



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10722 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 22 - Educação Especial

Práticas pedagógicas articuladas e acessibilidade curricular na Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS

Maiandra Pavanello da Rosa - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SANTA MARIA/RS

O acesso à educação é direito de todos os cidadãos, dever da família e do Estado garanti-lo. Tal prerrogativa já vem sendo afirmada há algumas décadas, reforçada na Constituição Federal de 1988, ao mencionar a garantia de igualdade de acesso e permanência na escola. Neste sentido, o acesso e a escolarização das pessoas com deficiência no contexto regular de ensino é direito inegociável (BRASIL, 1988).

Nas décadas de 1990 e 2000 intensificaram-se as discussões sobre a inclusão escolar. Neste período, documentos legais como a Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foram ganhando contornos que defendem a educação inclusiva. Já nos anos 2000, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foram decisivos no movimento da escolarização das pessoas com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganhou centralidade como o principal serviço da educação especial. As diretrizes orientadoras estão dispostas na Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, enfatizando o apoio pedagógico complementar ou suplementar à escolarização dos alunos e não mais substitutivo ao ensino comum. A atuação do professor de educação especial passou por mudanças, priorizando um trabalho pedagógico com ênfase ao ensino comum e ao apoio à escolarização dos alunos com deficiência, articuladamente às vivências do aluno em sala de aula.

Reconhecemos a complexidade do AEE compreendendo-o como um serviço que se expande para todos os contextos da escola, não se limitando a atendimentos em salas de recursos. O olhar que trazemos para este estudo é o da complexidade, é de compreender os

sistemas a partir das suas relações, ampliando o foco de observação, reconhecendo que o nosso próprio olhar é responsável pela constituição de uma determinada “realidade” (VASCONCELLOS, 2013).

Este profissional se configura como um articulador no processo de inclusão, em todo contexto escolar, pode e deve atuar em diferentes funções, como apoio na formação dos colegas, no que se refere à área da educação especial; como articulador entre famílias e equipes externas com a escola; com atuação colaborativa com o professor dentro da sala de aula; enfim, como agente na promoção da inclusão escolar. Essa perspectiva amplia as possibilidades de atuação do professor de educação especial, configurando-se como mais potente e desafiadora (BAPTISTA, 2013).

Compreendemos a potência do AEE quando contempla todos os aspectos de escolarização do aluno com deficiência, principalmente as vivências deste em sala de aula comum. Assim, o apoio da educação especial retira o foco do estudante e da sua deficiência, ampliando o olhar para o contexto. Como tal prática tem se organizado no contexto pesquisado? Existem práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial na Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria? A proposição dessas práticas pode ser uma ferramenta para a acessibilidade curricular? Tais questionamentos se configuram como norteadores para a produção desta pesquisa.

Este texto é fruto da tese de Doutorado e objetivou conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular. Foi construído com base epistemológica, teórica e metodológica no Pensamento Sistêmico, a partir das contribuições de Vasconcellos (2013), Maturana (1990; 1998; 2014); Maturana e Varela (2001) e Pellanda (2009), compreendendo os sistemas a partir da complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Este estudo contrapõe-se a uma perspectiva representacionista e toma como pressuposto básico a premissa de que “todo ato de conhecer faz surgir um mundo” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 31-32). Teve como inspiração metodológica o método da cartografia, “que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264).

A produção dos dados ocorreu em 2020, a partir de informações fornecidas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, referente à organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS; conversas individuais com 26 professoras de educação especial, que atuam no AEE; e nove encontros reflexivos, realizados com as professoras, pela plataforma *Google Meet*, em função do distanciamento social exigido pela pandemia da COVID-19. A análise do material empírico foi produzida com base em Maturana (1990; 1998; 2014); Maturana e Varela (2001) e Pellanda (2009); na Pedagogia Diferenciada de Meirieu (1998; 2002; 2005) e em estudos sobre currículo escolar

(SACRISTÁN, 2000; 2013; ARROYO, 2011; MOREIRA, SILVA, 2008) e contou com três eixos de análise: 1) organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria; 2) existência e organização de práticas pedagógicas articuladas e colaborativas no contexto pesquisado; e 3) possibilidades e desafios de acesso ao currículo, vivenciadas no contexto do ensino comum.

1) A educação especial está organizada majoritariamente com a oferta do AEE. Das 41 escolas, 35 ofertam o serviço, desenvolvido por professoras que possuem, quase em sua totalidade, formação inicial em educação especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Um número muito reduzido de espaços que substituem o ensino comum permanecem em funcionamento, uma escola especial voltada para educação de surdos, que contempla todas as etapas de ensino e duas classes especiais.

No que tange ao AEE, as professoras possuem autonomia quanto a organização do trabalho pedagógico, desde que este esteja em consonância com as orientações legais. Os atendimentos ocorrem de duas formas: quando os alunos já apresentam diagnóstico e chegam na escola identificados ou a partir do encaminhamento dos professores de sala de aula. No primeiro caso, os alunos passam a frequentar o AEE ao ingressar no contexto escolar e no segundo, é realizada avaliação da professora de educação especial, a qual será decisiva no ingresso ou não do estudante no atendimento.

O AEE normalmente é organizado com atendimentos individuais ou em pequenos grupos, no espaço da sala de recursos, os quais, frequentemente, ocorrem no mesmo turno de escolarização dos estudantes, ou seja, os alunos são retirados da sala de aula comum para frequentar o atendimento em sala de recursos. Os motivos que justificam tal ação é a infrequência dos estudantes no turno inverso ao da escolarização, que ocorrem pela falta de transporte escolar para tal turno, dificuldade das famílias em levar os estudantes para o atendimento e fragilidade no envolvimento da gestão escolar em organizar e estipular a frequência no turno inverso. As ações do AEE se configuram de forma muito limitada à sala de recursos e raramente se estendem aos demais ambientes escolares, demonstrando a cisão entre a educação especial e o ensino comum mesmo no contexto da escola comum, numa perspectiva inclusiva.

Reconhecemos a centralidade que o atendimento individualizado (ou em pequenos grupos) nas salas de recursos ocupa quando falamos sobre AEE. Compreendemos a importância de tal ação, porém, entendemos que este serviço não se limita a esse atendimento, estando a postos do processo de escolarização de alunos público-alvo na escola.

2) No que tange aos processos de articulação e colaboração entre ensino comum e educação especial, a compreensão das professoras sobre tais práticas na escola é clara quanto a necessidade de se promover espaços e momentos onde os professores possam realizar trocas, planejamentos construídos conjuntamente e até mesmo executar tais planejamentos juntos, no espaço da sala de aula comum. No contexto pesquisado, tais níveis de articulação

são praticamente inexistentes e sim se configuram em breves diálogos na sala dos professores, conversas paralelas em reuniões que se destinam a tratar sobre outros assuntos e trocas de ideias nos corredores, entrada ou saída da escola.

Ainda que frágil, é possível perceber maior contato entre professores de educação especial e de ensino comum nos anos iniciais, onde o diálogo é mais recíproco em função destes professores conviverem mais e conhecerem melhor os seus alunos. Já nos anos finais e no ensino médio, a articulação é quase nula, principalmente pela diversificação dos professores por área e da carga horária pequena em sala de aula, o que normalmente faz com que estes conheçam pouco seus alunos.

Podemos afirmar que as práticas pedagógicas articuladas no contexto pesquisado ocorrem de maneira fragilizada, principalmente pela falta de momentos destinados a processos de colaboração entre ensino comum e educação especial. Não há uma organização escolar que priorize espaço para articulação e processos de colaboração entre as áreas. Os professores vão ajustando-se, criando breves espaços de diálogos entre os corredores da escola ou a distância, com a utilização de aplicativos de comunicação, de forma precária, improvisada e sem uma regularidade. A comunicação entre os professores, quando ocorre, é prioritariamente organizada no sentido de conversar sobre o aluno ou de adaptar alguma atividade. A colaboração entre os profissionais não abrange, por exemplo, um planejamento compartilhado.

A proposição de práticas pedagógicas articuladas se apresenta como potente ferramenta na promoção da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Capellini (2004) e Mendes (2016) têm debatido sobre a eficácia de práticas pedagógicas articuladas entre professores do ensino comum e de educação especial quando se trata da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

3) O acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar é compreendido como um dos grandes desafios da educação especial. O currículo escolar se apresenta como um conjunto de saberes a ser acessado e adquirido pelos estudantes no contexto educacional, se enquadrando em uma abordagem positivista da educação, a partir da necessidade de moldar os sujeitos com base nas premissas como: “o que ensinar, como ensinar e como avaliar” (VIEIRA, 2012, p. 95).

A educação baseada no pressuposto positivista é muito presente no contexto escolar, compreendendo a ideia dos conhecimentos como “objetos” a serem alcançados, adquiridos e possuídos pelos estudantes. Neste sentido, o currículo escolar aparece como uma sequência de conteúdos que são depositados pelos professores e devem ser apreendidos pelos estudantes.

Na medida em que a Escola transmite saberes a indivíduos concretos, situados no espaço e no tempo, inseridos em uma história pessoal, beneficiando-se de ambientes

familiares e sociais necessariamente diferentes, será que ela não corre o risco de ensinar, evidentemente de maneira obrigatória e programática, conhecimentos muito restritos a um determinado contexto? (MEIRIEU, 2005, p. 39).

A proposição de um currículo que se configura como objeto a ser alcançado, ou seja, uma gama de conhecimentos que os alunos precisam tomar posse, mantém-se presente no contexto escolar e faz-nos questionar sobre como os alunos com deficiência relacionam-se com o currículo. Os alunos público-alvo da educação especial conseguem ter acesso ao currículo escolar?

Historicamente, estudantes com deficiência foram submetidos a currículos funcionais baseados principalmente em atividades de vida diária e socialização. A prerrogativa da inclusão escolar propõe o inverso. Argumenta a necessidade da escolarização de todos os alunos no contexto do ensino comum, garantindo a estes o acesso ao currículo escolar, sem suprimir objetivos e sim oferecendo adaptações razoáveis necessárias.

No contexto pesquisado o acesso ao currículo, pelos alunos com deficiência, é limitado, tanto em função das condições metodológicas dos professores de sala de aula, que aparecem como tradicionais e pouco diversificadas, bem como em função das condições intrínsecas dos estudantes. Com frequência os objetivos do currículo são suprimidos para os alunos público-alvo da educação especial, considerados muito complexos ou inalcançáveis.

Os professores de educação especial são encarregados de tornar o currículo adaptado ao estudante com deficiência. Práticas como o encaminhamento de conteúdos ou atividades, com intuito de que as mesmas sejam adaptadas são comuns no contexto pesquisado. Tal situação coloca as professoras em uma tensão entre “modificar” o material recebido, compreendendo tal ação como um “remendo”, um “reparo”, ou manter o material original, muitas vezes inacessível ao estudante. Novamente, a responsabilização pela escolarização e pelo acesso ao currículo fica a cargo das professoras de educação especial. Conforme Vieira, Ramos e Simões (2018), a escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum necessita de uma prática pedagógica que consiga articular os saberes das áreas de ensino comum e a educação especial, de modo que o professor de educação especial, no seu ofício, ocupe a função complementar ou suplementar ao ensino comum, contribuindo para que o aluno, juntamente com seus professores, tenha sucesso no seu percurso escolar.

É possível perceber a manutenção das práticas pedagógicas organizadas a partir de metodologias tradicionais de ensino, pouco diversificadas. Não é uma tarefa fácil romper com tal organização, pois foi desta forma que os professores foram ensinados nos seus percursos escolares e, normalmente, é dessa forma que aprendem em suas formações iniciais. Corroboramos com Zerbato e Mendes (2018, p. 148) ao ressaltarem que as “modificações no ato de ensinar, não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize”. Defendemos, conforme Jesus e Effgen (2020), uma escola que enfrente as dificuldades encontradas na inclusão e que, em

conjunto, crie estratégias para superar a cisão ainda existente entre educação especial e ensino comum, a qual, muitas vezes, sobrepõe o AEE à sala de aula comum, desenvolve práticas em educação especial e ensino comum de forma muito desarticulada.

O Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA, apesar de ser uma temática ainda pouco difundida nos sistemas educacionais, se apresenta como uma prática inovadora e potente no que tange à participação de todos os alunos no contexto escolar, porém apesar de promissora, apresenta-se como uma realidade distante no contexto pesquisado.

Foi possível observar que as práticas pedagógicas em educação especial estão organizadas de forma muito arraigadas ao atendimento individualizado, numa perspectiva clínica, com foco no sujeito e na sua “falta”. A articulação e colaboração entre as áreas apresenta fragilidades, principalmente por não se dispor de momentos onde se possa construir planejamentos conjuntos e colaborativos. O acesso ao currículo pelos alunos público-alvo da educação especial é frágil, principalmente pelas questões relacionadas à metodologias tradicionais e pouco diversificadas, bem como às condições inerentes aos alunos.

Defendemos a tese de que a construção de uma prática articulada e colaborativa no contexto educacional apresenta-se como uma potente ferramenta na garantia de acessibilidade curricular, possibilitando romper com determinadas barreiras que dificultam a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e que inviabiliza seu acesso ao currículo. A ideia de promover articulação pedagógica entre as áreas se configura como uma possibilidade de borrar e transcender as fronteiras que fragmentam a educação especial e o ensino comum, cisão ainda existente nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas. Articulação pedagógica. Acessibilidade curricular.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 43-62.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-

politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2009a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

JESUS, D. M.; EFGEN, A. P. S. A sala de aula regular: práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. In: TEZZARI, M. L. et al. **Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa**. Marília: ABPEE, 2020.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano em comum. In: **Fractal Rev. Psicol**, v. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1109>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Vitor Paredes. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

MENDES, M. T. S. **Ensino Colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 10. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2013.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. In: **Rev. Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abril-junho, 2018.