

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CADERNO REFLEXIVO: **SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E** **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA** **INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO** **FUNDAMENTAL**

Ricardo Tavares de Medeiros
Andressa Mafezoni Caetano





Paulo Sergio de Paula Vargas
Reitor

Roney Pignaton da Silva
Vice-Reitor

Valdemar Lacerda Junior
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós- Graduação

Reginaldo Célio Sobrinho
Diretor do Centro de Educação

Alexandro Braga Vieira
Coordenador do Programa de Pós- Graduação de Mes-
trado Profissional em Educação

Andressa Mafezoni Caetano
Coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação
de Mestrado Profissional em Educação

Av. Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910
Telefone: (27) 4009-7779
e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem – o caminho de formação social consciente das novas gerações, a forma básica para transformar o tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam o caminho principal que a história seguirá para a criação do novo homem (Vygotski, 1994, p. 181, itálicos do autor).

APRESENTAÇÃO

O presente caderno tem como objetivo trazer um conjunto de reflexões sobre elementos que atravessam as práticas pedagógicas mediante a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Essas reflexões advêm de uma pesquisa realizada com uma unidade municipal de ensino de Vila Velha/ES que envolveu professores do ensino comum e de educação especial e a equipe técnico-pedagógica, além de dois estudantes com deficiência intelectual para responder o seguinte objetivo: *problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e de educação especial no tocante à escolarização de estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES.*

Para tanto, historicizou a política de educação especial em uma perspectiva inclusiva implementada pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES, com destaque para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual; assim como analisou o

processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada e problematizou questões intrínsecas às práticas pedagógicas constituídas entre professores do ensino comum, da educação especial e estudantes com deficiência intelectual visando ao direito de aprender na escola comum.

Essas ações de pesquisa permitiram-nos constituir esse caderno orientador (digital e impresso) com reflexões sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva para pensarmos em alternativas para inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Trata-se do produto educacional advindo da dissertação de mestrado que pretende colaborar com o trabalho docente e o planejamento e a mediação de ações capazes de fortalecer a acessibilidade curricular para os discentes mencionados.

SOBRE OS AUTORES



Ricardo Tavares de Medeiros

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES (Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE), na linha de Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Professor de Educação Especial com estudantes que apresentam deficiência intelectual e deficiência múltiplas, na Rede Municipal de Vila Velha/ES. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra (2011). Especialista em Educação Especial e Inclusiva; em Gestão Educacional com Habilitação em Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Arte pelo Centro de Ensino Superior FABRA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA), coordenado pela Prof. Dra. Andressa Mafezoni Caetano.

E-mail: ricardopedagogo@hotmail.com



Andressa Mafezoni Caetano

Professora do Centro de Educação - Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora Adjunta do PPGMPE. Pós-doutorado - UFRRJ.

E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br

SUMÁRIO

1 Reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas

2 As práticas pedagógicas: Contribuições de Vigotski e Meirieu

3 A pesquisa no cotidiano dos anos finais do Ensino Fundamental

4 Questões que implicam as práticas pedagógicas

4.1 A concepção sobre deficiência intelectual

4.2 Os espaços de planejamentos e as práticas pedagógicas

4.3 A utilização de recursos e metodologias na mediação das práticas pedagógicas

4.4 Articulações entre professores do ensino comum e de educação especial

4.5 A formação continuada dos profissionais da educação

5 Considerações

6 Refêrencias

1 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem – o caminho de formação social consciente das novas gerações, a forma básica para transformar o tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam o caminho principal que a história seguirá para a criação do novo homem (Vygotski, 1994, p. 181, itálicos do autor).

A epígrafe acima nos faz pensar na importância dos processos de ensino e aprendizagem para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Eles se realizam por meio da mediação, ou seja, da criação de contextos que possibilitem ao estudante compreender o que lhe é ensinado. Para tanto, o professor necessita planejar e mediar práticas pedagógicas que, segundo Franco (2015), envolve planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, perpassando as relações interpessoais entre professores e alunos, partindo do pressuposto de que elas se configuram na mediação com o outro ou com os outros.

A afirmação da escola como direito de todos e os movimentos em defesa da inclusão escolar reiteraram o trabalho com as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva que objetiva a apropriação do conhecimento para todos os alunos por meio dos pressupostos da pedagogia diferenciada. Para Meirieu (2002), a pedagogia precisa constituir caminhos alternativos para promover a aprendizagem humana, principalmente, por reconhecer a diversidade presente em sala de aula e o humano como indivíduo plural.

Assim, a pedagogia diferenciada possibilita ao professor colocar em análise os modos como os currículos serão mediados, as atividades planejadas, os estudantes apoiados, promovendo, inclusive, a garantia de tempos diferenciados para cada sujeito se apropriar do conhecimento, tendo em vista, como ensina Vigotski (2019), cada pessoa vai, ao seu modo, constituindo suas relações com a apropriação da cultura, contexto que requer caminhos alternativos e modos diferenciados de mediar os processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva se reportam ao trabalho didático realizado pelos professores para tornar o conhecimento significativo/acessível para os estudantes com ou sem deficiências. Essa ação envolve: (re) pensar o conteúdo a ser mediado; o modo como a aula será ministrada; os recursos didáticos necessários; as atividades; o apoio aos discentes que demandam de uma atenção diferencia-

da; a articulação entre os profissionais da educação; o processo de avaliação; enfim o planejamento, a mediação do que foi planejado, o acompanhamento sistemático da escolarização do estudante e a avaliação formativa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho com as práticas pedagógicas se realiza em função do compromisso social a ser assumido pela escola com a formação humana, tendo em vista sua tarefa na criação das devidas condições para que o estudante tenha o direito de se apropriar do conhecimento, até por que:

[...]. Uma pedagogia [...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: [...] [a mediação] de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2005, p. 150).

As práticas pedagógicas – significadas como a busca pelo planejamento, pela mediação do conhecimento, pela utilização de recursos didáticos diversificados e pela criação de apoios para que o estudante estabeleça sua relação com o conhecimento – se configuram como uma rica alternativa mediadora entre alguém que tem o direito de aprender e tudo que foi historicamente produzido como cultura.

Para se pensar em práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, o currículo estabelecido para os anos finais do ensino fundamental precisa ser problematizado por trazer implicações para o envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual no trabalho realizado na escola comum.

As relações estabelecidas entre os profissionais da educação em atuação nos anos finais também precisam ser consideradas por trazerem implicações para as práticas pedagógicas, principalmente, quando consideramos os estudantes com deficiência intelectual em processos de inclusão escolar.

Além das questões expostas, precisamos fortalecer as redes de apoio e ajudar a escola e seus profissionais a perceberem a potência que o trabalho coletivo traz para a formação docente, a aprendizagem do estudante, o desenvolvimento do currículo e a mediação das práticas pedagógicas, situação que nos leva a compreender que trabalhar colaborativamente fortalece os saberes/fazeres docentes e o direito de aprender dos discentes.

A colaboração também oportuniza aos professores enfrentar o distanciamento que historicamente foi produzido entre as disciplinas e pensar em alternativas para garantir que os estudantes tenham acesso aos conteúdos curriculares e ao atendimento às necessidades específicas de aprendizagem pela via de práticas pedagógicas inclusivas.



2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E MEIRIEU

VIGOTSKI:

A partir dos estudos da matriz histórico-cultural, conclui-se que as práticas pedagógicas fundamentadas na concepção interacionista de aprendizagem buscam apoio em duas questões fundamentais: a) todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna; b) o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, até porque, essa solidão é impossível (GIUSTA, 1985).

Para Vigotski (2019), o homem e o seu desenvolvimento se realizam dentro de uma perspectiva socio-cultural. Com isso, o humano se constitui sujeito na interação com o meio social em que está inserido, pois internaliza as produções culturais historicamente constituídas, mas também nelas intervém e as transforma. Diante disso, defende que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são dois processos que se interpenetram, portanto, indissociáveis, por se constituírem reciprocamente.



Vigotski (1991) chama a atenção para a necessidade de se entender o homem como um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural. Para o autor, o humano é constituído pela cultura que ele próprio cria, sendo determinado nas interações sociais. Em outras palavras, por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo, vai se constituindo sujeito. Além disso, é na linguagem que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos.

Para Vigotski (1991, 2019), as práticas pedagógicas podem se colocar como caminhos alternativos para que estudantes com deficiência intelectual possam se apropriar dos conhecimentos mediados na escola, o que requer um novo olhar sobre a condição do indivíduo e a busca incessante por recursos, estratégias, metodologias, redes de apoio e acompanhamento sistemático dos processos de aprendizagem na classe comum.

MEIRIEU:

A mola propulsora do planejamento e da mediação das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva é a aposta na educabilidade humana, motor do funcionamento da escola. Esse pressuposto requer a busca constante por movimentos didáticos capazes de favorecer a apropriação do conhecimento, reconhecendo que cada pessoa compõe linhas de raciocínio para se interligar com o que lhe é ensinado. As práticas pedagógicas, quando sustentadas pela educabilidade humana, passam a buscar pelos caminhos alternativos para fazer com que as intencionalidades e os objetivos traçados para os processos de ensino e da aprendizagem sejam alcançados.

Para tanto, é importante trabalhar com os fundamentos da solicitude que significa o reconhecimento do estudante como um sujeito que importa ao professor, por isso esse profissional trabalha de modo tal que o discente também compreenda a relevância da ação pedagógica em seu processo formativo. Trata-se de indivíduos que se encontram em contexto de aprendizagem, ambos se reconhecendo como sujeitos válidos, pois, sem a relação com o outro não há aprendizagem.

O desafio da escola é a vivência do momento pedagógico com



aqueles estudantes que relutam em participar do projeto educativo planejado e mediado pelo professor. Trata-se do instante em que o professor se depara com o estudante concreto que se recusa a participar dos processos de ensino e aprendizagem que medeiam em sala de aula, mas, ao reconhecer a importância entre o conhecimento e o vínculo social, refaz seu planejamento e passa a desenvolver práticas pedagógicas para trazer esse aluno para o que pretende ensinar na classe. A vivência do momento pedagógico convoca o professor a buscar métodos e práticas pedagógicas capazes de promover a interação entre o que se pretende ensinar e o que o estudante tem direito de aprender na escola.

Com isso, o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas em uma perspectiva enriquecem os saberes e fazeres dos professores e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes nos currículos escolares, por isso, o professor é aquele que desenvolve sua ação pedagógica na intrínseca relação entre teoria e prática e a escola como espaço que acolhe a singularidades humanas na premissa do direito social à educação.

3 A PESQUISA NO COTIDIANO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Pesquisa qualitativa

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999, p. 102).

2. Estudo de caso

O estudo de caso como um método de investigação que aponta possibilidades diversas para a compreensão da realidade social analisada para nela encontrar suas características, portanto necessita ser analisado, buscando novas teorias e questões que servirão como base para futuras investigações.

3. Procedimentos

- a) Observação participante em uma turma do 7º ano do ensino fundamental com matrícula de dois estudantes com deficiência intelectual.
- b) Entrevistas semiestruturadas com professores da segunda fase do ensino fundamental e a equipe técnica-pedagógica.

4. Participantes

- | | |
|--------------------------------------|---|
| • 01 professora de Língua portuguesa | • 01 pedagogo |
| • 01 professora de matemática | • 01 coordenadora |
| • 01 professora de educação especial | • 01 diretora |
| • 01 professor de Ciências | • 02 estudantes com deficiência intelectual |
| • 01 professor de Geografia | |

5. Campos de pesquisa

Unidade municipal de ensino de Vila Velha/ES

4 QUESTÕES QUE IMPLICAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

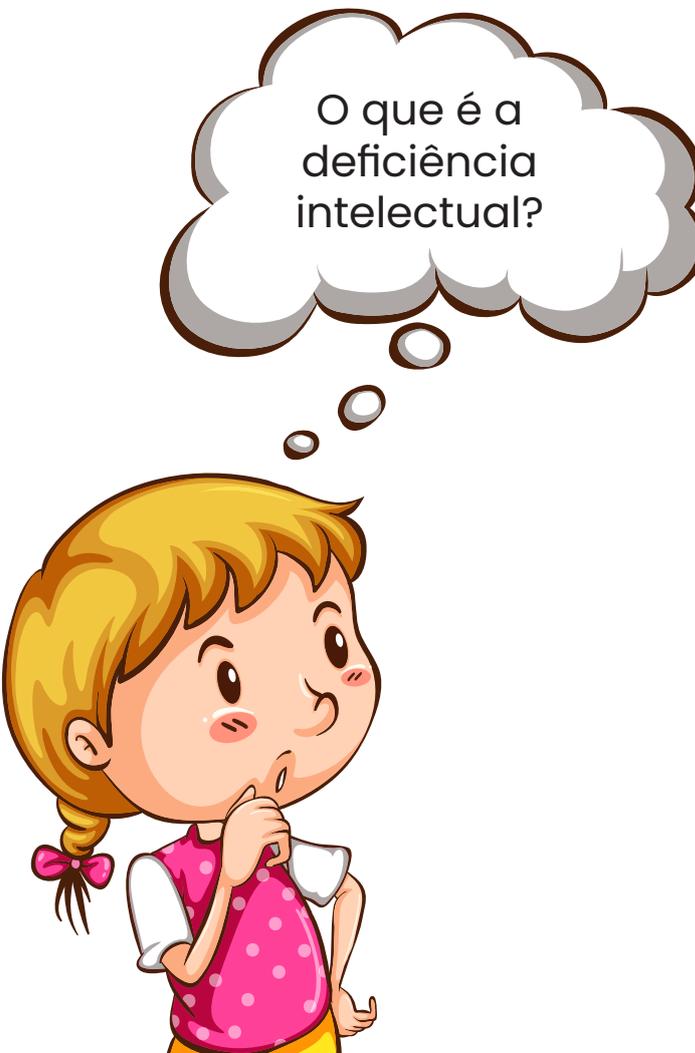
4.1 A CONCEPÇÃO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O planejamento e a mediação das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva convoca a necessidade de um professor analisar os modos como concebe a pessoa com deficiência intelectual. Diante disso, é importante destacar que, independentemente, da condição do sujeito, antes mesmo de ele trazer um diagnóstico, precisa ser concebido como uma pessoa.

Assim, não é o diagnóstico que definirá as práticas pedagógicas a serem mediadas com estudantes que apresentam deficiência intelectual. É na relação professor- aluno, mediada pelo compromisso com a apropriação do conhecimento, que pode se pensar nos caminhos alternativos para envolver os alunos no trabalho pedagógico na classe comum, contexto importante para constituir as intervenções complementares a serem realizadas no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Para Vigotski (1991), as questões biológicas fazem parte do desenvolvimento humano, no entanto, são os processos de apropriação cultural que incidem decisivamente na constituição do sujeito como histórico e social. Essa linha de pensamento pode colaborar para que os profissionais da educação não simplifiquem a pessoa com deficiência intelectual à causa orgânica, mas a conceba como alguém que aprende, a partir do momento em que as condições pedagógicas são mediadas.

Em face ao exposto, é importante compreender que o homem não nasce pronto, mas se desenvolve a partir das interações sociais e culturais que experimenta ao longo da vida. Dado isso, a cultura é um elemento fundamental para a formação do ser humano, pois é por meio dela que as pessoas adquirem conhecimentos e modos de



O que é a deficiência intelectual?

se relacionar com os outros, movimentos que permitem esse sujeito interagir com o mundo simbólico e social.

Para Vigotski (1991), a interação com o meio está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo. Assim, o desenvolvimento humano acontece de fora para dentro, pois, a partir do momento em que a pessoa se apropria dos diferentes aportes culturais produzidos nos espaços-tempos em que transita, ela vivencia vários nascimentos culturais. Por isso, para além da formação biológica do sujeito, é preciso compreender a sua constituição cultural/social. Diante disso, não há desenvolvimento do sujeito histórico-cultural como homogêneo, linear e estático. Cada sujeito vai modificando suas estruturas psíquicas, a partir da apropriação das várias culturas, experiências, linguagens, instrumentos e relações que estabelece com seus pares nos vários contextos sociais nos quais vai convivendo no transcorrer de sua existência.

4.2 OS ESPAÇOS DE PLANEJAMENTOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O planejamento é fundamental para a sistematização, mediação e avaliação das práticas pedagógicas inclusivas. Mais do que uma questão burocrática, ele possibilita ao professor selecionar os conteúdos, os objetivos, as metodologias, as mediações, as atividades, os recursos, a organização da classe, os apoios e os processos avaliativos. Permite ao docente organizar todas as ações pedagógicas para a mediação dos conhecimentos e a apropriação deles pelos estudantes.



Com isso, favorece o reconhecimento de que planejar é uma ação contínua. Isso porque, o que foi pensado, ao ser mediado, será avaliado, convocando o professor a refletir e a replanejar novas-outras estratégias para que os objetivos traçados alcançados. Nesse sentido, o planejamento é o elemento-chave que dá suporte aos professores, porque, por meio dele, pode se traçar os conteúdos que serão trabalhados, em que contexto eles serão apresentados aos estudantes, como serão mediados e avaliados, enfim, a prática pedagógica para se ensinar e aprender na escola comum.

Quando analisamos os processos de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, o planejamento envolvendo o ensino comum e o especial se mostra fundamental. Para tanto, é importante pensar em algumas premissas:



A acessibilidade curricular:

A acessibilidade ao currículo é à base do trabalho pedagógico da classe comum. É a partir dele que o planejamento será realizado. Assim, cabe ao professor refletir: quais os conteúdos a serem trabalhados? Como articulá-los às vivências dos alunos? Que conhecimentos prévios trazem para que as mediações sejam iniciadas? Que caminhos alternativos são necessários para mediar novos conhecimentos, considerando as trajetórias singulares de aprendizagem dos alunos?



Corresponsabilização pela aprendizagem dos estudantes:

O planejamento em educação especial demanda que o ensino comum e o especial caminhem juntos e se corresponsabilizem pela aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Diante disso, é importante que o docente do ensino comum se assuma mediador do currículo comum. Em contrapartida, que o de educação especial se reconhecer como apoio que trabalhará com o profissional do ensino regular caminhos alternativos para o devido envolvimento do estudante nas aulas. Diante disso, poderão pensar em metodologias, estratégias e atividades criativas que favoreçam a apropriação de conhecimentos comprometidos com a humanização do aluno, distanciando-se daquelas pensadas para limitações ou sujeitos simplificados em questões orgânicas.



O pedagogo como articulador dos espaços-tempos de planejamento:

É importante que a escola seja organizada para que os professores do ensino comum e os de educação especial contem com espaços-tempos de planejamento e condições para realizá-los de modo coletivo. Diante desse cenário, o pedagogo é o profissional que tem a incumbência de organizá-los de modo a favorecer o compartilhamento das ações pedagógicas. Ele pode sistematizar oportunidades para que os demais profissionais aprofundem seus saberes sobre o planejamento e coletivamente trabalhem em função de sua realização.

A organização de horários, ambientes, recursos são necessários para que nos momentos de planejamento possam ser pensados como os conteúdos programáticos serão mediados com a classe. Projetos pedagógicos? Sequências didáticas? Aulas dialogadas? Trabalhos de campo? Atividades individuais? Atividades em grupo? O planejamento coletivo é relevante para o enfrentamento às ações individuais que promovem o isolamento docente, a sobrecarga de trabalho, a fragmentação do saber, a compreensão multifacetada do estudante com deficiência intelectual e a ideia de que esse sujeito é a responsabilidade única dos profissionais que atuam na educação especial e que ainda não são capazes de se apropriar dos conhecimentos curriculares e aprender com seus pares. Em contraposição às ações individualizadas, Vigotski (1991) entende que o trabalho coletivo potencializa as mediações, as redes de apoio e as práticas pedagógicas, além de colaborar com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a personalidade das crianças com deficiências e a identidade do professor como sujeito capaz de possibilitar que os estudantes caminhem para além dos níveis de desenvolvimento já garantidos na esfera de seus processos de desenvolvimento individuais.



O pedagogo como articulador dos espaços-tempos de planejamento:

Muitas vezes, acredita-se que as salas de recursos multifuncionais foram pensadas para substituir a classe comum e segregar estudantes que demandam de apoios da educação especial. As normativas e documentos nacionais – como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008), a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2008) – sinalizam que o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais é complementar/suplementar ao trabalho pedagógico da classe comum. Portanto, não podem substituir o trabalho curricular.



Assim, nos espaços-tempos de planejamento, ao se organizar e mediar o trabalho pedagógico para todos os alunos, o professor da classe comum e o de educação especial encontrarão pistas sobre o que deve ser mediado com aqueles discentes que demandam de apoios mais específicos nas intervenções de caráter complementar/suplementar. Sem efetivos esforços pedagógicos para promover a acessibilidade ao currículo, ampliam-se as dúvidas e as barreiras sobre o que será complementado. É envolvimento dos estudantes no currículo comum que dirá o que será mediado nas salas de recursos multifuncionais e os conteúdos que o estudante necessita aprender de modo mais específico para eliminar as barreiras que encontra em seus processos de ensino e aprendizagem.

4.3 A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS E METODOLOGIAS NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O planejamento comprometido com a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes com deficiência intelectual requer a utilização de recursos e metodologias adequadas para a mediação das práticas pedagógicas. Consideramos que a aprendizagem é indissociável dos processos de ensino e aprendizagem, por isso, eles não podem se resumir a aulas dialogadas e ao uso do livro didático, porque não são suficientes para atender às diferentes necessidades da turma.

Nas práticas pedagógicas com alunos que apresentam deficiência intelectual, há de se ter cuidado para não recorrer a atividades, recursos e metodologias simplórias que não dialogam com os conteúdos mediados com o coletivo da classe, porque para Vigotski (2019, p. 206), “[...] a criança com atraso mental necessita, mais que a criança normal, que a escola desenvolva nela os germens do pensamento, pois, abandonada à própria sorte, ela não pode chegar a dominá-los”.

Diante disso, investir em recursos didáticos e metodologias se torna uma alternativa para a mediação das práticas pedagógicas. Assim, é necessário que nos espaços-tempos de planejamentos coletivos, os professores do ensino comum e os de educação especial reflitam sobre quais recursos e metodologias são necessários para tornar os conhecimentos significativos para os estudantes mencionados.

Dentre as várias metodologias, podemos recorrer: a) levantamento prévio acerca dos conhecimentos que os estudantes trazem sobre o assunto a ser mediado; b) socializa-



**Recursos e metodologias...
uma boa ideia!!!!**

ção entre os alunos sobre os saberes já apropriados; c) utilização de recursos diversos para introduzir os conteúdos programáticos em interação com os conhecimentos prévios levantados. Conforme sinaliza Almeida (2012), o planejamento e a mediação de atividades com níveis de complexidade diferenciados, a partir do currículo comum, se colocam como alternativas para os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Com isso, o professor pode explorar um mesmo conteúdo com estudantes que apresentam trajetórias singulares de aprendizagem, recorrendo a atividades diversificadas, promovendo, a acessibilidade curricular. Além disso, pode trabalhar com atividades em grupos, pesquisas de campo, realização de eventos educacionais, utilização de espaços como a biblioteca e os laboratórios de informática, dentre outros. A colaboração entre o ensino comum e o especial é importante para se criar caminhos alternativos para envolver os estudantes com deficiência intelectual nas atividades planejadas e mediadas com o coletivo da classe.

A utilização de recursos como vídeos, jogos, materiais concretos, uso da internet, dentre outros, também se coloca como ferramentas didáticas que auxiliam o professor a mediar os conteúdos, promover a interação dos alunos e aproximar os conteúdos trabalhados da realidade dos discentes, favorecendo a acessibilidade curricular.

Desse modo, são diversos os recursos e as metodologias que podem ser adicionados às aulas num esforço para melhorar a aprendizagem. Animações, jogos, videoaulas, plataformas de aprendizagem, laboratório virtual, realidade aumentada, redes sociais, aplicativos, editores de texto e vídeos são alguns exemplos. Destarte, podemos compreender que uma escola inclusiva recorre a diferentes recursos e metodologias para promover a mediação de práticas pedagógicas que visam a acessibilidade curricular e o atendimento às especificidades dos discentes.

4.4 ARTICULAÇÕES ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A articulação entre o ensino comum e o especial são as bases para se planejar e mediar a acessibilidade ao currículo e o atendimento às especificidades de aprendizagem dos estudantes. Conforme chama atenção Sá-Chaves e Amaral (2000), precisamos substituir as ações solitárias pelas solidárias. Ações colaborativas entre professores regentes e os do atendimento educacional especializado levam esses profissionais refletirem sobre: quais os conteúdos curriculares a serem mediados? Como envolver os estudantes com deficiência intelectual nas aulas? Quais as metodologias e recursos mais apropriados? Como sistematizar as ati-

vidades e os processos avaliativos? É o envolvimento do estudante no trabalho pedagógico da classe comum que apontará o que será complementado nos momentos de atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Diante disso, conforme problematiza Baptista (2011; 2013), o atendimento educacional especializado se configura em ações pedagógicas que apoiam o envolvimento do estudante com deficiência intelectual nas atividades planejadas e mediadas no turno e no contraturno. Assim, essa rede de apoio pode se realizar por meio de diferentes estratégias: planejamentos, apoio à classe comum, atendimento aos alunos no contraturno, conselhos de classe, organização dos momentos de formação, elaboração de atividades/exercícios avaliativos, dentre outros, considerando sempre que “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1991, p. 101).

O trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e de educação especial aponta alternativas para se explorar os pressupostos da pedagogia diferenciada que adota como eixo central a acessibilidade curricular e estratégias diversificadas para se mediar o conhecimento com a turma/aluno. Para tanto, é preciso reconhecer que os estudantes aprendem, que possuem o direito à apropriação dos conhecimentos e que necessitam que sejam respeitados seus tempos e modos de aprender singulares. Segundo Meirieu (2002, p. 34), para se pensar as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva é importante “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão”.

A colaboração - além de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem - rompe com certos paradig-

[...] professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 39).



mas que enfraquecem o trabalho docente. professores de educação especial se sentem os docentes do ensino comum para planejar a classe comum e realizar as demais ações educacionais especializadas. Sentem-se sobrecarregados. Em contrapartida, muitos docentes do ensino comum também requerem apoios dos profissionais especializados, tensionando os porquês da realização das intervenções nas salas de recursos multifuncionais. A articulação é uma via de mão dupla. O professor do ensino comum precisa de apoio e o de educação especial também. É importante desenvolver a cultura da colaboração. Ela demanda comprometimento, cuidado e preocupação mútua daqueles que compartilham um mesmo objetivo de trabalho.

4.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Muitas vezes, os professores, ao analisarem seus processos de formação inicial, apontam a inexistência ou a insuficiência de discussões teórico-práticas sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns. Assim, é preciso considerar os investimentos na formação docente como um direito do professor e uma política que estabelece relações intrínsecas com os processos de ensino e aprendizagem, porque fortalece os saberes-fazer dos profissionais da educação e abre possibilidades para que eles constituam contextos favorecedores da apropriação dos conhecimentos pelos estudantes.

Desse modo, consideramos a formação continuada como uma importante alternativa à inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Nóvoa (2019) compreende que uma única estratégia formativa asfixia as demandas trazidas pelos professores, mediante os desafios encontrados em sala de aula. Assim, compreende a importância de se reconhecer diversificadas possibilidades de formação, destacando: os espaços-tempos de planejamento, os dias de estudo, o próprio trabalho pedagógico em sala de aula, as várias possibilidades de leituras, a concessão de licenças para aperfeiçoamento docente, a pesquisa, as interações entre os profissionais da educação, dentre outras.

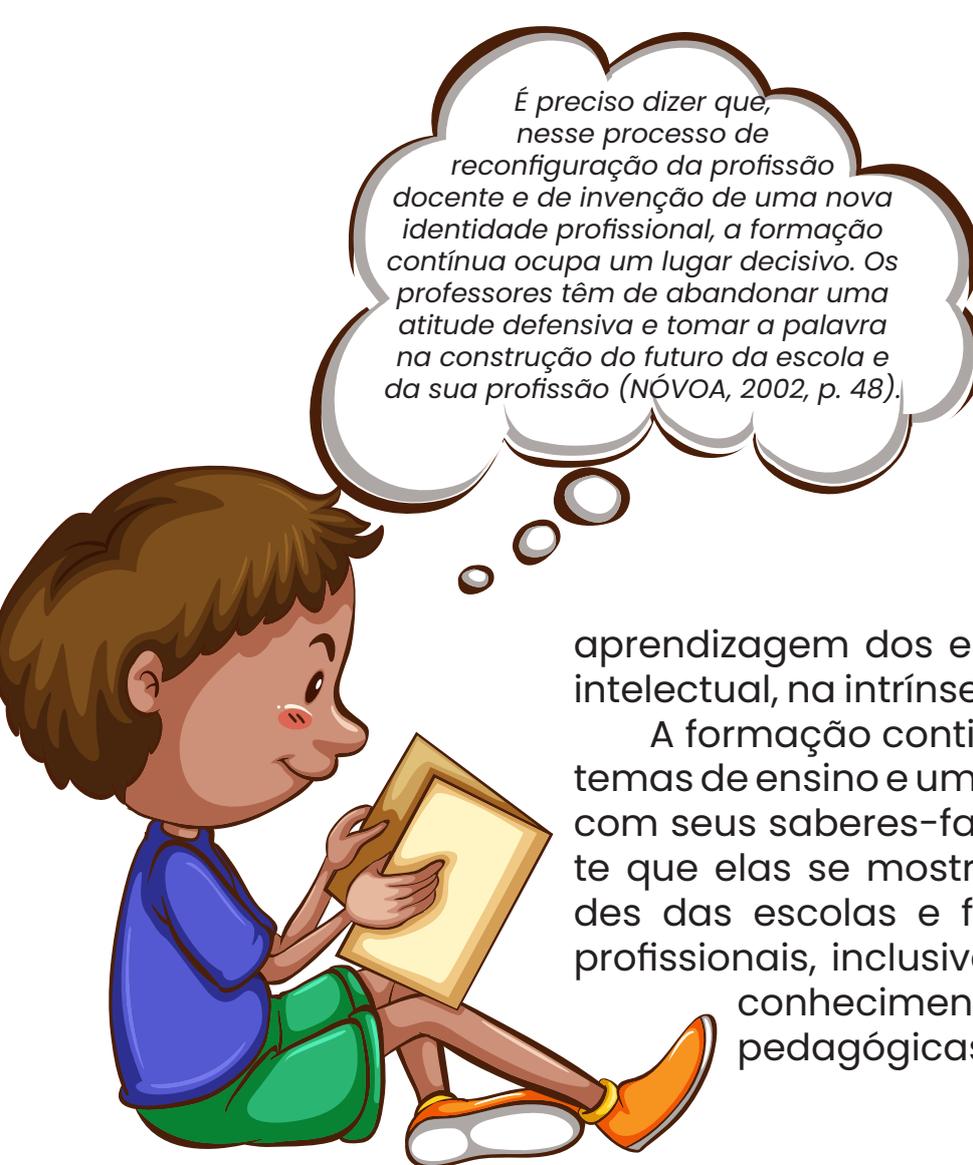
Na atualidade, o autor defende a escola como espaço-tempo de trabalho, mas também de formação continuada em contexto. Nessa via, argumenta por políticas de formação que relacionem os pressupostos teóricos à realidade das salas de aula, possibilitando ao professor processos de ação-reflexão-ação na busca por práticas pedagógicas inclusivas. A formação docente requer melhores condições de trabalho e

de estudo, inclusive, valorização da carreira do magistério, pela via de planos de cargos e salários mais equitativos.

A formação continuada que relaciona teoria e prática é aquela que se sustenta a partir do levantamento de temáticas que os professores consideram relevante aprofundar, relacionando-as a bases teóricas críticas que apontem novas-outras possibilidades de intervenção pedagógica. Diante disso, cabe dialogar com esses profissionais para pensar: quais temáticas serão discutidas coletivamente? Como os processos de formação podem ser constituídos? Em que espaços-tempos? Como articular a relação teoria e prática? Que processos de avaliação crítica são necessários para retroalimentar a formação e acompanhar suas contribuições no trabalho pedagógico?

Compreendemos que os investimentos na formação continuada fortalecem a identidade dos professores como pesquisadores de práticas pedagógicas inclusivas e contribuem com a oferta de processos de ensino e aprendizagem para educandos com e sem deficiências, favorecendo a inclusão de todos.

Diante disso, as políticas de formação precisam ser revisitadas para se aproximarem das demandas da educação básica. A educação especial é uma realidade em todas as escolas brasileiras. Além da formação inicial, é preciso investir na continuada. Muitas vezes, as discussões so-



É preciso dizer que, nesse processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e tomar a palavra na construção do futuro da escola e da sua profissão (NÓVOA, 2002, p. 48).

bre a educação especial se encontram voltadas aos professores da modalidade, necessitando serem ampliadas para aqueles que atuam no ensino comum. Assim, é importante implementar políticas de formação docente para que os profissionais da educação possam articular os componentes curriculares às trajetórias de

aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, na intrínseca relação teoria e prática.

A formação continuada é um dever dos sistemas de ensino e um compromisso do professor com seus saberes-fazeres, por isso é importante que elas se mostrem próximas das realidades das escolas e façam sentido para esses profissionais, inclusive para o adensamento de conhecimentos necessários às práticas pedagógicas inclusivas.

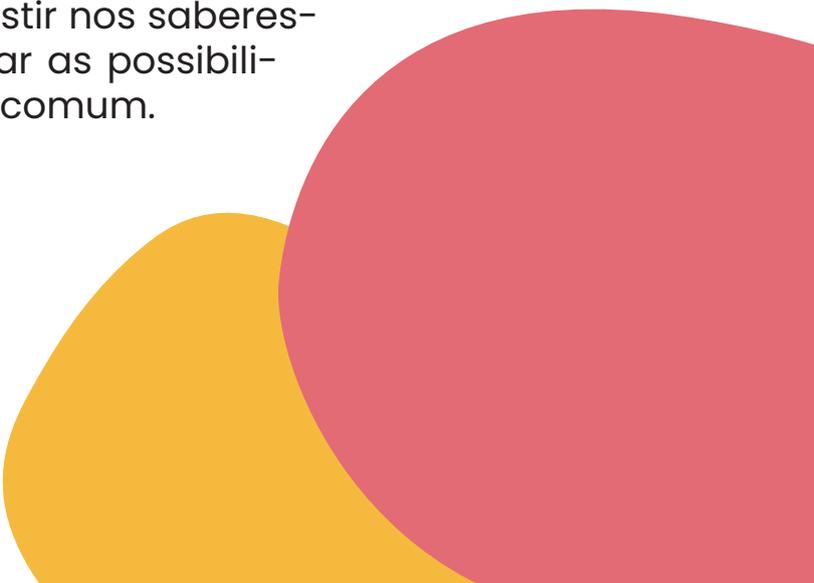
5 CONSIDERAÇÕES

O presente caderno reflexivo encontrou sustentação em uma pesquisa realizada com profissionais da educação que atuam em uma unidade de ensino da rede municipal de Vila Velha/ES que conta com a matrícula de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Não traz a intenção de servir como receitas ou formulas que trarão soluções para o trabalho docente com o sujeitos mencionados.

Ao contrário, apresenta reflexões que podem ajudar os professores nos momentos de planejamento e de mediação das práticas pedagógica em uma perspectiva inclusiva. Chama a atenção para os modos como a deficiência intelectual é interpretada na escola para não reduzir o estudante a uma condição orgânica. Mediamos processos de ensino e aprendizagem com pessoas e não com as condições que elas apresentam. As condições precisam ser consideradas, mas não são definidoras para a apropriação do conhecimento. Precisamos de caminhos alternativos para que os discentes se apropriem dos elementos culturalmente produzidos pela humanidade.

O trabalho com as práticas pedagógicas também reforça a importância dos planejamentos coletivos. Professores do ensino comum e de educação especial precisam de espaços-tempos para sentarem juntos para organização do trabalho pedagógico que envolve a acessibilidade curricular, a corresponsabilização pela aprendizagem discente, o pedagogo como articulador do planejamento e a interação do atendimento educacional especializado e a classe comum.

Além disso, a utilização de recursos e metodologias favorece o trabalho com a pedagogia diferenciada, tornando as aulas mais criativas e as práticas pedagógicas mais próximas do direito de aprender dos alunos e do atendimento às suas necessidades específicas de aprendizagem. Para tanto, a articulação entre os professores do ensino comum e de educação especial se apresenta como a mola metra para se pensar o envolvimento do estudante na classe comum para se ter subsídios para as intervenções mais especializadas. Nesse contexto, a formação continuada se coloca como uma ação necessária e uma política pública, porque investir nos saberes-fazeres docentes simboliza ampliar as possibilidades de aprendizagem na escola comum.



6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima. A Prática Pedagógica Inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ALMEIDA, Mariangela Lima; RAMOS, Ines de Oliveira (org) **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, n. 1, maio./ago. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2013. v. 1, p. 43-61.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providencias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: CNE, CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **que é ensino colaborativo?** 2 ed. São Paulo: Edicon, 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções e práticas pedagógicas**. Educação em te, v.1, jul. 1985.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia coragem de recomeçar.** Tradução Alegre: Artmed, 2002.

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

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo, SP: Atlas, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria João. **Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário.** In: ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 2000. p. 78-95.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas - tomo cinco: fundamentos da defectologia.** Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **The socialist alteration of man.** In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The Vygotsky Reader. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994. p. 175-184.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.