

Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado^{1 2}

Ongoing teacher education and teaching practice in specialized educational services

Gláucia Uliana Pinto ⁽ⁱ⁾

Mateus Henrique do Amaral ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP, Brasil. <http://orcid.org/0000-0001-5167-9664>, glaucauliana@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo, Vinhedo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3732-926X>, amaralmateush@gmail.com

Resumo:

Este texto trata da formação docente continuada e das práticas de ensino no Atendimento Educacional Especializado (AEE). À luz da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, objetivamos debater a atuação do docente na promoção de uma educação escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, repensando as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE. A partir de registros de um projeto envolvendo 23 professoras e suas práticas, tomamos situações relatadas em diários de campo, explicitando o trabalho pedagógico e as relações de ensino com alunos com deficiência, dando ênfase às possibilidades de redimensionamento de práticas pedagógicas nos processos de formação docente. Nosso estudo considera a necessidade de uma melhor formação teórica e um maior engajamento político por parte dos professores, de modo que tenham maior clareza daquilo que fundamenta suas práticas, para que contribuam na luta pelo direito à educação de qualidade para todos na escola pública.

Palavras-chave: educação especial, atendimento educacional especializado, práticas de ensino, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica

¹ Uma versão inicial do estudo foi apresentada no Simpósio “Formação docente e inclusão escolar: desafios, encontros e possibilidades”, no âmbito do Porto International Conference on Research in Education (ICRE’17), que foi realizado entre os dias 19 e 21 de julho de 2017 na cidade do Porto, Portugal.

² Normalização, preparação e revisão textual: Mônica Silva (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br.

Abstract:

The present paper discusses ongoing teacher education and teaching practices in the Atendimento Educacional Especializado (AEE, Specialized Education Services). Based on the historical-cultural perspective and on the historical-critical pedagogy, the article debates teachers' practices promoting a school education which favors the learning and the development of students with disabilities, reconsidering the pedagogical practices of the AEE. The presented considerations derive from a project developed with 23 teachers and their practices. The research collects field journal reports and discusses the pedagogical activities and the teaching practices performed with students with disabilities, reflecting about the possibilities of reconfiguration of the teaching practices in the teacher education process. The study considers there is a need of better theoretical education for teachers and of bigger political engagement by the teachers, making them more aware of what underpins their practices so they can contribute to the fight for the right to a quality education for everyone in public school.

Keywords: *special education, Specialized Education Services, teaching practice, historical-cultural psychology, historical-critical pedagogy*

No Brasil, uma série de leis, decretos e orientações lançada nas últimas décadas contribuiu para intensificar o acesso às escolas comuns por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reconhecidos no plano legal como público-alvo da Educação Especial (PAEE) (“Política Nacional”, 2008). Determinado movimento surge e ganha forças perante o histórico de exclusão e institucionalização que marcaram décadas de experiências educacionais com essas pessoas.

O discurso legislativo em vigência (“Política Nacional”, 2008; Resolução nº 4, 2009; Lei nº 13.005, 2014) garante o acesso à educação formal e estabelece a transversalidade da Educação Especial, compreendida enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e que realiza o atendimento educacional especializado (AEE), complementar e/ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem barreiras para a participação plena e o desenvolvimento da aprendizagem.

Em princípio, os espaços do AEE não devem ser substitutivos da escolarização nas salas de aula comuns, realidade que não anula a atual existência e o reconhecimento legal de classes e escolas especiais.

Apesar do aumento nos índices de matrícula de alunos PAEE nas escolas comuns e da garantia de AEE prioritariamente em salas de recursos multifuncionais localizadas nestas escolas, há enormes dificuldades relacionadas à permanência desse alunado em âmbito escolar, o que é percebido pela progressiva queda no percentual de matrículas no decorrer dos diferentes ciclos (fundamental I, fundamental II e ensino médio). Tais questões são verificadas e discutidas em alguns estudos, como os de Laplane (2014, 2016), Meletti e Ribeiro (2014) e Moreira e Carvalho (2014), que localizam a concentração de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental, com ampla defasagem idade/série e elevados índices de evasão dos alunos PAEE da escola comum. Dentre os principais motivos para que isso ocorra, destacam-se a falta de preparo de toda a comunidade escolar e as necessidades formativas de profissionais que atuam com os discentes nas escolas (Kassar, 2014; Pletsch, 2016a), bem como os problemas de infraestrutura, que afetam as condições do trabalho docente (Pletsch, 2016b).

Nesse contexto, este estudo debate o trabalho docente e as relações de ensino com alunos que têm deficiência em ambientes educacionais inclusivos, dando ênfase às possibilidades de redimensionamento de práticas pedagógicas nos processos formativos de professores. Trata-se de um estudo empírico, produzido no âmbito do projeto de pesquisa *O trabalho pedagógico com conceitos científicos, ensino promissor e a formação de professores na educação especial*, projeto esse que foi desenvolvido nos anos de 2016 e 2017, envolvendo 23 professoras que atuam no AEE de escolas comuns da rede municipal de ensino de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo.

À luz da perspectiva histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o objetivo é discutir a atuação docente na promoção de uma educação escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência que estudam na escola comum, repensando as práticas pedagógicas do AEE.

Pressupondo que o desenvolvimento escolar se realiza pela elaboração de conhecimento que se dá no plano social, em relações mediadas pelo outro e pela palavra (Vigotski, 1995, 2001), o trabalho com o grupo foi proposto a fim de contribuir para o desenvolvimento da atividade docente em uma lógica que favoreça discussões teóricas entrelaçadas com a realidade da sala de aula (Lüdke & Cruz, 2005). Reconhecemos, portanto, a importância de propor um trabalho formativo que se realize na troca e nos encontros com o outro, alunos e professores.

Como destaca Martins (2010), a importância dos processos formativos está justamente no resgate da possibilidade do processo analítico dos sujeitos, que considere modos de superar os mascaramentos ideológicos de uma sociedade de classes. Além disso, perante os pressupostos que assumimos, os problemas enfrentados no cotidiano escolar requerem estudos aprofundados a partir das necessidades e desafios do dia a dia da escola e da prática social de seus atores. Conforme Saviani (1984), a prática social envolve o processo mais amplo de produção da vida nas relações que os homens estabelecem entre si. Nesse sentido, a prática social do professor não é a mesma do cotidiano nem a prática de cada indivíduo isolado, mas as experiências de cada um em relação aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos. Por isso, é importante um trabalho formativo e conjunto que promova o pensar analítico/científico sobre a realidade vivida.

As discussões sobre possibilidades e desafios da atuação docente perante uma educação escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, no âmbito da escola comum, precisam dar visibilidade às interações com o outro e à construção de significados e sentidos em torno das práticas pedagógicas. Para tanto, é importante considerar contextos sociais mais amplos e concepções de ensinar e aprender que embasem práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como o papel central da escola no desenvolvimento dos educandos.

Para organizar a reflexão aqui proposta, a seguir apresentamos os fundamentos epistemológicos que embasam o estudo: a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Feito isso, apresentamos os caminhos trilhados no desenvolvimento da pesquisa, assim como a base de análise e discussão dos dados. Por fim, refletimos sobre o projeto formativo com o grupo de professoras e tecemos as considerações finais.

Perspectiva histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica na formação/atuação docente e nos processos de ensino-aprendizagem

Diante dos propósitos do estudo e explicitados os fundamentos epistemológicos que embasam o texto, buscamos agora relacioná-los com a temática mais geral enfocada, a saber: a formação/atuação docente e os processos de ensino e aprendizagem.

A psicologia histórico-cultural tem o materialismo histórico e dialético como aporte teórico e metodológico, ancorando-se nos trabalhos dos autores soviéticos Lev S. Vigotski (1896-1934), Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), bem como nas escolas contemporâneas que se fundamentam no pensamento desses autores.

Vigotski, baseado em Marx, “concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser compreendidas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (Luria, 2016, p. 25). Nessa direção, os escritos de Vigotski (1995, 2001) evidenciam que, para além do aparato biológico, o humano é um ser social e que as formas de funcionamento psicológico têm gênese na história e na cultura, nas relações sociais concretas mediadas por instrumentos e signos.

A lei genética do desenvolvimento cultural humano, que postula a conversão de funções naturais (elementares) em culturais (superiores), é entendida pela premissa de que:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (Vigotski, 1995, p. 150)

A constituição do psiquismo passa, portanto, pelo processo de significação das relações concretas com o outro (intersíquicas), que abrem possibilidades para a elaboração de conceitos e (re)organização das formas subjetivas e culturais de comportamento (intrapíquicas).

No âmbito pedagógico, diferentemente de abordagens que encaram a aprendizagem como um processo que demanda maturidade do sujeito, isto é, como fruto do desenvolvimento biológico, as ideias de Vigotski compreendem o desenvolvimento e a aprendizagem em inter-relação, sendo esta última aquela que “vai possibilitar a efetivação das funções psicológicas superiores como funções internalizadas, ou seja, funções intrapsíquicas que assim se constituíram a partir de funções intersíquicas” (Marsiglia, 2010, p. 102). Essa forma de conceber desenvolvimento e aprendizagem, nos dizeres de Vigotski (2001), traz a seguinte implicação para as práticas pedagógicas:

A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontra na zona de desenvolvimento imediato. (p. 333)

Desse modo, para o autor, o bom ensino – o “ensino fecundo” – “é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotskii, 2016, p. 114); é prospectivo, ancorado no desenvolvimento dos saberes complexos e não elementares, nos conceitos científicos e de alta generalidade, considerando suas relações com os conceitos cotidianos, que precisam ganhar a sistematicidade dos conhecimentos complexos. Em última instância, é o trabalho pedagógico com os conhecimentos científicos e a apropriação deles pelos alunos que impulsiona o desenvolvimento mental e a aprendizagem escolar.

À escola cabe, nesse sentido, a tarefa de transmitir os conhecimentos clássicos (Saviani, 2005), historicamente elaborados, demandando da atuação docente ações educativas intencionalmente orientadas para o desenvolvimento escolar (psíquico) dos alunos.

Sacomani e Coutinho (2015) afirmam que a pedagogia histórico-crítica defende exatamente o papel da escola enquanto socializadora dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas expressões, de modo a “ampliar e enriquecer o universo simbólico dos alunos e não mantê-los reféns de seu cotidiano” (p. 240). Atribui-se ao professor, portanto, um dever importante nas relações de ensino, firmando-o como “portador do universo simbólico que será objeto de ensino e aprendizagem” (p. 241). Isso preconiza a necessidade de uma sólida formação teórica, tanto inicial como continuada, “tendo como fundamento, finalidade e critério de verdade a prática pedagógica, entendida como prática social de humanização dos homens” (p. 241).

Sabemos, contudo, que nas escolas públicas brasileiras tal compromisso encontra dificuldades para se efetivar. Essas dificuldades são motivadas, sobretudo, pelo oferecimento de uma educação desigual para a classe trabalhadora (Rummert, Algebaile, & Ventura, 2013) e por condições precárias de formação e trabalho docente (Martins, 2010; Nogueira, 2012; Paisan, Mendes, & Cia, 2017), preterindo o compartilhamento de saberes historicamente produzidos em favor de uma formação escolar utilitarista e que pouco favorece o compromisso da escola com a superação dos modos de produção capitalista e das exclusões sociais³.

³ Importa considerar que a escola não é a única incumbida dessa tarefa de superar a alienação e os modos de produção capitalista. Para vislumbrar tal superação, são necessárias transformações em outros campos (níveis)

Duarte (2013) toca nesta questão quando discorre acerca das dificuldades impostas à educação oferecida nas escolas. Inicialmente, o autor destaca que os fenômenos psíquicos estão inseridos e constituem parte de uma totalidade, que são as relações sociais existentes, e indica que o critério de desenvolvimento do psiquismo na abordagem histórico-cultural é:

a de que um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura. (pp. 26-27).

O autor afirma que a burguesia intensifica o uso de recursos para não permitir o avanço da luta pela efetiva socialização dos meios de produção. Neste cenário, a pedagogia histórico-crítica, enquanto mediadora da psicologia histórico-cultural na educação escolar, volta-se para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, encarando a transformação revolucionária como princípio orientador da atividade educativa. Estabelece-se, assim, um contraponto à concepção burguesa e hegemônica de prática educativa, que visa apenas adaptar os indivíduos à vida em sociedade (Duarte, 2013).

A discussão é pertinente para a reflexão em foco, considerando o aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas, as condições de formação e de ensino presentes nestes espaços e o desenvolvimento dos sujeitos, que não prescinde da apropriação dos conhecimentos produzidos e apropriados na cultura.

Para Silva (2014), uma escola pública de qualidade para todos “não poderá surgir enquanto existirem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social, como os praticados pela escola brasileira” (p. 82). Esse autor discute as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira, identificando que elas estão nos fundamentos filosóficos, na proposta pedagógico-metodológica e no significado político de sua realização, “porque, ao se fundamentar em bases marxianas e marxistas, leva à compreensão, sob a valorização da história, da educação e do homem que educa” (p. 85).

Marsiglia (2012), ao partilhar destes fundamentos quando reflete sobre diversidade, destaca que a escola é um espaço a ser frequentado por todos, “com ou sem deficiência, sejam quais forem seus credos, cores etc., pois é a instituição escolar que pode transformar os indivíduos por meios intencionais de promoção de desenvolvimento” (p. 123), e afirma que a verdadeira inclusão está “pautada em outra concepção de sociedade, preocupada de fato com o processo de humanização dos indivíduos” (p. 123).

sociais, tais como o político, o econômico etc. É preciso cuidado para não atribuir uma responsabilidade exclusiva à escola, como se ela, por si só, pudesse transformar diretamente a realidade social.

Estudos que enfocam a educação especial e a diversidade sob o prisma da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural corroboram a valorização de uma prática profissional e pedagógica que supere os treinos sensoriais centrados no déficit orgânico, marca constitutiva na história da educação de crianças e jovens com deficiência no Brasil (Jannuzzi, 2012), e assumam uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento humano em face do caráter histórico-cultural de formação do psiquismo.

Desta forma, destacamos o trabalho com o conteúdo tipicamente escolar nas interações com o outro em situações de ensino, junto com a formação continuada de professores nas escolas públicas, considerando suas práticas pedagógicas cotidianas e a escola como espaço formativo do humano pela mediação de saberes construídos socialmente, que precisam ser compartilhados com os alunos (Martins, 2013).

Recortamos, então, situações pedagógicas relatadas em diários de campo que ilustram a atuação docente discutida nos processos formativos e possibilidades de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola comum.

Dos encontros formativos às práticas pedagógicas com alunos: caminhos percorridos pela pesquisa e o trabalho com conceitos escolares nas salas de AEE

Como já relatamos, os recortes apresentados correspondem a situações vivenciadas no âmbito do projeto intitulado *O trabalho pedagógico com conceitos científicos, ensino promissor e a formação de professores na educação especial*, desenvolvido entre agosto de 2016 e junho de 2017 com 23 professoras do AEE da rede municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo. O projeto tinha como foco repensar o trabalho docente junto com professores do grupo e seus alunos no AEE.

Os encontros com os professores, bem como algumas práticas pedagógicas acompanhadas pelos pesquisadores para posterior discussão no grupo, foram gravados em áudio, vídeo e registrados em diários de campo. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Coerente com a matriz histórico-cultural, o método de análise das situações vivenciadas centra-se na busca por indícios que revelem um processo de essência dialética em curso, com esferas contraditórias e que se constituem mutuamente, lançando um olhar interpretativo para os processos humanos enquanto construídos pela história, pela cultura e pela mediação central dos signos (Pino, 2005).

Os encontros com as 23 professoras aconteceram quinzenalmente, em momentos de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)⁴, quando eram discutidos conceitos das matrizes teóricas assumidas no trabalho e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes na atuação com os alunos.

Quatro casos foram escolhidos pelo grupo para serem acompanhados semanalmente por um dos pesquisadores nas escolas⁵: os alunos Kleber (6 anos) e Gilberto (8 anos), da professora Cláudia; e os estudantes Júnior (8 anos) e Jonas (7 anos), da professora Ana⁶, todos com atrasos no processo de aprendizagem. Dois deles apresentavam diagnóstico, Júnior com autismo e Kleber com deficiência intelectual⁷. As professoras foram escolhidas por solicitarem a presença da pesquisadora na sala do AEE e por relatarem poucos avanços com seus alunos, considerados “casos difíceis”. O acompanhamento ocorreu no mesmo período das reuniões de HTPC, isto é, entre agosto de 2016 e junho de 2017.

Considerando a centralidade dos processos de elaboração conceitual para o desenvolvimento do pensamento na obra de Vigotski (1982, 2001) e as implicações desta abordagem para pensar a prática educativa, desenvolveu-se um trabalho de formação continuada que aborda os modos de aprender e de conhecer dos alunos. Tais modos são intermediados pela apropriação de conceitos escolares e dos processos de desenvolvimento que engendram. Além disso, destacam formas dialógicas de trabalhar com os conceitos escolares, o que favorece

⁴ As reuniões com as professoras do AEE aconteceram por solicitação dos profissionais de um centro de formação de professores do município, que entraram em contato com os pesquisadores. Os encontros das professoras em reuniões de HTPC já aconteciam antes do início do trabalho de formação e pesquisa.

⁵ Uma das escolas participantes tinha infraestrutura bastante precária, principalmente em relação ao número de salas de aula. A outra escola era mais estruturada e contava com uma sala exclusiva para AEE.

⁶ Todos os nomes de participantes mencionados no texto são fictícios.

⁷ Termo adotado pela American Association on Mental Retardation, 2011), embora as expressões “deficiência mental” ou mesmo “deficiência intelectual” ainda marquem os discursos sociais. Caiado, Baptista e Jesus (2017) trazem dados históricos sobre esses conceitos no Brasil, assim como indicam o quanto os brasileiros adotam concepções acriticamente, sem compreender suas razões históricas. Os autores apontam que as diferenças entre os dois conceitos precisam ser pensadas, para além da ideia de adequação ou atualização, como algo que obscurece os sujeitos e suas demandas educativas.

a construção do conhecimento e da aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura e escrita, considerando sobretudo os relatos das professoras sobre suas práticas com os alunos.

Escolhemos problematizar com as professoras as atividades desenvolvidas no espaço do AEE pelo fato de estas ações não corresponderem aos conteúdos propostos para a sala comum, centrando o trabalho pedagógico no treino de habilidades perceptuais, motoras ou mesmo na memorização de letras e números, não considerando, desse modo, a centralidade do trabalho com conceitos científicos. Pletsch e Glat (2012) apontam que os sujeitos “significados como deficientes” são comumente afastados do currículo escolar nos processos de ensino. Isso evidencia a necessidade de pensar os alunos “da inclusão” como sujeitos que podem e estão no espaço escolar para aprender. Sobre isso, Mendes, Silva e Pletsch (2011) alertam que a escola precisa compartilhar conhecimentos com todos os alunos, priorizando o conteúdo escolar, pois abrir mão de tais conteúdos é cair na armadilha de uma escola reduzida a espaço de socialização, o que vem sendo fortemente imposto à Educação Especial. Além disso, os autores destacam a necessidade de aprofundar as discussões a respeito do currículo escolar e do que é desenvolvido no AEE, que precisa de fato tornar-se um apoio às práticas pedagógicas da sala de aula comum.

As ações desenvolvidas no grupo e nas salas de AEE provocaram mudanças nas práticas pedagógicas das duas professoras acompanhadas semanalmente, bem como no comportamento e envolvimento dos alunos nas atividades. Inicialmente, o trabalho nas salas de AEE focava predominantemente o treino da coordenação motora, memória e atenção: eram realizadas atividades com letras do alfabeto, junção de sílabas para formar palavras simples e conhecidas, exercícios para formar números de 1 a 5 e jogos da memória e quebra-cabeça, por exemplo. Contudo, no decorrer do projeto as professoras passaram a planejar aulas mais elaboradas, considerando os conteúdos didáticos da sala comum frequentada pelos alunos, tais como: meios de transporte, regras de trânsito, dengue, seres vivos e a independência do Brasil. Outras atividades foram incluídas, como leitura e escrita a partir de histórias literárias ou dos próprios conteúdos que estavam sendo trabalhados. Todas essas ações eram apresentadas e analisadas no grupo maior, com discussões teóricas da abordagem histórico-cultural.

A pesquisadora compartilhava semanalmente com o grupo seus diários de campo para discuti-los nos encontros. Em alguns momentos, essa apresentação era realizada junto com a professora Ana. O intuito era destacar neste material o trabalho com os conceitos científicos e

o entendimento dos processos de ensinar e aprender a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural. Foram realizados aproximadamente 18 encontros no HTPC e 32 no AEE.

O trecho a seguir foi extraído de um diário elaborado pela pesquisadora e pela professora para apresentação no grupo de HTPC⁸:

Neste dia, a professora continuou o trabalho sobre “meios de transporte” (em vídeo), momento em que Kleber se mostrou participativo e interessado. Foram trabalhados transportes terrestres, aquáticos e aéreos, e o aluno foi ajudado a separar os diferentes tipos, organizando-os no caderno conforme suas características (agrupando e colando os que “andam na terra, no ar e na água”). Com ajuda, conseguiu realizar a atividade.

Conforme explica Vigotski (2001), faz parte do processo de elaboração conceitual nomear objetos, separá-los e ao mesmo tempo incluí-los em determinadas classes, ou seja, analisá-los sobre bases cada vez mais abstratas. Desenvolver processos mentais é olhar para a realidade material e poder pensá-la, organizá-la e explicá-la.

Possíveis ganhos:

1. Atenção

2. Memória (resgatando experiências para responder aos propósitos da atividade). Exemplo pode ser dado pelo seguinte diálogo: pesquisadora e professora procuram fazer com que o aluno compreenda o que são meios de transporte, explicitando que “são coisas que nos levam de um lugar para o outro”. Kleber, com dificuldade de compreender o conceito, é questionado pela professora sobre como vai ao médico com a mãe. Momento em que responde: “vou de busão”.

3. Organização, planejamento, classificação de objetos: quando precisou que separar e colar no caderno os diferentes meios de transporte entre terrestres, aquáticos e aéreos. Provavelmente, o aluno pouco compreendeu dos conceitos, mesmo porque, quando a criança ouve pela primeira vez uma palavra, o desenvolvimento do seu significado está apenas começando (Vigotski, 2001). Entretanto, a atividade foi rica em termos dos processos mentais que mobilizou, conforme destacado. Lembramos também que o significado da palavra, no contexto da interlocução, dirige a atividade para determinados fins, organizando a própria atividade, com reflexos para o funcionamento psíquico, que passa a operar com o uso da palavra. Por isso, a palavra é considerada instrumento psicológico na abordagem histórico-cultural. (Diário de campo, pesquisadora e professora Ana – 1/9/2016)

É importante destacar que, no início do trabalho, o aluno não tinha interesse pelas atividades propostas no AEE e se mostrava agressivo e agitado, saindo da sala a todo o

⁸ Optamos por manter a escrita da versão original dos diários de campo.

⁹ As atividades desenvolvidas foram elaboradas pela professora, em interação com a pesquisadora.

momento. Kleber¹⁰ andava pela escola e era repreendido pelos profissionais que o encontravam. Não havia uma estratégia da escola nem dos professores que o inserisse nas atividades; “vagar” pela escola já fazia parte da rotina do aluno.

Embora a professora do AEE conseguisse mantê-lo sentado por mais tempo na biblioteca ou no pátio, Kleber não realizava efetivamente as atividades – comumente fazia rabiscos nas folhas e mexia no alfabeto móvel sem qualquer critério. Quanto aos outros espaços da escola, como a sala comum e as aulas de educação física, o discente também não participava, ou seja, não realizava o que era proposto para todos.

No início do projeto, as atividades trabalhadas com Kleber usavam o alfabeto móvel, para que reconhecesse e nomeasse as letras e escrevesse seu nome, o dos colegas e o da professora, por exemplo, ações que inicialmente parecia realizar de modo mecânico. A professora constantemente advertia o aluno para que prestasse atenção ao que estava fazendo.

A preocupação da professora e da pesquisadora era envolvê-lo nas atividades propostas pela escola, conforme os objetivos do projeto, bem como realizar um trabalho que favorecesse atitudes mais amigáveis e respeitadas. Em discussão nos HTPC, pesquisadores e professores concluíram que as atividades lúdicas poderiam envolver o trabalho com regras, sem desconsiderar os conteúdos escolares que precisavam ser trabalhados. Foram pensadas, então, brincadeiras que propiciassem a abordagem de temas presentes no livro didático adotado pela escola, como meios de transporte e regras de trânsito.

Consideramos um caminho promissor aproximar professores das práticas analíticas e investigativas, comumente desenvolvidas nas pesquisas universitárias. Os estudos acadêmicos refletem sobre situações cotidianas trazidas por professores durante o trabalho com os alunos; estão, portanto, entrelaçados com uma dimensão teórica que possibilita a compreensão da realidade escolar de modo amplo e crítico. Assim, no decorrer do trabalho, incentivada pela pesquisadora, a professora Ana também passou a escrever diários para compartilhar. A seguir, um trecho redigido por ela sobre o aluno Kleber:

¹⁰ Escolheu-se esse aluno para acompanhamento por ser considerado desinteressado e indisciplinado. O relato inicial da professora sobre ele era: “Não fica quieto e costuma andar pelos corredores. Não respeita a professora, nem qualquer outro funcionário da escola. Também não gosta de cumprir regras. Não tem interesse pelo que a escola lhe oferece, nem mesmo pelo *tablete* e o computador, que costumam chamar a atenção de todos os alunos. Livros, pintura e desenho também não o interessam”.

Nesse dia, o trabalho foi em grupo (Kleber, Junior e um aluno novo, Maurício¹¹). No primeiro momento, a professora conversou com os alunos sobre o que eram meios de transporte, para lembrar o que tinha sido estudado no dia anterior. Kleber participou e deu exemplos de alguns meios de transporte que conhecia. Os alunos escolheram 3 meios de transportes para a professora escrever em uma cartolina (eles foram ajudando conforme lembravam de algumas palavras). Kleber realizou alguns “chutes” de letras que poderiam ter nas palavras. Depois, cada aluno foi chamado para escrever uma palavra e fazer o desenho relacionado ao que escreveu. Kleber escreveu CAMINHÃO, copiando da professora e fez o desenho do mesmo. Junior tentou escrever ônibus e fez um desenho (parecido com um corpo) em frente à palavra carro. Maurício escreveu carro e fez o desenho em frente à palavra ônibus. Para finalizar a atividade, os três brincaram em um banner com pista de carrinhos, onde conversaram sobre o que tinha no cenário (falavam um com o outro indicando onde estava o posto, a escola, nomeando todos os lugares que apareciam no banner e indicando pontos de paragem um para o outro, a lanchonete, a garagem, tal como tinham brincado anteriormente com a professora). (Diário de campo, professora Ana – 10/09/2016).

O diário se refere às atividades que se desenrolaram no AEE sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado na sala comum, envolvendo os meninos em atividades escolares significativas em termos de elaboração de conceitos científicos e alfabetização. Essa atividade foi preparada pela professora do AEE a partir das discussões nas reuniões com o grupo de professoras e dos encontros semanais com a pesquisadora. Os materiais utilizados foram dois carrinhos de plástico com fricção e uma pista plástica, que representava uma cidade com ruas, placas de trânsito, supermercado, escola, igreja e etc., disponibilizados pela escola.

A professora não só passou a planejar as aulas de acordo com esses conteúdos, como também constatou como os diários a ajudavam perceber mais minuciosamente as peculiaridades e avanços dos alunos. Com isso, acabou modificando o discurso sobre as impossibilidades, uma vez que o foco passou a ser a prática pedagógica. Assim, o trabalho no grupo e com a pesquisadora possibilitou uma organização diferente da atividade pedagógica na sala de AEE, com trocas de sugestões entre a professora Ana e a professora da sala comum. Essas trocas fizeram avançar as possibilidades de participação entre as docentes e a aprendizagem dos alunos, especialmente de Kleber, que antes se recusava a realizar qualquer atividade proposta.

A partir destas primeiras atividades, a atenção da professora e pesquisadora voltou-se para a aprendizagem da leitura e escrita¹², necessária para a inclusão efetiva de Kleber na escola, considerando que, segundo Martins e Rabatini (2011), “as atividades escolares se instituem

¹¹ Esse aluno não foi acompanhado pela pesquisadora, mas participava das atividades no AEE.

¹² Em relação às primeiras atividades envolvendo leitura e escrita, a professora iniciou um trabalho com histórias literárias e atividades de produção textual (narrativas orais, pequenas narrativas e reescrita de histórias) que considerassem os personagens e acontecimentos.

como recursos que estimulam uma série de processos internos do desenvolvimento do homem, especialmente, as formas mais complexas de pensamento” (p. 355). Os movimentos foram de aproximação do aluno com os conteúdos escolares, buscando transformar a base dos conteúdos vivenciais por meio da introdução de conceitos mais complexos.

As atividades propostas o levaram a assumir regras e realizar atividades, inclusive nas aulas de educação física, iniciando seu processo de alfabetização quando era convidado a recontar histórias, escrever nomes dos personagens ou pequenos trechos dos assuntos trabalhados. Essas mudanças foram *propiciadas nas relações escolares, envolvendo conhecimentos produzidos pelos homens. A partir dessas relações, as condições internas são lapidadas, refinadas pelas condições externas, por experiências ricas e conhecimentos que o professor compartilha com o aluno.*

Em relação aos desafios suscitados pela proposta formativa, consideramos, a partir dos encontros com os docentes e amparados pelos pressupostos teóricos aqui assumidos, que as concepções e práticas pedagógicas centradas no déficit se configuram como uma grande barreira. Apesar dos anúncios de mudança, notou-se durante o trabalho que o ensino destinado aos alunos da “educação especial” permanece com estratégias concretizadas em atividades fragmentadas e mecânicas, que não se orientam para as possibilidades do educando e o desenvolvimento do pensamento complexo, intermediado pelos conteúdos escolares. Ao contrário, a ênfase educativa está na impossibilidade, na busca de superação da deficiência com o treino de habilidades e competências básicas. Neste sentido, ao deficiente intelectual são ensinados conteúdos e formas de conduta simples, de caráter elementar, em detrimento de um trabalho que lhe permita elaborar ideias e significados compartilhados na cultura, bem como construir condições para o convívio em diferentes esferas da sociedade. O deficiente é ainda interpretado como portador de um problema exclusivamente orgânico, biológico (Omote, 1994; De Carlo, 1999; Amaral, 1998, 2002).

Considerações finais

se a Educação Especial passa a ser assumida como uma área de conhecimento e um conjunto de práticas e saberes fazeres direcionados a atender a especificidades de aprendizagem de um determinado grupo social de alunos, sempre em permanente diálogo com as bases da Educação escolar, o trabalho com o atendimento educacional especializado, como uma ação ligada à Educação Especial, jamais cumprirá sua função, se subjetivado a partir de um caráter restritivo

e corretivo e ficar subjugado às intervenções realizadas nas salas de recursos multifuncionais. (Vieira & Borges, 2017, pp. 305-306)

A epígrafe destas considerações finais traduz a questão central que procuramos destacar neste texto: a de que poderemos, de fato, concretizar a inclusão a partir do trabalho coletivo, considerando que “educação é uma só, embora tenha de adaptar-se, de acordo com suas necessidades especiais, para bem prestar seus serviços à comunidade” (Amaral, 1998, p. 22).

Nos dias atuais, em que se reconhecem os direitos da pessoa com deficiência à educação e à cidadania, conceber a deficiência como doença, incapacidade, desvantagem, continua representando um verdadeiro entrave a estas conquistas (Pletsch & Oliveira, 2014). A própria ciência médica, pela forma como define esses conceitos (Amaral, 1998), colabora para essa visão de déficit exclusivamente centrada no indivíduo. Somada a essa questão, a precarização do ensino público brasileiro, refletida na falta de investimentos e recursos – tanto na formação do professor quanto na infraestrutura das escolas –, não apresenta condições efetivas de aprendizagem para a maioria dos alunos, que dirá daqueles com deficiência.

Nesse cenário, emerge a imprescindibilidade de uma formação de professores mais engajada com um projeto social de busca por efetiva garantia dos direitos de educação pública de qualidade para todas as pessoas, afirmando aos educadores sua responsabilidade educativa em sala de aula, na formação de sujeitos críticos e conscientes da sua realidade. Como destaca Marsiglia (2012), a pedagogia histórico-crítica empreende esforços para superar os modos de produção capitalista, a fim de concretizar o modelo de escola defendido por essa teoria. Isso quer dizer que tal perspectiva trabalha para a transformação social dentro das condições existentes, defendendo, enquanto parte integrante da luta de classes, a socialização do conhecimento através da escola, preocupando-se com o processo de humanização de todas as pessoas, com deficiência ou não. Assim, no âmbito dos processos formativos, ressaltamos a urgência do acesso à teoria, bem como da mudança do olhar docente diante de suas práticas, sobretudo com os alunos com deficiência. Tal ponto se faz cada vez mais necessário, principalmente levando em consideração as grandes desigualdades sociais e de oportunidades no país.

O projeto apresentado e as reflexões desse estudo, a partir de situações vivenciadas, apontam os sentidos do ensinar e do aprender que foram se constituindo em práticas, por meio da relação com os outros no contexto de formação continuada, evidenciando as possibilidades de transformação docente e discente nas relações sociais concretas.

Destacamos aqui, tendo como referência os dados do projeto, os modos como alguns docentes puderam redimensionar a prática com os alunos com deficiência, buscando uma atuação para viabilizar a participação de todos e um trabalho envolvendo o coletivo de professores em seus próprios processos formativos.

Atestamos a necessidade de maiores espaços para discussões teóricas e trabalho com os conteúdos tipicamente escolares, realidade que muitas vezes fica impossibilitada pela precarização do trabalho docente no país. É elementar que o professor tenha conhecimento teórico relacionado aos processos de desenvolvimento, de modo a ter maior criticidade e mais subsídios para orientar suas ações (em sala de aula e na sala de recursos).

Mello e Lugle (2014) confirmam a urgência de toda prática estar alicerçada em uma teoria que dê base às seguintes questões: Para que serve a educação? Como as crianças aprendem? À luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, entende-se que a educação amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado, abstrato: o científico. Em relação à segunda questão proposta, pontuamos uma centralidade maior dos processos mais elaborados e complexos de desenvolvimento, pensando sobretudo na elaboração conceitual por parte dos alunos, nas dinâmicas entre conceitos cotidianos e científicos e em atividades que envolvam significados e sentidos (Góes & Cruz, 2006), atentando ao caráter dialógico da linguagem.

Referências

- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (8a ed., pp. 11-30). São Paulo: Summus.
- Amaral, L. A. (2002). Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 233-248). São Paulo: Moderna.
- American Association on Mental Retardation. (2011). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio* (M. F. Lopes, trad., 11a ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Caiado, K. R. M., Baptista, C. R., & Jesus, D. M. (2017). Deficiência mental e deficiência intelectual em debate. In K. R. M. Caiado, C. R. Baptista, & D. M. de Jesus (Orgs.), *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate* (pp. 15-47). Uberlândia: Navegando.
- De Carlo, M. M. R. P. (1999). *Se essa casa fosse nossa...: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances*, 24(1), 19-29.
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-posições*, 17(2), 31-45.
- Jannuzzi, G. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, 34(93), 207-224.
- Laplane, A. L. F. (2014). Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Caderno Cedes*, 34(93), 191-205.
- Laplane, A. L. F. (2016). Trajetórias escolares e deficiência: reflexões sobre os dados do Censo Escolar. In S. L. Victor, & I. M. de Oliveira (Orgs.), *Educação Especial: políticas e formação de professores* (pp. 35-45). Marília: ABPEE.
- Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara.
- Luria, A. R. (2016). Vigotski. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (Maria de Pena Villalobos, trad., 14ª ed., pp. 21-37). São Paulo: Ícone.
- Marsiglia, A. C. G. (2010). Relações entre desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In L. M. Martins, & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 99-119). São Paulo: Editora Unesp.

- Marsiglia, A. C. G. (2012). O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In A. C. G. Marsiglia, & E. L. Batista (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora* (pp. 109-146). Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In L. M. Martins, & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 12-31). São Paulo: Editora Unesp.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M., & Rabatini, V. G. (2011). A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Revista Psicologia Política*, 11(22), 345-358.
- Meletti, S. M. F., & Ribeiro, K. (2014). Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Caderno Cedes*, 34(93), 175-189.
- Mello, S. A., & Lugle, A. M. C. (2014). Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. *Revista Contrapontos*, 14(2), 259-274.
- Mendes, G. M. L., Silva, F. C. T., & Pletsch, M. D. (2011). Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? In *Anais do seminário nacional de pesquisa em Educação Especial* (CD-ROM). UFES/UFGRS/UFSCar, Nova Almeida.
- Moreira, L. C., & Carvalho, A. P. (2014). (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do ensino fundamental ao médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. *Revista Educação Especial*, 27(49), 283-298.
- Nogueira, A. L. H. (2012). Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação e Sociedade*, 33(121), 1237-1254.
- Omote, S. (1994). Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(2), 65-73.
- Paisan, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 964-981.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

- Pletsch, M. D. (2016a). Dimensões da formação de professores no contexto de políticas de inclusão escolar à luz da perspectiva histórico-cultural. In S. L. Victor, & I. M. de Oliveira (Orgs.), *Educação Especial: políticas e formação de professores* (pp. 213-222). Marília: ABPEE.
- Pletsch, M. D. (2016b). Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da Baixada Fluminense: avanços, contradições e perspectivas. *Comunicações*, 23(3), 81-95.
- Pletsch, M. D., & Glat, R. A. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Revista Linhas Críticas*, 18(35), 193-208.
- Pletsch, M. D., & Oliveira, M. C. P. (2014). Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 10(2), 125-137.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*. (2008). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação.
- Rummert, S. M., Algebaile, E., & Ventura, J. (2013). Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 717-738.
- Sacomani, M. C. S., & Coutinho, L. C. S. (2015). Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. *Germinal*, 7(1), 233-242.
- Saviani, D. (1984). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, R. H. R. (2014). Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. *Revista HISTEDBR*, 14(58), 78-89.
- Vieira, A. B., & Borges, C. S. (2017). As práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado: um olhar para além das salas de recursos multifuncionais. In K. R. M. Caiado,

C. R. Baptista, & D. M. de Jesus (Orgs.), *Deficiência mental e deficiência intelectual em debate* (pp. 303-323). Uberlândia: Navegando.

Vigotski, L. S. (1982). Problemas de psicologia general. *Obras escogidas* (José María Bravo, trad., tomo 2). Madri: Aprendizaje Visor.

Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Tomo 3). Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (Paulo Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotskii, L. S. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (Maria de Pena Villalobos, trad., 14a ed., pp. 103-117). São Paulo: Ícone.

Submetido à avaliação em 03 de abril de 2018; revisado em 04 de julho de 2018; aceito para publicação em 16 de agosto de 2018.