

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA APAE DE BELÉM/PA

TEACHER SKILLS IMPROVEMENT IN THE FIELD OF INTELLECTUAL DISABILITY: AN EXPERIENCE IN A SPECIALIZED CENTER APAE IN BELÉM/PA

José Artur da Costa CASTILHO¹

Claudia Silvana Saldanha PALHETA²

Valerie SARPEDONTI³

Resumo: O presente estudo se propôs a discutir a formação docente inicial a partir de experiências formativas na APAE de Belém/PA. O trabalho visou aprimorar os reflexos da vivência prática de licenciandos junto ao público-alvo da educação especial, além de contribuir com o aprendizado dos alunos contemplados pela intervenção. Diversas competências docentes para a inclusão foram desenvolvidas pelos estudantes de licenciatura, tais como: estruturação de planos de desenvolvimento individualizado, elaboração de sequências didáticas e adaptações curriculares de pequeno porte. Avaliou-se a assimilação dos conteúdos trabalhados com aos alunos da APAE por meio de suportes como a pintura, o desenho, a comunicação verbal e não-verbal e o registro em foto e vídeo. A intervenção metodológica revelou-se eficaz ao preencher lacunas formativas dos futuros docentes e apresentar temas e conteúdos geralmente não trabalhados junto aos alunos com deficiência, como: diversidade étnico-racial, noções de geografia e cartografia, biodiversidade e sistema solar.

Palavras-chave: Formação de professores; Métodos didático-pedagógicos; Inclusão; Deficiência intelectual.

Abstract: The present study discusses teachers' formation based on experiences gained throughout a project conducted in a center for intellectual disabled children (APAE) in Belém/PA. Hence, it was hope to improve undergraduate students' self-analysis with regards to teaching skills for handicapped students and to provide the target audience with knowledge and practices on various specific topics. Teaching strategies involving curriculum adaptation for special needs, elaboration of pedagogic strategies and topics connection were developed based on students' profiles. Understanding and assimilation of contents by the APAE students were evaluated through the use of several supports, like paintings, drawings, dialogues, photo and video registration. Methods applied enabled the undergraduate students involved to complete their formation as future school teachers and provided APAE students with new information on topics usually neglected in normal schools, like ethno-racial diversity, notions of geography and cartography, natural biodiversity and solar system.

Keywords: Teacher training; Didactic pedagogical methods; Inclusion; Intellectual disability.

¹ Universidade Estadual do Pará. E-mail: castilhojac@gmail.com

² Especialização em Educação Especial. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Rua Generalíssimo Deodoro, nº 413. Umarizal, Belém/PA. Email: silvanaspalheta@gmail.com

³ Doutorado em Ciências Biológicas. Líder do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Ambiental. Instituto de Ciências Biológicas/UFGA. Rua Augusto Corrêa, nº 1. Guamá, Belém/PA. Email: valerie@ufpa.br
<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n1.07.p81>

1. Introdução

Educar para a inclusão ultrapassa os limites do território escolar e, embora uma atuação transversal, multidisciplinar e com ampla participação familiar e comunitária seja defendida como cenário ideal (MRECH, 1998), ainda é sobre o ambiente da sala de aula e, por consequência, sobre a figura do professor que recai a maior fatia de responsabilidade pelo aprendizado dos sujeitos, quer eles estejam ou não em situação de deficiência. Torna-se profundamente necessário, deste modo, discutir prática e formação docente na perspectiva da diversidade.

Pimentel (2012) destaca três barreiras à inclusão educacional plena: 1) a falta de conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiências e suas particularidades; 2) o preconceito que molda a percepção do professor acerca do estudante; e 3) a atual rigidez dos currículos escolares.

O primeiro entrave é produto de uma carência formativa que atinge as licenciaturas de modo geral. Diversas são as lacunas no tocante à educação de professores que lecionam “para estudantes de minorias”, como definido por Giroux (1997). Para o autor, a falta de aparato teórico robusto sobre as especificidades dos alunos, assim como a pouca vivência com o público-alvo em sala de aula culminam em uma prática alienada que reforça o “distanciamento cultural entre privilegiados e oprimidos”.

A segunda barreira à inclusão é um desdobramento direto da primeira. A visão pré-concebida do professor acerca do aluno com deficiência contribui à negligência e ao silenciamento do estudante em sala de aula, tornando-o impotente dentro de suas possibilidades. Estas são marcas de um processo educacional que, nas palavras de Adorno (2003), “fracassou e tem fracassado até hoje”. Tal fracasso é sustentado pela existência de uma dupla hierarquia escolar: a primeira, oficial e legitimada por notas, capital intelectual, desempenho acadêmico; a segunda, não oficial e pautada pelas aptidões físicas, que vão da força corporal à aceitação estética. Dito isso, é lógico pensar que mentes neuroatípicas e corpos despadronizados serão negligenciados em ambas as realidades.

O terceiro fator se revela quando a prática docente se vê submetida a uma estrutura curricular que carece de maior flexibilidade, uma vez que a educação enciclopédica já se provou ineficaz, tanto na formação dos alunos quanto na dos professores. Ao discorrer sobre o que chama de “currículo oculto”, Giroux (1997) defende que a escola não é um lugar isento de contexto socioeconômico, apontando, assim, para a importância dos currículos na construção da “função social de controle” deste ambiente. A disposição dos conteúdos ao longo das séries e etapas de formação, a carga horária de cada disciplina, a disciplinarização e as adaptações curriculares de pequeno, médio ou grande porte são reflexos de escolhas políticas fortemente sedimentadas na cultura escolar brasileira (MESQUITA, 2017).

A superação das barreiras acima citadas seria possível através do estabelecimento de um diálogo aluno-professor, dando voz aos estudantes que não somente desejam, mas também

necessitam ser escutados. Tal prática permitiria a (re)significação dos saberes e a autoafirmação por meio da confirmação da presença vivida no mundo (GIROUX, 1997). Na perspectiva epistemológica (BECKER, 2012), a interferência que o sujeito (aluno) exerce sobre o objeto (professor, escola, currículo etc.), e vice-versa, constitui a chamada “pedagogia relacional”. Essa influência mútua é o fundamento sobre o qual será construída a educação do futuro.

Este trabalho é fruto de uma parceria que visou aprimorar os reflexos da vivência prática de licenciandos junto ao público-alvo da educação especial. Por público-alvo, adotamos a definição do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), cuja diretriz contempla os estudantes com deficiências de ordem física, sensorial ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Com base no que foi apresentado, o presente artigo se propôs a discutir a formação docente inicial a partir de experiências formativas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE –, uma organização da sociedade civil que, dentre outros serviços, oferta o atendimento educacional especializado – AEE – a pessoas com deficiência intelectual. Um breve resgate histórico sobre as políticas de AEE será feito, seguido do marco teórico e da contextualização da pesquisa, finalizando com a descrição, avaliação e discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas e dos resultados alcançados.

2. Integrar ou incluir? o AEE e a transição paradigmática

A aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em julho de 2015, configura-se como uma das mais recentes e importantes conquistas no campo da inclusão social. Embora o documento ainda seja objeto de controvérsia, os avanços por ele permitidos são notórios, sobretudo graças à avaliação da deficiência a partir de uma perspectiva biopsicossocial em detrimento do modelo médico acompanhado até então (BRASIL, 2015). O capítulo IV do referido estatuto versa especificamente sobre o direito à educação e estabelece, em seu artigo 28, as incumbências do poder público na garantia do acesso a esse direito, dentre as quais podemos destacar as três primeiras:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015).

Tal progresso é fruto de um longo trajeto. Mazzotta (2013) elenca diversos momentos no percurso da educação especial no Brasil. Em princípio, a preocupação se dava especialmente em orientações básicas de higiene pessoal e autocuidado aos alunos com deficiência, a fim de proporcionar maior adequação destes estudantes ao meio. Registra-se nesse primeiro momento o uso de termos discriminatórios e ofensivos, que expõem o caráter dúbio de tais práticas: “pedagogia dos anormais”, “pedagogia curativa”, “pedagogia emendativa” e afins.

Em adição, importantes contribuições teóricas datam desse primeiro período, partindo principalmente de iniciativas europeias. Maria Montessori, com seu conceito de “autoeducação”, contemplou o uso de materiais didáticos auxiliares com forte apelo sensorial para estimular o aprendizado. A proposta curricular “Educação para Crianças Retardadas”, desenvolvida por Alice Descouedres trouxe à tona a importância de uma instrução individualizada em paralelo a atividades em grupo (MAZZOTTA, 2013). Em outra vertente, o psicólogo Lev Vigotsky foi um dos primeiros a se atentar à necessidade de diferenciar as origens médicas da deficiência de seu impacto social, tornando-se defensor das classes inclusivas como promotoras de sociabilidade, tolerância e aprendizagem significativa (FIGUEIRA, 2015).

No campo prático, foi fundada, na primeira metade do século XX, a Sociedade Pestalozzi, pioneira no oferecimento de serviços educacionais e profissionalizantes à pessoa com deficiência. Esta organização também foi responsável pelo primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores, no ano de 1953. Apesar das valiosas contribuições trazidas, o alcance dessas ações de caráter filantrópico era inexpressivo e elitizado. Foi apenas a partir da década de 1960 que a educação especial passou a figurar como elemento das legislações educacionais, com o objetivo de abranger o serviço a uma maior quantidade de alunos. Desse período, tem-se a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1961, que trouxe um capítulo dedicado à “educação dos excepcionais”; e a de 1971, que versou sobre o mesmo tema em seu artigo nono (MAZZOTTA, 2013).

Essas primeiras ações rumo à institucionalização da educação especial ainda eram, entretanto, demarcadas por uma perspectiva de *adequação* do estudante com deficiência. O objetivo era integrá-lo à sociedade e “tornar invisível a deficiência”, de modo que o aluno atendido pelos serviços educacionais chegasse o mais próximo possível da condição de “normalidade” (OMOTE, 1999; SASSAKI, 2007; FIGUEIRA, 2015).

Ainda nessa perspectiva, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais iniciou suas atividades no Brasil, inspirada pela experiência estadunidense “National Association of Retard Children” – hoje conhecida como “The Arc”. O primeiro estatuto da APAE definia o papel da instituição como promotora do “ajustamento social dos indivíduos excepcionais”, e restringia a atuação pedagógica da associação à educação informal. (JANNUZZI e CAIADO, 2013).

Como descrevem Jannuzzi e Caiado (2013), o compromisso da APAE com a educação formal só foi assumido após a fundação da Federação Nacional das APAES, dez anos

depois da inauguração da primeira unidade. A atuação da instituição inicialmente contemplou a prestação de serviços essenciais de educação e formação de pessoal capacitado. Destaca-se o periódico “Mensagem da APAE”, publicado regularmente até a década de 1980, para publicação de obras técnicas e artigos científicos. Tais trabalhos, entretanto, eram demarcados pelo uso das mesmas teorias e metodologias da educação regular, o que não explicitava as particularidades da educação especial e impedia as discussões de fortalecerem a caracterização dessa modalidade de ensino enquanto área de conhecimento.

O programa “APAE educadora” ganhou força nos anos 1990 e culminou na estruturação das “escolas da APAE”, que se destacaram nacional e internacionalmente por suas ações pedagógicas, sempre pautadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Apenas no início dos anos 2000, após nova reformulação do estatuto, a APAE deixa de considerar “integração” e “ajustamento social” como objetivos de suas escolas especiais e passa a conceituar-se na perspectiva da inclusão (JANNUZZI e CAIADO, 2013).

Em consonância a esse movimento, Glat, Fontes e Plestch (2006) defendem que a educação especial é um suporte essencial às políticas públicas de educação inclusiva, sem o qual elas dificilmente obterão êxito. As autoras entendem que as experiências históricas bem sucedidas de educação da pessoa com deficiência sempre perpassaram por alguma forma de atendimento especializado. Tal posicionamento é corroborado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reforça a oferta do AEE e a formação de profissionais capacitados como prioridades na construção da inclusão educacional.

A aprovação do decreto nº 7611/2011, que sinaliza o compromisso do Estado com a educação das pessoas com deficiência, atribuiu à rede regular a responsabilidade pela oferta dos serviços de educação por meio das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM – e integração do AEE ao projeto político-pedagógico das escolas. A mudança, conseqüentemente, conferiu um papel complementar, suplementar e de apoio técnico às instituições privado-assistenciais de educação. As escolas e demais espaços substitutivos de escolarização da APAE gradualmente se desarticularam e a instituição passou a oferecer seus serviços através do sistema de dupla matrícula, recebendo alunos previamente matriculados na rede regular ou intermediando o processo de matrícula quando necessário (JANNUZZI e CAIADO, 2013).

Como visto, o AEE ocupa posição central no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão compreende a oferta deste serviço como um direito de todos e um dever do Estado, não apenas por meio da disponibilidade das SRM como também pela formação de profissionais. É obrigação do professor da atualidade dominar diversas competências a fim de tornar sua prática inclusiva. Essas demandas não são satisfatoriamente abarcadas pela formação inicial e a vivência no AEE tem potencial para ajudar os futuros docentes a desenvolvê-las.

3. Competências para uma prática docente inclusiva

Em seu clássico ensaio “O que é educação inclusiva?”, Mrech (1998) já havia estabelecido doze características indispensáveis às práticas pedagógicas inclusivas. Dentre considerações sobre infraestrutura física e participação familiar, destacam-se aqui os itens referentes ao trabalho docente: *vanguarda*, ou seja, a ousadia de pensar e executar ações pioneiras; *mudança de papéis e responsabilidades*, calcada no princípio aristotélico da igualdade e da isonomia; e *novas formas de avaliação*, individualizadas e modificadas conforme as necessidades de cada aluno. Infelizmente, tais abordagens pouco são contempladas pelos cursos de licenciatura. A inserção de disciplinas sobre tópicos de inclusão nos currículos da graduação não é suficiente para expor a complexidade do tema e capacitar os futuros professores ao trabalho em turmas inclusivas (BEYER, 2010; GARCIA, 2013).

Nesse sentido, os cursos de especialização e demais programas de formação continuada e permanente tornam-se imprescindíveis (BRASIL, 2014). Os últimos censos escolares do Ministério da Educação apontam para mais de 100 mil professores com formação voltada à educação especial, um crescimento de 190% em relação à primeira pesquisa, conduzida em 2003. Embora estes resultados sejam encorajadores, eles são pouco expressivos diante dos mais de 2,5 milhões de docentes em exercício e dos quase 1 milhão de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns na educação básica (BRASIL, 2014; 2018).

Para além da infraestrutura insuficiente nas escolas (GUSTAVO et al, 2017), o cenário que o jovem professor encontrará na sala de aula lhe demandará um esforço prático e teórico para o qual ele não foi formado. É necessário repensar cotidiano e cultura escolar, uma vez que “o trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos professores novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos” (PLETSCH e GLAT, 2013). Trabalhos mais recentes, como os de Pimentel (2012), Pletsch e Glat (2013) e Poker et al (2013), defendem que é possível adquirir saberes práticos e desenvolver competências docentes a partir de percursos pedagógicos alternativos – sem desmerecer, obviamente, a formação continuada. Uma destas práticas é a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Individualizado – PDI.

Poker et al (2013) definem o PDI como:

documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno e Parte II – Plano Pedagógico Especializado (p. 22).

A elaboração de um PDI exige do corpo docente não apenas informações biomédicas acerca das deficiências. Também é mister que se desenvolva sensibilidade para compreender a forma que as deficiências se manifestam na vida dos estudantes, sobretudo em suas funções cerebrais executivas. Tais funções são elencadas por Martoni (2016): memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, planejamento, atenção seletiva e controle inibitório. Em que pese se tratem de conceitos advindos da neurologia, o conhecimento acerca destas funções não é necessário apenas no contexto da educação da pessoa com deficiência intelectual. Pensemos, por exemplo, na forma que um aluno surdo reage a interferências externas e os procedimentos adotados para exercitar sua atenção e mantê-la voltada à aula (flexibilidade cognitiva e controle inibitório); ou então nos efeitos que um ambiente com acústica imprópria causará no aprendizado de um aluno cego (atenção seletiva). Reconhecer como estas funções se estabelecem em cada aluno auxilia na elaboração da Parte I do PDI proposto por Poker et al (2013), destinada a inventariar as habilidades prévias dos alunos (PLETSCH e GLAT, 2013; PATENTE, 2015).

Para elaborar a Parte II do PDI, o chamado “plano pedagógico especializado”, será necessária a mobilização de outra competência, de arcabouço mais teórico, relativa às adaptações curriculares de pequeno e médio porte. Figueira (2015) conceitua estas adaptações como aquelas que o professor tem autonomia para realizar. Todavia, é na seleção do que será ou não trabalhado junto ao aluno da educação especial que se pronunciam os preconceitos enraizados do docente e as carências de sua formação, reflexos do já mencionado “currículo oculto” (GIROUX, 1997). Mesquita (2017) entende que as adaptações curriculares sempre serão “resultado da maneira como o sujeito com deficiência é significado” e critica a falta de ações pedagógicas que se comprometam com o ensino de procedimentos e conceitos.

As competências aqui expostas podem, então, ser resumidas do seguinte modo: criatividade para inovar em enfoques, metodologias e demais ações políticas; sensibilidade e conhecimento para perceber o aluno com deficiência em sua totalidade; e suporte teórico para (re)significar e adaptar os conteúdos à luz do processo de inclusão educacional. Desenvolver tais competências requer tempo, prática e discussão, elementos nem sempre disponíveis para negociação no disputado território curricular das licenciaturas.

Retomando as ideias de Mrech (1998), concordamos que a presença dos professores do AEE é indispensável ao processo de inclusão educacional. Todavia, estes profissionais não podem ser, em todo o ambiente escolar, os únicos habilitados a compreender e trabalhar com o alunado da educação especial, uma vez que o quantitativo destes docentes ainda é reduzido. Tal quadro deve ser equacionado para que a escola enfim seja um espaço ocupado por todos.

4. Práticas pedagógicas na APAE de Belém

As questões até aqui levantadas suscitaram a elaboração do projeto de intervenção metodológica “*Ninguém entra no mesmo rio duas vezes: práticas pedagógicas e formação docente*”

no âmbito da educação inclusiva” (PAPIM1611038090931), cujas atividades foram desenvolvidas junto à APAE de Belém/PA em 2016. A escolha da referida instituição se deu, além de considerar seu histórico e contribuições em nível nacional, também em razão de iniciativas locais. A APAE Belém mantém convênio com instituições públicas e privadas de ensino superior e oferta estágios curriculares obrigatórios, contribuindo com a formação inicial de profissionais nas áreas da saúde e da educação.

O trabalho dos licenciandos envolvidos na execução do projeto foi feito em consonância com as ações do Programa de Artes Visuais – PAV – da APAE de Belém e se deu a partir do desenvolvimento de sequências didáticas ao longo de dez meses. Os conteúdos, reflexões e procedimentos dispostos nos PCN destinados aos temas transversais serviram de base para a elaboração de cada sequência (BRASIL, 1998). Com atividades que abarcaram desde narrativas orais individuais até conceitos básicos sobre o planeta terra e o universo, a presente pesquisa promoveu o diálogo entre conteúdos de quatro áreas distintas: ciências, história, linguagem e geografia (Figura 1).

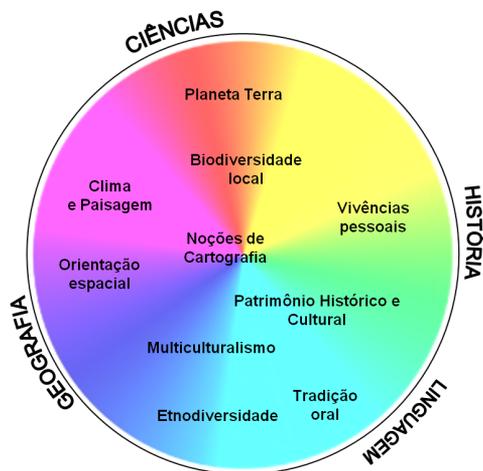


Figura 1. Inter-relação das áreas de conhecimento e dos correspondentes conteúdos curriculares selecionados e trabalhados junto aos alunos da APAE Belém. Fonte: elaboração própria.

As sequências didáticas foram organizadas a partir de uma perspectiva individualizada que, ao longo do projeto, foi inserida em uma visão global – contrapondo e relacionando o “eu” e o “todo”. As atividades foram distribuídas em três ciclos: 1) Quem sou eu? 2) Identidade e cultura e 3) Vida e universo. Cada sequência teve duração variável de duas a três semanas e se constituiu sempre em dois momentos: a apresentação dos conceitos científicos, no qual os temas foram trabalhados por meio de diversos suportes (audiovisual, teatro, maquetes, fantoches, jogos interativos), e uma prática artística (desenho, pintura, colagem e afins) a fim de avaliar a significância dos conteúdos abordados e o impacto simbólico destes para os alunos (PADILHA, 2000).

Primeiro ciclo de sequências didáticas: O primeiro ciclo envolveu exercícios de autoimagem e história de vida. Embora fosse um momento essencialmente de apresentação e aproximação da equipe executora com os alunos, alguns conceitos foram trabalhados. Na primeira sequência, uma planta arquitetônica da sede física da APAE Belém foi desenvolvida de modo artesanal e utilizada pelos alunos para identificação dos ambientes da instituição, incentivando um exercício de memória e localização espacial e geográfica. Na segunda sequência didática, alguns membros da equipe apresentaram suas trajetórias, trabalhando o conceito de “linha do tempo”, utilizando papel-cartão e fotografias. Em seguida, os alunos foram estimulados a compartilhar igualmente suas histórias de vida. A sequência se encerrou com uma prática de ilustração onde eles representaram seus próprios rostos, se valendo de pintura, desenho e colagem de traços faciais (olhos, nariz, boca) em papel.

Segundo ciclo de sequências didáticas: As atividades deste segundo ciclo visaram expandir as noções geográficas e históricas dos alunos, trazendo conceitos como: cidade, estado, macrorregião, patrimônio e diversidade cultural em âmbito nacional e global. As atividades foram finalizadas com a caracterização dos continentes. O conceito de “linha do tempo” foi retomado através de uma atividade que permitiu retrair a história da cidade de Belém a partir de três pinturas de artistas locais. Em um segundo tempo, houve contação e interpretação das lendas da região, como a “Matinta Pereira”, e identificação de personagens do folclore amazônico tal como o “Mapinguari”. Finalmente, foi desenvolvida uma atividade interativa sobre a fauna e a flora brasileira tendo como base uma maquete do mapa do Brasil feita com isopor e papel cartão na qual as cinco macrorregiões do país foram identificadas por diferentes cores. Como exercício, os alunos tiveram que associar componentes dos biomas representados em figuras às regiões.

As três últimas sequências foram desenvolvidas a partir de uma maquete do *Mapa Mundi*. A diversidade racial e as diferenças culturais foram apresentadas, desde vestimentas até festas típicas e arquitetura. Fotografias de crianças de diferentes etnias foram impressas e adaptadas para que os alunos da APAE as associassem aos continentes de acordo com suas percepções. Manifestações culturais de diferentes países (musicais de Bollywood, danças tradicionais zulu e francesa, ópera de Pequim) foram apresentadas, discutidas e representadas na prática artística (Figura 2). Por fim, imagens de celebridades (jogadores de futebol, cantores, artistas) foram exibidas de forma a avaliar a influência da mídia sobre as referências culturais dos alunos e relacioná-las aos demais conceitos acima expostos (Figura 3).



Figura 2. Produção artística da sequência didática do segundo ciclo intitulada "Com que roupa eu vou?". Obras feitas com tecidos, barbante, algodão, miçanga e diferentes tipos de papel decorativo. Foto: CASTILHO, J.A.C.

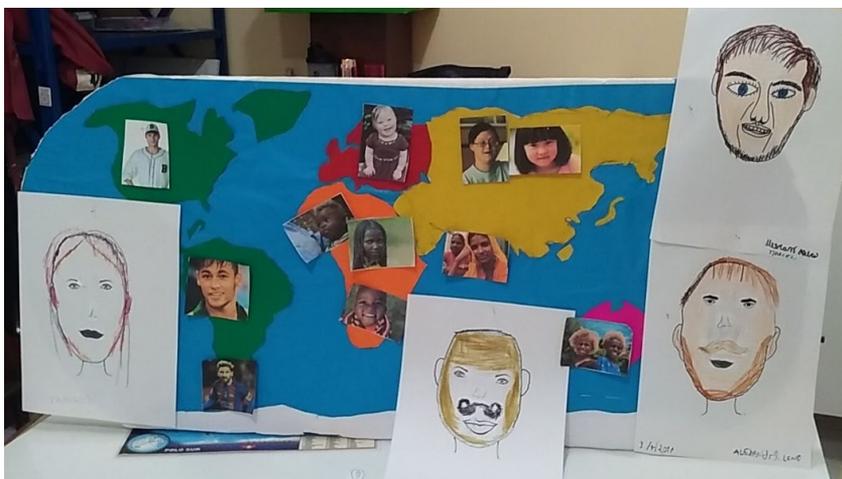


Figura 3. Produção artística da sequência didática do segundo ciclo intitulada "Gente de todas as cores". Desenhos feitos a lápis. Foto: PALHETA, C. S. S.

Terceiro ciclo de sequências didáticas: baseou-se em conceitos das ciências da natureza, como rotação e translação terrestre, estações do ano, astros, planetas e sistema solar. Na primeira atividade, se deu a diferenciação das “ações do dia” e das “ações da noite” por meio de um painel ilustrativo discriminando as 24 horas do dia. A atividade permitiu trabalhar o conceito de movimento terrestre, e subsequentemente as estações do ano. Como culminância deste terceiro momento, uma escultura de massa de modelar foi construída coletivamente pelos alunos de forma a mobilizar os conteúdos (Figura 4a; 4b).



Figura 4. Sequências didáticas do terceiro ciclo. a) material da sequência sobre estações do ano. b) escultura realizada na culminância da sequência sobre movimento terrestre. Fotos: CASTILHO, J. A. C.

Avaliação: Em paralelo ao percurso das atividades até aqui descritas, se deu o desenvolvimento de um inventário de habilidades para cada aluno. A elaboração deste instrumento considerou a resposta do estudante às atividades desenvolvidas bem como suas características individuais, com base nas funções cognitivas (Quadro 1). Em posse destas informações, foi possível reunir dados para uma avaliação inicial dos estudantes, bem como estruturar novas ações e uma avaliação final (POKER et al, 2013; PLETSCHE e GLAT, 2013; PATENTE, 2015). Quatro conceitos (excelente, bom, regular, precisa melhorar) foram atribuídos para cada aluno em cada tópico do inventário após a realização das sequências. O emprego destes conceitos não teve o fim de hierarquizar os alunos, por se reconhecer a nocividade dessa prática (BEYER, 2010), mas de mensurar o impacto de cada atividade para eles e identificar os pontos nos quais a prática dos professores em formação poderia avançar.

Todas as atividades foram registradas em foto, áudio e vídeo para fins de posterior observação e análise (LUDKE & ANDRÉ, 2013). Reuniões semanais de autoavaliação foram empreendidas entre os membros da equipe executora, nas quais as sequências didáticas passadas eram discutidas e as ações futuras eram repensadas com base nas reflexões, avanços e dificuldades registrados nos inventários. Após a culminância da última sequência didática, se deu a elaboração de um dossiê, que foi apresentado e discutido junto aos responsáveis legais dos alunos, como forma de integrá-los ao processo de avaliação final do projeto.

Ao todo, nove alunos participaram das atividades. Todos estavam regularmente matriculados em escolas de ensino fundamental e se situavam na faixa etária de 14 a 18 anos. Os estudantes apresentavam deficiências de diversas ordens: ao todo, eram cinco alunos com síndrome de Down, três alunos com transtornos globais do desenvolvimento e um aluno com paralisia cerebral. No que tange aos aspectos éticos da pesquisa, um termo de consentimento em participação foi assinado pelos pais e responsáveis legais dos alunos, concedendo o uso da imagem das produções artísticas para fins de divulgação dos resultados. Os nomes aqui expostos serão abreviados a fim de preservar a identidade dos alunos.

Quadro 1. Inventário de habilidades desenvolvido como instrumento avaliativo para uma sequência didática

Nome do aluno:		Data: ___/___/___
Título da sequência didática: <i>Onde eu estou?</i>		
Conceitos trabalhados e saberes mobilizados: <i>Mapa, planta, escala, distância.</i>		
Saberes mobilizados: <i>noções de localização espacial, memória de trabalho</i>		
Atividade	Comentário	Conceito
Reconhecer os cenários expostos na planta da APAE e descrever as imagens		
Expor oralmente o caminho feito de casa até a APAE (nomes de rua, linhas de ônibus etc.).		
Representar seu lugar preferido da APAE por meio de desenho, colagem ou pintura.		
Características do aluno	Comentário	Conceito
Interação social		
Comunicação oral		
Raciocínio lógico		
Concentração		
Motricidade		
Comentários gerais		

Fonte: elaboração própria.

5. Avaliação da intervenção

Os inventários elaborados após cada sequência didática, bem como os registros em foto e vídeo, permitiram construir um panorama das habilidades sociais e funções cognitivas dos alunos ao longo do projeto. Estes instrumentais fundamentaram a formulação de planos individualizados, atualizados conforme aplicação das atividades. Apresenta-se, a seguir, os principais registros do impacto que cada ciclo de encontros proporcionou aos alunos.

Primeiro ciclo de sequências didáticas: nos campos da “interação social” e “comunicação oral”, alguns alunos tiveram uma postura voluntariosa e amigável, seja com seus colegas de turma, seja com os professores. Outro grupo demonstrou insegurança e timidez em

diversos níveis, características que se pronunciaram durante as primeiras práticas artísticas onde tiveram que representar seus rostos e seus lugares preferidos. Havia nos alunos deste segundo grupo uma relutância em falarem sobre si mesmos e se permitirem conhecer e ser conhecidos pelos novos professores. Estas “travas sociais” são frutos da significação externa a qual a pessoa com deficiência é submetida desde o nascimento. Ou seja, acostumado a “não ser atribuído de sentido”, o indivíduo muitas vezes não se sente confortável para revelar ou expressar sua autoimagem (PADILHA, 2000). Dessa forma, a tomada de iniciativa dos professores, ao dar o primeiro passo e expor suas vivências, encorajava os alunos a também compartilhar suas histórias e opiniões pessoais.

“Motricidade” se revelou uma questão a ser considerada durante as práticas artísticas (Figura 5a). Um dos alunos demonstrou dificuldade em manusear lápis e borrachas, resumindo suas primeiras produções ao desenho de traços e círculos, gerando frustração por não representar o que desejava. O aluno mostrou mais segurança quando criou suas obras a partir do recorte e da colagem (Figura 5b). Tais dificuldades são características inerentes das deficiências e devem ser consideradas pelo professor para adaptação das atividades.



Figura 5. Sequência didática do primeiro ciclo, intitulada "O meu rosto e o seu". a) aluno M. R., 14 anos, representa sua fisionomia a partir do desenho a lápis; b) alunos A. G. (à esq.) e L. F. (à dir.) exibem seus trabalhos com colagem e pintura, respectivamente.

Em relação ao item “concentração”, a maior parte dos alunos não manteve sua atenção à aula nos momentos em que não havia um suporte visual que complementasse a exposição oral dos professores. Alguns manifestaram cansaço verbalmente, enquanto outros deram demonstrações físicas de impaciência (bocejar, balançar as pernas e os braços).

Quanto ao “raciocínio lógico”, foi necessário se valer de recursos que auxiliassem alguns alunos a realizar abstrações (MARTONI, 2016). Como exemplo deste ponto, tem-se o conceito de “distância”, não entendido muito bem quando trabalhado oralmente na primeira sequência didática, mas que ganhou significado quando abordado com o auxílio de outros recursos, como régua, fita métrica e contagem de passos de um ponto a outro.

Definiram-se como metas após este primeiro momento: construir uma relação de mais afeto e de confiança; estimular a partilha de vivências pessoais a fim de promover maior interação; trabalhar a autoconfiança e a participação em sala de aula; promover atividades de

maior apelo visual e mais interativas durante as sequências didáticas, colocando o aluno em uma posição ativa em relação ao conteúdo.

Segundo ciclo de sequências didáticas: no que se refere à “interação social”, os alunos se mostraram bem unidos, em parte por já terem se familiarizado aos seus colegas e professores. Dois alunos em especial passaram a assumir uma posição de liderança em relação aos outros meninos, sempre os incentivando a participar das atividades. A questão da “motricidade” foi aprofundada durante as atividades práticas. Houve maior diversificação das práticas artísticas a fim de explorar possibilidades além do desenho à mão. Outras habilidades foram trabalhadas, como recorte, colagem, montagem, pintura a tinta, pintura a dedo e decupagem com tecido. Alunos mais tímidos demonstraram grande interesse nesse aspecto, permitindo-se assim quebrar algumas barreiras de sua insegurança.

O registro espontâneo em desenho e pintura (Figura 6a) demonstra o impacto simbólico desta nova abordagem e se estabeleceu como uma forma de se expressar com os professores, assim proporcionando uma avaliação mais precisa do quesito “comunicação”. A contínua diversificação das práticas se revelou produtiva para os demais estudantes. O uso de representações gráficas durante a atividade de contação de lendas estimulou a curiosidade dos alunos. No quesito “concentração”, o uso de maquetes e outros suportes artísticos tornou-os mais ativos e atentos à apresentação dos conceitos científicos mais abstratos (Figura 6b).

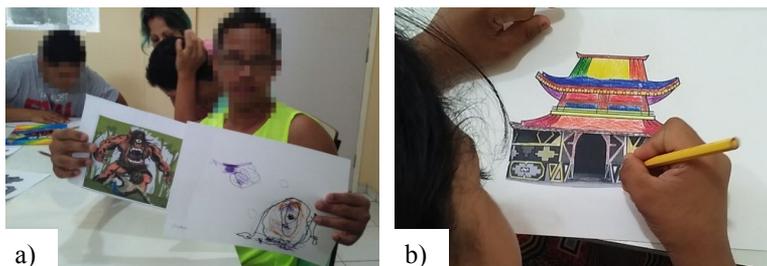


Figura 6. Sequências didáticas do segundo ciclo. a) Representação do Mapinguari feita pelo aluno A. G. após a contação de lendas; b) Atividade de pintura e colagem sobre arquitetura mundial.

Definiram-se como metas após este segundo momento: prosseguir com as abordagens que se demonstraram efetivas; aprimorar e refinar as práticas artísticas; recuperar o ritmo e o entusiasmo com os alunos que demonstraram tédio ou cansaço durante algumas atividades.

Terceiro ciclo de sequências didáticas: mais avanços foram registrados no campo “interação social”. Uma das alunas, inicialmente introvertida, demonstrou-se mais aberta ao diálogo e já respondia de modo amigável às perguntas e brincadeiras dos colegas. Atividades em grupo foram privilegiadas, escolha que se provou benéfica e produtiva a todos os alunos que estreitaram seus laços e motivaram-se mutuamente. A avaliação identificou que o trabalho em equipe favoreceu também aspectos no que tange à “motricidade”, uma vez que as atividades

de pintura e escultura (Figura 7a) e construção de mural (Figura 7b), mais complexas em relação às anteriores, foram realizadas de forma simples pelos alunos.



Figura 7. Sequências didáticas do terceiro ciclo. a) alunos M. R.; A. G. e R. J. trabalhando na escultura da órbita terrestre em torno do sol. b) alunos W. F.; A. L.; e C. M. construindo o mural das estações do ano.

O trabalho com conceitos mais distantes da realidade cotidiana do aluno, como “rotação”, “translação”, “planeta” e afins, exigiu dos professores maior habilidade em propor comparações e demais métodos de assimilação. No campo “raciocínio lógico”, alguns alunos demonstraram maior facilidade em compreender estes conceitos mais abstratos. Os demais, cada um a seu modo, verbalizavam certo aborrecimento e cansaço. Diante disso, o uso de vídeos curtos produzidos e/ou selecionados previamente auxiliou substancialmente no trabalho.

“Assiduidade” também provou ser um fator importante. Os alunos que frequentaram as aulas regularmente estavam mais atentos e voluntariosos nesta fase final do projeto. Ao contrário, os que deixaram de comparecer às atividades tiveram a avaliação do item “concentração” afetada, pois demonstraram desinteresse ao não partilhar da lógica na sequência das atividades ministradas nem das referências feitas sobre as atividades anteriores.

Avaliação final: A elaboração do dossiê final do projeto, bem como todas as outras ações, se deu de forma colaborativa com a equipe de Artes Visuais da APAE. Beyer (2010) pontua que é apenas em rede que classes inclusivas podem ser plenamente atendidas, dada a complexidade envolvida nos processos de adaptação dos currículos e didatização dos conteúdos. Pautados sempre pelo pressuposto da superação, coube aos licenciandos avaliar o aprendizado de cada aluno não pelo *resultado*, mas pelo *processo*, sempre considerando o seu próprio desempenho docente como um dos fatores decisivos nesta equação (LUNT, 1995 apud BEYER, 2010). Tendo como base a relação construída entre os alunos e a equipe, os desempenhos individuais registrados em cada quesito do inventário e a assimilação, em diversos graus, de fatos e conceitos, depreendeu-se que as atividades foram positivas.

Aos licenciandos envolvidos no projeto, o objetivo de desenvolver competências sociais e profissionais para uma prática inclusiva se revelou alcançado, mas cumpre frisar que ele não se exausta em si mesmo ao fim do trabalho. Adorno (2003) defende que só poderemos efetivamente nos formar enquanto sujeitos e superar falácias que se disfarçam de conhecimento a partir do encontro com a limitação, do embate contra aquilo que nos falta. A falta de contato com o público-alvo da educação especial, a falta de suporte teórico dos licenciandos, a falta de

reflexão-ação sobre o currículo e todas as demais carências formativas já expostas neste artigo devem ser o motor da transformação a qual a escola do futuro exige e tem direito.

6. Considerações finais

Os frutos da intervenção metodológica aqui descrita vão além da compreensão acerca da estrutura do PDI e da elaboração de sequências didáticas diferenciadas. A oportunidade de vivenciar o cotidiano da APAE de Belém, conhecer os alunos e suas famílias, e interagir com profissionais de diversas áreas permitiu que os licenciandos repensassem a finalidade de suas práticas e refletissem com um novo olhar sobre a força política que emana de suas escolhas enquanto professores e pesquisadores.

Estima-se que iniciativas como a do projeto aqui descrito e discutido sejam objeto de incentivo e aprimoramento por parte das políticas públicas de educação. Em nível global, urge reforçar o investimento técnico-financeiro aos programas de formação docente. Em nível local, faz-se necessário repensar os currículos das licenciaturas e, sobretudo, priorizar práticas educativas na perspectiva da inclusão. A formação inicial docente deve assumir seu lugar enquanto momento relevante na educação de professores que trabalharão *na, com e para* a diversidade. Urge superar a dicotomia entre teoria e prática que historicamente se estabeleceu nesse campo a fim de que se possa também superar a problemática do distanciamento entre aluno e professor. Este movimento é necessário e a responsabilidade por ele é coletiva.

As dificuldades enfrentadas durante este percurso e as mudanças e imprevistos tão característicos do cotidiano escolar também são formativas na medida em que acendem um sinal de alerta aos docentes recém-saídos das cadeiras universitárias: a inclusão é uma luta constante, é um movimento que denuncia a defasagem do contrato entre professor e aluno, no qual apenas aquele ensina e apenas este aprende.

É necessário para nós, sujeitos e objetos que somos, educarmo-nos.

7. Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação* (Trad. Wolfgang Leo Maars). 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 190p.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 128p.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB 4/2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

_____. *Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência*. Censo escolar da educação básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

_____. *Microdados*. Censo escolar da educação básica. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018.

FIGUEIRA, E. *Psicologia e inclusão: atuações psicológicas em pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 172p.

GARCIA, R. M. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da sociedade* (Trad. Daniel Bueno). Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino. *Revista Inclusão Social*, nov. 2006, n. 6, p. 13-33.

GUSTAVO, K. S.; OLIVEIRA, J. V.; SARPEDONTI, V. A cultura inclusiva: entre ciência e mitos. *Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia* [online]. 11: 208-232, 2017. Disponível em <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara>. Acesso em 10 dez. 2018.

JANNUZZI, G.; CAIADO, K. R. M. *APAE, 1954 a 2011: algumas reflexões*. Campinas: Autores Associados, 2013. 72 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARTONI, A. T. Funções executivas: habilidades que integram o ambiente escolar – por que professor deve conhecer? In: DELDUQUE, M. *A neurociência em sala de aula: uma abordagem neurobiológica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2016, p. 47-59.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2011. 232 p.

MESQUITA, M. A. A. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. *Inclusão social*. Brasília, DF, v.11 n.1, jul./dez. 2017. p. 67-80

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? *Integração*, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, n. 1, 1999. p. 4-13.

- PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação e Sociedade*, v. 71, p. 197-220, 2000.
- PATENTE, A. P. *Guia para elaborar o PDI*. 3. ed. Belo Horizonte: Inclusão na Prática, 2015. 53 p.
- PIMENTEL, S. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. 200 p.
- POKER, R. B.; MARTINS, S. E.; OLIVEIRA, A. A.; MILANEZ, S. G.; GIROTO, C. R. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 184p.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

Agradecimentos

À Pró-reitoria de Ensino e Graduação – PROEG/UFPA, pelo financiamento do projeto e pela concessão de bolsa de iniciação acadêmica ao primeiro autor.

Recebido em: 25 de janeiro de 2019

Modificado em: 13 de junho de 2019

Aceito em: 27 de junho de 2019