

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Ressignificando as práticas pedagógicas através da formação continuada

 *Liana Salmeron Botelho de Paula* *
Adriana Ribeiro Alvim **

Resumo: O presente trabalho traz um breve relato sobre o curso de formação continuada Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado. Partindo de uma perspectiva teórica fundamentada na Psicologia histórico-cultural, o curso teve como objetivo ressignificar o trabalho pedagógico do educador que atua diretamente com o aluno com deficiência. Através dos relatos de educadores cursistas, foi possível perceber as mudanças nas práticas pedagógicas, principalmente no tocante ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência e suas potencialidades.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Psicologia Histórico-Cultural. Práticas pedagógicas.

* *Liana Salmeron Botelho de Paula* é mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (2003). Psicóloga e professora formadora da EAPE/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: lisalmeron@gmail.com.

** *Adriana Ribeiro Alvim* é pedagoga, especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Professora formadora da EAPE/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: adrianalvim@gmail.com.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é previsto na política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e nas demais legislações educacionais. Entretanto, a inclusão não se faz somente com a matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares. É necessário garantir o atendimento desses estudantes com respeito às suas potencialidades de forma que se desenvolvam como cidadãos contemplando suas individualidades. Para conviver com e na diferença é necessário oferecer formação permanente aos professores, principalmente aos do AEE, para que o atendimento possa funcionar como uma parte eficiente da rede pública de ensino disponível hoje, para os professores regentes e estudantes, possibilitando a quebra de barreiras que impedem o acesso ao aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A realização de estudos fundamentados, trocas de experiências e reflexões significativas interfere na prática didática pedagógica dos profissionais. Ao focalizar as aprendizagens como um eixo estruturante do Currículo em Movimento, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ratifica a função precípua da escola de oportunizar a todos os estudantes, indistintamente, o direito de aprender.

Nesse sentido, o Curso de formação continuada de Práticas Pedagógicas para o AEE tem como objetivo a ressignificação de estratégias pedagógicas para estudantes atendidos em sala de recursos, bem como a confecção de materiais pedagógicos e a utilização dos recursos da Tecnologia Assistiva, disponibilizados pelo MEC e pela rede pública de ensino, entre outros.

A formação continuada exerce papel central na promoção da inclusão, por conseguinte, do desenvolvimento e da aprendizagem dos indivíduos deficientes. É através da constante reflexão, troca e ressignificação que as atitudes, espaços e dinâmicas se constroem inclusivas e para todos.

Em Brasília temos o centro de excelência em formação continuada aberta e gratuita destinada aos profissionais da rede pública de ensino. O Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais de Educação (EAPE) existe há 20 anos atendendo professores de Brasília e cidades satélites e oferecendo cursos de formação continuada nas mais variadas temáticas e modalidades. São cursos voltados para gestores, professores de educação básica, monitores, profissionais da carreira assistência, e ainda conta com uma gerência que promove cursos de formação continuada à distância. É nesse espaço privilegiado que o curso Práticas Pedagógicas para o AEE recebe professores de diversas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) às terças e quintas para reflexões, discussões, vivências e oficinas.

A sala de recursos tem por objetivo apoiar a organização e a oferta do AEE, prestado de forma complementar e/ou suplementar aos estudantes com deficiências sensoriais e intelectuais, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas especificidades. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, tampouco tendo

o objetivo de “reforço escolar” (BRASIL, apud DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 77)¹.

A escola precisa garantir não só o acesso, mas oportunidades de aprendizagens para esses estudantes. Por isso, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação às capacidades dos estudantes de progredir, focando-se nas possibilidades deles, e não desista nunca de buscar meios para fazer com que vençam os obstáculos escolares. Vigotski (1995), em seu tratado sobre defectologia, entende que

(...) a partir da interação com o meio cria-se uma situação que impulsiona a criança ao processo de compensação. O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto depende não somente do caráter e da gravidade do defeito, como também, da realidade social do defeito, ou seja, das dificuldades que os leva ao defeito desde o ponto de vista da posição social da criança (VIGOTSKI, 1995. p. 136 [TRADUÇÃO NOSSA]).

Os professores regentes das classes comuns e de apoio que atendem esses estudantes precisam trabalhar dentro da perspectiva de um professor pesquisador, que não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008). Portanto, é necessário realizar uma busca constante por conhecimento para dar suporte a esse estudante e ao professor regente.

Nesse sentido, a formação continuada proporciona um espaço de diálogo que favorece a ressignificação das ações docentes, que oportuniza conhecer outras realidades, não tendo uma única visão de seus desafios a serem enfrentados, com esses conhecimentos adquiridos, levando a uma possível ressignificação da própria instituição educacional.

A sala de recursos caracteriza-se, portanto, como serviço de natureza pedagógica, necessitando de uma formação do professor para atender às necessidades específicas dos estudantes, bem como saber fazer uso de recursos tecnológicos disponíveis nas salas de recursos multifuncionais (SALOMÃO, 2012), e o uso da Tecnologia Assistiva.

Para que haja um Atendimento Educacional Especializado de fato, o profissional especializado precisa valorizar o estudante e suas aprendizagens tornando-o parceiro de todo o processo que conduz à inclusão. A fim de garantir essa parceria, foram selecionadas, para o curso de Práticas Pedagógicas, temáticas que perpassam o dia a dia da sala de aula, tais como: adequação curricular, aprendizagem e desenvolvimento atípico, avaliação formativa, desenvolvimento psicomotor, instrumentos de avaliação dos estudantes atendidos em sala de recursos, letramento matemático e da língua materna, sexualidade da pessoa com deficiência e tecnologia assistiva, etc..

Tendo como principais interlocutores Saviani com a Pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2015) e Vigotski (1995) com a Psicologia histórico-cultural, o curso tem como pressuposto uma construção coletiva, bidirecional. Portanto, o cursista, professor de sala de recursos, classe especial, classe regular, professor de educação básica, centro de ensino especial participam ativamente na construção dos conteúdos e reflexões. Nesse sentido, os cursistas são orientados a elaborarem um diário

reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem, postando em suas páginas relatos de suas práticas.

As práticas pedagógicas, foco deste relato e do curso em questão, são entendidas como atividades dirigidas a fins conscientes, como ações transformadoras de uma realidade; como atividades sociais historicamente condicionadas, dirigidas à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, apud WENG-ZYNSKI; TOZETTO, 1999, p. 75).

A leitura dos diários reflexivos e suas postagens nos levam a conhecer um pouco da prática pedagógica dos professores cursistas e os levam a refletir sobre a organização de seu trabalho pedagógico, bem como provocam um segundo olhar sobre as dinâmicas, objetivos e execução de seu planejamento. De certa forma, promovem a autoavaliação de suas práticas e do desempenho e envolvimento do aluno com as atividades propostas. A seguir serão apresentados alguns extratos, devidamente autorizados, desses relatos. O professor cursista será brevemente apresentado, sem identificação, e em seguida seu relato.

Professora de sala inclusiva do ensino médio com 25 anos de atuação no âmbito da SEEDF. No relato apresentado ela expõe suas colocações sobre o Conselho de Classe do último bimestre do ano letivo:

No Conselho foi tratada a situação escolar de todos os estudantes, bem como, dos nossos estudantes especiais, e, no que diz respeito a mim, relatei em conselho a evolução da minha aluna DI ao longo do ano e me atrevo a dizer nestes dois últimos bimestres, em razão da imensa ajuda que tive ao longo do meu curso. O curso me ensinou a ter outro olhar, principalmente, para quem mais precisa de mim, e, sair da eterna desculpa, que não há tempo, que há muito aluno em sala, que é impossível atender todos e que não sei, tampouco, consigo dar atendimento aos que ali estão e carecem em aprender. Faço questão desse registro embora, seja até incompatível, tendo em vista, aqui ser um espaço de contar experiências realizadas com eles, no meu caso, com ela mas, ainda assim, insisto pela grandeza que o curso me deu para poder melhor atendê-la como merece. A minha aprendizagem fez minha aluna evoluir. Obrigada!

O próximo relato foi realizado por uma professora cursista com aproximadamente 15 anos de atuação na área de Educação Especial Inclusiva:

A presente atividade pretende registrar o primeiro atendimento, de uma série de oito, a um aluno específico. Para todos os relatos utilizarei um pseudônimo no sentido de preservar a imagem da criança. H é um aluno que apresenta diagnóstico de Autismo e TDAH (CID 10 F90 + F84). Está com 7 anos de idade e cursa o 2º ano do Ensino Fundamental. O aluno ainda faz uso diário de fraldas. Apresenta dificuldades na leitura e escrita. No entanto, oralmente, o mesmo demonstra domínio na maioria dos conteúdos trabalhados. Em relação à Psicogênese da escrita encontra-se no nível silábico, registrando atualmente o seu pré-nome, reconhece as vogais e algumas letras do alfabeto. No tocante à linguagem, apresenta dificuldades para pronunciar o R, trocando-o pelo L, dentre outras trocas de fonemas.

A atividade escolhida foi o jogo do Lince. Após uma aula divertida no curso, eu decidi planejar um momento descontraído com minha turma. Porém, precisava “adaptar” o jogo para que o meu aluno autista pudesse participar. Então, decidi montar um jogo somente com gravuras e palavras que iniciassem por vogais. (sim, H apenas reconhece as vogais e algumas poucas consoantes).

Durante uma reposição da greve em que havia um número reduzido de alunos, fomos brincar de Lince. Logo ao explicar as regras do jogo, H já me deu um feedback que me deixou muito constrangida e envergonhada. “Professora, as regras que a senhora ta falando é um texto instluional igual a senhora falou das receitas culinárias e manual de instluções? Ele também está ensinando a gente, num tá?” Tamanho foi o meu espanto porque há alguns dias atrás eu, professora com especialização em Educação de Surdos e Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e com mais de 3.000 horas de cursos na área de inclusão, havia decidido montar um portfólio de ‘Gêneros textuais’ e tinha explicado a diferença entre portadores de textos, gêneros e tipos textuais. No entanto, deixei o meu aluno especial fazendo uma atividade diversificada totalmente desconectada com o que eu estava tentando ensinar para a turma. E não fazia ideia de que alguém com tanto déficit de atenção pudesse estar atento às explicações. A minha intenção era deixá-lo excluído da confecção do portfólio. Como eu poderia criar um portfólio sobre gêneros textuais com um aluno que ainda não lia ou escrevia? Fiquei parada olhando para ele, queria responder, mas as palavras não obedeciam, até que uma aluna olhou para ele sorrindo e disse: ‘Caracas! Eu já tinha esquecido o nome! Puxa vida, H, como você é inteligente’ e deu um abraço nele. O jogo iniciou e foi um sucesso! H sorria e demonstrava muita alegria em ver que estava conseguindo interagir com todos. Quando ele errava, os alunos o corrigiam sem agressividade e brincaram bastante. A turminha toda que estava presente se divertiu a valer, e eu? Eu não parava de refletir sobre a minha prática, de repensar em como eu havia sido cruel, em como ainda está arraigada em mim, a segregação e as atitudes preconceituosas e em como ainda preciso evoluir para garantir, efetivamente, os direitos de aprendizagens aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Seus perfis são distintos, exceto pelo tempo de magistério. A primeira professora trabalha com estudantes do ensino médio, que estão finalizando sua caminhada na educação básica. Segundo relatos anteriores, não tinha “experiência ou formação” (suas palavras) para o trabalho com o estudante com deficiência. Já a segunda professora atua com estudantes dos anos iniciais e tem vasta formação na área de educação especial inclusiva. Entretanto, ambas evidenciaram que suas práticas pedagógicas e sociais estavam permeadas por ideais equivocados e preconceituosos.

Nos dois excertos selecionados pôde-se perceber que a prática pedagógica das professoras cursistas foi ressignificada. Seus olhares para a aprendizagem e as possibilidades dos estudantes com deficiência são outros, assim como suas práticas pedagógicas. O curso promoveu discussões, além de variados materiais para leitura, sensibilizando-as, não apenas para as especificidades de seus estudantes, mas principalmente, para suas potencialidades.

No primeiro relato pôde-se perceber uma mudança na postura da professora em relação à sua aluna com deficiência intelectual, que evoluiu, principalmente em razão do novo olhar da própria para o processo de aprendizagem e desenvolvimento

da estudante e da organização de seu trabalho pedagógico, que passou a tê-la como foco. Em outros momentos, a professora relata que a mudança teve impacto também no processo de aprendizagem dos alunos com desenvolvimento típico, que se interessaram mais pelo conteúdo e tiveram melhor desempenho em atividades avaliativas.

No segundo relato a professora indica que, apesar de sua formação e da organização de seu trabalho pedagógico inclusivo, a mesma não percebeu que, apesar das especificidades do aluno, ele poderia, por caminhos isotrópicos (VIGOTSKI, 1995) se apropriar dos conteúdos mais complexos que estavam sendo discutidos. Os caminhos isotrópicos são derivados do processo compensatório, já mencionado, onde o sujeito desenvolve rotas alternativas para seu desenvolvimento, contornando os possíveis impedimentos gerados por suas deficiências, atingindo o objetivo da aprendizagem.

Os relatos, apesar de sua brevidade, demonstram sutis mudanças no olhar do professor que provocam profundas ressignificações em sua prática pedagógica, na organização de seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na inclusão do estudante deficiente. Tais mudanças se devem principalmente ao contexto dialógico construído no curso, onde a diversidade de formação, de atuação e de experiências promove e provoca. É por intermédio do outro que o “eu” se reconhece, se

apresenta, se identifica e se modifica. “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003).

Considerações Finais

São inúmeros os desafios enfrentados pelos professores diariamente. Dentre eles, talvez o mais impactante seja o processo inclusivo, não apenas por sua implicação social e humana, mas por sua infinita gama de possibilidades. Nesse panorama, a formação continuada se configura como uma ferramenta *sine qua non* para garantir o processo dialógico de construção do conhecimento, fator preponderante para provocar as mudanças necessárias para garantir efetiva inclusão.

Mantoan (2004) conclui que

(...) temos de ter sempre presente que o nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não alcançaremos o nível de qualidade de ensino escolar, exigido para se ter uma escola mais que especial, onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes. ■

Nota

¹ Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Referências bibliográficas

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Annais III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso**. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem3/maria_teresa_egler_mantoan.pdf>, acesso em: fev. 18, 2004.
- SALOMÃO, Bianca. **Salas de recursos multifuncionais**: um estudo sobre a utilização de recursos tecnológicos no atendimento educacional especializado em escolas de Brasília. Dissertação de mestrado, UnB, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas, v.5. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- WENGZYNSKI, Daniele Cristiane e TOZETTO, Suzana Soares. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>>, acesso em: fev. 18, 1999.

Bibliografia de apoio

- BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu e OLIVEIRA Maria Cláudia Santos Lopes (orgs.). **Diversidade e Cultura da Paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza, 9ª ed. São Paulo, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2001.
- VILLAS BOAS. B. M. DE F. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.
- _____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.