Básica Superior – SESu
Secretário Henrique Sartori de Almeida Prado

Universidade Federal de Ouro Preto
Reitor Cláudia Aparecida Marlière de Lima
Vice-reitora Hermínio Arias Nalini Júnior

Pró-Reitoria de Extensão da UFOP
Pró-reitora de extensão Marcos Eduardo Carvalho Goncalves
Knupp
Pró-reitor adjunto de extensão Wilson Pereira de Oliveira

Instituto de ciências Humanas e Sociais – ICHS/UFOP
Diretora Margareth Diniz
Vice-diretor Rivânia Maria Trotta Sant’Ana

Departamento de Educação – DEEDU/UFOP
Chefe de departamento Jacks Richard de Paulo

Projeto de extensão Inclusão: Práticas pedagógicas, aquisição do
sistema de escrita e outras aprendizagens
Coordenador Marco Antonio Melo Franco



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



**Marco Antonio Melo Franco
Leonor Bezerra Guerra
(orgs.)**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO

situações de sala de aula

volume 3

PACO  EDITORIAL



Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Profa. Dra. Magali Rosa de Sant'Anna
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2018 Marco Antonio Melo Franco, Leonor Bezerra Guerra

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P925
v. 2

Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula
- vol 3/Marco Antonio Melo Franco, Leonor Bezerra Guerra. -- 1. ed. -- Jundiaí, SP : Paco, 2018.
p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-462-1312-2

1. Educação - Brasil. 2. Igualdade na educação - Brasil. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. 5. Educação inclusiva - Brasil. I. Franco, Marco Antonio Melo. II. Guerra, Leonor Bezerra.

17-40463

CDD: 370.981
CDU: 37 (81)

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL
Foi feito Depósito Legal

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br



Sumário

APRESENTAÇÃO **7**

Capítulo 1

O ensino da criança com baixa visão:
desenvolvendo práticas pedagógicas **13**

Denise de Souza Rodrigues

Capítulo 2

$38 + 2 \neq 40$ **27**

Mônica Pereira dos Santos

Capítulo 3

Atendimento educacional especializado em
uma perspectiva inclusiva: metodologia em questão **45**

Mirlene Ferreira Macedo Damázio

Capítulo 4

Experiências com a pesquisa ação para o Planejamento
Educativo Individualizado (PEI) focando a escolarização
de alunos com deficiência intelectual **75**

Érica Costa Vliese Zichtl Campos

Márcia Denise Pletsch

Capítulo 5

Organização e princípios didáticos para a gestão da
sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas
de atenção à diversidade **99**

Francisca Geny Lustosa

Claudiana Maria Nogueira de Melo

Capítulo 6

A contribuição da extensão universitária para uma
formação docente includente, inovadora e intercultural 121

Paulina Maria Mendes Parente

Adriana Campani

Rejane Maria Gomes da Silva

Capítulo 7

Práticas pedagógicas para inclusão de alunos com
surdez no ensino médio profissionalizante:
experimentações docentes no âmbito
de uma pesquisa-intervenção 139

Márcia Gardênia Lustosa Pires

Francisca Geny Lustosa

APRESENTAÇÃO

Chegamos ao terceiro e último volume da coletânea *Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de salas de aula*. O texto de apresentação deste volume conserva um pouco do que vem sendo demonstrado desde o primeiro volume. Fizemos a opção de manter uma parte do texto original como forma de reforçar a identidade do livro que busca evidenciar um projeto de extensão e pesquisa, seus objetivos e seus possíveis diálogos. O livro *Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de salas de aula* tem sido uma expressão das experiências realizadas ao longo do projeto extensionista *Inclusão: práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens* coordenado pelo professor Marco Antônio Melo Franco do departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com a colaboração da professora Leonor Bezerra Guerra, do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto surge em 2013, a partir de experiências desenvolvidas no âmbito da pesquisa realizada nos anos de 2012 e 2013 que objetivou compreender o universo das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores no processo de ensino e de aprendizagem da criança com paralisia cerebral.

O Projeto *Inclusão: práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens* encontra-se em seu quinto ano e contou, entre 2014 e 2017, com recursos do Proext-MEC/Sesu.¹ O

1. Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação/Sesu, que tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

apoio financeiro do Programa de Extensão Universitária (Proext), foi de grande relevância para a execução do projeto. Além disso, as parcerias com as Secretarias de Educação de Mariana e Ouro Preto-MG têm se fortalecido e ampliado o projeto, como, também, aproximado a universidade e as escolas da educação básica.

O projeto tem uma proposta de dupla formação. A primeira delas está focada na formação do professor em serviço. Ao adentrarmos a sala de aula, observarmos e analisarmos as práticas desenvolvidas pelos professores, procuramos construir, com cada um deles, reflexões acerca das ações pedagógicas que possam atender às diversidades do ambiente, bem como as necessidades e demandas da criança com necessidades específicas. A criança é observada em relação aos diferentes aspectos característicos do processo de escolarização e, a partir do que é observado, propõem-se novas abordagens de ensino e de trabalho pedagógico com os alunos. O segundo foco da proposta está na formação do aluno de graduação. Ao acompanhar as práticas do professor, procurar identificar os saberes que permeiam essas práticas e analisá-las, esse aluno passa a vivenciar, conhecer e se apropriar dos diferentes aspectos inerentes ao contexto escolar, da sala de aula e da dinâmica pedagógica desse ambiente. Com isso, entendemos que o estudante de graduação vivencia um processo de formação de extrema relevância para sua futura carreira de magistério. Temos visto que esse aluno modifica suas concepções e postura ao experimentar contextos empíricos e reflexões teóricas que, geralmente, estão distantes do universo das salas de aula das instituições universitárias. Esses contextos só se revelam ao recém-formado quando ele se insere no cotidiano de trabalho e se encontra ainda despreparado para enfrentá-lo.

Para constituir a coletânea de textos que compõe o terceiro volume, optamos, dessa vez, por trilhar caminhos um pouco diferentes e ampliar o diálogo com professores e pesquisadores do campo da inclusão de diferentes regiões do Brasil. Nesse diálogo

go, surgiu a possibilidade de produzir um volume do livro que apresentasse experiências que revelam diversas realidades do nosso país. Boa parte dos textos que compõem este terceiro volume resulta de experiências de pesquisadores que fazem parte do *Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica* (OIIIPe). Ao organizarmos essa coletânea, buscamos ir além das experiências locais – de Mariana e Ouro Preto-MG –, resultantes do projeto de extensão e de pesquisa e trazer, para o leitor, estudos, experiências do cotidiano das escolas que revelassem um pouco da diversidade dos contextos em que as práticas pedagógicas emergem e seus aspectos relacionados à perspectiva inclusiva. Para além das experiências de Minas Gerais, temos aqui professores, pesquisadores e autores apresentando experiências do Rio de Janeiro, do Ceará, do Piauí e do Mato Grosso do Sul.

O terceiro volume é composto por 7 textos, produzidos por alunos de graduação participantes do projeto e por professores convidados que possuem uma trajetória relevante no campo da inclusão e das práticas pedagógicas inclusivas. A pretensão da obra é não somente debater o tema da inclusão no campo teórico, mas ir além desse debate e trazer, para o professor, situações do dia a dia da escola e as possíveis abordagens que podem ser construídas no trabalho com crianças com alguma necessidade educacional específica.

Iniciamos essa coletânea com um relato de caso em que Denise de Souza Rodrigues traz a experiência de acompanhar uma criança com baixa visão e sua professora em sala de aula. O texto tem o intuito de realizar uma reflexão e oferecer, aos professores que atuam no ensino regular, possíveis alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para/com alunos com baixa visão.

No texto seguinte, Mônica Pereira dos Santos realiza uma análise omnilética a partir de vivências narradas por professores em um ciclo de formação continuada. A ideia é fazer com que o leitor exercite sua capacidade de ampliar seu olhar sobre os desafios do cotidiano profissional e, neste movimento, ser capaz de

enxergar possibilidades para a compreensão de seu dia a dia ainda não imediatamente visíveis. Procura inspirar o leitor a (re)descobrir seu potencial criativo para a descoberta de novas soluções, emancipando-se continuamente em sua profissão.

No terceiro capítulo, Mirlene Ferreira Macedo Damásio dialoga sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva, com enfoque na metodologia do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de ensino regular. Aborda a legalidade desse serviço, enfatizando a política atual de educação especial em uma perspectiva inclusiva. A autora detalha os atos educativos do AEE, com suas práxis pedagógicas, destacando doze ações importantes que podem e devem ser aplicadas pelo professor do AEE, quando em atuação nesse serviço em uma escola de ensino regular.

No quarto capítulo, as autoras Érica Costa Vliese Zichtl Campos e Márcia Denise Pletsch discutem, a partir de uma pesquisa realizada com base nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa, as possibilidades de elaboração e aplicação no cotidiano escolar do planejamento educacional especializado, focando aluno com deficiência intelectual. O estudo realizado pelas autoras evidenciou não apenas as possibilidades dessa proposta, mas também a importância da colaboração entre os professores das turmas comuns e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em seguida, no quinto capítulo, Francisca Geny Lustosa e Claudiana Maria Nogueira de Melo apresentam uma reflexão sobre a organização de práticas pedagógicas inclusivas, abordando sua articulação com o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Em linhas gerais, as autoras sistematizam e discutem acerca de uma (re)configuração do trabalho pedagógico do ponto de vista da (re)organização didática e de suas implicações positivas para a construção cognitiva dos sujeitos, nota-

damente, daqueles com deficiência intelectual e/ou dificuldades mais significativas.

No sexto capítulo, Paulina Maria Mendes Parente, Adriana Campani e Rejane Maria Gomes da Silva apresentam uma análise do Programa de Iniciação à docência da Universidade Estadual Vale do Acaraú, identificando a contribuição da extensão como elemento catalizador da inovação pedagógica nos processos formativos da docência na universidade. O texto evidencia que a extensão universitária é uma prática inclusiva e intercultural necessária para promover inovação pedagógica nos cursos de formação de professores.

Por fim, no último capítulo, Márcia Gardênia Lustosa Pires e Francisca Geny Lustosa socializam os resultados de uma investigação realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB) – Campus Campina Grande-PB, por um grupo de pesquisadores iniciantes (estudantes), pesquisadores experientes (docentes) e pesquisadora colaboradora à equipe (professora colaboradora/UFC). O texto discute os principais desafios enfrentados por alunos surdos no processo de escolarização, bem como as possibilidades de promover a efetivação de suas aprendizagens e inclusão escolar a partir da realização de práticas pedagógicas de atenção à diversidade.

Esperamos que a leitura desses textos possa contribuir para melhores perspectivas da inclusão no contexto educacional de nosso país por meio, tanto dos educadores que já se encontram atuantes nas escolas, como daqueles que ainda estão em formação.



Capítulo 1

O ensino da criança com baixa visão: desenvolvendo práticas pedagógicas

Denise de Souza Rodrigues²

Relato de caso

Este texto tem o intuito de oferecer, aos professores que atuam no ensino regular, possíveis alternativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com alunos com baixa visão. Assim, procuramos aqui descrever, de forma reflexiva, o trabalho pedagógico resultante de experiências realizadas no ano de 2015, desenvolvido com uma criança matriculada no Ensino Fundamental I, em uma escola pública da rede municipal de Mariana-MG. Essas experiências são resultado da atuação, como bolsista, em um projeto de extensão no campo da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Trata-se do projeto *Inclusão: práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens*. O projeto tem como base a pesquisa-ação e busca construir, conjuntamente com professores de escolas públicas, práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino da criança com deficiência. Para tanto, acompanhamos as crianças em salas de aula e discutimos com professores o percurso escolar dessas crianças, buscando construir estratégias que favoreçam a sua permanência e aprendizagem em sala de aula.

Entendendo que a inclusão ocorre em diversos ambientes, aqui discutiremos o que concerne ao ambiente escolar. Sabemos que muitos professores têm dificuldades em lidar com alunos em sala

2. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto. Bolsista do Projeto Inclusão: práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens – Departamento de Educação – Ufop.

de aula em uma perspectiva inclusiva, particularmente, pessoas com deficiência. Porém, acreditamos e entendemos a importância dessa perspectiva dentro da escola. Conforme Santos et al. (2009, p. 260),

a inclusão de pessoas com deficiência é de suma importância nas sociedades organizadas. Para tal, a disponibilidade de ajudas técnicas que possibilitam mobilidade, independência, acesso à informação e ao estudo é um fator de grande impacto para acelerar a inclusão social e cultural das pessoas com deficiência visual [...].

Defendemos que a formação de novas práticas se faz necessária para construção de um ambiente mais inclusivo, no qual o indivíduo que ali está possa se desenvolver com autonomia. Isso somente se torna possível por meio do conhecimento, do acesso à informação e do desenvolvimento profissional dos professores das diferentes modalidades de ensino. Dentre os vários aspectos que se tem discutido atualmente em relação à inclusão escolar, faz-se necessário, além do acesso a uma formação pedagógica para se atuar neste campo, garantir aos alunos um ensino de qualidade. Segundo Araújo:

Foi na Declaração de Salamanca (1994) que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais se aproximou da educação inclusiva, ao defender que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, e estas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de suas necessidades. (Araújo et al., 2010, p. 406)

Nessa perspectiva, acreditamos que a inclusão da pessoa com deficiência possa ocorrer, de fato, quando se criam condições sociais que contribuam para a convivência e o respeito às diferenças, favorecendo o processo de desenvolvimento do conhecimento pelo aluno.

Trataremos, aqui, do caso de Carlos, um aluno do Ensino Fundamental I, diagnosticado com baixa visão e atrofia ocular. Optamos por utilizar nomes fictícios, para preservar a identidade das pessoas descritas neste relato, no caso, a professora e o aluno.

Assim, apresentaremos, a partir de agora, algumas características do aluno Carlos, um pouco sobre baixa visão e uma breve descrição da docente com a qual dialogamos ao longo da execução do projeto, visando contribuir para sua atuação pedagógica no processo de aprendizagem de Carlos. Posteriormente a isso, aprofundaremos na descrição e reflexão em relação às intervenções e às práticas realizadas pela docente. Destacamos que privilegiaremos o relato apenas na disciplina Língua Portuguesa, em função de termos acompanhado o trabalho com essa disciplina de forma mais sistemática.

Quem é Carlos?

Carlos é um menino de oito anos de idade, que cursava o 3º ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2015, em uma escola pública municipal, da cidade de Mariana-MG, onde estuda desde o ano de 2009. O estudante possuía um laudo médico com o diagnóstico de atrofia ocular do olho direito e baixa visão do olho esquerdo e, ainda, dificuldade de aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais acompanhamos. A criança apresentava uma limitação importante na função visual, demandando uso de estratégias alternativas para o ensino e a aquisição do sistema de escrita. Ele registrava as letras de forma espelhada, escrevia apenas em letra bastão e tinha dificuldade de se organizar para realizar as cópias em seu caderno durante a aula. Tinha interesse pelas aulas de Educação Física, mesmo receando desenvolver atividades como, por exemplo, pular corda. Ainda, demonstrava dificuldade de coordenação motora ao manusear objetos como tesoura e cola, utilizados em atividades de recortar e

colar. Observamos também sua dificuldade para reter informações referente aos conteúdos em sala de aula e às atividades que tinha que realizar. Além disso, percebemos que Carlos era um aluno introverso e não possuía o costume de conversar com seus colegas de sala. Ademais, a criança se dispersava frequentemente, ou seja, as diferentes distrações ao seu redor causavam-lhe dispersão.

Outra característica observada é que Carlos era uma criança inquieta e, muitas vezes, apresentava movimentos que se repetiam, tais como bater o lápis na mesa, apontar o lápis de modo frequente e desenhar em sua carteira. Entretanto, quando lhe era sugerida uma atividade que envolvia o uso de desenho, notávamos que o estudante conseguia, com mais facilidade, fixar sua atenção nas tarefas. Um dos motivos para isto era o fato de a criança gostar muito de cores. Outra característica importante a se ressaltar era a sua participação espontânea em atividades orais. Isto se dava principalmente em relação às questões do seu cotidiano, o que ocorria frequentemente nas aulas das disciplinas de Geografia e História. Sempre que a professora responsável pela turma abordava algum tema que tinha relação com seu dia a dia, ele logo se interessava em participar. Porém, apresentava dificuldades na realização de atividades que demandassem o domínio da leitura e da escrita.

Descrição da docente orientada

A docente tem uma significativa experiência de trabalho com o Ensino Fundamental I. Cláudia formou-se em Magistério, depois complementou a sua formação com o Normal-Superior, formando-se em uma instituição particular. Atualmente, é uma profissional concursada na rede pública municipal. A sala de aula frequentada por Carlos continha um total de 18 alunos, contando com ele. A professora não possuía formação específica voltada para o trabalho com a inclusão e com o público-alvo da educação

especial, conforme mencionado acima. Porém, durante o período de execução do projeto, ela demonstrou muito interesse pelas sugestões de intervenção.

Durante uma conversa, nos relatou que, em sua trajetória como professora, nunca tinha tido em sua turma um aluno “especial” como Carlos. Disse que quando a escola lhe passou a informação, ela ficou pensando em quais ações adotaria com o aluno. Mas, no fundo, acreditava que não seria difícil trabalhar com o tipo de especificidade que Carlos possuía. Segundo Melo e Pereira (2013, p. 97), “Os professores acreditam na educação inclusiva, mas têm preocupação com as adaptações para que essa inclusão ocorra de fato [...]”. No caso da professora Cláudia, inicialmente pensou ser um trabalho simples. Entretanto, esta perspectiva foi mudando com o decorrer dos dias letivos, principalmente quando foram surgindo as dificuldades em seu trabalho em relação ao aluno Carlos. Quando fizemos contato e lhe apresentamos a proposta do projeto, ela se entusiasmou. Observamos que este fator contribuiu para o desenvolvimento das práticas e dos resultados obtidos ao longo do processo.

Práticas pedagógicas com o aluno Carlos

Para discutir práticas, em sala de aula, que favorecessem o processo de ensino e a aprendizagem do aluno, fez-se necessária a realização de ações pedagógicas indicadas pelo projeto e adotadas pelo professor. O relato a ser apresentado é resultante do modelo de pesquisa-ação e cujo trabalho foi desenvolvido seguindo as etapas de observação, orientação/supervisão, intervenção e análise dos resultados obtidos:

a) observação: consistia na observação participante, realizada pela bolsista do projeto, em relação às estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno e das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, o

que se deu uma vez por semana durante todo o período letivo do ano de 2015;

b) orientação/supervisão: consistia na discussão, entre a professora e a bolsista, sob a orientação do professor coordenador do projeto, a respeito dos conhecimentos prévios e das dificuldades encontradas pelo aluno e das dúvidas recorrentes que a professora tinha em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dele;

c) intervenção: consistia na realização de novas estratégias pedagógicas propostas a partir das observações e das conversas com a professora e com o orientador do projeto;

d) análise dos resultados: análise dos resultados decorrentes das intervenções realizadas com o aluno e com a docente visando o desenvolvimento de um trabalho mais inclusivo.

Ressaltamos que, durante as observações, notamos uma maior dificuldade de Carlos em relação à Língua Portuguesa e à Matemática. Aqui, nos restringimos ao relato das experiências relacionadas ao trabalho com a Língua Portuguesa e a aquisição do sistema de escrita por ser esse o foco do projeto.

Língua Portuguesa

Com relação aos conteúdos do 3º ano relacionados à leitura e à interpretação de texto, observou-se que, no início do ano letivo, Carlos não realizava as atividades, mesmo aquelas que continham desenhos/imagens adaptadas às necessidades da criança. Carlos não sabia ler e reconhecia apenas algumas letras, como as vogais A, E, I, O, U e as consoantes P, B, T, R. Estas informações foram importantes, com o passar do tempo, para se pensar o planejamento de estratégias que favorecessem sua aprendizagem. Outro aspecto relevante que precisa ser considerado foi sua grande dificuldade em visualizar as atividades na lousa, uma vez que esse costuma ser o recurso mais utilizado por professores. Embo-

ra a professora tenha colocado o estudante no primeiro lugar da fileira em frente ao quadro branco, sabemos que isso adiantaria pouco, no caso de uma criança com baixa visão. Entretanto, vale ressaltar que essa é uma iniciativa importante, considerando que o quadro era branco e o contraste dos tons de tinta do pincel poderia fazer alguma diferença para que o aluno visualizasse algo. No entanto, o caso precisa ser analisado em sua especificidade. No caso de Carlos, essa ação era pouco produtora. Outro dado a ressaltar era o de que a escola fornecia algum material de apoio para ajudar na aprendizagem do aluno, tais como: caderno de pauta ampliada, quadro de apoio de texto e livros. Ainda havia uma mesa de madeira adaptada para ele, porém Carlos apresentava resistência na sua utilização.

Logo no início do ano letivo, durante os períodos de observação em sala de aula, buscou-se identificar os conhecimentos que Carlos possuía sobre a língua portuguesa, bem como as estratégias de aprendizagem que utilizava e suas dificuldades. Para isso, usamos atividades comuns de leitura e escrita, como reconhecimento de letra, sílaba, palavra, materiais lúdicos, entre outras. Por meio de diversas atividades realizadas com ele, visamos entender suas estratégias de aprendizagem para, então, dialogar com a professora.

Quando iniciamos o acompanhamento da criança, observamos que a professora propunha para ele as mesmas atividades propostas aos demais colegas, sem adequações ao seu nível de conhecimento e necessidade. É importante dizer que isso deve ser considerado para todos os alunos. No caso de Carlos, havia um fator a mais, que era a baixa visão, que interferia diretamente no desenvolvimento de habilidades para a aquisição da escrita e a leitura. Um fato que nos chamou a atenção foi a cópia de letra cursiva que a criança tinha que realizar, mesmo não conseguindo reconhecer esse tipo de letra e tampouco reproduzi-la. Esse tipo de atividade e a própria rotina da sala de aula causavam certa desmotivação ao aluno, o que o levava a não prestar a atenção nas

aulas. A professora percebeu tal tédio e se empenhou em buscar formas de torná-lo mais participativo. Porém, o desconhecimento sobre como agir pedagogicamente dificultava o sucesso de suas ações.

Diante da observação desses aspectos, conversamos com a docente sobre a necessidade de procedimentos de ensino mais específicos, uma vez que o aluno se encontrava em etapa de aquisição do sistema de escrita bastante diferente dos demais alunos da turma. Conjuntamente com a professora, identificamos em que etapa da alfabetização o educando se encontrava, verificando que ele estava na fase pré-silábica. A partir deste dado e dos demais referidos anteriormente, foi pensado um trabalho mais direcionado para a alfabetização de Carlos.

Com essas informações, a estratégia indicada foi trabalhar com palavras, visando a separação de suas sílabas e o reconhecimento das unidades. Essa atividade se realizou da seguinte maneira: foram apresentadas para o aluno palavras de duas e três sílabas. Inicialmente, observamos que a criança reconhecia algumas sílabas simples e o trabalho foi baseado nesse conhecimento. Quando aumentávamos o grau de complexidade, Carlos demonstrava dificuldade para responder. Percebemos, com esta atividade, que o aluno apenas reconhecia sílabas simples, mas não dominava todas as famílias das sílabas.

Em outra aula, aproveitamos uma atividade de escrita espontânea com desenhos, proposta pela professora Cláudia ao estudante. Nessa atividade, a docente perguntava para Carlos qual imagem estava no papel e ele respondia. Porém, mesmo demonstrando o reconhecimento das imagens, como por exemplo, BOLA e DRAGÃO, ele não conseguia fazer a representação gráfica das palavras, que nomeavam as imagens, no papel, o que sempre exigia ações mais direcionadas para que adquirisse a habilidade da escrita. Com relação à escrita, o aluno sabia apenas escrever seu primeiro nome. No início do uso do caderno de atividades, não houve boa adaptação do aluno, o que

gerava a dificuldade no registro escrito. Uma estratégia discutida com a professora foi o uso do caderno de pauta ampliada, entendendo-se, assim como Gasparetto et al. (2001, p. 46), que “os materiais convencionais para a escrita e leitura nem sempre suprem as necessidades visuais”.

Introduzir, no cotidiano da sala de aula, materiais adaptados para a criança, como o caderno com pautas ampliadas e o uso de lupa para leitura, não foi algo fácil para a professora e nem para o aluno. Levou-se um tempo para compreender a importância do uso desses dispositivos (material ampliado, lupa, etc.) para promover a aprendizagem. Nessa perspectiva, a professora incentivou Carlos a ilustrar as capas dos cadernos adaptados como forma de se apropriar do material que usaria.

Por mais que a professora tentasse reorganizar as suas ações em sala de aula, era necessário que ela contasse com a colaboração de outros setores da escola. Com relação, por exemplo, ao material ampliado para a criança, nem sempre ela conseguia que isso fosse feito. Assim, a docente optou por trazer as atividades ampliadas de sua casa. Esse dado leva-nos a refletir sobre a necessidade de um trabalho mais coletivo na escola. Caso contrário, o professor acaba por assumir toda a responsabilidade pelo processo de escolarização dos alunos sem contar com o apoio da escola.

Ao longo da realização do projeto e acompanhamento do trabalho da professora, dialogamos sobre as características da deficiência que a criança possuía. Isso despertou o interesse da docente em buscar mais informações e, ao mesmo tempo, preparar as atividades de sala de aula e fazer um planejamento pedagógico mais direcionado para as necessidades do aluno.

Uma das atividades que surtiu efeito foi o de reconto oral. O trabalho com narrativas orais era mais produtivo para a criança. Carlos conseguia recontar algumas sequências narrativas, mas apresentava algumas inconsistências nesse processo. Se considerarmos que o processo de alfabetização requer ir além do domí-

nio da oralidade, entendemos um pouco a ansiedade da professora em ensinar letras para o aluno. Porém, a intenção era o ensino de letras cursivas e, no entanto, o aluno ainda não conseguia reconhecer bem a letra bastão. Esse fato remete-nos à reflexão do quanto determinados modelos estão cristalizados na escola. Se pensarmos o processo de inclusão e considerarmos as diferenças, torna-se necessário rever todos esses modelos e flexibilizar estratégias, etapas, recursos, entre outros.

Nos diálogos com a professora, chegou-se ao entendimento de que algumas propostas deveriam ser abandonadas no momento e o investimento no ensino deveria contemplar a etapa de aprendizagem da criança. Nesse contexto, trouxemos para a sala de aula exercícios que trabalhavam com as vogais no início da palavra. Carlos identificou as cinco vogais corretamente. Após isso, foi solicitado ao aluno que, por meio da nomeação da imagem, fizesse a associação com o som inicial da palavra. Carlos escreveu as cinco vogais cometendo alguns erros característicos da sua etapa de alfabetização. Depois deste acontecimento, a professora Cláudia realizou a mesma atividade, porém com maior quantidade de desenhos, e pediu para Carlos realizá-la. Ele, por sua vez, distribuiu corretamente as vogais aos respectivos desenhos, trabalho esse realizado sistematicamente até que conseguisse fazer as correspondências e, ao mesmo tempo, memorizá-las.

Depois de se trabalhar com as vogais, em conversa com a professora, entendemos que seria importante introduzir o uso de letras móveis e jogos de alfabetização. Como foi descrito anteriormente, Carlos não consegue prestar a atenção por muito tempo em uma só atividade. Entretanto, desde o começo da adoção de jogos pedagógicos ampliados e acessíveis, notou-se que Carlos conseguia fixar mais a sua atenção e ainda pediu para repetir as atividades. Construimos, também, palavras ampliadas móveis de sílabas simples, utilizando cartolina. As palavras foram escritas com pincel preto. Procurou-se escrever palavras que

continham maior significado para ele, como tesoura, cola e bola, dentre outras. O objetivo desta atividade era que, por meio de palavras prontas, o aluno fosse construindo a reflexão sobre a palavra como unidade e sobre as unidades que constituem uma palavra, como as sílabas, por exemplo.

Todas as intervenções feitas juntamente com a professora eram, *a priori*, discutidas com o professor orientador do projeto. A professora apresentava suas dúvidas, que eram endereçadas ao orientador e retornadas a ela, por mim, bolsista. Dessa forma, obtivemos o resultado positivo em relação ao aprendizado da criança e à reformulação das ações pedagógicas da professora. O aluno, que no início da observação se encontrava pré-silábico, notadamente apresentou evolução aos poucos, até atingir a hipótese silábica alfabética. No fim do ano letivo, notou-se que o aluno já conseguia grafar palavras de sílabas simples e de sílabas compostas que foram trabalhadas com ele.

Considerações finais

Neste presente trabalho pretendeu-se evidenciar algumas práticas pedagógicas que contribuíram para o ensino de uma criança com baixa visão e atrofia ocular que estudava no Ensino Fundamental I. A descrição dessas práticas tem o intuito de contribuir para o trabalho de professores que atuam no processo de inclusão escolar, evidenciando, por meio de sugestão de novas práticas, a possibilidade de promover a aprendizagem dos alunos e qualificar a ação docente.

Ao longo do trabalho, foram observados resultados positivos em relação à postura pedagógica da professora. As intervenções realizadas e os resultados obtidos durante o trabalho foram decorrentes da mudança de postura da professora. Para isso, foi necessário identificar as limitações e as potencialidades do aluno descrito, bem como debater sobre o fazer pedagógico do professor em rela-

ção às necessidades e demandas específicas do sujeito. Desta maneira, as distintas práticas aqui descritas foram criadas a partir da observação do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Assim, para que a proposta do projeto se efetivasse, foram necessárias a contribuição e a participação efetiva da docente envolvida. Conforme ressalta Melo e Pereira (2013, p.94):

Reconhecendo o professor como o principal ator desse processo de inclusão, torna-se imprescindível que os mesmos estejam preparados para atuar junto a esses alunos, identificando e sabendo intervir sobre suas necessidades educacionais especiais.

Ressaltamos que o professor deve ser protagonista nesse processo, juntamente com seu aluno. O resultado positivo da proposta de pesquisa-ação, que orienta o projeto, somente foi possível em função de um conjunto de fatores que contribuíram para isso. Nem o professor isoladamente, nem qualquer pesquisador ou outro profissional que adentre a escola, conseguem produzir ganhos significativos sozinhos. O projeto faz-nos refletir sobre a importância de se construir trabalhos mais coletivos e reflexivos que movimentem os diferentes sujeitos que estão envolvidos no processo de escolarização da criança. Temos claro que aqui ainda faltam muitos sujeitos, como, por exemplo, a família. Entendemos que essa seja uma preocupação que deve ganhar dimensões mais significativas nos trabalhos que se voltam para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Referências

ARAÚJO, Marcos Vinícius de et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base Scielo. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, 27(84), p. 405-416, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/s4EJoa>>. Acesso em: 29 set. 2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. Escolarização do deficiente visual. Relato de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/TSrJPR>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

GASPARETTO, Maria Elisabete R. Freire et al. O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor? **Arq. Bras. Oftalmol.**, Campinas, v. 64, n. 1, p. 45-51, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/T42u8K>>. Acesso em: 27 set. 2017.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneir. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/jLGsKC>>. Acesso em: 29 set. 2017.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; PEREIRA, Ana Paula Me-deiros. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/mHy2zg>>. Acesso em: 28 set. 2017.

SANTOS, Vagner Rogério dos et al. Avaliação de Sistema de Leitura Portátil (SLP) para Baixa Visão Desenvolvido no Brasil. **Arq. Bras. Oftalmol.**, Campinas, v. 68, n. 5, p. 259-263, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/ehdmoa>>. Acesso em: 20 nov. 2015.



Capítulo 2

38 + 2 ≠ 40

Mônica Pereira dos Santos³

Introdução

Em cursos de formação continuada em inclusão em educação, que oferecemos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de classes comuns, em conjunto, costumo ouvir professores das classes comuns que possuem alunos com deficiência se referirem ao contingente de alunos de suas turmas, da seguinte maneira: “*Eu tenho 38 alunos mais dois de inclusão*”. Variações desta percepção ocorrem com falas do tipo: “*Eu já tenho 25 alunos, ainda tenho que cuidar de mais 2?*” Ou: “*Com 30 alunos em sala de aula, não dá para inserir mais um com deficiência! O mínimo que se teria que fazer é diminuir o tamanho dessa turma!*”.

Observo que, independente do número de crianças (com ou sem deficiência), a queixa é, basicamente, a mesma: a turma sempre é grande demais e fica “pior” quando há os chamados “alunos de inclusão”. Há uma série de concepções implícitas nestas falas, e este capítulo tem por objetivo explorá-las por meio de uma análise omnilética (Santos, 2013), problematizando-as e aprofundando nossa reflexão sobre tais concepções.

O olhar omnilético nos permitiria enxergar uma infinidade de aspectos a serem problematizados, mas, neste capítulo, pretendo abordar a questão do tamanho da turma.

3. Professora associada da Faculdade de Educação e do programa de pós-graduação em Educação. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (Lapeade) e do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica.

Iniciarei por uma breve explicação do olhar omnilético. Em seguida, a fim de exemplificar este olhar em ação, falarei brevemente sobre as formações continuadas que tenho desenvolvido, por meio de pesquisa-ação e com a parceria de colegas e alunos, promovidas pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (Lapeade), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o qual fundei e coordeno.

Na sequência, retomarei a concepção a que me referi, tomando-a como foco de análise, e finalizarei tecendo algumas considerações a respeito da possibilidade de se praticar inclusão, a despeito das adversidades identificadas. Meu intuito é inspirar os colegas professores da educação básica e ajudá-los a perceberem que é possível fazer inclusão.

No entanto, é preciso esclarecer que em momento algum foi dito que é fácil, especialmente se considerarmos todas as dificuldades e obstáculos de se ser professor no Brasil atual. Contudo, afirmo que é possível; trabalhoso, mas possível. Mais do que possível: é fundamental, se quisermos, efetivamente, deixar um mundo melhor para as gerações futuras e gerações melhores para o mundo futuro. Afinal, inclusão é isso: é mudar o mundo continuamente, em direção à formação de uma juventude (e, conseqüentemente, de um povo) mais aberta, não conservadora, com valores éticos fortemente vinculados aos direitos humanos, que incluem o direito de ser, participar e usufruir da sociedade, sem barreiras ou discriminações.

Inclusão na Perspectiva Omnilética

Afirmo, no parágrafo anterior, que inclusão é mudar o mundo continuamente. Isto implica dizer o que venho afirmando repetidas vezes, em artigos e capítulos (Santos, 1999/2000; 2004): inclusão é processo, e, por isso mesmo, nunca tem fim. Então,

ela não é um estado final ao qual possamos pretender chegar um dia, mas uma luta contínua, cotidiana, diária. Por nunca ter fim, não tem sentido avaliarmos pessoas e instituições como “inclusivas” ou não. Estaremos sempre neste processo de luta, de busca, de derrubada de barreiras que nos levará ao reconhecimento de novas barreiras contra as quais teremos que continuar lutando.

Esta luta, cabe acrescentar, não é apenas pessoal. Ela se dá (ou, pelo menos, deveria) em vários níveis: macro, meso e micro. A este propósito, convém explicar que as expressões meso, macro e micro são emprestadas e adaptadas de estudos da Psicologia Organizacional, preocupada em compreender o comportamento das organizações.⁴ Segundo Mathias (2002, p. 13):

O primeiro nível de análise, comportamento micro-organizacional, tem contribuições teóricas acentuadas da Psicologia e focaliza os aspectos psicossociais do indivíduo e as dimensões de sua atuação no contexto organizacional. O segundo, comportamento meso-organizacional, volta-se para questões relativas aos processos de grupos e equipes de trabalho, cuja compreensão teórica é oferecida por postulados da Antropologia, Sociologia e Psicologia Social. O terceiro nível de análise, comportamento macro-organizacional, com marcantes contribuições da Antropologia, Ciência Política e Sociologia, dá ênfase ao entendimento da organização como um todo.

Assim, para efeitos de nossa discussão, me refiro ao nível macro para considerar o contexto social mais amplo, da sociedade e das políticas públicas. Quando falo em nível meso, refiro-me ao contexto mais regional ou local, de estados e municípios, ou institucional (da escola). O nível micro refere-se à dimensão pessoal, aos sujeitos propriamente ditos.

Retomando a ideia de inclusão como um processo infundável de luta, vale pontuar que este caráter infinito está diretamente

4. Para uma excelente compreensão do assunto, ver Mathias (2002).

vinculado à estrutura capitalista de nossas sociedades, na medida em que seu pilar se firma na produção das desigualdades. Por vivermos em uma sociedade com esta característica, é muito improvável conseguirmos captar e desconstruir absolutamente todo e qualquer mecanismo utilizado como justificativa para perpetuar as variadas exclusões.

É por isso que afirmo que não tem sentido avaliarmos pessoas, instituições ou mesmo sistemas como sendo inclusivos ou excludentes. Ao analisarmos de uma forma dinâmica e ampla as condições que levam à inclusão e exclusão, percebemos seu entrelaçamento mútuo e somos forçados a reconhecer que mesmo o mais inclusivo dos contextos ainda produz exclusões, e que estas podem ser produzidas de modo explícito ou velado, em quaisquer dos três níveis (macro, meso e micro). A aposta que faço ao defender inclusão, entretanto, é a de que elas podem e devem ser continuamente identificadas e combatidas.

Isto me leva a explicar o caráter omnilético da inclusão. A perspectiva omnilética aponta para entrelaces, ao mesmo tempo dialéticos e complexos, de aspectos culturais, políticos e práticos, dos fenômenos sociais.

Adotamos por culturas, políticas e práticas o conceito de Booth, T. e Ainscow, M (2016), para quem:

Entender a natureza das **políticas** requer que se observe as tentativas de influenciar as práticas. Colocar a palavra 'política' na capa de um documento não o torna uma política em um sentido significativo, a menos que ele represente a clara intenção de regulamentar as práticas. Sem uma estratégia de implementação, um suposto documento político se torna retórico, usado apenas para impressionar inspetores e visitantes. (2016, p. 50 – tradução livre e autorizada pelo autor, **indicar grifo**)⁵

5. Do original: “understanding the nature of policies depends on observing attempts to influence practice. Putting the word ‘policy’ on the cover of a document does not make it a policy in any important sense, unless it represents a clear inten-

Culturas são formas relativamente permanentes de vida que constroem e são construídas por comunidades de pessoas (...) Culturas são estabelecidas e expressas por meio das linguagens e valores, nas histórias, estórias, conhecimentos, habilidades, crenças, textos, arte, artefatos, regras formais e informais, rituais, sistemas e instituições que compartilhamos. (2016, p. 51 – tradução livre e autorizada pelo autor, **indicar grifo**)⁶

Esta dimensão [**práticas**] tem a ver com desenvolver o que é ensinado e o que é aprendido, e como se ensina e se aprende. (...). Isto, liga a aprendizagem com a experiência, local e globalmente; a direitos e à sustentabilidade ambiental. A aprendizagem é orquestrada de forma que o ensino e as atividades de aprendizagem respondam á diversidade de estudantes da escola. Os alunos são encorajados a serem ativos, reflexivos, aprendizes críticos e são vistos como um recurso para a aprendizagem um do outro. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes. (2016, p. 51 – tradução livre e autorizada pelo autor, **indicar grifo**)⁷

Dialéticos, porque tais entrelaces são eivados de oposições contrárias e contraditórias (Cirne-Lima, 2002), para usar um lin-

tion to regulate practice. Without an implementation strategy a so-called policy document becomes rhetoric, perhaps used only to impress inspectors and visitors”.

6. Do original: “Cultures are relatively permanent ways of life which create, and are constructed by, communities of people. (...) Cultures are established and expressed through language and values, in shared stories, histories, knowledge, skills, beliefs, texts, art, artefacts, formal and informal rules, rituals, systems and institutions”.

7. Do original: “This dimension is about developing what is taught and learnt, and how it is taught and learnt, so that it reflects inclusive values and policies. (...). This links learning to experience, locally and globally, to rights and environmental sustainability. Learning is orchestrated so that teaching and learning activities are made responsive to the diversity of young people within the school. Children are encouraged to be active, reflective, critical learners and are viewed as a resource for each other’s learning. Adults work together so that they all take responsibility for the learning of all children”.

guajar aristotélico, e porque os entrelaces se constituem em totalidades que, conforme o contexto e o olhar, poderão ser considerados partes de outras totalidades (Lucáks, 1978, 2003, 2010), em uma compreensão de movimento exponencial dos fenômenos sociais. Um exemplo pode ser encontrado em seu livro sobre uma estética marxista, (Lucáks, 1978, p. 268) em que afirma, sobre a arte, que “(...) cada ‘parte’ de vida representada pela arte não corresponde a nenhuma parte determinada da vida, mas sim a uma totalidade particular da vida”.

Complexos, porque a compreensão destes entrelaces dialéticos em suas características culturais, políticas e práticas permite que vejamos os fenômenos sociais em sua imprevisibilidade, levando-nos a entender que mesmo a produção do conhecimento científico (que pelo senso comum costuma ser vista como tão confiável, quase como uma grande verdade) a partir de suas análises sobre tais fenômenos será sempre provisória, nunca finalística. Trata-se de levar em conta a incerteza a que Morin (2005, p. 35) se refere ao explicar o pensamento complexo:

Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso.

O que chamo de perspectiva omnilética, portanto, é aquele olhar que nos apresenta o desafio de efetuarmos análises que levem em conta culturas, políticas e práticas que caracterizam os fenômenos sociais em suas interseções dialéticas e complexas.

Um exemplo: os ciclos de formação continuada

Desde 2011, como braço estadual de uma pesquisa matriz nacional (Oneesp – Observatório Nacional da Educação Espe-

cial), liderada pela professora Enicéia Mendes, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), criamos o Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (Oeerj), do qual fui coordenadora e que contava com colegas de várias universidades públicas cariocas e fluminenses.

No Oeerj, executamos a pesquisa por meio de uma pesquisa-ação que se tornou possível graças à criação de um curso de extensão em nível de atualização que passamos a oferecer anualmente a professores da Educação Básica. Este curso se chamava Ciclo de Formação Continuada sobre Inclusão em Educação e durava o ano todo, tendo sido oferecido de 2011 a 2017. Como toda pesquisa-ação, o curso (sua estratégia principal de execução) implicava em um processo contínuo de revisão de si mesmo e de uma construção curricular em parceria com os participantes, conforme as demandas iam se fazendo ao longo do curso pelos participantes. Ele também é parte de uma pesquisa-ação, entre outros motivos, porque sempre foi demandado pelos municípios cujos professores participavam.

Assim, a título de exemplo de uma análise omnilética dos processos de in/exclusão, consideremos o seguinte depoimento de uma professora, extraído de uma formação continuada que promovemos no ano de 2016. Entre o 8º e 9º encontros, solicitamos como “prazer de casa” que os participantes (professores de redes públicas municipais do estado do Rio de Janeiro) respondessem à pergunta da página 81 do Index para a Inclusão⁸ (Booth e Ainscow, 2011, *falta pg.*): “Os profissionais evitam atribuir os proble-

8. Trata-se de um material problematizador do dia a dia das instituições e seus sujeitos em termos das culturas, políticas e práticas de inclusão ali presentes (ou ausentes). É material composto por questões que se subdividem em mais questões cada uma, que são organizadas conforme as dimensões de culturas, políticas e práticas. Este material é excelente para se trabalhar com pesquisa-ação por colocar as instituições e os membros que participam em um processo de auto revisão de suas culturas, políticas e práticas de in/exclusão. Foi traduzido para o português pela autora deste capítulo e encontra-se disponível em: <<https://goo.gl/kFaccx>>. Acesso em: **dia** acesso jul. 2018.

mas das crianças à ideia de elas virem de uma família monoparental ou de ‘um lar destruído’? Pedimos, ainda, que refletissem sobre as escolas nas quais trabalhavam e elaborassem um plano de ação para apresentar no 9º encontro, abordando a temática da questão. Uma das participantes trouxe a seguinte resposta:

Bom dia meu nome é Mirian, eu coloquei que a relação entre família e escola são um tanto conflituosas, no sentido de buscarem uma na outra soluções e parcerias que amenizem suas angústias e expectativas em relação ao desenvolvimento dos alunos.

As mudanças estão muito rápidas e as coisas estão acontecendo de forma muito rápida, é necessário que haja esse diálogo, essa parceria, essa rede o objetivo não deve ser a busca de responsáveis pelo desenvolvimento, porque fica “ah, a culpa é da escola, a culpa é da família”. Eu acho que o objetivo não é esse, é a gente focar no aluno e ver repetidamente o que o aluno precisa para o seu desenvolvimento e buscar as parcerias necessárias em relação à família, à saúde, assistência social, equipe técnica da escola, AEE, enfim, várias parcerias que vão se criando para dar àquele aluno o apoio necessário para o desenvolvimento dele e, nesse apoio, é claro que tem que ter a família, é importante.

E como plano de ação eu peguei até uma ideia que já fizemos uma vez que foi conversar sobre família na sala de aula, contar casos engraçados e trazer situações que ocorrem com a família, trazer fotos, trazer uma receita e trabalhar essas diferenças, mas sem ficar enfatizando muito “esses são dois pais, esse é pai, mãe”, sem enfatizar exatamente quem é quem, mas enfatizar justamente o sentido de família, união, apoio, amor, carinho, que é o que toda família busca para os seus, independentemente de ser monoparental, homossexuais ou o que for, pois todos buscam de alguma forma dar apoio, amor e carinho, cuidado. E também consideramos, que eu achei interessante que uma criança trouxe, por exemplo, o animalzinho dela de estimação que eu não me lembro mais se era um cachorrinho ou um gatinho, como um membro da família. Isso é tão interessante porque faz parte da família, então depois no final a gente fez um mural e

convidamos... Teve família que mora próximo que nos convidou para fazer visitas, nos convidou e fomos com a turma toda fazer uma visita na casa para conhecer aquela família. Outros depois se animaram, cada casa é uma diferente da outra, com situações diferentes da outra e enriqueceu muito o respeito, porque as crianças passaram a dar mais valor aos outros.

Ao pensarmos omnileticamente sobre este depoimento, já levamos em consideração o fato de se tratar, mesmo, de um extrato, ou seja, uma parte de uma realidade cuja totalidade será praticamente impossível de se capturar. Mesmo assim, remete-nos a uma realidade. Esta parte apresentada, por outro lado, é, em si mesma, uma pequena totalidade, justamente por representar uma materialidade concreta.

Exercitando o olhar omnilético um pouco mais, podemos enxergar culturas, políticas e práticas em um jogo tanto dialético quanto complexo. Por exemplo, podemos ver que ao mesmo tempo em que o depoimento denuncia uma cultura de “passar o abacaxi” ao outro (ao atribuírem a responsabilidade um ao outro), propõe, *contrariamente*, um caminho de visualização da relação família-escola com foco no aluno e no que seja melhor para o seu desenvolvimento. Em contrapartida, o próprio foco no aluno pode ser um caminho *contraditório* quando se leva em consideração uma intenção de ampliar o olhar sobre a situação.

Indo um pouco mais a fundo, podemos considerar o plano levado a cabo como uma iniciativa *política* tomada pela escola que surtiu um efeito imprevisível (a incerteza em jogo) nas *práticas*: ampliou a participação dos responsáveis e ainda gerou visitas e novos convites, ampliando práticas e culturas de respeito ao próximo. Ao mesmo tempo, as próprias visitas em si representaram experiências potencialmente *contrárias* e/ou *contraditórias* à bagagem dos “visitantes” e “visitados”, o que abre mais uma porta de incerteza quanto a se prever o grau de impacto que estas *práticas* possam ter surtido na própria vida cotidiana dos

envolvidos, em termos tanto daquilo que acreditam e concebem como vida social (*cultura*) quanto das decisões (*políticas*) em que tais vivências (*práticas*) implicam, além do quanto a que rumos tomar em suas vidas.

Enfim, este é o movimento do olhar omnilético e ele poderia ser infundável. O que quero salientar aqui é que, por permitir tal amplitude de compreensão dos eventos, esta perspectiva contribui no sentido de nos desafiar a nos colocarmos continuamente no movimento trabalhoso e fascinante de estarmos sempre tentando “sair da caixinha”, e/ou de revermos nossos conceitos, reflexões e ações.

O tamanho da turma

Conforme me propus no início do capítulo, explorarei agora o assunto com o qual o iniciei. Não foram poucas as vezes em que o tema apareceu nas diferentes edições do Ciclo de Formação. Para efeitos do presente capítulo, resgatei excertos da publicação de 2012, por se tratarem de dados ainda não utilizados em publicações e por representarem visões ainda bastante atuais. Vejamos o excerto a seguir. Quando perguntadas se o processo de decisão sobre a promoção ou a retenção dos alunos com deficiências é uma coisa feita em equipe, ou seja, se todos na escola são ouvidos, uma professora de AEE de Petrópolis respondeu:

Mas eu não participo. Ano passado eu fiquei pensando com o caso de um aluno. Ele tem sete anos, mas ele não tem a menor condição de ficar no primeiro ano. Então, a gente entrou em contato com uma subsecretaria de educação infantil e uma subsecretaria de Ensino Fundamental. Aí aconteceram uns problemas lá, não tem mais essa divisão, aí... Aí a gente entrou em contato com alguns (inaudível) para registrar, para ter um respaldo, para ele continuar na educação infantil, porque não pode. A gente bateu o pé firme e ele permaneceu. Por umas

*peessoas da escola ele iria para o primeiro ano, mas na turma que ele frequentaria, por exemplo, o primeiro ano já tem um menino autista, tem dois meninos com deficiência intelectual e **mais ele na turma com uns dezoito, dezenove alunos na sala, sem ninguém para ajudar. Então, como que a professora ia dar conta? Não tinha condição, ai a gente bateu o pé e eu me meti, também falei que não tinha condição, ai a gente conseguiu que ele permanecesse na turma** (Grifos meus).*

A professora, apesar de ser a responsável pelo AEE deste caso, não foi consultada para saber o que seria a melhor opção para o aluno em questão, o que já nos chama atenção para a presença aparente de uma cultura mais hierarquizada, que incorre em uma *política* menos participativa e *práticas* menos democráticas. Seu posicionamento foi *contrário* a esta situação, o que causou uma *contradição* na prática por parte da professora. Um embate se fez e novas forças foram acionadas a participarem no entrelace, fazendo com que novas culturas, políticas e práticas, entrelaçadas dialética e complexamente, estivessem em jogo. O resultado, naquele momento, foi fazer valer a posição da professora, o que deixou no ar a incerteza sobre o que teria sido melhor para o aluno. Afinal, sempre se poderia indagar se sua avaliação sobre o caso do menino estava mesmo apurada; os princípios e fundamentos com base nos quais ela defendeu sua posição; com quem se articulou e que interesses outros pudessem estar em jogo neste episódio. Houvesse o “jogo” continuado, e talvez, mais uma vez, o resultado pudesse ser diferente. Este é o caráter especulativo (e, por isso, infundável) da reflexão omnilética.

Voltando ao excerto em questão, destaco, agora, o que grifei: “mais ele na turma, com uns dezoito, dezenove alunos na sala”. A uma primeira vista, a crença que parece fundamentar a convicção da professora em reter o aluno se refere, além de suas observações sobre a maturidade acadêmica do menino, ao fato de ele ter que conviver, no ano seguinte, com mais tantos

alunos com deficiência e sem, e na suposta incapacidade da professora em lidar com esta situação.

O olhar omnilético nos permitiria indagar se não haveria outros motivos. Ela pode ter se apegado à criança, por exemplo, e entrado em um modo protetor de funcionamento, pressupondo que a educação infantil seria um ambiente mais acolhedor, o que apontaria para uma prática protecionista, contraditória ao que se esperaria do desempenho de sua função. Ou poderia ser o contrário. Talvez ela tivesse adquirido sentimentos negativos pelo aluno e isto poderia estar interferindo em seu julgamento, fazendo-a praticar um papel contrário ao que se esperaria de sua função. E assim sucessivamente.

O que quero pontuar é: quando dizemos 30 mais um (ou qualquer variação neste sentido), estamos nos direcionando a um movimento potencialmente excludente que pode apontar para dois aspectos simultâneos (*complexidade*) e *contraditórios*: o primeiro é o de alimentarmos uma *cultura* que vê alunos com deficiência como um “extra”, portanto, passíveis de favores (gerando *práticas* assistencialistas e paternalistas), e não de direitos, como preconizam as *políticas*.

O segundo aspecto potencialmente excludente é que estamos colocando estes alunos em evidência, repetindo um modelo clínico que por muito tempo invadiu a educação – em particular a educação de pessoas com deficiências –, que enfoca (*cultura*) no que não podem fazer, ao invés de focar no que podem (e têm direito – *política*). O olhar pedagógico e a preocupação com a aprendizagem (*prática*) acabam se perdendo (*contradição*) ou, na melhor das hipóteses, ficando em segundo plano.

Poderíamos inverter estas ‘lógicas’ se considerássemos o que defendem as políticas públicas atuais, ou ainda, se estudássemos e levássemos em conta práticas bem-sucedidas que pudessem fazer com que nós, em um movimento de resgate de nossa condição de autores da vida, colocássemos nossas capa-

idades criativas em funcionamento e alterássemos este quadro de forma mais positiva.

Reconheço que falar é mais fácil do que fazer, mas isto não quer dizer que não seja possível fazermos. Ademais, penso que nossa luta não precisa nem deve se dar apenas no espaço de sala de aula, mas ao contrário, podemos e devemos dispor de nossos sindicatos e outros palcos de luta por condições dignas de trabalho. Em outras palavras, uma turma grande está longe de ser o ideal. Mas seu tamanho não pode ser usado como justificativa para não sairmos de nossas caixinhas e tentarmos rever o que cremos, considerar o que dispomos, (re)organizar estes recursos e inovarmos em nosso dia a dia.

Na sequência desta reflexão, destaco, a seguir, o diálogo entre um dos pesquisadores, duas professoras do município de Nova Iguaçu (professoras 1 e 2) e uma de Petrópolis (professora 3), sobre a mesma questão, ou seja, se o processo de decisão sobre a promoção ou a retenção dos alunos com deficiências é uma coisa feita em equipe:

Professora1: É... Deixa eu falar. Porque vamos falar a verdade. Nova Iguaçu trabalha com números que não são reais. 43 a 45 alunos em sala.

Pesquisador [denotando surpresa e apreensão]: *Com aluno incluído lá?*

Professora1: *Com aluno incluído lá.*

Professora 2: *Na minha sala cabem 30 e você fica com 47, sem giz, sem banheiro, sem nada.*

Professora 1: *Tem um caso na minha escola, uma turma de manhã, que a professora está com 8 incluídos. 8 numa turma de quase 50. Essa é a realidade.*

Professora 3 pergunta à professora 1 [também manifestando apreensão e com uma expressão de que deveria ser óbvio haver uma regulamentação sobre o assunto]: *Mas, não existe uma lei que diminua o número de alunos para a inclusão?*

Professora 1: *Tem sim. E é essa questão também, que os professores se queixam. Porque tem uma lei, não federal, mas tem uma lei [municipal] regulamentada, um decreto lá. Mas, não é cumprido. Então, os professores, eles ficam de mãos atadas, eles reclamam o tempo todo e não têm um respaldo, nem da Secretaria, nem do estado e nem de lugar nenhum.*

Aqui está em jogo, de imediato, uma série de culturas, políticas e práticas entrelaçadas dialética e complexamente. Pode-se perceber, por exemplo, uma descrença (*cultura*) no sistema, uma denúncia a ele (*prática*), que parece se contradizer quando provê uma regra (*política*), mas não desenvolve mecanismos para cumpri-la (*contradição*). Percebe-se que, na visão das professoras 1 e 2, o número excessivo de alunos em turma causa um nítido descontentamento e frustração profissional. Por outro lado, poderíamos indagar (*complexidade*): se é assim, isto não seria motivo suficiente para outro tipo de articulação que pudesse incorrer em culturas, políticas e práticas de oposição no jogo?

Omnileticamente, também podemos indagar se é, de fato, apenas o número que assusta, ou se há, também, uma indisposição das profissionais a tentarem resolver o problema. E observe-mos: quando digo resolver o problema, não me refiro a assumirem sozinhas as responsabilidades de um trabalho quase insano. Refiro-me, uma vez mais, à busca por outras articulações; por exemplo, desenvolvendo um trabalho político de se articularem em termos micro (entre si mesmas), meso (entre instâncias da instituição e da rede) e macro (sindicalmente, no intuito de interferir no contexto mais amplo), pois não foi isso o que a professora do primeiro exemplo, de Petrópolis, fez? E não surtiu efeito? Independente de o efeito ter sido o melhor ou não – coisa que não se tem como prever a menos que se experimente (e eis aqui a incerteza da complexidade) –, as ações foram efetivas: geraram o resultado pretendido pela professora, mostrando o poder que podemos ter quando nos articulamos nos mais variados níveis.

Outros aspectos que poderíamos analisar seriam a própria reação do pesquisador e da professora 3, surpresos com a realidade narrada. Na tentativa de compreender a situação que lhes pareceu impactante (*cultura*), ligam-na ao excessivo número de alunos com deficiência (o pesquisador) ou à falta de *políticas* que regulamentem o tema (professora 3). Cada uma dessas pressuposições gera, como efeito, inúmeras consequências culturais, políticas e práticas, dialéticas e complexas da parte de quem observa e/ou interage com eles. E a análise seguiria adiante.

Para “sair das caixinhas”: tessituras omniléticas

Gostaria de terminar este capítulo retomando uma afirmação que fiz na seção anterior: do caráter especulativo da omnilética. Penso que aqui cabe uma breve consideração sobre o significado de *especulativo*.

No senso comum, esta palavra tende a ter uma conotação negativa, como se fora algo puramente teórico ou abstrato, desvinculado da prática ou sem valor prático. No entanto, sua etimologia aponta para outra interpretação. Segundo o Dicionário Etimológico (Cunha, 1982), ela se origina da palavra do latim tardio do século XVI *speculativus*.

No Dicionário Latino-Português (Cretella Jr. e Cintra, 1956, p. 1154), podemos ver que *speculativus* se trata de verbo transitivo direto e indireto cujo significado é “teórico; que analisa algo para conhecer; considerar, observar, notar, ver com reflexão; provar, examinar”. Portanto, ao dizer que a omnilética tem um caráter especulativo, refiro-me à sua característica inquisitiva, reflexiva, mas também *práxica*,⁹ que implica em um exame crítico,

9. Ser humano prático é aquele que faz movimentar a história com sentido e com significado; é ser humano que faz cultura, é ser humano ativo no exercício da criação, da expressão e da busca da liberdade; é ser humano que se revela crítico na tomada de decisão e de oposição; é ser humano que resolve problemas; é ser humano ético e solidário. Disponível em: <<https://goo.gl/v4e6Lq>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

em uma investigação consciente e na tomada de posicionamentos (ainda que reconhecendo que podem ser provisórios).

Neste sentido, trata-se de perpetuar o jogo imaginativo de levantarmos novas suposições acerca dos fenômenos, buscando revisá-los e enxergá-los a partir de ângulos variados, como num processo semelhante ao de uma análise combinatória, por assim dizer.

E assim chego à mensagem principal que gostaria de transmitir aos colegas professores da educação básica: tanto quanto a exclusão se verifica, inclusão é possível, especialmente se a olharmos omnileticamente. Isto porque os novos ângulos que o movimento omnilético de “saída das caixinhas” nos permite perceber apontam caminhos que, ainda que incertos, podem representar uma nova chama, um novo “gás” em nossa experiência profissional, e com isso resgatar nosso sentimento de potência perante aquilo que consideramos desafiador. Um pouco como diz o conto abaixo, com o qual finalizo (sempre provisoriamente) este capítulo:

Lógica de Albert Einstein

Conta-se que duas crianças estavam patinando num lago congelado da Alemanha. Era uma tarde nublada e fria e as crianças brincavam despreocupadas. De repente, o gelo se quebrou e uma delas caiu, ficando presa na fenda que se formou. A outra, vendo seu amigo preso e se congelando, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com todas as suas forças, conseguindo por fim quebrá-lo e libertar seu amigo. Quando os bombeiros chegaram e viram o que havia acontecido, perguntaram ao menino:

– Como você conseguiu fazer isso? É impossível que tenha conseguido quebrar o gelo, sendo tão pequeno e com mãos tão frágeis!

Nesse instante, Albert Einstein que passava pelo local, comentou:

– Eu sei como ele conseguiu.

Todos perguntaram:

– Pode nos dizer como?

– É simples, respondeu Einstein. Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que não seria capaz.¹⁰

Referências

BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values**. Cambridge: Index for Inclusion Network, 2016.

CIRNE-LIMA, Carlos. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: Unisinos, 2002.

CRETELLA Jr., José; CINTRA, Geraldo de Ulhôa. **Dicionário latino-português**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LUCÁKS, Gyorgy. **Introdução a uma Estética Marxista – Sobre a Categoria da Particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **História e Consciência de Classe – estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social – questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Meridional, 2005.

MATHIAS, Mirlene Maria. Medidas do comportamento organizacional. **Estudos de Psicologia**, São Bernardo do Campo, 7 (n. especial), p. 11-18, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas “Sustentáveis”: uma Revisita à Inclusão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 47-56, 1999/2000.

10. Disponível em: <<https://goo.gl/EaU73B>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas “Sustentáveis”: O lado carioca de uma pesquisa internacional. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia e WILLIANS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque (orgs.). **Temas em Educação Especial: Avanços Recentes**. São Carlos: UFSCar, 2004.

_____. **Dialogando sobre inclusão em educação:** contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

Capítulo 3

Atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva: metodologia em questão

Mirlene Ferreira Macedo Damázio¹¹

A educação de pessoas com deficiência, do nível básico ao superior de ensino, constitui-se como um dos desafios que mais tem marcado os caminhos traçados para a adoção de uma escola para todos no Brasil. São muitos os entraves e de diferentes naturezas.

Na história da escolarização desses estudantes, a exclusão foi e continua sendo um destaque. Apesar dos esforços que, atualmente, estão sendo envidados para que esses estudantes estejam com os demais colegas nas mesmas turmas das escolas regulares, os problemas envolvendo barreiras arquitetônicas, administrativas e atitudinais são imensos e ações pontuais precisam ser empreendidas para que esses ambientes escolares se tornem realmente inclusivos.

A premissa de que os critérios de inclusão/exclusão estão centrados nos estudantes não deixa brechas para que outros fatores, como a estrutura dos sistemas educacionais e sua organização pedagógica, sejam influentes e mesmo determinantes no desempenho dos estudantes os quais, em geral, não são apontados, e ficam secundarizados. Em nome desses critérios, a exclusão se perpetua, e a escola não evolui em suas práticas e atendimentos.

É raro questionar as consequências da prática já consagrada de se decidir de modo arbitrário se um estudante é ou não capaz de cursar uma escola comum. Não se leva em conta o fato de que

11. Professora adjunta da Faculdade de Educação/Faed da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: mirlenedamazio@ufgd.edu.br

esse estudante tem, acima de tudo, o direito de frequentar a escola e de se formar com seus pares da mesma faixa etária, usufruindo e se beneficiando de uma escola para todos, indistintamente.

A exclusão escolar, com base nas limitações e diferenças de alguns estudantes, foi prevalente no passado, embora tenha defensores até hoje. Nessa perspectiva, cabe aos professores e especialistas avaliar e decidir se os estudantes estão ou não aptos a frequentar as salas de aula do ensino regular, além de definir atendimentos, encaminhamentos, no geral, sem o conhecimento/consentimento dos pais, desconsiderando os preceitos legais que garantem a inclusão incondicional nas escolas brasileiras.

Hoje, o paradigma educacional mais avançado é aquele que reivindica o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os estudantes e as pessoas em geral possam deles participar, indiscriminadamente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes.

O Decreto-Lei n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, organiza o AEE. O objetivo é garantir a participação, o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes nas escolas de ensino regular, promover respostas às suas necessidades específicas e garantir a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, bem como a formação de professores para o AEE, o envolvimento com a família e a intersetorialidade com a comunidade.

A legislação brasileira, portanto, objetiva oferecer um sistema educacional inclusivo, de forma gratuita, compulsória em todos os níveis de ensino, sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades ao público-alvo da educação especial. Resguardando o aprendizado ao longo de toda a vida de forma acessível, contemplando efetiva aprendizagem de acordo com as necessidades específicas e individuais, com adoção de medidas de apoio individualizado que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

O AEE deve apoiar o desenvolvimento do estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotados em todos os níveis de ensino da educação brasileira, inclusive, na educação dos jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e educação quilombola, disponibilizando, assim, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, de tecnologia assistiva, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos estudantes, oportunizando complementação e suplementação curricular.

Esse serviço ofertado exige formação e atuação diferenciada dos professores, envolvendo conhecimentos específicos, tais como: língua brasileira de sinais, língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para pessoas com surdez; sistema braile, soroban, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos; atividades de vida autônoma; tecnologia assistiva; processo de ensino e aprendizagem norteados pelas funções mentais superiores; adequação e produção de materiais didáticos pedagógicos; acolhimentos e elaboração de planos de AEE para estudantes com altas habilidades/superdotados com programa de suplementação curricular. Todas as ações envolvem a metodologia do professor para o serviço nas várias frentes dentro da escola e no ensino.

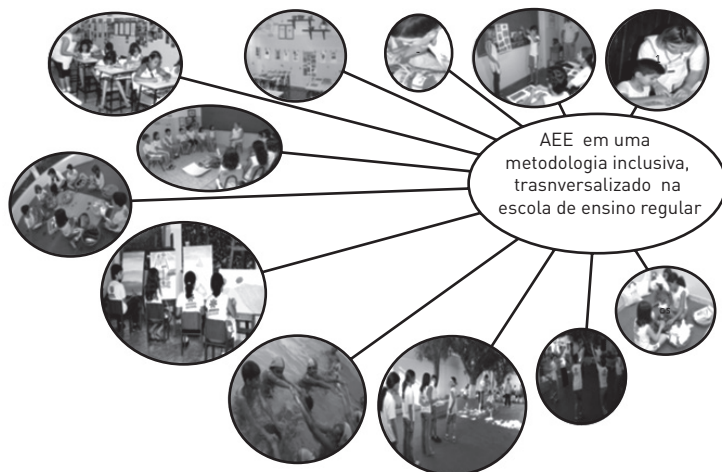
Ao analisarmos o desenvolvimento desse serviço, é perceptível um equívoco conceitual e operacional em relação ao que é o AEE e ao que é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A SRM é um espaço físico localizado na escola onde se também realiza o AEE, ou seja, não é o único local que este serviço acontece e muito menos o que o define. Este é um espaço que possui mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, e oferece atendimento individual ou em subgrupos aos estudantes que necessitam do AEE no contraturno escolar. A SRM não é o serviço, ou seja, não

é o AEE. A SRM é um dos espaços designados na escola, para realizar o serviço do AEE, porém não pode ser confundido com a metodologia geral do AEE.

Outro aspecto importante é que o AEE deve ser contemplado na proposta curricular da escola de ensino regular, e poderá envolver no mínimo doze ações diferenciadas, dependendo do perfil de alunos em atendimento. Todas as ações e atividades desenvolvidas pelo AEE se diferenciam das que são realizadas em salas de aula comum. No cotidiano, o professor do AEE atua de maneira flexível, dinâmica, estabelecendo interlocuções e provocando movimentos ao bom trabalho. Vejam abaixo alguns serviços desenvolvidos pelo professor do AEE, dentro da escola, em uma perspectiva inclusiva:

1. acolhimento inicial e elaboração do plano de AEE de acordo com o perfil do estudante;
2. atendimento individual ao estudante ou em subgrupo na SRM;
3. adequação de material pedagógico e tecnologia assistiva (TA);
4. apoio e assessoria ao estudante na sala de aula comum de ensino regular;
5. o apoio e assessoria ao professor de classe comum;
6. apoio e assessoria ao professor de Artes e Educação Física;
7. apoio e assessoria ao professor de apoio escolar;
8. apoio e assessoria aos monitores, cuidadores e/ou estagiários;
9. apoio e assessoria aos gestores (direção e coord.);
10. apoio e orientações à família;
11. ações intersetoriais – saúde, ação social, etc.;
12. elaboração de pareceres e relatórios descritivos analíticos de cunho pedagógico.

Figura 1. Mapa Conceitual – AEE em metodologia inclusiva transversalizada na escola de ensino regular



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o mapa conceitual acima, é possível compreendermos que a atuação do profissional do AEE, em ações inclusivas, não é apenas atendendo ao estudante individualmente na sala de recurso multifuncional (SRM) em uma visão segregada, mas realizando interlocuções com os demais profissionais e setores da escola de forma direta ou indireta em favor do desenvolvimento desses estudantes. Entendemos que se o professor especializado atuar somente nas ações acima mencionadas, ele não conseguirá realizar o serviço em uma perspectiva inclusiva como prescreve a política, reproduzindo mais uma vez a concepção segregada e/ou integracionista.

Dessa forma, é preciso compreender que esse serviço da educação especial oferecido na escola de ensino regular em classe comum deve contemplar a transversalidade, complementaridade, interlocuções e conexões, ou seja, uma visão sistêmica da educação especial com o serviço do AEE.

Outra questão bastante relevante que deve ser colocada é quando vemos a definição “professor multifuncional”, em virtude de este ter de atuar com todo o público-alvo da educação especial. Essa questão colocada pela política traz uma questão importante a ser pensada. Quando se coloca que o professor de AEE deve atender a todas as áreas, o foco não recai na deficiência em si, mas no potencial das pessoas, na dinâmica do serviço, ou seja, o professor tem que conhecer muito mais do desenvolvimento e aprendizagem do que da deficiência em si. Ao pensar nessas questões, não se nega as especificidades da área, mas o foco é o potencial dos estudantes junto com os seus pares.

Assim, devemos lembrar que ano a ano o professor do AEE poderá atender a diferentes perfis, isso lhe dará a possibilidade de aprofundar gradativamente os seus estudos. Entendemos que esse professor tem desafios similares ao do professor de classe comum, que também trabalha com muitos perfis de alunos. Estudar o desenvolvimento e a aprendizagem é essencial à atuação de qualquer professor, em especial, ao professor do AEE, em que as especificidades de cada perfil de aluno surgem de forma natural e de acordo com as demandas da escola anualmente.

Sabemos que de acordo com a estrutura e funcionamento da educação e da escola brasileira, seria inviável colocar profissionais por área, visto que as escolas recebem diversos perfis de alunos, a rotatividade é grande e nem sempre temos uma quantidade de alunos que justificaria um especialista por área, mas sim um profissional do ensino especializado. Já vivemos, ao longo da história da educação especial, a visão do atendimento itinerante, esporádico e sem uma boa contextualização do aluno na escola. Repetir essas práticas integracionistas não faz parte dos desafios da política na perspectiva inclusiva. Temos, sim, o desafio de construir esse serviço, mas não de repetir práticas que já comprovaram sua ineficiência.

Sabemos que alguns documentos orientadores geraram entendimentos diversificados sobre o serviço, porém, compreendemos

que, ao falar de inclusão, já nos situamos em bases epistemológicas diferentes e descartamos a visão separada, segregada. O professor especialista em educação especial, atuando no serviço do AEE, em uma perspectiva inclusiva, na escola de ensino regular em classe comum, vem para estabelecer um serviço inclusivo e não segregado dentro da escola. Ele atua em função do serviço de forma geral, como um articulador, mediador e interlocutor, realizando o que é necessário, sem substituir o professor de classe comum.

Nesse sentido, a atuação transversaliza o serviço no contexto da escola. É um processo dinâmico, dialógico e cheio de movimentos, procurando conduzir a equipe escolar a assumir uma postura inclusiva frente ao público-alvo da educação especial. O professor do AEE não tem a função de transformar a escola em inclusiva, mas o serviço do AEE já precisa se organizar e acontecer nessa perspectiva, conforme as leis brasileiras prescrevem.

Dessa forma, vamos compreender como deve e pode acontecer cada ação do serviço do professor do AEE em uma perspectiva inclusiva dentro da escola de ensino regular comum, veja abaixo:

Acolhimento inicial e elaboração do plano de Atendimento Educacional Especializado de acordo com o perfil do aluno

Ao ser matriculado na escola, o estudante é identificado pelo gestor da escola, que deve comunicar ao professor do AEE, garantindo, inicialmente, o acolhimento, que envolve dar ao estudante a oportunidade de se situar no novo espaço, bem como ver as necessidades básicas de alimentação, higiene, locomoção e comunicação, promovendo a socialização inicial. Neste momento, já se inicia a coleta de dados para a elaboração do plano de AEE. Geralmente, o professor do AEE necessita de 45 dias para coletar dados, sistematizá-los, concluir e especificar as necessidades do estudante no plano de AEE.

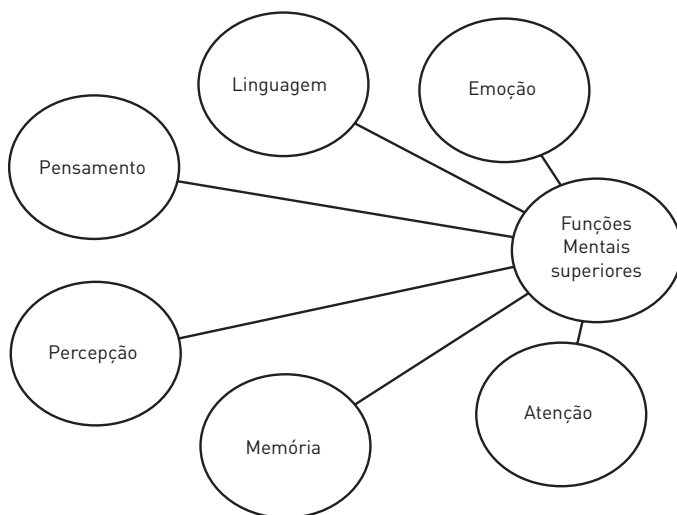
O plano de AEE é um documento extremamente importante, que assegura os direitos e deveres dos profissionais e estudantes.

Ele norteará todo o processo que deverá ser construído e aplicado em favor do estudante, envolvendo recursos humanos e materiais. É prudente que o plano de AEE seja revisado de seis em seis meses, garantindo o pleno acompanhamento do estudante.

Atendimento individual ao aluno ou em subgrupo na sala de recursos multifuncionais

Este atendimento é definido a partir o plano de AEE, ou seja, deve constar qual tipo de atendimento o estudante precisará: individual ou em subgrupo na SRM. Ao ser especificado, ficam evidenciados o perfil do estudante e as necessidades específicas. Ao atender individualmente ou em subgrupo, o professor delinea a prática pedagógica a ser aplicada, envolvendo, principalmente, as funções mentais superiores. Essas funções delinearão o atendimento especializado, procurando dar subsídios complementares ou suplementares ao trabalho do professor na classe comum.

Figura 2. Mapa Conceitual – Funções mentais superiores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Adequação de material pedagógico e tecnologia assistiva (TA)

Outro aspecto importante a ser contemplado no plano de AEE é a necessidade dos estudantes com alguma TA. É de responsabilidade do professor avaliar pedagogicamente o estudante e buscar apoio intersetorial com outras áreas, visando avaliação funcional para definir qual TA se aplica e, em seguida, preparar e orientar o estudante para usá-la. Inicia-se o trabalho preparando-o para o uso da TA em sala de aula e demais espaços. O professor do AEE tem responsabilidade com esse processo de adequação pedagógica, envolvendo desde uma tecnologia de baixa até alta resolução.

Figura 3. Fotos de TA



Fonte: Divulgação Semed/Santa Maria.

Figura 4. Fotos de estudante utilizando TA



Fonte: RedeSaci.org.

Apoio e assessoria ao estudante na sala de aula comum de ensino regular

O apoio e assessoria do professor do AEE ao estudante com deficiência, TGD, TEA, AH/SD¹² dentro da sala de aula comum envolve um olhar completo em relação às necessidades dele já descrito no plano de AEE. O professor irá apoiar e assessorar o estudante em questões específicas de cunho pedagógico envolvendo o uso de TA, código de linguagens e a sua aprendizagem, dedicando atenção aos estilos de aprendizagem. Irá assessorar o estudante em sua organização didática e dar orientações em relação aos atos de estudo. Esse processo é dinâmico e o professor deve percorrer cotidianamente as salas e apoiar e assessorar qualquer situação que o envolva em sala de aula. Afinal, tudo que o AEE faz é para complementar o trabalho da classe comum, ou seja, atingir os objetivos educacionais ajudando-o a evoluir em seu percurso escolar.

Apoio e assessoria ao professor de classe comum













O apoio e a assessoria do professor do AEE ao professor de classe comum configuram-se como um trabalho cotidiano e sistemático, a partir do plano de AEE do estudante. O professor do AEE orienta o professor de classe comum sobre o uso de TA, orientação e mobilidade, linguagens e adequação pedagógica de atividades e provas. O professor de classe comum também é orientado sobre a melhor forma de conduzir o trabalho do professor de apoio escolar, monitor, cuidador e/ou estagiário que lhe esteja ajudando na turma. Este auxílio que o professor de classe comum recebe de outros profissionais dentro da sala é complexo, e envolve uma dinâmica pedagógica diferenciada, primando pela autonomia, independência e desenvolvimento de todos os estudantes, em especial, do público-alvo da educação especial.

12. TGD – transtornos globais do desenvolvimento; TEA – transtornos do espectro autista; AH – Altas habilidades; SD – superdotação.

O professor do AEE orienta o professor de classe comum a como sensibilizar a turma para uma boa convivência com as diversas diferenças, resguardando a interação social para todos. Com relação à posição de “onde sentar” na sala de aula, isso não é rígido, mas deve primar pela necessidade específica do PCD, TGD, TEA e AH/SD e a boa interação com todos os colegas. A turma sempre é observada em seu todo e a disposição deve valorizar diversificadas formas para desenvolver uma ambiência pedagógica colaborativa e interativa.

Veja uma situação positiva presenciada em uma sala de aula, em que eram alternadas de tempos em tempos as posições dos estudantes na sala, primando pelo convívio amplo entre todos. Os estudantes com surdez sentavam juntos, valorizando a comunicação e o diálogo em Libras, bem como a construção de vínculos de amizade com os pares. A sala sempre era organizada de diferentes formas, contemplando o desenho universal para a aprendizagem.

Figura 5. Ilustração da disposição dos alunos

 Aluno	 Aluno	 Aluno	 Aluno com DI
 Aluno com TEA	 Aluno	 Aluno	 Aluno
 Aluno	 Aluno	 Aluno com surdez	 Aluno com surdez

Fonte: Elaborada pelos autores.

Apoio e assessoria ao professor de Artes e de Educação Física

O apoio e assessoria do professor do AEE ao professor de Educação Física e Artes configuram-se também como um trabalho cotidiano e sistemático, a partir do plano de AEE do estudante. O professor de AEE acompanhará a metodologia, os procedimentos e recursos de ensino escolhidos e utilizados pelo professor da aula especializada, levando-o a refletir sobre a melhor forma de participação do estudante, ou seja, em um jogo interativo ou em uma expressão criadora da arte. O professor do AEE apoiará o professor a buscar formas diferenciadas para contemplar o potencial dos estudantes com PCD, TGD, TEA e AH/SD no contexto dessas disciplinas, envolvendo desde como participar, interagir até se expressar.

Apoio e assessoria ao professor de apoio escolar

O apoio e a assessoria do professor do AEE aos professores de apoio escolares acontecem desde a definição da necessidade desse profissional para a turma que tem alunos com necessidades específicas. Ao iniciar o trabalho, esse professor deve ser acolhido pelo professor do AEE que irá iniciar toda a orientação a partir do plano do AEE, atendendo às necessidades específicas do aluno. O professor orienta desde o acolhimento do aluno, o sistema de comunicação, a orientação, a mobilidade e as adequações pedagógicas; realiza o acompanhamento sistemático, esporádico e de acordo com a necessidade desse professor, assegurando que o trabalho promova a autonomia e a independência do aluno.

Apoio e assessoria aos monitores, cuidadores e/ou estagiários

O apoio e a assessoria aos monitores, cuidadores e/ou estagiários acontecem desde a definição da necessidade desse profes-

sional para a turma ou escola que tem alunos com necessidades específicas. Ao iniciar o trabalho, estes profissionais devem ser acolhidos pelo professor do AEE que irá iniciar toda a orientação a partir do plano do AEE, atendendo às necessidades específicas dos alunos. O professor orienta desde o acolhimento dos alunos, o sistema comunicação, a orientação/mobilidade e as adequações pedagógicas. Realiza acompanhamento sistemático, esporádico e de acordo com a necessidade destes profissionais, assegurando que o trabalho promova a autonomia e independência do aluno.

Apoio e assessoria aos gestores (direção e coordenação pedagógica)

O apoio e a assessoria do professor do AEE aos gestores acontecem desde o acolhimento desses alunos na escola, sua matrícula e a enturmação. As necessidades específicas dos alunos são definidas pelo plano de AEE que orientará os gestores sobre como conduzir as dimensões administrativas e pedagógicas, envolvendo os recursos humanos, materiais, bem como os procedimentos pedagógicos específicos a serem adotados pelos funcionários envolvidos no trabalho. O professor do AEE tem a função, enquanto o profissional especialista da educação especial na escola, de promover a perspectiva inclusiva desses alunos. Realiza acompanhamento sistemático, esporádico e de acordo com a necessidade dos gestores, assegurando que o trabalho aconteça em favor dos alunos público-alvo da educação especial.

Apoio e orientações à família

O apoio e as orientações à família se dão a partir do relato e estudo do caso. A partir das necessidades apontadas no plano de AEE, o professor de AEE, realiza orientações aos pais no sentido de ajudá-los na condução dos atos educativos em favor do filho.

Todas as orientações são norteadas pelos aspectos definidos no plano de AEE. Espera-se, com esse apoio e orientação, que a família melhore os atos educativos em favor do filho e que o estudante ganhe em seu desenvolvimento, promovendo a sua autonomia e independência.

Ações intersetoriais – saúde e ação social

O professor do AEE, a partir do momento que faz o acolhimento do estudante, inicia a coleta de dados sobre este, em seguida, escreve e analisa o caso, organizando o plano de AEE, no qual ficará definido se haverá a necessidade de ações intersetoriais com a saúde e a assistência social. Essas ações intersetoriais são previstas nas leis brasileiras, visando ações colaborativas de outros setores que cuidam também do desenvolvimento das PCD, TGD, TEA e AH/SD, garantindo saúde física, mental e bem-estar social.

Elaboração de pareceres e relatórios descritivos analíticos de cunho pedagógico

O professor do AEE tem como atribuição permanente na elaboração e emissão de pareceres e relatório descritivo-analítico, visando oferecer informações, bem como sistematizar o trabalho desenvolvido. Cada Instituição com o seu setor ou núcleos de educação especial estabelece os modelos que serão seguidos pelos professores. O importante é que os pareceres e relatórios contemplem os seguintes aspectos relacionados ao desenvolvimento do estudante: cognição, afetividade, sociabilidade, linguagem, atenção e motricidade.

Um bom exemplo de planejamento pedagógico para fazer aula no AEE

Pensando na importância do fazer aula no AEE, precisamos compreender que a aula é a organização didática do conhecimento do conhecedor e do conhecido em um ambiente de aprendizagem sintônica, que deve oferecer possibilidades infinitas para que ocorra a problematização, a experientiação, a experimentação, a demonstração e a sua aplicação em contextos significativos da vida de cada um.

Como fazer a aula a partir do plano de AEE específico para o estudante?

Partindo do pressuposto de que devemos realizar uma práxis pedagógica rica de solicitações na qual as funções mentais superiores são os elementos norteadores (percepção, memória, pensamento, linguagem, atenção, motricidade) e devem permear a construção desse ambiente de aprendizagem e promover a complementaridade do trabalho da classe comum, iremos apresentar um planejamento didático do AEE. Sendo assim, acompanhe conosco o caminho metodológico desenvolvido para realizarmos o fazer aula do AEE.

Este caminho metodológico a ser apresentado, segue o percurso da construção do conhecimento pelo homem, desde a construção das primeiras ideias até a sua expressão conceitual em nível imagético, oral, escrito, envolvendo a apropriação de conhecimentos gerais, os códigos da escrita, a ação leitora, os saberes matemáticos, geográficos, biológicos, históricos, dentre outros. Nada se fragmenta e tudo se conecta numa grande teia de relações conceituais.

Este caminho segue os processos cognitivos envolvidos na construção da linguagem e comunicação humana, envolvendo os atos

de escrever e ler, ou seja, planejamento da ideia do que é escrever, a construção sintática da ideia em expressão oral e escrita utilizando as estruturas gramaticais próprias, e a recuperação dos elementos lexicais que analisa a pertinência e adequação do que foi expresso.

Atuar dessa forma favorece, ao professor do AEE, realizar a ação complementar e suplementar que o professor de classe comum precisa para dar sequência aos atos de estudos com o aluno. Muitas vezes, o professor de AEE aplica atividades soltas, fica no jogo pelo jogo, no exercício pelo exercício, na adequação pela adequação, sem estabelecer uma boa sequência pedagógica com o aluno, visando atingir a aprendizagem e o desenvolvimento. Atuar dessa forma não substitui o trabalho do professor de classe comum, mas o contrário, pois possibilita uma investigação detalhada de “como” o aluno se encontra em relação aos processos mentais superiores, colaborando significativamente para ajudá-lo e orientando o professor de classe comum. Esse exemplo de práxis pedagógica ao fazer aula no AEE pode ser aplicado em favor de qualquer perfil de aluno, o importante é demarcar quais áreas nas funções mentais superiores são importantes de serem contempladas.

IMPORTANTE: este percurso metodológico pode ser adotado para todas as áreas, considerando as especificidades de cada plano de AEE. A essência desta prática pedagógica apresentada está na organização didática do fazer aula no AEE, que não pode ser a simples adoção de atividades fragmentadas, desconectadas e de apoio e reforço.

Assim, temos três etapas importantes que fazem parte do estudo contextual:

1º PASSO – Planejamento de mensagem

É a geração de ideias sobre o assunto, organização e revisão de ideias. É o momento da construção conceitual da ideia, ou seja, o planejamento da mensagem.

2º PASSO – Construções sintáticas

É a construção segundo a estrutura básica do português: sujeito + predicado. Todos os termos essenciais – sujeito, verbo, complementos – aparecem na oração e estão na ordem direta (primeiro vem o sujeito “ela”, seguido do verbo “deu” e de seus complementos: “dinheiro”, objeto direto, e “aos rapazes”, objeto indireto, realizando, assim, as construções sintáticas).

3º PASSO – Recuperação de elementos lexicais

A aquisição e recuperação de elementos lexicais requerem o estabelecimento de uma correspondência entre a forma fonológica de uma palavra, sua representação semântica e sua rota ortográfica, utilizando os mecanismos de conversão dos fonemas em grafemas. As categorias de maior produção no desenvolvimento inicial do vocabulário são, respectivamente, substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. A frequência, a familiaridade e a extensão das palavras, além dos estímulos ambientais, são fatores que parecem interferir na aquisição lexical.

O planejamento de mensagem elaborado supõe a tomada de decisões acerca da finalidade e do assunto que se pretende escrever, motivo pelo qual será necessário selecionar informações convergentes com a questão. Essas informações podem ser proporcionadas pelo entorno ou podem ser extraídas das experiências prévias e da memória em longo prazo do sujeito que irá realizar uma conduta de escrita. O planejamento de mensagem pode ser de diferentes temáticas, considerando a idade e o ciclo de desenvolvimento dos estudantes.

A compreensão da leitura está relacionada ao desempenho em escrita, mostrando que ambos caminham juntos, tendo em vista que quanto maior a compreensão em leitura, maior o desempenho na escrita e, quanto menor a compreensão da leitura, menor o desempenho em escrita. A partir desses resultados, pode-se inferir que leitura e escrita são duas construções que caminham juntas.

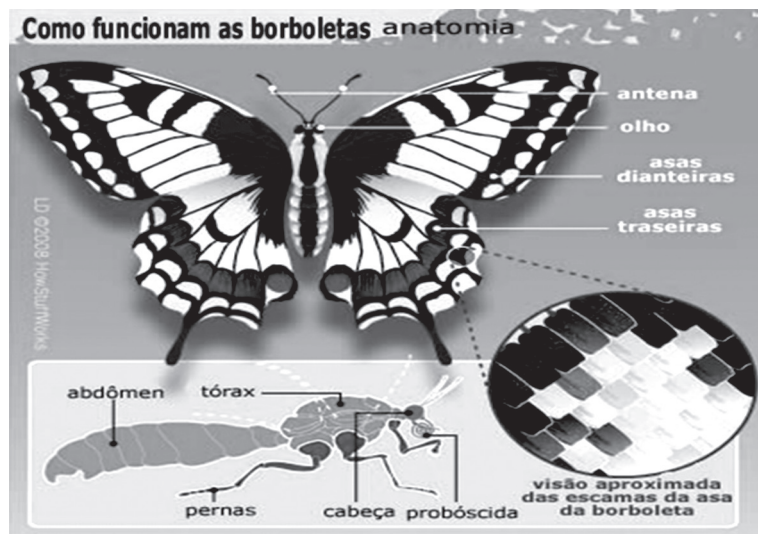
O texto que segue foi uma pesquisa realizada pelo professor como um dos exemplos dos planejamentos de mensagens. A elaboração do planejamento de mensagem é feita pelos professores do AEE, partindo do pressuposto de um professor gestor, pesquisador, com vistas à autonomia do estudante.

UM EXEMPLO... CONTEXTO: A BORBOLETA

1º PASSO – Planejamento da mensagem

A borboleta é um inseto que tem quatro grandes asas coloridas, um par de antenas e seis patas. Elas têm o corpo dividido em três partes: cabeça, tórax e abdômen.

Figura 6.



Fonte: <<https://goo.gl/vxy6g2>>. [Data acesso](#)

Mas você sabe como uma borboleta nasce? Ela não nasce bonita como é. Primeiro, ela nasce como uma lagarta.

Figura 7.

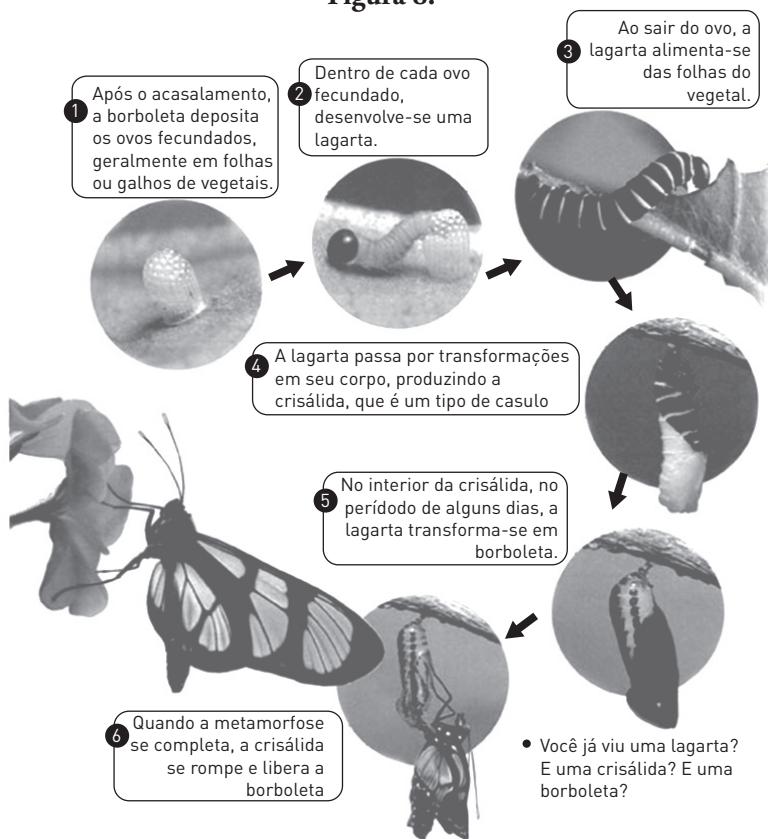


Fonte: <<https://goo.gl/6rsxKw>>. **Data acesso**

Mas como será que acontece para esta lagarta virar uma borboleta? O que acontece é que a borboleta, para ficar assim, bonita e cheia de cores, passa por um processo de transformação que chamamos de metamorfose. A metamorfose é uma mudança na forma e na estrutura do corpo dos insetos, passando do estado prematuro (larva ou insetos) para o estágio adulto.

Veja como isso acontece na borboleta:

Figura 8.



Fonte: <<https://goo.gl/5tyyCn>>. **Data acesso**

A vida das borboletas é só voar, o que consome muita energia. Para obtê-la, as borboletas bebem o néctar das flores, coletando graças a um grande esforço realizado no voo, o que, de novo, gasta muita energia. E, mesmo quando em repouso, elas estão sempre se preparando para voar, mantendo os músculos das asas suficientemente aquecidos. Mas as borboletas também ajudam as flores, porque ao coletar o néctar e voar, elas espalham o pólen (grãosinhos amarelos) das flores, permitindo a sua reprodução e fazendo com que nasçam mais flores ainda.

Figura 9. Borboleta colhendo néctar. Borboleta espalhando pólen.



Borboleta colhendo néctar



Borboleta espalhando pólen

Fonte: <[http:// goo.gl/7FfpYT](http://goo.gl/7FfpYT)>. **Data acesso**

Algumas borboletas também consomem frutas, perfurando sua casca e drenando sua calda. Elas também podem beber água parada e rasa.

Figura 10. Borboleta comendo frutas. Borboleta bebendo água.



Borboleta comendo frutas



Borboleta bebendo água

Fonte: <goo.gl/z3MXUM>. **Data acesso**

As borboletas usam as cores das asas como camuflagem (disfarce) e como aviso aos predadores, o que as ajuda a permanecer vivas o bastante para se reproduzirem. O tempo de vida de uma borboleta pode chegar a três meses. Ela pode botar até 500 ovos.

Figura 11. Imagens de borboletas.



Borboleta camuflada

Ovos de borboleta na folha do maracujá

Fonte: <<https://goo.gl/6rsxKw>>. **Data acesso**

Apesar de serem muitas, as borboletas não estão livres da extinção. Os seres humanos, ao destruírem as matas e as florestas, estão destruindo também o lar das borboletas e deixando-as sem alimentação. Existem também algumas pessoas que matam as borboletas para colecioná-las (por acharem elas bonitas e diferentes). Também há algumas pessoas que matam as lagartas no jardim, não deixando com que elas virem lindas borboletas. Então, quando você ver alguém fazendo algumas dessas coisas, diga para não fazer, pois eles podem estar contribuindo para acabar com as borboletas no mundo.

Neste momento, o professor poderá instigar o tema a ser explorado. Mas a ênfase do trabalho é a exploração e a construção da ideia. O planejamento de mensagem será de diversos assuntos para que se dê a construção do pensamento. Utilizamos muitas imagens, favorecendo ao aluno com surdez, pistas visuais, como apresentamos no exemplo da borboleta, passo a passo do texto com ilustrações, se for possível colocar.

O professor, ao trabalhar com o planejamento, poderá lançar perguntas ao aluno. Cabe ao professor, para o enriquecimento do processo, levar para a sala diversos recursos concretos, imagéticos, sempre tendo em vista o assunto a ser explorado a fim de criar ambiência.

O professor com o objetivo de exploração da ideia deverá contar a história, a origem e falar sobre o assunto com as suas palavras. Assim, ele – já tendo em mãos a pesquisa antecipadamente – construirá estratégias para desenvolver a aquisição do pensamento, da linguagem, da motricidade e da percepção, logicamente, respeitando o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno que está sendo atendido. Em um caso específico e tendo como referência seu PDI, as estratégias irão se desenvolver de acordo com as necessidades do aluno.

A posteriori, com a exploração do planejamento de mensagem contido no caderno de estudo contextual temático, o professor trabalhará o registro das construções sintáticas.

Nesta perspectiva, o aluno poderá representar essa construção de diferentes maneiras: por meio de desenhos, da escrita e da linguagem oral, com ou sem o apoio do professor. As construções sintáticas irão deflagrar as estruturas do pensamento, da sua elaboração e construção. Vejam!

2º PASSO – Construções sintáticas

Expressão da ideia de forma escrita, oral ou imagética

TEXTUALIZAÇÃO

TENTATIVA DE EXPRESSÃO DA IDEIA E ESCRITA DO ALUNO

- 1 – Boboeta asas ateadas pata.
- 2 – Boboeta meaoce, boita, core.
- 3 – Boboeta voo.
- 4 – Boboeta flor, voo.
- 5 – Omem boboeta kaza boboeta coida

Análise do nível de leitura e escrita do aluno realizada pelo professor: o aluno está no nível da leitura e escrita no silábico alfabético em transição para o alfabético ortográfico.

3º PASSO – Recuperação de elementos lexicais

A recuperação dos elementos lexicais deverá ser explorada a partir do assunto trabalhado. É a representação semântica, ortográfica e fonética do que se quer escrever. O aluno deverá fazer as suas tentativas da escrita respeitando a sua fase de desenvolvimento. Cabe ao professor, neste momento, fazer as intervenções de forma adequada para o convencional da língua escrita.

RETEXTUALIZAÇÃO

REESCRITA COM APOIO E INTERFERÊNCIA DA PROFESSORA

1 – boboeta asAs ateaas pata.

1 – A BORBOLETA TEM ASAS, ANTENAS E PATAS.

2 – BOBOETA MEAOCE, BOITA, CORE.

2 – A BORBOLETA TEM FASE METAMORFOSE, É BONITA E COLORIDA.

3 – boboeta voO.

3 – A BORBOLETA VOA.

4 – BOBOETA flor, vOO.

4 – A BORBOLETA CHEIRA FLOR, PEGA O NÉCTAR E VOA PARA OUTRA FLOR.

5 – OMEM BOBOETA kAZA boboeta COIDA.

5 – O HOMEM DESTRÓI A CASA DA BORBOLETA E TIRA SUA COMIDA.

CÓPIA DO TEXTO CORRETO PELO ALUNO

1 – A BORBOLETA TEM ASAS, ANTENAS E PATAS.

2 – A BORBOLETA TEM FASE METAMORFOSE, É BONITA E COLORIDA.

3 – A BORBOLETA VOA.

4 – A BORBOLETA CHEIRA A FLOR, PEGA O NÉCTAR E VOA PARA OUTRA FLOR.

5 – O HOMEM DESTRÓI A CASA DA BORBOLETA E TIRA SUA COMIDA.

EXPLORANDO FRASE DO TEXTO CONTEXTUALIZADO
A BORBOLETA TEM ASAS, ANTENAS E PATAS.

EXPLORANDO PALAVRA DOS TEXTOS E FRASES
BORBOLETA PATAS
BOLA BOLETA PANELO PAREDE TAPETE
BORRACHA BONECA BARATA BOLO CANETA REDE TAPA

EXPLORANDO SÍLABAS DAS PALAVRAS
BOR BO LE TA PA TAS RE DE
BOR RA CHA CA NE TA

EXPLORANDO AS LETRAS DAS PALAVRAS OU SÍLABAS
B R L E T A C H N

O estudo contextual não tem a finalidade de alfabetizar a criança, mas de oferecer elementos ricos em informação e/ou assuntos para se ter a ideia, por meio de diversas abordagens. A metodologia deste trabalho oferece um caminho a ser percorrido que deverá contemplar, como já discutido anteriormente, o processar da memória, o pensamento, a atenção, a linguagem, a motricidade e a percepção humana. Sendo assim, por mais diversas que sejam as temáticas, o aluno estará exercitando as funções mentais superiores das suas capacidades humanas a fim de promover os objetivos educacionais, e atingir o desenvolvimento e a aprendizagem.

Considerações finais

Concluindo e diante do exposto, essas doze ações descritas acontecem de forma sistemática e/ou esporádica no cotidiano da metodologia de trabalho do professor do AEE em uma pers-

pectiva inclusiva. Se o professor atua apenas atendendo ao estudante na SRM e não realiza as diversas ações, ele faz o serviço de forma segregada, ou seja, a educação especial não estará na perspectiva inclusiva dentro da escola de ensino regular. Fazer o serviço do AEE na perspectiva inclusiva não é transformar o professor em multifuncional, em “super profissional” ou alguém que virou “mil e uma utilidades”, é ter uma visão sistêmica, inclusiva, norteando o serviço e evitando novamente a exclusão e segregação desses estudantes.

Ao desenvolver o serviço do AEE em uma perspectiva inclusiva, o professor do AEE não transforma a escola em inclusiva, mas colabora com a construção desse paradigma no contexto geral da escola, incitando atitudes e provocando conflitos conceituais. Entendemos que para tudo isso acontecer é preciso atitudes político-educacionais, em que o movimento no contexto da escola deve ser gerado a partir do bom entendimento desse serviço da educação especial.

Há muitas confusões e equívocos sobre o “como” realizar o serviço do AEE dentro da escola regular, por isso, esse texto vem elucidar tais aspectos, procurando colaborar com a produção científica nessa área a partir do paradigma da complexidade, em uma abordagem pós-crítica, no qual o desenvolvimento e a aprendizagem humana tenham como foco o movimento relacional, tecido em rede, que oriente o diálogo com todas as ciências.

Isso provoca a construção da convergência, da complementaridade entre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, evidenciando o uno no múltiplo, o múltiplo no uno, o diferente no uno e o uno no diferente, em que trabalhos e práticas se constituem no individual e no coletivo, o coletivo no individual, como nos ensina Morin (2001) em seus estudos e pesquisas.

Assim, tivemos o propósito de demonstrar a possibilidade de as pessoas com deficiência estudarem na escola comum em uma perspectiva inclusiva, com o Atendimento Educacional Es-

pecializado, visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Negar aos estudantes público-alvo da educação especial a possibilidade de estudar em uma escola comum na perspectiva inclusiva, em nome de seu déficit, falha e falta é, para nós, um grande equívoco teórico-educacional, no processo de escolarização dessas pessoas, nos níveis básico e superior de ensino.

É preciso refutar as propostas de educação de alunos com deficiência que não sejam inclusivas, pois discriminam e os deixam à parte dos demais. Assim sendo, precisamos romper com esse modelo de escola excludente, que prejudica o desenvolvimento dessas pessoas, ao canalizar a atenção para o problema da deficiência. O fracasso escolar desses estudantes na escola regular tem muito a ver com as práticas pedagógicas e sua qualidade oferecida a todos os alunos, indistintamente.

Referências

BERCH, Rita; SARTORETTO, Mara. **Atendimento Educacional Especializado e laboratórios de aprendizagem**: O que são e a quem se destinam. Florianópolis: 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/e8SbQX>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: MEC/SECADI. Disponível em: <<https://goo.gl/rZEfSx>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Imprensa Oficial, 05 de out. 1988.

_____. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União/Poder Executivo, 18 nov. 2011, p. 12. Disponível em: <<http://goo.gl/xZ4eRG>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

_____. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

_____. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/mVk4q5>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/gVnJ2Z>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

BUENO, José Geraldo Silveira. Diversidade, deficiência e educação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 3-12, 1999.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo e ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

CAMBIAGHI, Silvana S. **Desenho Universal** – métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Senac, 2007.

CARLETO, Ana; CAMIAGHI, Silvana. **Desenho Universal** – um conceito para todos. Brasília: Mara Gabrielli, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/r6i5FW>>. Acesso em: 05 out. 2017.

DESSEN, Maria A. e JUNIOR, Áderson Luiz C. **A ciência do desenvolvimento humano** – Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre, Artmed: 2005.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, Ética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor como Político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 2 ed. São Paulo: Cortez: 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3 ed. Lisboa: Stória, 2001.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Educación y Pedagogía**, Lisboa, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/63mkGi>>. Acesso em: 05 out. 2017.

PACHECO, José et al. **Caminhos para a inclusão**: uma guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PETER, Mittler. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos e Identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.



Capítulo 4

Experiências com a pesquisa-ação para o Planejamento Educacional Individualizado¹³ (PEI) focando a escolarização de alunos com deficiência intelectual

Érica Costa Vliese Zichtl Campos¹⁴

Márcia Denise Pletsch¹⁵

Ninguém pode estar no mundo de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (Freire, 1996, p. 77)

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais com certeza mobiliza a escola e mais intensamente as turmas desses alunos. As necessidades específicas apresentadas por eles geram a necessidade de flexibilizar tempos, espaços e práticas pedagógicas, configurando novas dinâmicas

13. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) também é conhecido como Plano Educacional Individualizado (PEI), Planejamento Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PPI), Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) (Marin; Braun, 2013). Optamos pela nomenclatura planejamento por acreditarmos ser de maior abrangência para a questão tratada.

14. Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Psicóloga e professora da rede municipal de educação de Duque de Caxias e Nova Iguaçu. E-mail: ericavliese@hotmail.com

15. Professora associada do departamento Educação e Sociedade e do programa de pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ. Jovem cientista do estado do Rio de Janeiro da Faperj e pesquisadora do CNPq. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

de organização escolar. Contudo, tais flexibilizações devem ser propostas com a perspectiva de garantir processos de ensino e aprendizagem. (Carneiro, 2012, p. 525)

Introdução

Tem-se evidenciado na atualidade a preocupação com o atendimento às pessoas que apresentam dificuldades acentuadas em relação à maioria considerada “normal”, por meio das mais diversas ações. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva constitui algumas delas. O que muda na atual discussão, mesmo que em meio às controvérsias ainda muito presentes em nossa sociedade, é o fato de não ser pensado na escolarização de pessoas com deficiências ou outras condições atípicas do desenvolvimento apenas como fato isolado, marginalizado. Desta forma, vemos o enunciar de um panorama no qual as possibilidades são ampliadas em detrimento das impossibilidades.

A história da deficiência percorreu um longo caminho até chegar à concepção focada na educação que temos hoje. Sempre existiram pessoas que, por algum motivo, chamaram atenção por serem diferentes (deficiência, modos de pensar, se vestir, de agir, dentre outros) e que por esses mesmos motivos eram segregadas, escondidas da sociedade.

Acreditamos que todo o processo histórico corrobora ao revelar que a pessoa com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual,¹⁶ em decorrência de conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos da própria deficiência, passou a ser alvo da construção de um sujeito sem perspectivas educacionais, colocado e mantido à margem, excluído ou segregado, por desviar-se do padrão de “normalidade” social (Ferreira, 1989; Pletsch, 2012, 2014; Glat e Pletsch, 2013). Sendo assim, entendemos que não

16. Neste capítulo usaremos o termo deficiência intelectual conforme indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (Aadid, 2010).

basta teorizar conceitos e entender necessidades sem que a atitude no dia a dia se modifique. Ou seja, as transformações no interior das escolas devem ser prioritárias, auxiliando alunos com deficiências e professores em sua rotina escolar, promovendo e ampliando as expectativas de ambas as partes (Campos, 2016).

Nesse sentido, este capítulo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa¹⁷ de mestrado, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional,¹⁸ entre os anos de 2014 e 2016, cujo objetivo foi analisar as concepções docentes sobre como ocorre o processo de escolarização e inclusão de alunos com deficiência intelectual a partir de uma proposta colaborativa de pesquisa-ação na elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).¹⁹ Para atingir nosso objetivo, apresentamos brevemente o PEI, a metodologia de pesquisa-ação e os resultados da investigação.

Em pauta o Planejamento Educacional Individualizado e a pesquisa-ação

As novas concepções sobre desenvolvimento e deficiência colocam a questão da aprendizagem no centro da discussão, ancoradas principalmente em diversas pesquisas científicas (Glat, 2008; Mendes, 2008; Omote, 2008; Pletsch, 2009, 2010; Souza, 2013), as quais trazem um novo olhar para o aluno com deficiência intelectual, nos remetendo para as possibilidades desse educando e seu consequente desenvolvimento (Pletsch, 2014; Souza, 2013).

17. Pesquisa realizada entre 2014 e 2016, com financiamento do Programa Observatório da Educação da Capes.

18. Disponível em: <<https://goo.gl/usC5yw>>, <<http://r1.uftrj.br/im/oeieis/>>. Acesso em: **dia acesso** jul. 2018.

19. Instrumento de utilização recente no Brasil (Tannús-Valadão, 2010, 2014; Braun e Vianna, 2011; Glat e Pletsch, 2012; Plesch e Glat, 2013; Marin e Bruan, 2013; Rodrigues e Capellini, 2014; Avila, 2015; Campos, 2016), mas já trabalhado na Europa e Estados Unidos da América (Portugal, 2008; Tannús-Valadão, 2010; Pletsch et al. 2010; Glat et al. 2012; dentre outros).

É importante reforçar a necessidade em viabilizarmos novas dinâmicas que possibilitem e garantam o processo educacional desses sujeitos. Tais propostas incidem na reorganização, não apenas de espaços, estrutura física e arquitetônica, mas, principalmente, em inserirmos conceitos e práticas pedagógicas, que garantam sua permanência com aprendizagem. É justamente nesta dinâmica das práticas educativas que ressaltamos a importância do PEI, definido como:

Um planejamento educacional individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito. (Glat, Vianna e Redig, 2012, p. 84)

Reconhecendo o papel do PEI e suas implicações no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, cabe aqui relacioná-lo ao trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, muitas vezes, é percebido como sendo um serviço “de tamanho único”, visto como a única possibilidade para todas as questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência inseridos em turmas comuns (Pletsch, 2011). Em nossa concepção, o trabalho no AEE entrelaçado com a proposta do PEI favorece a escolarização e o desenvolvimento destes educandos, por meio da ação conjunta entre os profissionais de sala de recursos multifuncional e os do ensino comum, “como uma prática para efetivação da inclusão de alunos com deficiência intelectual, sobretudo no que se refere ao planejamento” (Pletsch, 2014, Braun, 2012). Claro que, para tal, é preciso superar a concepção contemporânea de uma escola que continua repleta do formalismo da racionalidade, escola esta

fragmentada em grades curriculares, burocracia, em um contexto tradicional e até mesmo excludente.

É justamente tentando romper com este contexto que a metodologia da pesquisa-ação confere a escola como lócus para que tais transformações aconteçam, favorecendo a elaboração e reconhecimento de escolhas e possibilidades a partir do envolvimento de todos os que fazem parte do processo de escolarização do aluno com deficiência (Campos, 2016), visando desenvolver ações para implementar ou rever uma prática. Este tipo de pesquisa pode ser definida como:

[...] uma modalidade investigativa da realidade social. Surge no contexto de críticas à presença do modelo positivista na pesquisa. Focaliza a revolução epistemológica e a eficácia política e social. [...]. Trata-se de uma concepção de pesquisa com perspectiva epistemológica, metodológica e política. (Jesus; Almeida; Sobrinho 2005b, p. 7).

Uma forma mais comum e prática é a pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador procura elaborar, em colaboração com a comunidade escolar, soluções que superem obstáculos ao desenvolvimento educacional (Jesus, 2008; Braun, 2014). Podemos dizer que se constitui numa metodologia que vai além dos “diagnósticos”, visto que seu objetivo é envolver os participantes num processo de mudança diante de uma realidade concreta, possibilitando uma visão crítica, a resolução de problemas e a participação ativa na transformação dessa realidade:

[...] facilitadores externos [ao entrarem] em relação colaborativa com os práticos [...] [os] ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e consequências. (Jesus; Almeida; Sobrinho 2005b, p. 4)

Ressaltamos que a pesquisa-ação de caráter colaborativo não se preocupa apenas em descobrir e descrever uma situação problema, mas, principalmente, em constituir-se como “meio de formação e mudança participativa” (Jesus, 2008). É neste contexto que o PEI se insere como um instrumento que favorecerá a transformação de práticas homogêneas e excludentes, que geralmente são destinadas a estes alunos, em práticas diversificadas e, conseqüentemente, mais inclusivas.

Acreditamos que, por meio da parceria entre os participantes da pesquisa, novos conhecimentos são produzidos e possibilidades de transformação voltam a emergir, uma vez que o caráter formativo possibilita a articulação de estratégias de superação para os problemas que venham a aparecer no contexto pesquisado.

Intervindo colaborativamente

A pesquisa foi desenvolvida em três salas de aula comuns e uma sala de recursos multifuncional (SRM) de uma escola pública da rede municipal de Nova Iguaçu, Região da Baixada Fluminense/RJ. De acordo com a abordagem metodológica estabelecida para este trabalho, acreditamos que um conhecimento acerca da realidade e do ambiente pesquisado traria colaborações significativas para a reflexão e possíveis buscas por soluções das questões apresentadas.

Os critérios para seleção dos alunos participantes da pesquisa foi o de que deveriam ser alunos com deficiência intelectual e estarem matriculados tanto em sala da aula comum como em sala de recursos multifuncional. Esta seleção foi realizada em parceria com a equipe pedagógica da escola, tendo em vista as características dos educandos e a necessidade que, segunda elas, eles apresentavam, a fim de “tentar ajudar na aprendizagem dos mesmos”. Já os professores, foram escolhidos aqueles que atuam com estes alunos: os regentes da sala de aula comum, o professor de AEE da sala de recursos multifuncional.

Foram selecionados como sujeitos primários uma professora de AEE de sala de recursos multifuncional e três professoras de sala de aula comum (uma do 1º ano do ciclo do Ensino Fundamental e duas do 5º ano do Ensino Fundamental). Como sujeitos secundários, três alunos com deficiência intelectual, com idades entre 10 e 21 anos. Apresentaremos nos quadros abaixo uma breve descrição dos sujeitos participantes:

Quadro 1. Caracterização das professoras participantes

Identificação	Idade	Turma de atuação	Tempo de atuação no magistério	Formação profissional
PSR	44	SRM	3 anos atuando na educação especial da rede pública.	Formada em Pedagogia, com especialização em psicopedagogia. Trabalha no AEE desde 2012.
P1	21	1º ano do Ensino Fundamental	4 anos na rede municipal de Nova Iguaçu.	Trancou a faculdade de pedagogia no 3º período. Atualmente cursa letras na UFRRJ.
P2	32	5º ano do Ensino Fundamental	13 anos de atuação, sempre na educação pública.	Formada em Pedagogia.
P3	54	5º ano do Ensino Fundamental	7 anos de atuação na educação pública.	Formada em Pedagogia.

Quadro 2. Caracterização pedagógica dos alunos participantes

Identificação*	Idade	Apoio especializado	Descrição dos alunos
Tuane	21	SRM	<p>Diagnóstico de deficiência intelectual. Segundo a professora, a aluna participa muito pouco das aulas, permanecendo a maior parte do tempo sozinha, com pouca interação com seus colegas e também com a professora. Comunica-se por meio de sorrisos. Segundo a professora, a aluna não pede nem para ir ao banheiro. Não é alfabetizada e também apresenta dificuldade de relacionar o tema trabalhado a fatos da vida diária. A professora aponta no relatório que a aluna não consegue “guardar” o que foi trabalhado, principalmente os conteúdos do currículo tradicional. Não copia do quadro e seus desenhos são de difícil compreensão. É o segundo ano da aluna com a professora. Está matriculada na escola há 15 anos, desde quando a gestão da Unidade Escolar ainda era da Secretaria de Educação do Estado.</p>
Carlos	14	SRM	<p>Diagnosticado como deficiente intelectual. Não é alfabetizado e acompanha as aulas como “copista”, demonstrando pouca autonomia para realização das tarefas. Carlos copia os exercícios com dificuldade e aguarda pela correção da professora no quadro para completá-los. A docente o classifica como “bonzinho”, alegando que ele “não dá trabalho de comportamento”, mas que fica preocupada com sua pouca interação com o grupo. Está matriculado na escola desde 2003.</p>

Identificação*	Idade	Apoio especializado	Descrição dos alunos
Pedro	10	SRM	Diagnóstico de deficiência intelectual e hiperatividade.” Não alfabetizado, mas muito participativo, contextualizando o tema trabalhado com assuntos da vida diária com facilidade. Possui boa interação com a turma, apesar da distorção de idade (a maior parte dos alunos desta turma tem 7 anos de idade). A professora nos disse que Pedro veio de uma escolinha de “fundo de quintal”, na qual estava matriculado desde os 4 anos de idade. Mas no fim de 2014 a diretora sugeriu à sua mãe que o matriculasse numa escola pública (o Ciep), perto dali, pois ela tinha sala de recursos e que ela tinha ouvido dizer que seria muito melhor para ele. Disse também que ali eles não poderiam fazer mais nada pelo aprendizado do aluno. A professora P1, disse que a mãe de Pedro, ao se apresentar para ela, levou os cadernos com os exercícios que Pedro fazia na outra escola. Segundo ela, a maioria era de cobrir e pintar, sem nenhum tipo de conteúdo.

*Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos alunos.
Fonte: informações obtidas por meio de entrevista semiestruturada com as professoras. **A hiperatividade é um estado excessivo de energia, que pode ser motora (física, muscular) ou mental (intenso fluxo de pensamentos). Também é sinônimo de aumento e/ou excesso de atividade; comportamento hipercinético (hiper = muito; cinesia = movimento). Pesquisa realizada em: <<https://goo.gl/L47Ggf>>. Acesso em: **dia** acesso jul. 2015. Fonte: informações provenientes de relatórios descritivos fornecidos pela escola e das entrevistas realizadas com as professoras.

Realizamos o acompanhamento semanal das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência intelectual, sujeitos secundários deste estudo, tanto no trabalho desenvolvido pela professora da sala de recursos multifuncional como pelas professoras de sala de aula comum em que os alunos estavam matriculados (incluídos). Paralelamente, a partir das ações de observação,

anotações em diário de campo, entrevistas e análise de documentos, propomos encontros com os professores participantes com o objetivo de discutir os caminhos e os encaminhamentos adotados para elaborar e implementar as ações propostas pelo PEI.

Esses encontros representaram uma oportunidade para que os envolvidos pudessem refletir numa perspectiva de abertura ao diálogo construtivo, conforme salientado por Freire:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (1996, p. 136)

Para tal, organizamos quatro encontros subdivididos nos seguintes temas: a) processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky; b) diálogos entre currículo, práticas pedagógicas e Planejamento Educacional Individualizado (PEI); c) a implementação do PEI; d) avaliação do processo. Os demais foram utilizados para o preenchimento do inventário de habilidades escolares (Pletsch, 2014), discussões e avaliações, nos quais procurávamos realizar o levantamento de questões consideradas pelas docentes como fundamentais no contexto pesquisado e que pudessem influenciar, diretamente, a escolarização destes alunos. Podemos dizer que a avaliação ocorreu de maneira contínua, acompanhando todo o processo de investigação. Desta forma, colaborou para o encaminhamento do estudo de acordo com as necessidades e demandas que foram sendo identificadas, uma vez que a abordagem metodológica adotada nos dava esta possibilidade.

Os textos para discussão eram entregues com antecedência, a fim de que fosse realizada uma leitura prévia, buscando estimular o protagonismo docente nas propostas a partir de situações para

que discutissem de forma dialógica, sendo capazes de criarem suas próprias reflexões.

A partir de todo o material coletado durante a pesquisa, pudemos intervir de forma colaborativa. O PEI, aliado ao currículo, foi evidenciado como uma das ferramentas que pode possibilitar novas práticas a serem implementadas no interior da escola, contribuindo para a formação e planejamento de ações que passarão a auxiliar na escolarização desses alunos.

Segundo Pletsch e Glat (2013), o PEI pode ser elaborado seguindo alguns caminhos, os quais podem ser revistos de acordo com as realidades locais. Para iniciar, elas indicam que a avaliação institucional e do aluno são essenciais, os quais podem ser verificados no quadro a seguir.

Quadro 3. Níveis de planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I – identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II – avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Nesse nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçado com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o aluno.*
Nível III – intervenção	Ocorre a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

* Aqui, o Raadi pode ser utilizado como referência. Fonte: adaptado de Correia (1999).

A partir dessas premissas, as autoras com base em Valadão (2010, p. 103) sugerem que a elaboração da proposta de um PEI deve conter os seguintes componentes básicos:

- a) Uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho acadêmico do estudante;
- b) A especificação dos serviços especializados necessários e de como eles serão coordenados com a frequência na escola e na classe comum, quando for o caso;

- c) Uma previsão da participação do estudante em atividades da classe comum;
- d) Como será a avaliação dos alunos, incluindo uma definição de como será a participação do estudante nas avaliações padronizadas do poder público;
- e) Definição do cronograma de estudo;
- f) Especificação de sistemas de transição necessários para ajudar o jovem a se preparar para deixar a escola;
- g) Definição das formas de mensuração do progresso do aluno.

Em seguida, Pletsch e Glat (2013) indicam que os principais componentes na do PEI são:

Quadro 4. Componentes básicos do PEI.

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento do suporte	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
Avaliação e procedimentos pedagógicos	CrITÉrios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
Reavaliação	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaboradas para o aluno, a partir do seu desenvolvimento.

Componentes	Descrição
Composição da equipe	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e o do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles pudessem participar, em alguma medida, da elaboração do PEI; bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: adaptado de Correio (1999) por Pletsch e Glat (2013).

Tomando essas indicações como base, assim como as referidas autoras, entendemos que o PEI é uma estratégia que pode favorecer o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos matriculados em sala de recursos, conforme proposto na Resolução 4 que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). A seguir, vejamos os resultados de uma pesquisa envolvendo a elaboração e a implementação do PEI de forma colaborativa com base na metodologia da pesquisa-ação.

Resultados da pesquisa a partir da implementação Planejamento Educacional Individualizado

Durante a fase de intervenção, nos reunimos com as professoras participantes da pesquisa para discutirmos acerca da construção do PEI para seus alunos com deficiência intelectual, a partir de uma ação colaborativa entre eles. A finalidade desta proposta foi “criar opções para atender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista” (Almeida, 2010, p. 345).

Para iniciar nossas reflexões, algumas questões surgiram: como pensamos em efetivar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual sem a ressignificação de nossas práticas, tradicionalmente restritivas, impeditivas e excludentes? Como fazer a escola apropriar-se dos conceitos de Vygotsky para a indicação de novos caminhos que garantam a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente intelectual, assim como a garantia de um trabalho possível de ser realizado pelo professor?

Cabe dizer que esta etapa foi marcada por uma discussão dialógica constante, com o objetivo de propiciar oportunidades de reflexão das ações pedagógicas docentes que, como apontado em outras pesquisas, limitam, em grande medida, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

A proposta de realizarmos um trabalho colaborativo para a construção do PEI teve a função de fomentar a parceria, a aproximação entre esses professores, compartilhando tudo o que envolve as ações em sala de aula comum e também em sala de recursos: planejamento e intervenções com o grupo e com o aluno com deficiência (Ferreira et al., 2007). Sobre essa questão, selecionamos os registros a seguir:

Agora acho que as coisas podem começar a mudar para o lado dos alunos e para o nosso também. Planejar sozinha para o Pedro, além de ser complicado para mim, me afastava do que eu realmente poderia fazer por ele. Eu só vejo o lado positivo dessa proximidade com a PSR. (P1)

Mesmo com um pouco de dificuldade, acredito que vamos conseguir fazer alguma coisa pelos alunos e por nós também. Porque é muito difícil continuar desse jeito... Essa aproximação com a sala de recursos vai ajudar demais. (P2)

Nem acredito que estou vivendo isso aqui nessa escola... Tomara que dê tudo certo. A correria de uma escola para outra às ve-

zes dificulta fazer um planejamento para o Carlos e eu sei que ele precisa muito. Às vezes eu demoro até duas horas dentro do ônibus de uma escola para outra. Chego em casa exausta e não vou conseguir pensar em planejamento. Agora, pensar junto é completamente diferente. (P3)

Com a iniciativa desse trabalho com mais proximidade, acredito que muitas coisas conseguiremos resolver com relação ao processo de escolarização deles. Eles conseguirão se desenvolver muito mais. (PSR) (Registro em diário de campo da reunião realizada em outubro de 2015)

Por meio da observação, notamos que anteriormente à intervenção e elaboração do PEI, assim como do estabelecimento do trabalho colaborativo, os alunos sujeitos da pesquisa se mantinham alheios às atividades, na maior parte do tempo silenciosos, copiando parcialmente ou não o que era proposto, tendo como base o livro didático. O que se apreende desse espaço de escolarização era a não participação desses educandos como sujeitos ativos do conhecimento nas atividades de sala de aula regular.

No que diz respeito à formação de professores, a pesquisa revelou dados significativos, ressaltando a urgência em ações em prol de sua formação. Identificamos a falta de conhecimentos específicos na observação das práticas, corroboradas nas falas das professoras durante as entrevistas. Por outro lado, reconhecemos que inúmeras foram as contribuições trazidas pela pesquisa para a formação das professoras, pois as reuniões realizadas foram muito importantes para proporcionar o conhecimento que auxiliou na ressignificação e reflexão sobre a emergência em repensar as práticas educacionais, bem como desmistificar a visão da incapacidade do aluno com deficiência intelectual que ainda permeia os contextos das escolas, sejam estas especiais ou não. Podemos considerar que a metodologia de pesquisa-ação pode se concretizar em uma vertente para possibilitar a formação continuada.

Sendo assim, na prática, os professores são os responsáveis pela efetivação de uma proposta como essa, conforme afirma Santos (2009, p. 57),

pôr em ação uma prática de diferenciação pedagógica é exigente para o professor. Exigente, não porque roube tempo para o cumprimento do programa – não há cumprimento se não houver aprendizagem –, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos.

Na avaliação realizada pelos professores acerca do processo de formação e da intervenção a partir da elaboração do PEI, todos foram unânimes em concordar que auxiliou para o início da modificação de suas práticas, assim como demonstraram preocupação com a continuidade do trabalho:

Assim que fizemos o PEI, fui pra casa com outras ideias. Queria ver se isso daria mesmo certo. Programei uma atividade em dupla e, para minha surpresa, o Pedro foi muito bem. Ele ajudou os colegas, se comportou melhor, se concentrou. Estava dando tudo certo. Eu consegui ver outro Pedro. (P1)

Vou dizer pra você que eu desconfiei se ia dar certo mesmo ou não. Mas só de colocar a Tuane mais perto de mim, já melhorou. Ela me olha mais, pede para ir ao banheiro, está mais falante com seus colegas, me dá o caderno sempre no início das aulas. (P2)

O Carlos está até falando! A atividade de Matemática foi em grupo e ele adorou! Ele participou, não ficou com aquele comportamento de sempre de ficar no canto, isolado, ele se viu no grupo. (P3) (Relatos de entrevistas realizadas em novembro de 2015)

Corroborando com a fala das professoras, abaixo serão listados os fatores que, segundo as docentes, refletem o distanciamento que ainda existe entre as políticas de inclusão (Brasil,

2008; 2009) em relação à realidade das salas de aula comum e da sala de recursos multifuncional investigada:

- a) dificuldade de participação e envolvimento da equipe gestora e pedagógica da escola no trabalho realizado;
- b) pouco envolvimento da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu para fornecer formações sobre o assunto aos professores de sala de aula regular;
- c) continuidade no trabalho para o desenvolvimento escolar desses alunos quando forem para o segundo segmento do Ensino Fundamental da escola;
- d) necessidade de flexibilização do horário para que, dependendo da condição do aluno, o atendimento realizado em salas de recursos multifuncionais possa ocorrer no mesmo turno em que este esteja incluído em sala de aula regular;
- e) garantir a participação e acesso às informações ao maior número possível de professores da unidade escolar.

Em síntese, nossos dados evidenciaram que o PEI, aliado à pesquisa-ação, nos permitiu um reconhecimento que vai muito além de barreiras arquitetônicas e tantos outros enfrentamentos de ordem estrutural. Possibilitou-nos a oportunidade de identificar e refletir sobre nossas velhas atitudes que impediam e dificultavam o avançar de alunos com deficiência intelectual.

Acreditando no papel do professor como principal mediador deste processo, entendemos que pesquisar suas ações e compreendê-las na implementação de sua prática contribuiu para o estudo do trabalho pedagógico realizado com estes alunos. Nesta perspectiva, a partir da implementação do PEI, com a oferta de aulas mais dinâmicas e participativas, além de eles se favorecerem da aprendizagem formal, uma maior interação com o grupo também passou a ser realidade. Durante as observações, em

momento anterior à intervenção, presenciamos os alunos Pedro, Tuane e Carlos, que há anos frequentavam a escola com nítidas dificuldades de inserção, o que perpetuava em seus afastamentos do processo de ensino e aprendizagem, pois pareciam não pertencer ao contexto de suas turmas: sem amigos, isolados, quietos, sem “dar trabalho”. O quadro abaixo resume o resultado das intervenções, fazendo uma comparação entre o momento anterior à intervenção e o posterior.

Quadro 5. Resultados da pesquisa com indicações sobre o antes e o depois da intervenção por meio da pesquisa-ação colaborativa

Antes da intervenção	Após a intervenção
Professores pouco envolvidos com o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual	Professores mais interessados e seguros para a realização do trabalho com esses alunos
Desconhecimento dos conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky	Reflexão sobre os conceitos da perspectiva histórico-cultural e de como estes podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual
Desconhecimento sobre o PEI	Reflexões e questionamentos em como utilizar o PEI para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual
PEI elaborado apenas pela professora de sala de recursos multifuncional	PEI elaborado por meio de trabalho colaborativo entre os professores participantes da pesquisa
Adequações de conteúdo, em sua maioria, sem a presença de estratégias diferenciadas e de suporte	Adequações com vistas à aprendizagem formal, baseadas na matriz curricular da escola e da série em que o aluno estava incluído
Alunos com deficiência intelectual pouco participativos nas atividades realizadas em sala de aula comum	PEI favorecendo a aprendizagem e as relações interpessoais destes alunos em sala de aula comum
Mediação realizada de maneira frágil e superficial	Mediação realizada de maneira mais sistemática e planejada

Antes da intervenção	Após a intervenção
Prática alicerçada em conteúdos que não favoreciam a compensação, a elaboração conceitual e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores	Prática baseada nos conteúdos cotidianos e científicos, auxiliando a compensação, a elaboração conceitual e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores
Prática baseada nos conteúdos cotidianos e científicos, auxiliando a compensação, a elaboração conceitual e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores	Redimensionamento das práticas avaliativas desses alunos, indicando agora o que seriam capazes de fazer e como estavam se desenvolvendo

Fonte: Campos (2016).

Considerações finais

Nesta pesquisa, procuramos expor o quanto os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual precisam ser entendidos levando em consideração a sua diversidade nessa perspectiva. Professores devem assumir seu papel de mediador e destituir-se do papel perpetuador de estigmas e estereótipos que servem como elementos afirmadores da condição de incapacitados e excluídos (Campos, 2016).

A proposta de realizarmos um trabalho colaborativo para a construção do PEI, por meio da pesquisa-ação, teve a função de fomentar a parceria, a aproximação entre esses professores, compartilhando tudo o que envolve as ações em sala de aula comum e também em sala de recursos: planejamento e intervenções com o grupo e com o aluno com deficiência.

Não há como determinarmos um tempo exato para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, assim como a mediação e apoio podem ser mais ou menos necessários dependendo das especificidades que o aluno apresentar. Nesse sentido, ficou visível “a importância de considerarmos aquilo que o aluno é capaz de fazer, com ajuda do outro e da mediação simbólica, quer dizer, a atuação na zona de desenvolvimento potencial” do aluno (Oliveira, 2010a, p. 350).

Por fim, cabe dizer que o PEI é apenas um recurso para organizar as ações de intervenção pedagógica de forma mais sistematizada e planejada para atender as especificidades apresentadas pelos alunos, sejam eles com ou sem deficiência, mas se estas ações não estiverem articuladas com o currículo escolar, os sujeitos continuarão vivenciando práticas de exclusão, agora sob novas perspectivas matriculados em turmas comuns chamadas inclusivas. Mudar esta realidade envolve, para além de ações colaborativas e propostas como o PEI, uma transformação da cultura escolar, ainda hoje, focada na ideia da homogeneidade e não na diversidade humana que habita o espaço escolar.

Referências

AADID. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo. **Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo**. Undécima Edición. Espanha: Alianza Editorial, 2010.

ALMEIDA, Mariângela Lima de. **Pesquisa-Ação e inclusão escolar**: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. 2010. 233f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

AVILA, Leila Lopes. **O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual**: uma construção colaborativa. 2015. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu.

BLANCO, Leila. **Falando sobre necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: SME-Rio; Instituto Helena Antipoff, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Resolução n. 04/09**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/ZKv8kK>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325f. Tese (Doutorado em ?) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncionais e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In.: PLETSCHE, Márcia; DAMASCENO, Allan (org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2011, p. 23-34.

_____. A Pesquisa-Ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina de Oliveira Pádua. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: Marquezine e Manzini; ABPPE, 2014.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Z. **Diálogos entre o currículo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 172f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44 (edição especial), p. 513-529, 2012.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/g63aM2>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da Deficiência Mental**. 1989. 168f. Tese (Doutorado em ?) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. **Inovação**, Campinas, n. 9, p. 305-312, 1996.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. **Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

_____. (org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013.

GLAT, Rosana; VIANA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 79-100, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-Ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina M.; (org.). **Educação Especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, M. L; SOBRINHO, R. Célio Pesquisa-ação crítico colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2005.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana e PLETSCHE, Márcia D. **Estratégias educacionais diferenciadas**: para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013.

MENDES, Geovana Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo S.; et al. (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2008.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In.: OLIVEIRA, Anna Augusta et al. (orgs.). **Inclusão escolar**: as contribições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 3/2008**. Lisboa: Diário da República, n. 4, 1. série, 7 de jan. de 2008.

PLETSCHE, Márcia D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, p. 143-156, 2009.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, 2011.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do Atendimento Educacional Especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 31-48, 2012.

_____. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU & EDUR, 2014e.

PLETSCH, Márcia D. e GLAT, Rosana. Pesquisa-Ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar. **Revista Espaço**, Brasília, n 33, p. 1-12, 2010.

_____. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, v.1, p. 17-32, 2013.

RODRIGUES, Olga Maria P. R.; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos. In: _____ (orgs.). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Leonor. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. **Revista Noesis – Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, n. 79, p. 52-57, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/eTBtKR>>. Acesso em: 15 out. 2015.

SOUZA, Flávia Faissal. **Políticas de Educação Inclusiva:** análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297p. Tese (**Doutorado em?**) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na educação especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 130f. Dissertação (**Mestrado em ?**) – Universidade Federal São Carlos, São Carlos.

_____. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2014. 248f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal São Carlos, São Carlos.

Capítulo 5

Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade

Francisca Geny Lustosa²⁰

Claudiana Maria Nogueira de Melo²¹

Introdução

*Para música nova, novos ouvidos,
e para agir diferente, devemos sonhar diferente.*
(Leonardo Boff, 2017).

Este texto tem o propósito de refletir sobre a organização de práticas pedagógicas inclusivas e de atenção à diversidade de todos os estudantes, tarefa e desafio da escola contemporânea. Para tal intenção, abordamos a temática em sua articulação com o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e as implicações quanto à gestão da sala de aula inclusiva.

A base empírica para as reflexões aqui tecidas advém de distintas formas de aproximação das autoras com as escolas de educação infantil e de Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, nas quais acompanhamos graduandos em seus estágios

20. Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC e do programa de pós-graduação em Educação/UFC. Coordenadora do Grupo “Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores/Faced-UFC”. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

21. Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisadora e vice-coordenadora do Grupo “Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores/Faced-UFC”. E-mail: claudianamelo.ed@gmail.com

supervisionados, orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações e teses, além das próprias pesquisas que contemplam, em geral, a realização de entrevistas a docentes e observações de salas de aula. Enfim, esse conhecimento empírico se organiza como acervos de informações resultantes da imersão procedida com o cotidiano escolar e suas práticas educativas, que acabam por se caracterizar em estudos de caráter longitudinal.

Essas experiências levam-nos a indagar sobre as práticas pedagógicas empreendidas no cenário das salas de aula, quando na proposta de educar e promover aprendizagem, inclusive, relativa aos conteúdos curriculares, sob a égide da diversidade: como a escola e seus professores e professoras procedem na gestão da sala de aula (organização do tempo, espaço e interações) para contemplar maiores possibilidades de aprendizagem para todos? O que é possibilitado aos estudantes via prática pedagógica? Qual o lugar do aluno e suas possibilidades de expressão e de movimento?

Tais indagações são merecedoras de reflexão, posto que o espaço escolar – ambiente de socialização, interações, desenvolvimento e de aprendizagem é permeado por práticas educativas que expressam uma gama de valores, crenças, sentidos, modos de agir, compreensões e saberes mobilizados pelos agentes sociais que ali atuam e que, por sua vez, se legitimam nos discursos e nas ações presentes no cotidiano das escolas. Também, por ser importante ampliar o debate entre pesquisadores, profissionais e comunidade escolar que, de algum modo, objetivam uma educação na perspectiva inclusiva, considerando as evidências sobressaltadas da problemática ainda desafiante à realização da docência e da profissionalidade nos tempos atuais.

O objetivo desse texto, todavia, não é prescrever práticas pedagógicas, mas defender uma reflexão acerca da necessária (re) organização dos tempos, espaços e ambientes de aprendizagem na aula, na busca de sistematizar referentes que possam auxiliar os docentes em uma mais qualificada organização e gestão da sala de aula *para todos e para cada um*.

Com relação às práticas pedagógicas no paradigma inclusivo, assinalamos considerações acerca de alguns aspectos teóricos e práticos envolvidos no processo de aprendizagem de crianças com e sem deficiência, bem como a proposição de mediações em sala de aula quanto à configuração do trabalho pedagógico – do ponto de vista da (re)organização didática e de suas implicações positivas para a aprendizagem dos estudantes.

Consideramos, ainda, que o paradigma inclusivo requer de nós, educadores e educadoras, uma análise e reflexão mais crítica sobre o que fazemos e sobre o que defendemos e acreditamos em educação!

Elementos constitutivos da dimensão didático-conceitual da prática pedagógica

Defendemos que a discussão acerca do paradigma de construção de uma escola para todos, democrática e inclusiva (termos estreitamente relacionados, de certa sinonímia), exige, do ponto de vista didático, reflexões que articulem a relação entre prática pedagógica e a gestão da sala de aula, como desdobramentos ao trabalho escolar e à formação docente.

A argumentação conduz ao conceito de prática pedagógica, compreendida como um conjunto de interações, procedimentos, variáveis que intervêm e se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade, metodologia, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais (Zabala, 1998). Todos esses elementos se apresentam quase que inseparáveis na atuação docente.

No que concerne à constituição das práticas educativas, ainda segundo Zabala (1998), podemos identificar elementos originados de fonte sociológica ou socio antropológica (concepção ideológica da resposta à pergunta *de para quê* ensinar, a que incorpora a compreensão acerca da função social do ensino), a dimensão epistemológica (a função do saber e dos conhecimentos),

a dimensão da didática (como ensinar e os critérios do ensino) e a dimensão psicológica (concepções sobre os processos de subjetivação dos sujeitos na relação de ensino e de aprendizagem).

Assim, o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores recebe influência das concepções e de seus saberes constituídos na profissionalização, na organização das atividades e de formas de agrupamento e de interações dos sujeitos, da gestão da sala e do ensino, da organização dos conteúdos, dos materiais curriculares e dos critérios de avaliação. As finalidades, propósitos, objetivos gerais ou intenções educacionais constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido às mediações pedagógicas realizadas pelos professores. Para Zabala (1998), alguns fatores incidem na aula, de tal maneira que têm implicações na realização dos objetivos estabelecidos para sua realização.

Em termos de formação do professor para a educação inclusiva, algumas questões são necessárias de serem desenvolvidas no campo dos saberes docentes: **(I)** compreensão e a valorização da diferença como própria da natureza e da pluralidade humanas; **(II)** conhecimentos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com dificuldades significativas e/ou em função da presença de alguma deficiência, em suas especificidades;²² **(III)** compreensão da dinâmica de organização e da gestão do trabalho pedagógico em sala de aula no atendimento a essa diversidade, bem como mediações relacionadas à aprendizagem de todos os alunos na sala de aula comum, em particular, métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo, além dos fundamentos da educação; **(IV)** conhecimento de pesquisas e relatos que abordam processos inclu-

22. Sobre esse assunto, indicamos a leitura das contribuições de Poulin, Figueiredo e Gomes (2013), que discutem as principais características e aspectos do funcionamento cognitivo de sujeitos com deficiência intelectual, notadamente, os mecanismos de aprendizagem (motivação, atenção/concentração, memória, transferência, metacognição), ao passo que apresentam estratégias de avaliação voltadas ao referendar o trabalho do AEE, em particular.

sivos e a legislação; (V) compreensão acerca do papel da educação especial na educação inclusiva; (VI) conhecimento quanto às barreiras sociais e educacionais que dificultam o processo de inclusão dos sujeitos (Lustosa, 2009; Zabala, 1998; Nozi; Vitaliano, 2012).

Exponencialmente, tais referências conceituais apontam para uma nova perspectiva de prática pedagógica configurada na organização e na gestão do trabalho em sala de aula para o atendimento à diversidade, em especial, em relação aos alunos com deficiência, na qual se privilegia a mediação e a aprendizagem cooperativa como condutoras das intenções educativas (Mittler, 2003; Poulin, 2002; Monereo et al. 2007; Nozi; Vitaliano, 2012).

Nesse sentido, consideramos que uma das dificuldades de instauração de novos referenciais de práticas pedagógicas inclusivas parece-nos ser o modelo tradicional clássico em que as práticas pedagógicas ainda são arraigadas, o que suscita o desafio da formação da prática docente para a elaboração das situações de aprendizagem nesse referencial.

Poulin (2002) desenvolveu estudos acerca da aprendizagem cooperativa em conceitos matemáticos em salas de inclusão, e compreende esse modelo como um aporte pedagógico capaz de favorecer a inclusão dos alunos com deficiência em classe comum, privilegiadamente, em razão do caráter das atividades terem como base a interação social e a cooperação entre pares. Segundo o pesquisador, estudos destinados a contribuir para o desenvolvimento permanente de tal modelo devem ser cada vez mais implementados nos sistemas de ensino.²³

Nessa perspectiva, ressaltamos, ainda, que a organização do trabalho pedagógico e o papel da mediação passam para uma dimensão de importância ampla, quando têm em si a condição de

23. Referido pesquisador defende, ainda, a ideia de que um trabalho de concepção de atividades de aprendizagem colaborativa/cooperativa deve ser pensado e elaborado em equipe, para o qual os professores devem ser inseridos também em grupos de preparação de intervenções e de atividades implicadas na noção de participação.

realizar uma organização intelectual ao longo da evolução da criança, à medida que aconteçam calcados na melhoria de condições desse funcionamento cognitivo. A mediação pedagógica estabelece uma relação de positividade na escolarização das crianças, notadamente daquelas que têm dificuldades mais significativas ou deficiência, e pode ampliar e potencializar as possibilidades de sucesso da inclusão da criança na sala de aula e no próprio trabalho escolar.

Nesse sentido, tem evidência o papel do professor nas relações entre alunos em uma sala de aula, seu potencial como facilitador ou não de relações afetivas, de acolhimento, respeito e interação social das crianças, assumindo “um papel fundamental na constituição do grupo-classe, pode influir para neste fundar relações de cooperação, respeito e solidariedade. No entanto, o inverso também é verdadeiro” (Figueiredo, 2000, p. 72).

O reconhecimento desse fato, portanto, é expresso como imperativo ao educador, na qualidade de elaborador de mediações pedagógicas para o ensino-aprendizagem: conhecer sobre a forma como as crianças constroem os conhecimentos, para daí avançar em “propostas” desafiadoras suficientes para ensinar essa elaboração. É, em suma, sobre os “ombros” dos professores “que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (Tardif, 2006, p. 228), haja vista a posição fundamental que ocupam em relação ao conjunto dos agentes escolares, sendo no trabalho específico com os alunos os principais agentes e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

A discussão sobre a necessidade de se introduzir mudanças na maneira de organizar e gerir o ensino para o atendimento à diversidade de todos os alunos é consenso na literatura, entre pesquisadores e formadores de professores, que precisamos “oferecer determinados instrumentos que ajudem a interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que pode se fazer e o que foge às suas possibilidades; saber que medidas podem tomar para recuperar o que funciona e generalizá-lo, assim como para revisar

o que não está tão claro” (Zabala, 1998, p. 24), pois, ensinar “é difícil, uma situação complexa que exige do profissional a capacidade de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, avaliar sua atuação e reconduzir suas ações sempre que necessário” (Zabala, 1998, p. 10).

Assim, um cabedal de conhecimentos mais atuais, fundamentados nos avanços das ciências, da medicina, da psicologia e da própria pedagogia, impõe novas exigências aos profissionais da educação, sobretudo, sendo necessário ser acessado para a consolidação de um trabalho docente de orientação inclusiva. É urgente romper com o “modelo” conservador de ensino, em nome dos atuais referenciais teóricos de nosso campo de atuação.

Assim, parece-nos importante que um professor tenha conhecimentos mais consistentes sobre desenvolvimento infantil e os processos envolvidos na aprendizagem das crianças, como possibilidade para organizar exitosas práticas pedagógicas.

Esse “novo” perfil profissional traz como condição *sine qua non* aos docentes a necessidade da adesão à inovação pedagógica e à mudança de práticas educativas (Rapoli et al., 2010; Lustosa, 2009; Mantoan, 2012; Mittler, 2003).

Práticas pedagógicas de atenção à diversidade: alguns apontamentos

Estudiosos de diversas áreas da educação (Amaral, 1999; Merrieu, 2006; Mittler, 2003 e outros) evidenciam que a realidade da escola, na atualidade, notadamente, em face das dificuldades que enfrenta para atender e ensinar a todos os seus alunos, exige reflexões urgentes sobre seu cotidiano, suas práticas pedagógicas.

As ações compreendem desde o planejamento²⁴ – a gênese da aula, incluindo, organização do ambiente social de aprendi-

24. Apesar da reconhecida importância que tem a ação de planejar para a implementação de um ensino capaz de promover, garantir e efetivar a aprendizagem dos

zagem, espaço, tempo e interações, gestão da sala de aula – até a avaliação dos resultados em função dos objetivos delimitados.

Desta feita, no que diz respeito ao desenvolvimento da ação docente, esta envolve todo o processo de elaboração, organização, sistematização e intencionalidade, envolvendo aspectos atitudinais e procedimentais.

Nessa compreensão, a prática pedagógica está diretamente relacionada ao plano das concepções, portanto, se insere na ordem teórico-conceitual e se estabelece como uma questão preponderante para a formação inicial e continuada de professores, bem como, no caso mais particular, de dedicação da didática como campo específico da pedagogia (que tem como objeto o processo de ensino e de aprendizagem).

É, portanto, no planejamento dessa atividade que qualificamos a prática pedagógica prenhe de intencionalidade. A prática empreendida nesse espaço não se acha isolada do todo coletivo, sendo influenciada por valores e regras que compõem uma normatividade institucional, em certa medida, comuns ao sistema educacional (este inserido em um contexto político, econômico, social e educacional). Contudo, como espaço do agir docente, recebe também as impressões individuais de cada docente e se reflete nas escolhas que faz quanto à sequência metodológica, ritmos e durações das atividades desenvolvidas, enfim, concorre-lhe um conjunto de experiências próprias de quem executa a ação (Forneiro, 1998; Zabalza, 1998; Nóvoa, 1992).

Cumpre registrar que barreiras atitudinais impedem o trabalho pedagógico, que, por sua vez, repercutem nas práticas e na qualidade da mediação destinada a esses alunos: é preciso, portanto, romper com a desvalorização, ainda arraigada, muitas vezes, quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência.

alunos, Vasconcelos (2009), apresenta, a partir de pesquisas e de sua experiência na área, que existe certo desprezo pela temática do planejamento. Nesse sentido, encontra-se como DESAFIO: recuperar a identidade do planejamento na escola como uma vivência, uma atitude.

Acreditar que eles têm potencialidades faz com que se invista, pedagogicamente, em ações educativas para eles: muito provavelmente, “algo” em que não se acredita, dificilmente, o realizamos. Assim, creditar ao “outro” possibilidade de realizações se constitui no primeiro caminho para identificar suas potencialidades e, assim, utilizá-las como “mote” no trabalho pedagógico – se uma criança tem uma potencialidade em desenho, promover situações pedagógicas em que tal competência seja efetivada pode repercutir positivamente para ela e seus pares. O êxito nas atividades escolares tem repercussões na autoimagem e na imagem do sujeito perante o grupo; em um ciclo de positividade, a criança motivada vem a se envolver mais e, motivada, ampliam-se suas possibilidades de aprender o conteúdo escolar ali envolvido.

Expectativas positivas da parte dos professores se configuram no aspecto subjetivo que envolve o ato pedagógico, o que pode se configurar como um “*élan*” nesse processo. A superação de barreiras atitudinais incide na eliminação ou minimização de barreiras didáticas, portanto, implica em maior possibilidade de aprendizagem dos estudantes.

É oportuno destacar que a configuração do trabalho didático de atenção à diversidade tem na organização das práticas pedagógicas um valioso trunfo, que se afirma como suporte para a construção cognitiva dos sujeitos. Assim, o docente deve primar por mudanças em aspectos prioritários, dos quais destacamos a seguir um conjunto de atitudes, estratégias e procedimentos didático-pedagógicos que favorecem a constituição de um mais efetivo ambiente social de aprendizagem:

Planejamento das atividades – as exigências que recaem sobre o planejamento se fazem por compreendê-lo como via e instrumento necessário à transformação qualitativa das práticas pedagógicas, perfilado como a gênese do processo de ensino e de aprendizagem, de precípua importância e sob a responsabilidade do professor. Assim, deve estar

assentado na concepção de aulas mais criativas e significativas; previsão de recursos, metodologias e apoio às atividades dos alunos com dificuldades, mantendo os mesmos objetivos e metas de trabalho para a turma toda; atividades destinadas para toda a turma, levando em conta a presença de estudantes com deficiências, ou seja, contemplá-los na programação e realização da aula e na previsão dos recursos necessários; sistematizar estudos de caso do aluno, contendo metas, objetivos, formas de apoio, monitoramento da progressão das aprendizagens; realizar atividades, tendo como base o currículo da série em que o docente atua, entre outros.

Investimentos na diversificação/variedade das estratégias/metodologias de ensino – visam a diversificar as maneiras e as formas de apresentar ao aluno uma matéria, um conteúdo, um conhecimento ou aspectos deles. Nesse sentido, uma forma de romper com alguns mecanismos da prática tradicional.

Defendemos que é na exploração da variedade dos métodos de ensino que se possibilitam amplas condições de todos aprenderem os conteúdos curriculares, principalmente, por aqueles estudantes que exigem maior atenção à mobilização de seus mecanismos cognitivos.

Maiores investimentos na diversificação da produção metodológica dos contextos de ensino devem incluir: aula expositiva, trabalhos concretos, pesquisas e experimentações, aulas de campo, debates, oficinas, laboratórios de aprendizagem, etc.; exploração e vivências em espaços da comunidade (mobilização e envolvimento de recursos da comunidade e conhecimento do entorno social); visitas a museus, exposições, praças, cinemas, teatros e demais equipamentos socioculturais, entre outras possibilidades de vivências que contextualizem e materializem as experiências conceituais.

Que o lúdico, a arte, a música, a dança, a literatura, a brincadeira esteja na prática pedagógica – elementos que funcionam como “energéticos” do potencial criador humano e, em especial, do mundo infantil!

Explorar a criatividade e o potencial criador para a organização e estimulação da inteligência, da cognição e da possibilidade de generalizações – esse aspecto atende às necessidades de concretude da base material para o pensamento infantil (pré-sincrético) chegar a generalizações. Apresenta-se importante o uso de material concreto (fichas modelos, letras móveis, livros de literatura, figuras, etc.) e apoios e recursos de acesso ao currículo e à aprendizagem – constitui-se como elemento de suporte fundamental à aprendizagem e deve ser explorado como orientação no ensino. Tais circunstâncias estimulam o aparato intelectual da criança, produzem desequilíbrio e, conseqüentemente, a ocorrência da assimilação (incorporação do mundo exterior às estruturas mentais construídas do sujeito) e da acomodação (reajuste das estruturas modificadas pela assimilação ao mundo exterior).

Todavia, cabe aqui um alerta necessário para a intencionalidade buscada nos trabalhos práticos, em particular, com essas crianças: o professor deve centrar-se na educação cognitiva do aluno, pois as disposições materiais são apenas subsídios concretos à memória, atenção, transferência e metacognição, componentes da aprendizagem, além de mecanismo de motivação (fatores extra cognitivos²⁵ podem influenciar os mecanismos operatórios sob os quais repousam as fragilidades).

O investimento/ampliação no emprego de trabalhos concretos traz a constatação de que estes são apoio à viabilização de construções conceituais dos alunos e, portanto, se apresentam como suporte de ascese ao pensamento abstrato. Além disso, esta utilização possibilita maior participação dos alunos nas situações de aprendizagem desenvolvidas na classe.

Essas contribuições têm importância para uma aprendizagem mais significativa de todas as crianças e, notadamente, se

25. É importante também o docente distinguir os fatores cognitivos dos motivacionais que afetam o desempenho das crianças. As interações sociais negativas, a expectativa de fracasso, a dependência dos outros e a baixa autoestima comprometem o processo de aprendizagem.

sobressaem para os alunos com deficiência ou com alguma dificuldade mais significativa. Alunos com alguma dificuldade mais significativa na aprendizagem precisam do apoio de recursos e materiais que o subsidiem.

Ora, se pensarmos que ainda sem apresentar fragilidades no processo e/ou alguma deficiência, é benéfica para toda e qualquer criança a materialização, a concretude e contextualização do ensino, visto que crianças, nas idades em que se encontram nos anos/séries iniciais de escolarização, estão no plano das operações concretas (Piaget, 1995). Se como adultos, nas universidades e cursos de formação, reclamamos ainda de tais estratégias metodológicas, mesmo do “alto” de nossa capacidade de abstração reflexiva e de nosso potencial cognitivo, de nível das operações formais, o que dirá nossas crianças.

Atenção aos estilos e ritmos dos alunos – tal atitude pedagógica se liga à proposição de atividades diversificadas para atender aos diferentes “canais” de aprendizagem dos alunos a fim de atender aos distintos níveis conceituais. Deve considerar o desenvolvimento de tarefas desafiadoras (atividades baseadas na proposição de conflitos socio cognitivos, resolução de situações problemas); contemplar atividades com sequências didáticas²⁶ e/ou atividades de desdobramentos que se encadeiam umas com as outras, abordando um mesmo conteúdo, ou seja, de continuidade, com ampliação gradativa da complexidade, dentro do mesmo tema ou contexto; identificação e adoção de formas de apoio e tutorias,²⁷ entre outros.

26. Zabala (1998) apresenta a importância das sequências de atividades de ensino/aprendizagem ou sequências didáticas para o ensino. A perspectiva de ensino por projetos, por exemplo, oferece a possibilidade de interdisciplinaridade, vinculando áreas distintas do currículo em unidade temática, evita a fragmentação excessiva e a particularização dos campos de saberes.

27. Cabe, entretanto, ter cuidados no uso desse recurso, pois, apesar de sua implicação benéfica como apoio à inclusão dessas crianças, o professor deve estar atento para mediar sempre essa relação de tutoria (seja adulto ou colega-tutor) e intervir quando essa ajuda não for de fato necessária. Os cuidados do professor devem monitorar para que a tutoria não evite o aluno com deficiência deixar de se deparar com atividades desafiadoras.

Em suma, ao considerar os diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos se tem, portanto, um aporte de “por onde começar e encaminhar um trabalho didático em uma sala de aula inclusiva” (*Falta referência*).

Assim, na linguagem escrita, por exemplo, a avaliação psicogenética dos níveis de escrita das crianças mostrará na sala de aula crianças pré-silábicas, silábicas, silábica-alfabéticas e alfabéticas. Talvez, inclusive, possa um professor se surpreender que a criança com deficiência intelectual de sua sala nem seja ou esteja no mais elementar nível desse conhecimento; e, mesmo que esteja, também, nesse nível mais elementar, se encontrarão outras crianças (variando o quantitativo de crianças a depender do nível/ano escolar em que essa avaliação diagnóstica seja realizada).

Assim, portanto, o que teremos em sala de aula serão, tão somente, crianças em seus distintos níveis e trajetórias de aprendizagem em interação entre si e com a cultura escrita, e não crianças “com” e “sem” deficiência, categorizadas/normatizadas.

De posse do conhecimento sobre os níveis das crianças, o professor pode trabalhar com agrupamentos produtivos dessas crianças (níveis proximais), desenvolvendo atividades utilizando a diversidade de gêneros textuais em suas práticas sociais de leitura e de escrita, com foco na formação de crianças leitoras e produtoras de textos, na perspectiva do letramento (Soares, 2002).

O trabalho docente deve prever maneiras diversas de fortalecer as interações entre professor-aluno e dos alunos entre si. As atividades cooperativas colaboram para essa meta-fim. Assim, é importante planejar e preparar recursos, materiais e estratégias de mediação; oferecer opções de materiais diferenciados para a realização de uma mesma atividade; ouvir das crianças como elas acham que melhor aprendem, etc.

Destarte, é preciso atenção para considerar as principais necessidades do educando e correlacionar as propostas educacionais a serem destinadas a ele em função de suas necessidades especifi-

cas e das dimensões (motora, intelectual, visual, auditiva, socioemocional) em que manifestam alguma fragilidade. Por exemplo, ter uma criança com Síndrome de Down sem dificuldades na fala não exige a presença de um profissional terapeuta dessa área como apoio e/ou complementação do ato pedagógico, todavia, a presença de uma criança sem deficiência com tal dificuldade específica pode vir a requerer atendimentos dessa natureza.

Valorização e mobilização dos centros de interesse²⁸ e das iniciativas dos alunos – dimensão importante para a prática pedagógica pelas implicações que tem como fator motivacional da aprendizagem: importa considerar a cultura do aluno e o seu meio, os interesses e as iniciativas dos alunos na promoção do ensino.

Esse aspecto é importante, ainda, pela possibilidade de mobilização do professor de planejar situações didáticas voltadas para as necessidades dos alunos e, quando necessário, modificações nas atividades. Seguindo esse viés, defendemos o argumento de que o trabalho pedagógico centrado no interesse dos alunos pode potencializar seus estilos e ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, se amplia a significação do ensino e da aprendizagem, uma vez que os objetos de conhecimento são ligados ao cotidiano das crianças e ao que elas têm interesse, fato que torna o ensino com identidade para o aprendiz e que tem como ponto de partida os conhecimentos que ele já possui, utilizando formas concretas de representação para se chegar a elaborações mais abstratas, explorando diferentes canais de expressão e de comunicação.

Materializa-se na prática pedagógica em função de: disponibilização das mais variadas formas de comunicação, priorizando atividades de acordo com as potencialidades do aluno; proposi-

28. Segundo Haidt (1995), o trabalho com centros de interesse dos alunos é considerado na área da Didática como aspecto que valoriza o atendimento às diferenças individuais e faz adequação do conteúdo ao nível, ao ritmo das aprendizagens de cada aluno individualmente.

ção de atividades em que o aluno faz sua opção de acordo com seus interesses; identificação das maiores habilidades/potencialidades dos alunos para utilizar metodologicamente em atividades e situações pedagógicas, entre outros.

O professor, ao direcionar sua prática visando à elevação das condições cognitivas da aprendizagem do educando, necessariamente terá como ponto de partida os centros de interesse dos alunos. Importante compreender também que a recíproca é verdadeira. Juntamente a essa perspectiva, encontra-se a importância do trabalho que prevê e possibilita as iniciativas do sujeito como centro dessa realização. No plano didático, esses dois posicionamentos vão definir as práticas pedagógicas como objetivadas em função do sujeito epistêmico e implicar nas ações desenvolvidas pelo professor no momento da aula.

Possibilitar as iniciativas dos alunos durante o processo de aprendizagem requer possibilitar movimento e ação sobre o espaço e sobre os objetos. Tomar as iniciativas dos alunos como recurso ao ensino tem repercussão direta da e na organização do espaço, do tempo e das interações estabelecidas nesse ambiente de aprendizagem. Ao pensarmos a prática pedagógica em termos de procedimentos e atitudes que considerem os centros de interesse dos alunos como um elemento importante, é necessário concebê-la como um espaço que concede autonomia cognitiva e social aos alunos.

Esse ambiente de aprendizagem materializa-se quando o professor permite que as crianças circulem e interajam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem; quando possibilita que manipulem por si mesmos os materiais de aprendizagem e na atitude docente de dispor as informações necessárias para essa efetivação. É importante destacar que, além de propor tais situações, é preciso que o professor autorize o aluno a assim proceder.

Gestão da sala de aula e organização social da aprendizagem – essa dimensão recebe influências de uma necessária (re)configuração espacial da sala (organização da mobília e dos espaços de acordo com as demandas das atividades e seus objetivos) e da implementação da aprendizagem colaborativa/cooperativa; da utilização de uma rotina definida/sistemática/diária (agenda, calendário anual e mensal, cartazes de identificação dos nomes dos meninos e das meninas do grupo da sala de aula); organização social dos espaços da sala e dos recursos (organização em “cantos de atividades” – de literatura, arte, leitura, poesia, etc.); textualização da sala e exposição dos trabalhos dos alunos e dos materiais de trabalho em sala com disposição acessível aos alunos); utilização das diversas linguagens – verbais, matemática, gráfica, plástica e corporal/sinestésica – como ferramentas para a expressão e comunicação de ideias; produção de materiais de suporte para o acesso ao conhecimento em sala de aula (tecnologia assistiva), inclusive pelos próprios alunos também, tendo em vista as necessidades específicas de cada um, entre outros.

Nesse contexto, pensando no trabalho pedagógico, visando a alfabetização e o letramento dos alunos, faz-se importante procedermos a mediações mais qualitativas. Podemos, por exemplo, pensar algumas possibilidades de mediação didática que se reverte em ganhos significativos para todas as crianças. Como ilustração de práticas teoricamente referendadas, em específico quanto à produção de textos em sala de aula, assinalamos alguns procedimentos importantes ao docente realizar:

- criar situações didáticas em que a proposta é aprender a produzir/ escrever textos orais e escritos (e a revisar) em autênticas situações de comunicação, o que exige que se considere um interlocutor real e não situações artificializadas de ensino ou desconectadas da realidade socio-comunicativa em que o sujeito está inserido;
- organizar atividades que possam desafiar os alunos a produzir seus textos, mesmo ainda não sabendo ler e escrever convencionalmente – para tanto, precisam contar com ajuda e incentivo do professor e, im-

portante, também, experimentar vivências que o preencham de algum conhecimento experiencial para (re)contar;

- propor situações de produção coletiva para que os alunos possam desenvolver, ao mesmo tempo, as tarefas de produzir o texto e revisá-lo. Nesse momento, o papel do professor é o de escriba, permitindo que os alunos se dediquem a produzir oralmente, ditar e verificar a adequação do escrito do ponto de vista discursivo;

- agrupar, a partir de critérios previamente definidos, os alunos, e definir com clareza os papéis de cada um, nas situações de produção de texto (especialmente de reescrita), de modo que todos participem da atividade: por exemplo, a um aluno cabe a tarefa de ditar, a outro de escrever e a outro de ler o escrito e revisar. Essa escolha se faz a partir do conhecimento do professor sobre os níveis de aprendizagem de seus alunos; nesse trabalho, cooperativamente todos aprendem com o nível em que o outro se encontra, na partilha. A cada atividade desse tipo, esses papéis podem e devem ser alternados, para que todos possam experimentar os diferentes lugares da produção, com os desafios que se apresentam;

- desempenhar, como professor, o papel de escriba nas situações de revisão dos textos (seja na lousa ou em outro suporte), chamando a atenção para determinados aspectos linguísticos (ortográficos, semânticos) e de compreensão/interpretação, colocar boas questões para serem analisadas, problematizando o que está ambíguo, confuso, sem sentido ou repetitivo na escrita realizada;

- oferecer ajuda aos alunos para que compreendam que é necessário pensar sobre a organização dos textos, analisar e identificar as suas características textuais e do gênero em questão, além de confrontar e comparar com outros gêneros já estudados/apresentados em sala de aula e também “aprender a olhar” a própria produção com olhos críticos. Importante destacar que esses procedimentos são aprendidos progressivamente, por meio da participação em situações coletivas de revisão de textos ou em pequenos grupos, quando estes são formados com o objetivo de favorecer esse tipo de reflexão (considerando os conhecimentos de que os alunos dispõem e as possibilidades de problematização oferecidas pelo professor);

- propor e incentivar o uso de rascunho e o procedimento de passar o texto “a limpo”, pois isso permite aprender que o que se escreve pode sempre ser modificado e melhorado;
- orientar os alunos para que leiam o que escreveram e exerçam “controle/regulação” sobre sua produção, procurando melhorá-la. Para tanto, precisam aprender a detectar quais são os problemas do texto e utilizar os conhecimentos que possuem sobre a língua para resolvê-los – acrescentando, retirando, deslocando ou transformando partes, para torná-lo mais legível para o leitor. Esse tipo de situação, além de favorecer a aprendizagem de procedimentos de revisão,²⁹ explicita que reler o texto é algo a serviço da qualidade da escrita;
- apresentar aos alunos textos de outros autores para análise, pedindo que observem a forma como utilizam (ou não) recursos de substituição, de concordância, de pontuação, entre outros. Isso permite não só que os alunos percebam e reconheçam a qualidade estética do texto, mas, com o tempo, torna possível o uso desses recursos estilísticos em suas próprias produções.

Interação de alunos e de professor com alunos – suscita (re)organizar os tempos e os espaços para promover a aprendizagem em pares. Para isso, cabe organizar a sala e dispor os estudantes em várias formas de agrupamentos, tendo em vista a criação de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Os agrupamentos devem ser por níveis de aprendizagem (agrupamentos produtivos) – em pequenos grupos, duplas, trios ou dependendo dos objetivos da atividade, considerando além dos níveis e/ou centros de interesse, empatia entre as crianças, etc.

Avaliação – o processo avaliativo deve levar em consideração os progressos, sua evolução. As práticas avaliativas devem ser baseadas no percurso/trajetória de aprendizagem de cada aluno (o aluno com deficiência deve ser avaliado em relação ao seu próprio percurso), além

29. Indicamos selecionar, a cada atividade de revisão, uma ou duas questões a serem tematizadas: não tem sentido, não é produtivo propor a análise de todos os problemas do texto ao mesmo tempo, só para torná-lo bem escrito de imediato – o objetivo é que os alunos desenvolvam a capacidade de revisar os próprios textos, e não tornar perfeito um texto que seja objeto de revisão naquele momento, pois a atividade deve ser também prazerosa aos alunos.

da utilização de variadas formas de registro (relatório dos comportamentos e aprendizagens, portfólio das produções); articulação de tipos distintos de avaliação (individual, coletiva, diagnóstica/interventiva, processual e de produto), avaliação acessível, entre outros. Não obstante, as solicitações, atividades e “cobranças” devem ser as mesmas feitas aos demais estudantes, assim como desprendida a mesma atenção.

Enfim, todos esses aspectos em ação nos trazem a possibilidade de valorizar a sala de aula como espaço legítimo e potencial de práticas orientadas para a qualidade educativa e para o atendimento à diversidade da sala de aula como princípio orientador fundamental.

Considerações finais

Defendemos que a preparação da escola e dos profissionais da educação para a tarefa inclusiva, em muito, acontece cotidianamente, a partir dos sentidos que os sujeitos atribuem aos eventos e situações que a eles se apresentam. Assim, a entrada desses estudantes no sistema de ensino revela que os processos formativos da docência vêm a ser mais significativos.

Aliada a essa compreensão, justifica-se outra defesa: a de que a educação inclusiva e o êxito escolar de todos os alunos estão ligados, em certa medida, ao processo de elaboração, organização, sistematização e intencionalidade da atividade docente, consumada na prática pedagógica. Portanto, é desde o planejamento (a gênese da aula), incluindo o desenvolvimento da ação, em termos atitudinais e procedimentais, organização do ambiente social de aprendizagem, espaço, tempo e interações, até a avaliação dos resultados (a culminância do processo), que se vem a qualificar a prática pedagógica.

A gestão da sala de aula, aqui defendida, assume uma ordem de importância por ser por ela que se organizam e se instauram

todas as relações que envolvem e mobilizam os atores principais do processo, em que se situam as tarefas de caráter didático-pedagógico relacionadas à apreensão dos conteúdos científicos-culturais-sociais de aprendizagem; por ela, são promovidas as interações e inter-relações cognitivas, afetivas, independente de qual filiação teórico-metodológica venha ter o professor.

No ensino de atenção às diferenças, a (re)organização didática para a gestão da sala de aula se mostra como uma necessidade urgente, demandada inclusive pelos próprios sujeitos do processo.

Apontamos nessa escrita algumas possibilidades, mas é em cada sala de aula, em cada prática pedagógica, que a organização didática se materializará considerando a diversidade das condições contextuais das escolas e suas comunidades e do potencial de cada educador. Nessa direção, sugerimos uma reflexão: a partir da forma como é feita, hoje, a prática pedagógica em sala de aula, como poderia ser refeita?

Que nos preparemos, cada vez mais, para uma ação docente realmente inclusiva, experiência que exige estarmos “abertos” a inovar o papel da pedagogia e os saberes pedagógicos, responsáveis por criar e mobilizar os processos de ensinar e aprender.

Referências

AMARAL, P. A. Problematizando a construção da condição de especial na escola pública. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, 1999/2000.

FORNEIRO, Lina Iglésias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina:** o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (org.). **A prática de assessoramento educacional.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOVOA, António (org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NOZI, Gislaíne Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 2, p. 131-144, Marília, 2015.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. v. 1. Brasília: MEC/SEP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1995.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 6

A contribuição da extensão universitária para uma formação docente includente, inovadora e intercultural

*Paulina Maria Mendes Parente*³⁰

*Adriana Campani*³¹

*Rejane Maria Gomes da Silva*³²

Tradicionalmente, a prática de ensino em nossas instituições universitárias é voltada basicamente para a assimilação e a reprodução do conhecimento, da informação pronta, o que contribui, de maneira geral, para uma “aprendizagem bancária” baseada na simples memorização. Esta prática proporciona a dicotomização do aluno ao bloquear o ato de pensar, inibindo a produção de ideias e conhecimentos independentes e/ou divergentes. Pouco espaço, ou quase nenhum, em nossa prática educacional é reservado para a exploração, a descoberta, a fantasia e imaginação. O uso da criatividade é reduzido, pouco estimulado ou mesmo inexistente em sala de aula universitária, o que acaba por não contribuir para uma formação mais integral do sujeito e dos profissionais, especialmente dos docentes.

30. Professora Adjunta do Centro de Filosofia, Letras e Educação da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica da UVA em parceria com UFRJ.

31. Professora Adjunta do Centro de Filosofia, Letras e Educação da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Coordenadora do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica da UVA em parceria com UFRJ.

32. Professora Adjunta do Centro de Filosofia, Letras e Educação da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica da UVA em parceria com UFRJ.

Por outro lado, vivemos num tempo histórico que se caracteriza por inúmeras mudanças impulsionadas por novos conhecimentos e avançadas tecnologias, o que traz novos desafios e mudanças em vários ambientes, inclusive o educacional. Nessa perspectiva, podemos dizer que não basta ensinar o que é conhecido, é também necessário preparar o aluno para questionar, refletir, mudar e criar.

São inúmeros os desafios enfrentados pelas universidades brasileiras nos dias atuais, entre eles a própria relação com o conhecimento. O cenário contemporâneo vem provocando a emergência de novas atitudes, novos valores e outros saberes, que exigem, por sua vez, habilidades para lidar com essa realidade. Desta forma, novos desafios são trazidos à formação profissional e, em especial, à formação de professores, que requer melhor qualificação para vivenciar a dinâmica dos novos tempos.

Creemos que a tarefa da universidade junto à construção de conhecimentos extrapola ao ato de proporcionar acesso ao legado científico-cultural da humanidade por aqueles que ainda não o tem. Deve ir mais além dessas inestimáveis informações e modelos do passado. Deve permitir e proporcionar oportunidades para novas construções de conhecimentos. Assim, nesta prerrogativa reside a ideia de nos debruçarmos num estudo sobre a pedagogia universitária, em especial nos cursos de formação de professores, procurando observá-la sobre a perspectiva da extensão como elemento catalisador da inovação pedagógica, da inclusão e da interculturalidade.

Em face desta questão, realizou-se uma pesquisa com o objetivo de analisar as práticas formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência da Universidade Estadual Vale do Acaraú- Pibid/UVA. O Pibid foi implantado na UVA por meio do Edital n. 02/2009-Capes/DEB. O projeto “Experiências Inovadoras entre Universidade e Escolas” é desenvolvido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA em parceria com

a Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes; insere-se no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que visa precipuamente à qualificação da educação básica pública, inclusive via formação inicial de professores.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso do tipo descritivo e exploratório, de caráter não experimental, com pesquisa documental, entrevista com grupo focal e aplicação de questionário; o grupo de discussão (ou grupo focal) com uma parte dos sujeitos da pesquisa e o questionário para colher as informações e opiniões de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, os bolsistas do Programa Pibid/UVA/2009.

Justifica-se a escolha por estes sujeitos da pesquisa mediante a ideia de que eles, por meio de suas percepções, formadas por suas experiências nos dois ambientes envolvidos na pesquisa – a sala de aula na academia e todo o contexto oportunizado pelas ações do Pibid/UVA/2009, nas formações ou na escola –, retêm as informações necessárias para a compreensão do fenômeno interesse da pesquisa, ou seja, a realidade da universidade em relação à docência universitária e a formação docente.

Outra técnica utilizada para recolher as informações necessárias para a pesquisa sobre a realidade vivenciada na universidade em relação à docência e formação de docentes foi uma análise de conteúdos de textos e de documentos, a qual se deu por meio dos textos bibliográficos e documentais, sendo que os textos bibliográficos fundamentaram a pesquisa e a análise dos documentos proporcionou mais conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento do Pibid/UVA e a dinâmica de seu funcionamento visando à formação docente de seus bolsistas.

Nesse texto, apresentaremos uma análise parcial dos dados da pesquisa, focando nossa discussão na dimensão extensionista do programa e nas falas dos alunos, futuros professores, que o indicam como um ambiente promissor de inclusão social, inovação pedagógica e interculturalidade.

Extensão universitária para uma educação superior incluída, inovadora e intercultural

Em 1998, a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação, da Unesco, apresenta a missão do ensino superior voltada para a formação de pessoas qualificadas e cidadãos responsáveis, aprendizagem permanente, promoção, geração e difusão da pesquisa e proteção e consolidação de valores atuais. Cita como função ética da universidade a necessidade de reforçar a cooperação da academia com o mundo do trabalho, analisando e prevenindo as necessidades da sociedade.

Esse documento da Unesco ressalta também alguns aspectos que exigem mudanças essenciais, inovadoras, na educação superior, quer seja nos currículos, nos métodos pedagógicos, na formação contínua de professores, incluindo a formação pedagógica, quer seja na incorporação crítica da tecnologia, da educação à distância e da compreensão e exploração dos ambientes virtuais.

O citado documento deixa claro que os professores e sua formação são peças-chaves para provocar inovações significativas e relevantes na educação superior. Nesse sentido, afirma que:

O 'novo docente' deverá dominar esse ambiente das Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação – NTIC, estar psicologicamente pronto para uma mudança radical de função, reforçando e atualizando ao mesmo tempo seu conhecimento disciplinar. (Unesco, 1998, p. 2)

Com relação ao conceito de inovação na educação superior, Masetto (2003, p. 198) afirma que é

o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior.

Portanto, observa-se que pensar sobre inovação na universidade, inevitavelmente, leva a pensar sobre a função do professor, pensar sobre sua formação, pensar sobre a docência universitária.

Desta forma, todos reconhecem que as mudanças trazidas pelas inventividades das últimas décadas, como no caso das tecnologias na área da informática e das comunicações, que impulsionaram muitas e radicais mudanças em proporção mundial, provocaram a busca de reorganizações em variadas dimensões: internas ou externas, pessoais ou institucionais, individuais ou coletivas, entre outras. Assim, indicadores de inovação estão na pauta atual das discussões acadêmicas, em busca de mudanças para o enfrentamento dos desafios e das crises que a universidade atravessa.

Em estudos, Cunha (2007/2010), Santos (2008), Lucarelli (2000) compreendem que a inovação pedagógica na formação do professor requer:

- a) ruptura com a racionalidade pedagógica técnica-instrumental;
- b) reconhecimento de outras formas de produção de saberes;
- c) valorização da dimensão sócio-histórica do conhecimento;
- d) luta permanente por uma gestão partilhada dos atos pedagógicos com ações reflexivas frente ao conhecimento;
- e) compreensão de que o conhecimento é algo complexo e passível de reconfigurações;
- f) mediação includente das relações socioafetivas como condição da aprendizagem;
- g) aprendizagem protagonista reconhecendo novas autorias na perspectiva da produção do conhecimento;
- h) busca do novo na condição experiencial, mas não, necessariamente, o inédito.

Encontramos aqui novos aspectos para entender-se a docência universitária valorizando-se mais a parceria e coparticipação entre professores e alunos e entre os próprios alunos na dinâmica

do processo de ensino, de aprendizagem e de comunicação, construindo novas formas de trabalho pedagógico e aproveitamento das atividades escolares. Reforça-se o papel do professor como educador responsável pela mediação pedagógica, que estimule a aprendizagem do aluno como processo pessoal e grupal, oriente seus trabalhos e discuta com ele suas dúvidas, seus problemas, incentivando-o a avançar no processo do conhecimento.

Compreendemos que a formação do professor na universidade requer práticas formativas inovadoras. Tais práticas são aqui compreendidas como aquelas que rompem com o paradigma da racionalidade técnica, baseado, entre outros aspectos, em lógica disciplinar e na transmissão de conhecimentos científicos. As práticas formativas inovadoras requerem inovação curricular na universidade; um currículo que reconheça as diferenças, a legitimidade do currículo pluriuniversitário, que estimule o desenvolvimento de posturas investigativas e o fortalecimento dos saberes mediante a participação ativa dos estudantes universitários.

Sendo assim, compreendemos que a inovação pedagógica, no contexto universitário, requer, inicialmente, a democratização epistemológica do currículo, pela democratização das relações instituição-sociedade e pelo fortalecimento de uma profissionalidade docente emergente.

A inovação pedagógica configura-se como uma experiência epistemológica intercultural porque possibilita a produção do seu próprio saber, o saber da experiência. Para Bondía (2002), a experiência é o que nos acontece, que nos transforma. Aquilo que “nos passa” e não o que “se passa”. É o parar para pensar, escutar, olhar, sentir, pensar devagar, demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção, aprender a lentidão, falar sobre o que nos acontece, cultivar a arte do encontro, dar-se tempo. O saber de experiência é o sentido do que nos acontece. Então, o saber de experiência revela o sentido ou sem sentido da nossa existência.

Os impactos advindos da experiência constroem saberes que impulsionam à mudança, levam à quebra de “verdades”, à ruptura de esquemas já constituídos, estruturados, padronizados. A formação do professor na universidade deve promover atividades que permitam ao futuro professor reconstruir ou “reinventar” o conhecimento, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais.

Por ser ancorada no paradigma tradicional de ensinar, a educação universitária tem amarras que embarreiam as iniciativas para as mudanças. Não que elas não existam, mas de fato não existem de forma conjuntural, expressivas, que assegure um contexto de inovação na universidade. Acreditamos ser a extensão universitária o lócus privilegiado para a produção de conhecimento emancipatório, constituindo-se em um dos caminhos para a construção de uma universidade mais aberta, ética, solidária e que possibilite a educação ser pensada de forma mais transgressora e autônoma, fortalecida em sua função social inclusiva.

De que extensão estamos falando? É fundamental considerar, nesta discussão, a função assumida pela extensão universitária ao longo da história, no intuito de buscar discutir seu lugar como ato pedagógico fundamental para o processo de formação docente na educação superior. As concepções e práticas desenvolvidas nos processos pedagógicos do ensino superior necessitam cada vez mais serem analisadas e refletidas de forma crítica.

A extensão universitária, no que tange ao seu papel, antes, tão somente reduzido ao conceito de estender conhecimento científico a quem não o tinha, realizado por meio de serviços técnicos à comunidade, deve contribuir com a produção e transmissão do conhecimento na universidade e, portanto, proporcionar uma mudança significativa no processo pedagógico do ensino, de modo a garantir que docentes e discentes se transformem em sujeitos do ato de aprender, provocando, desta forma, a socia-

lização e democratização do saber acadêmico, possibilitando a participação interna e externa na vida universitária.

As discussões acerca da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na universidade sinalizam sobre a importância e possibilidade de refletirmos sobre o que se iniciou de forma separada. A relação entre essas três dimensões acadêmicas deve possibilitar que o papel da extensão venha a ser desenvolvido de forma que suas ações possam ser consideradas como parte integrante das atividades afins da universidade (Santos, 1997). Neste sentido, a extensão universitária seria um espaço institucional da interdisciplinaridade, que acolhe a transversalidade ao unir as diferentes áreas do conhecimento, pela possibilidade de responder aos desafios a ela impostos e de multiplicar os espaços de diálogo entre a teoria-prática, por meio da multiplicação dos espaços de ensinar e aprender.

Para Santos (1997), ao incorporar o “saber fazer” como valor pedagógico do saber pensar, ouvir, intervir, questionar e, principalmente, aprender a conviver e reconhecer as outras formas de saberes de outras culturas e crenças, isso levaria o conhecimento a abandonar seu caráter eminentemente transmissivo. O autor afirma ainda que tal perspectiva tende a consolidar a ideia da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão por meio de um “modelo edificante de ciência” na medida em que provoca o conflito entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação.

A partir desses pressupostos, consideramos a extensão universitária a chave para um novo modelo de formação docente. Voltada para a relação com a sociedade, a Extensão é uma via de mão dupla, baseada na interface de conhecimentos teóricos, práticos, culturais e cotidianos, que ultrapassam os muros das instituições de ensino superior, em especial, das paredes das salas de aula. Nela observamos a possibilidade de transformar, multiplicar e disseminar a vida universitária, rompendo e diversificando a sua forma única de lidar e operar com o conhecimento científico.

A extensão universitária constitui-se em importante pilar para formação acadêmica. Proporciona o exercício da cidadania do discente na universidade e, no caso das licenciaturas, do futuro professor, no cotidiano da relação ensino-aprendizagem, além de ser um espaço propício à transdisciplinaridade, que permite a integração de diferentes olhares sobre o mesmo objeto e múltiplos conhecimentos na interface dos saberes acadêmicos e populares. Instiga, ainda, os diversos atores das ações extensionistas a terem uma visão mais crítica, para além do ambiente acadêmico – o que, sem dúvida, torna-os sujeitos mais comprometidos com um projeto de vida coletivo, imbuídos de sentimento de justiça social e senso de bem comum.

A extensão universitária, assim, situa o sujeito aprendente no tempo presente, nas demandas de sua sociedade, apresentando-se como espaço de aprendizagem e interação com o mundo de hoje e no tempo presente. É espaço privilegiado para a formação profissional que vai além do tecnicismo, pois provoca situações concretas de vivência da realidade cotidiana, nas quais apresenta aos seus atores desafios teórico-práticos a serem solucionados. E, a partir das problemáticas sociais que se apresentam no cotidiano, a curiosidade e o desejo são despertados nos sujeitos aprendentes, motivados por uma causa/demanda societária e humana que lhes faça sentido por meio da busca de soluções possíveis a partir da construção de projetos coletivos. Processo em que todos os sujeitos – professores estudantes e comunidades – devem estar envolvidos a partir do diálogo em torno dos diferentes saberes.

A extensão universitária como estratégia inovadora para uma formação docente includente: analisando o Programa Pibid/UVA/2009

De acordo com as discussões anteriores, observa-se que as perspectivas pedagógicas nos processos formativos do Pibid são

inovadoras por apresentarem pressupostos de ruptura paradigmática, de protagonismo, de ecologia de saberes e reconfiguração de saberes. Tais perspectivas foram ancoradas pela relação escola-universidade nos princípios da extensão universitária. Sendo assim, consideramos a extensão o elemento catalisador da inovação na formação docente no programa Pibid/UVA/2009.

A seguir, apresentaremos alguns dados da pesquisa realizada que permitem discutir os aspectos desse programa que justificam a ideia da extensão como elemento catalisador da inovação na universidade. Selecionamos algumas opiniões dos sujeitos da pesquisa acerca de suas aprendizagens no contexto das formações e experiências de programa. Realizamos algumas argumentações a partir das falas dos bolsistas participantes do grupo focal que fazem destaques ao que eles atribuem como fator de satisfação com as experiências no Pibid/UVA/2009 e que são contribuintes para a aprendizagem na docência. Nelas, sobressai o fato de eles reconhecerem a possibilidade de pesquisarem novas práticas, buscando alternativas ao que eles criticamente denominam como “metodologia muito programada, aquela coisa muito já vindo do sistema”, ou seja, se reportam que no Pibid/UVA/2009 tiveram oportunidade de sair do modelo de uma rotina escolar muito sedimentada, com formalismos e algumas padronizações de ensino.

Essas constatações nos permitem interpretar que as experiências no Pibid/UVA/2009 são, na percepção dos sujeitos, permissoras de oportunidades de terem experiências docentes menos limitadoras da criatividade docente e da inovação pedagógica, sendo, portanto, informações privilegiadas que nos remetem a sinalizações que convergem para o reconhecimento do Pibid/UVA/2009 como contexto de aprendizagem em que há favorecimento de rupturas pragmáticas nas práticas docentes. Isso se apresenta nas falas a seguir, que a mantemos, apesar de serem longas, por considerá-las de grande importância à defesa da tese investigada:

(...) O Pibid também nos possibilita isso, a parte da pesquisa (...) de pesquisar novas metodologias (...). (...) é, que como professor em sala de aula normal, eu tinha uma metodologia muito é... programada, aquela coisa muito já vindo do sistema, você aplica aquilo e pronto. (...), mas, quando eu fui trabalhar no Pibid eu pude fazer um projeto interdisciplinar, né? Foi o que eu considero de maior importância para mim, teve contribuição na minha formação? Teve, mas mais ainda na minha formação como ser humano, na minha concepção, na aprendizagem de valores (...). (Relato de quem?)

O que se pode registrar além do que o relato já ressalta? Vimos o destaque dado para a situação de pesquisa, para a ideia de poder discutir os fenômenos ocorridos na escola, na sala de aula da universidade, entrelaçando os conteúdos empíricos com as formulações dos estudiosos da questão, e todas seguem na direção da transformação do sujeito que aprende e que também ensina, ou o contrário, por meio da participação, na experiência. Fala em um saber fazer que tem sentido, significado, em que a subjetividade está envolvida no processo de transformação.

Isso nos remete ao que Santos (2005) diz com relação à produção de conhecimentos, em que não é possível conhecimento acerca de uma problemática utilizando-se apenas repertório teórico já sistematizado sobre o tema. É preciso vivenciar, compreender e interpretar, estando do “lado de dentro” da manifestação do fenômeno, criando e recriando a empiria e a teoria.

Em suas falas, os sujeitos participantes do grupo focal se reportam muito à categoria relação teoria e prática para se referirem às suas experiências no Pibid/UVA/2009, na maioria das vezes, fazendo contraponto com suas experiências nas disciplinas curriculares de seu curso de licenciatura, tipo, “primeiro, tem um pouco a saída da teoria, que a gente tem muito na universidade, para a realidade na prática”; “Na faculdade, os professores... eles focam mais a questão da teoria e muitas vezes essa teoria não se adéqua muito ao que a gente vê em sala de aula”.

Essa dicotomia entre teoria e prática é superada na experiência dos bolsistas, visto que eles são estimulados a contextualizar e dialogarem em momentos de trocas de experiências sobre seus estudos, projetos e ações com os demais bolsistas de outras escolas e áreas de estudos como contribuintes para a aprendizagem e formação docente. Consideramos um elemento relevante na perspectiva de uma ruptura paradigmática das práticas pedagógicas tradicionais, pois essa ruptura “requer, como condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar” (Cunha, 2008, p. 26).

Esse fator foi confirmado nas respostas dos questionários, quando os sujeitos da pesquisa consideram que o programa proporciona um ambiente favorável ao diálogo, com 70,74 % apontando de forma satisfatória que, quando somada com as opiniões que a qualificam como regular, alcança um percentual de 95,13%.

A contextualização da aprendizagem ficou muito evidenciada na discussão transcorrida durante o grupo focal, percebendo-se um envolvimento emocional de todos os participantes na questão, no sentido de ao mesmo tempo em que sobressaltavam essa categoria no Pibid/UVA/2009, faziam contraponto com suas experiências na academia, no que se reconhece, principalmente, críticas ao sistema “tradicional” de seus professores e a relação disso com a aprendizagem deles. Dá-se destaque ao que expuseram abaixo por meio de algumas referências diretas selecionadas:

O professor dá aula pra gente, mas é uma coisa tão distante pra gente que a gente fica assim, né (...) enquanto que no Pibid, não, eu acho que com o Pibid a gente consegue inserir todo aquele lado do aluno, do professor, e da escola em geral, da comunidade escolar. No meu caso, eu tenho mais acesso a essas relações (...) a gente tenta propor projetos que venha trabalhar com a realidade deles e que eles venham ter realmente uma aprendizagem significativa. (Relato de quem?)

Aqui se ressalta também elementos que a extensão universitária na relação escola-universidade promove na formação docente, que é ecologia de saberes, reconfiguração de saberes e ruptura paradigmática, em que o discente/bolsista reconhece o saber que se constitui a partir da escuta do “outro” que também tem seus saberes próprios, e a experiência toma a dimensão da transformação, dando novos significados para seus conhecimentos, e possibilita o desejo de realizar mudanças. Lembrando Cunha (2008, p. 24), quando afirma que:

A adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto.

Motivação para inovar na docência ficou claramente evidenciada nas referências dos sujeitos. Esta mesma categoria de análise também se observa a partir dos dados do questionário apresentados. Ao se indagar se o estímulo e a liberdade dados pelo Pibid/UVA/2009 aos bolsistas para criar e inovar na docência contribuíram para sua aprendizagem e formação docente, os sujeitos responderam que sim, num total de 97,56%.

A partir do olhar dos bolsistas, compreendemos que o Pibid, na perspectiva da extensão, favorece um currículo que reconheça as diferenças, desenvolva posturas investigativas, fortaleça os saberes mediante a participação ativa dos estudantes universitários e legitime o currículo “pluriuniversitário”. A perspectiva pedagógica de aprendizagem contextualizada é observada confirmando ruptura pragmática, protagonismo, reconfiguração e ecologia de saberes nos processos de formação docente no programa em estudo. Os processos formativos do Pibid/UVA/2009 permitiram aos bolsistas estarem diretamente ativos, participativos, na elaboração, execução e avaliação de projetos de intervenção pedagógi-

ca exclusivos para o ambiente escolar no qual estavam inseridos vivenciando suas experiências de iniciação à docência. E nestas experiências constava o constante desafio de refletir sobre as conceituações envolvidas e de inventar novas formas de estabelecer relação entre teoria e prática.

Portanto, a extensão promove um contexto inovador na universidade ao proporcionar experiências que transformam ao interagir com outros como sujeitos históricos, respeitando seus valores e cultura e, nesta relação intercultural, o ensinar perde a característica de linearidade, verticalidade e posicionamentos fechados. Neste mesmo sentido, Freire (2006) afirma que a extensão renova a perspectiva da docência e aprendizagem na universidade ao se revestir da horizontalidade e do conhecimento e respeito à cultura do local onde se desenvolve, e assume um compromisso com as mudanças.

Considerações finais

O Pibid/UVA/2009 apresenta-se como um programa de atuação docente nas escolas públicas da região do semiárido cearense, que, além de funcionar na própria sede da UVA, reúne também as características das localidades de onde são oriundos os docentes bolsistas do Pibid/UVA/2009 e, mais ainda, onde irão ter suas experiências enquanto profissionais da educação. Todos os conflitos vivenciados e trazidos à tona pelos depoimentos dos bolsistas, sujeitos da pesquisa, durante suas experiências no Pibid/UVA/2009, são expostas como algo muito significativo visto terem que elaborar projetos de ação docente voltados especificamente para aquela realidade na qual estavam inseridos os alunos, a escola e todos os participantes da comunidade escolar onde desenvolveram suas atividades. O planejamento das estratégias pedagógicas foi construído a partir da experiência de perceber a cultura local, as relações e o conhecimento já construído e toda a dinâmica da cultura escolar.

Outra característica marcante apresentada no quadro teórico diz respeito ao protagonismo compartilhado nas práticas promovidas pelos bolsistas do programa. Observou-se que nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa fica claro esse aspecto, visto que eles ressaltam muito o quanto eles se envolveram, como resolveram conflitos pedagógicos elaborando projetos, realizando atividades, refletindo e dialogando com outros bolsistas, coordenadores e participantes do Pibid/UVA/2009. Fazem alusões a uma rede de protagonismo, visto que não só eles eram incentivados por seus coordenadores de área, como procuravam atender aos desafios com autonomia e, por outro lado, eles também elaboraram projetos em que os alunos da escola básica, por sua vez, tornam-se protagonistas no processo de aprendizagem. Desta forma, podemos dizer que as experiências do Pibid/UVA/2009 formaram um contexto que incentivava o protagonismo na prática docente.

Da mesma forma, observou-se a existência de incentivo a inovar na formação e na docência, visto que os participantes se referiram com muita frequência que eles eram desafiados a superar as dificuldades das situações precárias apresentadas pelas realidades dos alunos e das escolas nas quais exerciam suas atividades como bolsistas, ressaltando, inclusive, o estímulo a enfrentarem suas próprias maneiras de entender o conhecimento e as práticas pedagógicas, que eram impregnadas da racionalidade técnica instrumental tradicionalmente observada na educação, que, de uma forma ou de outra, surgiam quando eles não sabiam o que fazer. Tomando distância da docência tradicional, mesmo sob o risco de não dar certo, inventavam e refletiam muito sobre suas práticas no Pibid/UVA/2009 sempre reconhecendo que as inseguranças faziam parte do processo de busca do novo, de novas formas de vivenciar a docência. Saíram da “zona de conforto” e desconstruíram certezas da docência tradicional. Enfrentaram as incertezas e criaram sua docência inovadora, contextualizada e cooperativa.

Reconhecem-se, a partir dos resultados da pesquisa, fortes indícios de busca de saída do modelo de uma “docência das cer-

tezas”, em que o conhecimento já está estruturado e é passível de ser aplicado a qualquer grupo e momento. Em contrapartida, observa-se interesse genuíno na superação desse modelo por meio de uma experiência compromissada com o exercício pleno, responsável, da profissão docente. Vê-se que há um legítimo incentivo ao novo, uma integração entre sujeitos protagonistas por meio do diálogo, e o reconhecimento de suas tensões, emoções e afetividade no processo da construção da docência, que passa a ser compartilhada, numa busca coletiva da resolução de problemas, na maioria das vezes inéditos na “docência das certezas”, e na busca de inovação diante das incertezas.

A pesquisa apresenta elementos de que o programa permite a construção coletiva da docência e motiva o bolsista a construir uma prática docente interdisciplinar e contextualizada nas escolas. O princípio inovador do conhecimento produzido estaria na coparticipação, na colaboração, na contextualização, na interdisciplinaridade, e no protagonismo da prática docente em tencionar e recriar os caminhos percorridos para a aproximação entre a escola e a universidade.

Assim entendendo, a extensão permite e torna possível a inclusão da sociedade no processo reflexivo da universidade; possibilita a reversão da lógica tradicional da formação do conhecimento universitário, por estabelecer vínculo com o social, de forma aberta, dialógica e em tempo real, amplia a percepção sensível da leitura do cotidiano, provoca impacto conceitual teórico-prático e estimula a criatividade, a inovação no pensar e fazer.

Espera-se, assim, que os resultados desta pesquisa contribuam para que as instâncias educacionais, em especial a de ensino superior, frente à tão proeminente necessidade de formar cidadãos e cidadãs capazes de viverem numa sociedade inclusiva, colaborativa e justa, com respeito à diversidade, reconsiderem suas estruturas, suas concepções e processos formativos voltados à qualificação da docência, por meio da inovação pedagógica, nos termos aqui apresentados.

Referências

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Rio Grande do Sul: Cadernos Pedagogia Universitária – USP, 2008.

_____. **Reflexões e práticas pedagógicas universitárias**. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 93. O Mundo Hoje, v. 24.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/JY712u>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000, p. 60-71.

MASETTO, Marcos. Inovação no ensino superior. **Interface**: comunicação, saúde e educação, v. 8, n. 14, p. 147-202, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/Y9y7W7>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaración Mundial sobre Educación superior em El siglo XXI**: visión y acción. Paris: Unesco, 1998.



Capítulo 7

Práticas pedagógicas para inclusão de alunos com surdez no ensino médio profissionalizante: experimentações docentes no âmbito de uma pesquisa-intervenção

*Márcia Gardênia Lustosa Pires*³³

*Francisca Geny Lustosa*³⁴

Introdução

O presente texto socializa os resultados de uma investigação realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB) – Campus Campina Grande-PB, por um grupo de pesquisadores iniciantes (estudantes), pesquisadores experientes (docentes) e pesquisadora colaboradora à equipe (professora-colaboradora/UFC), com o intuito de conhecer os principais desafios enfrentados por alunos surdos, bem como as possibilidades de promover a efetivação de suas aprendizagens e inclusão escolar a partir da realização de práticas pedagógicas de atenção à diversidade.³⁵

33. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Campina Grande-PB. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Lampeju, vinculado ao IFPB. E-mail: gardenialustosa@yahoo.com.br

34. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora da Sala de Recursos Multifuncionais da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC); coordenadora do grupo pró-inclusão: “Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores” (Faced/UFC); membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (UFC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

35. Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), ensino médio, e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tec-

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção, iniciada em agosto de 2015 (ainda em curso, tendo em vista nossas intenções de um estudo longitudinal), focalizando a incursão dos alunos em processos de iniciação científica, a partir das aulas da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica. Buscamos, assim, refletir sobre o potencial crítico-reflexivo das iniciativas desenvolvidas pela docente e pelo grupo de estudantes, e as repercussões ocorridas na prática pedagógica da professora e no desempenho dos estudantes, notadamente, daqueles com surdez, incluídos na instituição.

Do ponto de vista metodológico, para discutir essa investigação, tanto na perspectiva teórica quanto na dinâmica de sua operacionalização, buscamos apoio nos autores que discutem essa abordagem para investigações em educação. Dentre os autores da literatura, são nossos interlocutores: Bogdan; Biklen (1982); Thiollent (1997); Anadon (2000); González (2002); Barbier (2007); Dionne (2006); Poulin (2006); Lustosa (2009).

A etapa inicial do estudo (diagnóstico da realidade) teve como principal objetivo investigar as atuais condições de escolarização dos alunos surdos do IFCG e suas principais dificuldades. Verificamos (professora e grupo de alunos) tais aspectos colaborativamente; posteriormente, na etapa interventiva, produzimos algumas experimentações didáticas, a fim de sistematizar metodologias, recursos pedagógicos e apoios aos processos de ensino e de aprendizagem destes alunos.

Referido estudo contemplou a observação das aulas da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica³⁶ que, por seu ca-

nologia (IFPB) – Campus Campina Grande-PB, no período compreendido entre agosto de 2015 e julho de 2016.

36. De acordo com a ementa adotada para o ensino médio integrado ao técnico, a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica contempla a realização de atividades teórico-práticas de iniciação científica a exemplo de: elaboração de resenhas, resumos, fichamentos, projetos, pesquisas e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

ráter teórico-prático, apresenta o desafio da iniciação científica quando na realização de pesquisas e projetos de investigação, além de outras demandas de caráter conceitual, normativos da ABNT e de escrita acadêmica (artigos, fichamentos, TCC, etc.), ainda no âmbito do ensino médio profissionalizante. Assim, no que tange aos objetivos específicos da referida disciplina, investimos na adaptação de material didático-pedagógico para as aulas destinadas aos alunos com surdez, em situações de aprendizagem real na sala de aula, com vias a favorecer a inclusão desses estudantes no processo de iniciação à pesquisa científica, em atendimento aos objetivos deste componente curricular obrigatório.

O interesse por essa problemática decorreu de nossa observação sobre o cotidiano escolar de estudantes com surdez, na atuação como docente desta disciplina no IFPB – Campus Campina Grande-PB, por percebermos os obstáculos enfrentados em sala de aula, nas situações com professores e demais alunos ouvintes, pela utilização, majoritária, de métodos tradicionais de ensino durante as aulas e pela preocupação com a socialização e interação destes educandos com a comunidade educativa, em contato no dia a dia da instituição.

Em virtude de tais questões, evidenciamos a relevância social e acadêmica dessa pesquisa quando situa a necessidade, cada dia mais premente, da sociedade como um todo e das instituições educativas em favorecerem os processos de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas e nos demais espaços da sociedade, conforme preconiza a nossa Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência³⁷ (CIDPD).

37. A CIDPD se apresenta como o primeiro instrumento internacional a exigir, como obrigações convencionais, que os estados partes efetivem o direito à educação inclusiva. O art. 24 estabelece especificamente a inclusão como paradigma de efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência.

Tais documentos preconizam, por excelência, que é a instituição educativa que deve se mobilizar e se transformar (na dimensão contextual, estrutural, atitudinal e pedagógica) para ser capaz de acolher todos os sujeitos e de oferecer uma educação de qualidade, ou seja, dar respostas educativas de acordo com as suas habilidades, necessidades e expectativas sociais e educacionais.

Neste sentido, o estudo se propôs, mormente, a elaborar adaptações e aprimoramento dos métodos de ensino, no que tangue à melhor compreensão dos conteúdos ministrados na disciplina referida, visando incluir os alunos em processos de iniciação científica, com vias a eliminar/minimizar os obstáculos na interação aluno/professor, bem como otimizar a participação desses alunos com os demais discentes e com a comunidade escolar.

Dessa forma, o projeto de investigação, materializado em seus objetivos, tem como meta-fim contribuir com o desenvolvimento de uma metodologia de ensino favorável à inclusão desses alunos, notadamente, no que concerne à iniciação científica, de forma a possibilitar um processo de aprendizagem significativo e que, ao mesmo tempo, seja acessível à compreensão dos conteúdos estudados.

A justificativa de realização desse estudo decorre do fato de observarmos como alunos surdos do IFPB ainda enfrentam uma diversidade de situações no cotidiano escolar em que se materializam obstáculos, desde barreiras arquitetônicas até atitudinais. Salientamos aqui nossa preocupação com os desafios enfrentados por esses alunos que, por vezes, passam despercebidos aos olhos de uma significativa parcela da comunidade acadêmica.

Diante de tal problemática, o estudo em foco se voltou a lançar um olhar investigativo, identificando os fatores que influenciam nas dificuldades existentes para inclusão dos alunos, com particular atenção às barreiras das práticas pedagógicas, na intenção deliberada de trazer melhorias para o ensino e para a aprendizagem de alunos com deficiência, em específico, nesse caso, para os alunos com surdez.

Como comunidade acadêmica de cursos técnicos, indagamos sobre como podemos contribuir com novos conhecimentos que venham a favorecer a inclusão social e educacional desses sujeitos e para um melhor desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos alunos com dificuldades mais significativas. Para tanto, a socialização de experiências de caráter didático-científico tornam-se de fundamental importância.

É importante às instituições educativas se pré-ocuparem da tarefa de transformar o espaço educativo para que o preconceito e a exclusão social possam ser superados, como um outro passo na promoção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa. Metodologicamente, guiamo-nos pela abordagem da pesquisa-ação, com vias a produzir uma intervenção na realidade escolar. Justificamos a pertinência metodológica da abordagem escolhida, por ser esta a que melhor se coaduna com as urgentes necessidades de transformações da cultura organizacional da escola e da prática docente para a inclusão, objeto desse estudo. A vantagem de tal metodologia é que esta pode constituir rico e significativo espaço de progressiva melhoria da qualidade das ações desenvolvidas pela escola e seus professores, um dos desafios atuais frente ao paradigma da escola para todos e da gestão da diversidade em sala de aula.

A literatura (Thiollent, 1997; Bogdan; Biklen, 1994; Barbier, 2007) aborda a pesquisa-ação como um tipo de investigação que assume um espaço cada vez maior na área educacional, em virtude do potencial de resposta às demandas atuais, ou seja, pelas possibilidades de enfrentamento das dificuldades vivenciadas hoje na educação, capaz de contemplar a inerente complexidade e o dinamismo do cotidiano escolar. Outro aspecto que lhe confere peculiaridade é o caráter interventivo que tem essa aborda-

gem e o objetivo explícito que carrega de projetar mudanças na realidade investigada.

A pertinência da realização de uma pesquisa-ação com esse caráter decorre, em grande parte, da problemática do campo empírico do objeto e da intencionalidade dos envolvidos na situação. A pesquisa-ação comporta, prioritariamente, a característica de ser uma necessidade do campo e, portanto, se dirige a dar uma resposta a esta necessidade premente.

Nesse estudo, buscou-se conhecer a realidade (desafios dos alunos surdos), aliando estudos bibliográficos e incursão no campo de investigação para intervir nesta realidade (produzir/adaptar material didático para a diversidade), visando a melhoria da qualidade do ensino, bem como contribuir para inclusão educacional.

O lócus³⁸ da investigação foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB) – Campus Campina Grande-PB, que tem além dos alunos surdos, a presença de outros estudantes (com mobilidade reduzida, uso de cadeiras de rodas e deficiência visual, por exemplo) com necessidades específicas de formas de acessibilidade tanto estruturais, físicas/arquitetônicas, quanto a linguagens e recursos de comunicação.

Assim, o IFPB – Campus Campina Grande-PB se apresenta como um espaço profícuo e legítimo para o desenvolvimento de iniciativas dessa natureza que visem o favorecimento de uma educação com a participação efetiva das pessoas com deficiência, capaz de garantir o desenvolvimento integral de seus estudantes, em atendimento aos preceitos éticos, legais e pedagógicos contemporâneos (Lustosa, 2013).

O grupo de pesquisa foi mobilizado pelo interesse já anunciado e fundamentou-se na temática, por meio de estudos que compreenderam ações como: classificação do material bibliográfico a ser estudado, leituras de acervo pertinente à temática em

38. A pesquisa ocorreu nas turmas do 2º ano de Petróleo e Gás e Informática, do IFPB – Campus Campina Grande-PB.

foco (estudo da bibliografia especializada em inclusão de pessoas com deficiência e suas especificidades), observações de exploração do campo, delineamento da problemática a partir da imersão na realidade escolar e da literatura da área, elaboração de instrumentais, roteiros e aplicação do material de coleta de informações elaborados durante as aulas de pesquisa, identificação e comparação com outros estudos já existentes, etc. Todas as diversas iniciativas compuseram-se em metodologias utilizadas nas aulas da disciplina, como forma de aliar estudos teóricos e a prática de pesquisa, de forma contextualizada e significativa: *aprender a fazer pesquisa pesquisando*, ou seja, situada em um contexto de ensino e de aprendizagem reais.

Assim, a investigação ocorreu durante as aulas da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, no que tange à parte empírica de coleta dos dados. Nessa incursão, os alunos se organizavam no âmbito do campus, e quando do retorno à sala de aula, em etapas posteriores, avançávamos na socialização, categorização e análise das informações, assim como também dava-se curso aos conteúdos pertinentes às etapas de uma investigação, seguidamente, com seus referenciais e estudo sobre os métodos de análises.

O material coletado nas observações serviu como base para a etapa de elaboração dos materiais didáticos (etapa interventiva), voltados ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos surdos, essencial para a melhoria das aulas de pesquisa e de demais componentes curriculares, à serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos público-alvo de nossa problemática de pesquisa e da necessária constituição de uma escola de atenção às diferenças de todos os sujeitos.

Com relação às técnicas de coleta de dados, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica, bem como a pesquisa de campo, por meio de observações em sala de aula, entrevistas, etc. Assim, as informações coletadas durante as observações das aulas passaram por uma sistematização, o que gerou a segunda etapa

do estudo – a organização de novas metodologias para a aplicação nas aulas e avaliação, de acordo com a resposta dos alunos no uso desses recursos em sala de aula e as possibilidades concretas de melhoria no âmbito geral do aprendizado (interação, compreensão, comunicação, etc.) dos alunos surdos.

A elaboração do material didático-pedagógico se propunha a superar as adversidades que os alunos surdos enfrentam no seu dia a dia dentro da instituição, a partir da observação e da reflexão sobre as principais dificuldades encontradas por alunos surdos no processo de aprendizagem em sala de aula, notadamente, no que concerne aos processos de iniciação científica.

A seguir, apresentamos os resultados e discussões frutos da experiência em tela, com foco para as iniciativas realizadas no âmbito da pesquisa, quanto aos obstáculos à aprendizagem de alunos surdos, bem como quanto aos desafios na superação destes.

Discussão dos resultados

A partir dos dados preliminares do estudo, apresentamos alguns elementos importantes à percepção crítica das atuais condições de aprendizagem dos alunos surdos, frente aos arranjos mais recentes que configuram o contexto de defesa da diversidade e inclusão destes estudantes na escola comum.

As observações e os diálogos com os alunos com surdez revelam circunstâncias que devem alertar docentes quanto ao ensino em salas de aula que tenham alunos surdos, especificamente na disciplina de Pesquisa Científica, aqui em foco, porque tem desdobramentos e implicações na realização das atividades (teórico-práticas) de iniciação científica, na produção de gêneros acadêmicos, a exemplo: resenhas, resumos, fichamentos, projetos de pesquisas e TCCs. Isso exige, à prática docente, desde o planejamento (gênese da aula de atenção a todos os alunos), que passemos a investir na elaboração de recursos didáticos diversos,

de forma a favorecer uma maior acessibilidade dos conteúdos e procedimentos conceituais e práticos aos alunos com deficiência auditiva, não apenas na dependência do intérprete.

Assim, a partir da necessidade de envolvimento dos alunos nas atividades da disciplina, com foco na aprendizagem de procedimentos e técnicas demandados para a elaboração de projetos de iniciação científica, solicitados como atividade avaliativa da disciplina de Pesquisa Científica, ecoavam muitas das queixas dos alunos surdos com relação às dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano da escola, em todas as matérias.

Podemos dizer que os alunos surdos caminham em meio a barreiras e obstáculos que são postos e estabelecidos diariamente para obter suas aprendizagens, como explanado pelos próprios sujeitos surdos. Suas queixas principais são quanto à compreensão dos conteúdos ministrados durante as aulas, mesmo contando com a atuação permanente do intérprete.

Dentre os aspectos relatados pelos alunos, destacamos alguns em particular, e sobre os quais tecemos considerações importantes à melhoria da prática docente:

1. Não entendimento dos conteúdos – esse foi o mais enfático problema relatado pelos alunos surdos. Todavia, o que nos interessa são os elementos que podem traduzir-se em pontos para sediar “novas” práticas pedagógicas. Para esses alunos surdos envolvidos no estudo, o não entendimento é causado por três motivos específicos:

a) **Presença de palavras desconhecidas e outras com duplo significado** – que deixam os alunos confusos na compreensão do contexto, fazendo-os, assim, recorrer aos intérpretes na tentativa de uma explicação. Convém explicar que tais situações vivenciadas pelos alunos surdos, na maioria das vezes, requer um ritmo diferente de aprendizado com relação ao restante da turma, pois, enquanto o professor segue para outra explicação, estes ainda estão em busca de um sinônimo ou significado para o termo desconhecido. Para minimizar este problema,

montamos uma ação em que pedimos para que os próprios alunos surdos identificassem quais palavras eram de mais difícil compreensão e as substituímos por sinônimos, expressões simples e familiares aos surdos, para que pudéssemos reformular os textos da disciplina de forma compartilhada com os alunos, sem alterar o contexto. Ainda com relação às necessidades percebidas quanto aos termos específicos da disciplina de pesquisa, destacamos também a elaboração de um dicionário de imagens³⁹ com verbetes de termos próprios da disciplina de Pesquisa, etc. Cada estratégia/recursos foi sendo preparado pelo grupo e utilizado em momentos distintos da disciplina ou quando identificada a necessidade de ser desenvolvido. Após estas mudanças e a realização de algumas testagens com os alunos, percebemos que os materiais eram avaliados de forma positiva pelos surdos e que estes também passavam a contribuir dando sugestões para o melhoramento daquele. Outra ação fruto da pesquisa foi a adaptação dos textos para as aulas da disciplina de pesquisa. O que se pôde observar com esta iniciativa foi o aspecto contributivo no que concerne à interação entre alunos ouvintes e surdos, uma vez que, a partir de nosso estudo, fizemos com que os alunos ouvintes passassem a perceber as dificuldades dos alunos surdos e mobilizassem seus saberes na produção de material didático adaptado as aulas da disciplina, gerando, inclusive, a produção de muitas atividades por parte dos alunos.

b) **Certas especificidades existentes na língua portuguesa, na modalidade escrita** – (segunda língua para o surdo), e que influenciam, em muito, para as dificuldades de interpretação dos textos para o aluno surdo. Diante dessa problemática verificada, iniciamos outra frente de adaptação dos textos, agora, principalmente, quanto à estrutura escrita, seguindo os princípios da língua materna dos surdos (Libras); com o apoio do interprete, buscamos a estrutura da Libras, como ela se organiza na recepção pelo surdo. Nesta produção, pensou-se a partir da

39. Este dicionário é constituído pelos termos técnicos da disciplina. Para tanto, buscamos trazer imagens que tenham alguma relação com os termos e conceitos utilizados nas aulas e ações de pesquisa, de forma que o aluno surdo compreendesse plenamente seu significado e aplicação. O material ainda se encontra em fase de avaliação e deverá ser ampliado de acordo com as novas necessidades ou surgimento de novos termos.

compreensão de que a forma como os surdos captam estas informações é diferente da estrutura linguística dos ouvintes. Outro recurso utilizado foi a produção de vídeos, feitos na perspectiva do aluno surdo, cujo conteúdo deveria, a princípio, ser capaz de compreensão sem auxílio de um intérprete. Utilizamos a técnica de desenho e animação gráfica.

c) **Ausência do uso de imagens no material didático dos professores.** Segundo os alunos surdos, a presença de imagens poderia facilitar a leitura e possibilitaria uma compreensão mais rápida dos textos. Ressaltamos que para minimizar esta barreira, passamos a substituir palavras e frases dos textos, quando possível, por imagens, o que tornou os textos mais interativos com o leitor surdo. Introduzimos também outros recursos imagéticos ao texto, como os utilizados nas novas tecnologias – inserimos símbolos que são comumente utilizados nas redes sociais, os “*emotions*” para expressar alegria, dor, tristeza, chamadas de atenção, etc., tornando os textos mais interativos e diversificados. Nossa tentativa com essa adaptação dos textos a partir da utilização dos recursos das tecnologias e das redes sociais foi proporcionar uma leitura mais prazerosa e com maiores suportes de ancoragem para compreensão destes leitores. A utilização das novas tecnologias se deu como forma de subsidiar a acessibilidade dos alunos aos conteúdos ministrados. Assim, procedemos a adaptação⁴⁰ do material utilizado nas aulas, como apostilas, textos e provas, bem como a produção de outros materiais didáticos: vídeo-aulas contendo explicações com imagens animadas, legenda em português e janela de tradução em Libras, materiais mais explicativos (complementares ou de sínteses) para os conteúdos presentes nos livros, fanzines com conteúdos/temáticas de algumas aulas, cartazes, jogos, imagens autoexplicativas. Cumpre esclarecer que observando os resultados de tal investimento, desenvolvemos outras situações seme-

40. Realizamos reuniões com frequência quinzenal, nas quais vem sendo construído coletivamente um debate sobre a melhor forma para superar os problemas enfrentados pelos alunos surdos. Por meio desses momentos coletivos, analisamos o processo de aprendizado dos alunos surdos, a partir da seguinte dinâmica: entrega de textos sobre o conteúdo da disciplina para estudo, leitura e interpretação. Após isso, realizamos encontros e discussões com os próprios alunos surdos, com o objetivo de identificar as dificuldades específicas quanto à compreensão dos materiais de estudo.

lhantes: utilizamos charges para representar alguns conteúdos do texto (em algumas situações criamos juntamente com os alunos); outra situação com esse caráter foi uma oficina de *fanzine*, em que, nessa experiência em específico, mobilizamos todos os alunos da sala de aula. Em tempo, neste sentido, foram produzidos *slides* com os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, contendo imagens com ligação direta da relação texto-contexto, para garantir o máximo de entendimento da explicação.

2. Dificuldades na relação com professores – os alunos surdos se ressentem de que, por vezes, passam despercebidos pelos professores, parecendo não serem notados em sala de aula, a não ser por meio da presença do intérprete, que funciona como um forte apoio, porém, por vezes, único recurso para que estes possam participar das aulas. Com destaque, o não entendimento de alguns conteúdos é justificado pelos alunos surdos em vários outros motivos, dentre eles se encontram a queixa da utilização de métodos tradicionais de ensino pelos professores nas situações cotidianas em sala de aula, o que não favorece suas aprendizagens.

3. Pouca socialização e interação com os demais alunos e professores do campus – no cerne dessa questão parece estar as barreiras da língua, uma vez que percebemos ainda pouco acesso da comunidade acadêmica à Libras. O que se pode destacar nessa incursão é que ainda impera em nossa sociedade uma compreensão em nível mais geral, de que a língua portuguesa deve figurar com certo privilégio no cenário escolar, ou, por vezes, como única forma de comunicação. O que se verifica é que parece haver ainda pouco interesse por parte dos que são ouvintes na apreensão da Libras, para além de iniciativas institucionais para essa difusão. Tal fato torna maior a necessidade de que haja maior disponibilização de intérpretes não só para a tradução das aulas regulares (objeto disposto e garantido em lei), mas, também, de forma imprescindível, para a realização de atividades extras sala de aula, como suporte a trabalhos em grupos, interações e atividades externas ao ambiente acadêmico, etc. Como agravante, nesse caso, é o fato de se fazerem limitadas as trocas e outras relações pessoais diretas entre os alunos ouvintes e surdos, sendo reduzidas as possibilidades de vivenciá-las em sua plenitude. Cabe registrar também que os alunos surdos reclamam por uma maior parceria e senso de coletividade dos pares

e de maior interação. Defendemos, igualmente, a realização de uma prática pedagógica baseada em valores de ajuda mútua, colaboração e solidariedade. Tal circunstância reconfigura as atividades escolares, proporcionando uma aprendizagem significativa, por meio do elemento metodológico da aprendizagem cooperativa/colaborativa, básico ao ensino de qualidade. Todavia, infelizmente, o que se percebe, e os sujeitos surdos assinalam, é que, por motivos vários, ainda lidam com condutas preconceituosas no ambiente escolar (barreiras atitudinais), tanto por parte dos alunos, quanto de alguns professores. Nessa direção, nos parece que as barreiras atitudinais⁴¹ são grandes ainda, e talvez até mais difíceis de superar do que a própria limitação que pessoas com deficiência têm que enfrentar. E aí reside mais uma das grandes tarefas para consolidação de uma escola includente.

Salientamos que estes aspectos elencados se constituem apenas em alguns dos muitos obstáculos enfrentados pelos alunos surdos em nossa instituição de ensino, dentre os vários que puderam ser observados pela pesquisa.

Notadamente, no caso da inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino, é preciso remover as barreiras, que vão desde a ordem das atitudes, da acessibilidade e aquelas da ordem específica das práticas pedagógicas no contexto escolar e na sala de aula.

A efetivação de práticas educativas includentes supõe a necessidade de se assegurar que as atividades de sala de aula e as extraescolares envolvam todos os alunos, contemplando seus níveis e condições de aprendizagens, necessidades, experiências socio-culturais prévias e centros de interesses. A dimensão das práticas

41. Booth e Ainscow (2000) assinalam que a consolidação do paradigma da escola inclusiva depende de três dimensões inter-relacionadas, quais sejam: da edificação de uma cultura inclusiva, da elaboração de políticas inclusivas efetivas e da implementação de práticas educativas inclusivas. Essas dimensões apresentam-se reciprocamente influenciadas e constituem a possibilidade de se fazer um ambiente educativo democrático e de qualidade para todos.

educativas deve considerar e prever os desafios socio cognitivos e os respectivos apoios para superar barreiras nas aprendizagens dos alunos, bem como as dificuldades de participação efetiva de todo o grupo de classe nas práticas pedagógicas (Lustosa, 2009; Figueiredo, 2006). Assim, de acordo com Booth e Ainscow (2000), a mudança necessária para tornar a escola inclusiva transita reciprocamente no investimento na dimensão das práticas, aliada à dimensão da política e de uma cultura inclusiva.

Do ponto das barreiras didático-pedagógicas, a maior evidência constatada, portanto, fora a necessidade de investir na produção de material didático para a diversidade, de forma a possibilitar um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, frente à realidade da escola comum, notadamente no que concerne às especificidades do ensino médio integrado ao técnico.

Diante desta constatação premente, ou seja, pela identificação destas barreiras na dimensão das práticas pedagógicas, demos prosseguimento à 2ª etapa do estudo investigativo, em curso no momento: começamos a sistematizar tais recursos para formular metodologias de ensino que viabilizem a superação dos problemas identificados, com vias a tornar as aulas mais significativas e compreensivas aos alunos surdos. A ênfase fora a proposta de elaboração de novas possibilidades na mediação pedagógica e metodologias de ensino mais efetivas para esses alunos.

A etapa atual da pesquisa contempla a elaboração e/ou aprimoramento e validação de recursos didático-metodológicos, bem como a avaliação do que já foi implementando, a fim de “testagem” destas metodologias quanto às implicações positivas destes recursos e estratégias como apoios/subsídios ao ensino e aprendizagem desse público-alvo.

Ressaltamos que, na atual fase da investigação, estes materiais se encontram em fase de avaliação, em parceria com o Napne para que seja realizada a aplicação de sua validação e posterior

avaliação dos resultados, prevista para ocorrer entre os meses de maio e julho de 2016 (conforme previsto no cronograma da pesquisa). Após essa etapa, analisaremos a resposta dos discentes surdos à aplicação desses recursos, buscando verificar as possibilidades concretas de melhoria no âmbito geral do aprendizado dos alunos surdos (interação, compreensão, comunicação, etc.).

Cumprе salientar que a intenção é a de proporcionar um melhor entendimento dos conteúdos ministrados durante as aulas (dos textos, atividades e trabalhos solicitados), tendo a marca do protagonismo dos próprios sujeitos a quem se destinam preferencialmente.

Considerações finais

O conhecimento sobre o cotidiano das instituições escolares mostra que há ainda uma ausência na utilização de materiais didáticos adaptados às necessidades desses alunos, bem como um certo desconhecimento por parte dos professores, das especificidades de cada deficiência, e da organização de práticas pedagógicas mais diversificadas em metodologias e recursos que possam melhor favorecer suas aprendizagens curriculares. Podemos concluir que a utilização de recursos diversos, com privilégio do uso de imagens durante as aulas e na explicação dos conteúdos, é sempre de grande relevância para o aprendizado dos alunos surdos.

Com relação ao componente curricular de Pesquisa Científica, no âmbito de nossa instituição de ensino (IFPB – Campus Campina Grande-PB), acreditamos que, para os alunos surdos, nossa contribuição se insere no fato de além do benefício da aprendizagem dos conteúdos e conhecimentos, de uma maior interação com os demais alunos no cotidiano escolar, num protagonismo de processo de aprendizagem, pode, ainda, favorecer o desenvolvimento de suas próprias pesquisas com autonomia, além de ampliar as possibilidades de engajamento em projetos

institucionais de iniciação científica, como bolsista remunerados, por exemplo.

Com a obtenção dos resultados dessa pesquisa e a publicação maior de seus dados e iniciativas produzidas, temos a expectativa de poder subsidiar com a experiência aqui relatada, contribuir com outros professores para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas e metodologias adotadas, em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, compreendemos que inovações no campo das práticas pedagógicas referendadas em perspectivas sociais e didáticas atuais à pedagogia se apresentam como uma necessidade, para os profissionais da educação; não obstante, isso também requer o “desejo”, sem o qual a transformação proporcionada pelo paradigma da inclusão fica inviabilizada, uma vez que pressupõe a transformação de concepções, atitudes e referências conceituais (Lustosa, 2009). Notadamente, no âmbito do processo de construção de conhecimentos, a prática pedagógica deve transcender as barreiras impostas, proporcionando mais recursos materiais e simbólicos para todos os sujeitos que, historicamente, tiveram a qualidade de sua educação diminuída, negada, subtraída e/ou confiscada em sua potencialidade.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007.

BOGDAM, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa na educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Indicje de inclusion**: desarollando el aprendizage y la participacion em lás escuelas. Bristol UK: Center for Studieson Inclusive Education, 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007, p. 5.

_____. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, de 20 dez. 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 11-20, 2006.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

_____. Circulação Mundial dos discursos éticos, legais e pedagógicos da educação Especial na perspectiva inclusiva In: _____. **História da Educação Comparada**: Missões, expedições, instituições e intercâmbios. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, v. 1, p. 519-589, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.



Caro Leitor,

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões escrevendo para:

atendimento@editorialpaco.com.br

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

Título	Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão Situações de Sala de Aula – Vol 3
Organizadores	Marco Antonio Melo Franco Leonor Bezerra Guerra
Coordenação Editorial	Simone Silva
Assistência Editorial	Carla Lima Paloma Almeida
Capa	Wendel de Almeida
Projeto Gráfico	Matheus de Alexandro
Assistência Gráfica	Bruno Balota
Preparação	
Revisão	
Formato	14 x 21 cm
Número de Páginas	156
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Julho de 2018

