

I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSOR DO AEE E PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Neusa Cristina Pereira da Silva¹

A temática que se apresenta para essa discussão é, a formação continuada de professores na perspectiva da colaboração entre o professor do AEE e os professores do ensino regular que trabalham diretamente com crianças em processo de inclusão em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. O referencial teórico que orienta o estudo é o da Teoria Histórico-cultural, na medida em que compreende a atividade de ensino do professor como fator importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças com deficiência.

As crianças com deficiência constituem o público-alvo da Educação Especial e apresentam características que lhes são próprias nos processos de ensino, assim como as demais crianças sem deficiência. Elas requerem um trabalho de estimulação, com metodologias e posturas que lhes possibilite aprender e, conseqüentemente, se desenvolver cognitivamente e afetivamente. Nessa perspectiva, a dificuldade apresentada pelo aluno não é parâmetro fundamental, considerando que o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* – definidas por Vigotski como relações externas interiorizadas – é condicionado ao processo de apropriação da cultura, sob condições históricas que não são disponibilizadas igualmente entre os indivíduos (LEONTIEV, 1978).

A avaliação do desenvolvimento psíquico na criança deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas em que ele ocorre, no que se inclui a atividade de ensino do professor da sala de aula regular, do professor do AEE e da própria condição escolar.

É neste sentido que objetivamos, aqui, definir a aproximação do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado às atividades desenvolvidas pelo professor da sala de aula regular como fator importante para a efetivação de processos inclusivos. O desenvolvimento cultural e psíquico das crianças com deficiência necessita que as atividades

¹ E-mail: neusa.silva@san.uri.br.

I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



de ensino sejam organizadas de forma a atender suas características e necessidades educacionais.

A metodologia deste trabalho insere-se numa abordagem qualitativa de pesquisa em educação na perspectiva da pesquisa-ação, tendo em vista a possibilidade de os professores constituírem-se pesquisadores de suas práticas na busca de qualificarem sua atuação por meio do diálogo e da análise crítica das atividades de ensino desenvolvidas. De acordo com Frison (2012, p. 67), “propor uma pesquisa dessa natureza exige a compreensão de que, na condição de seres humanos em formação somos constituídos nas interações sociais”. Os dados foram obtidos a partir de encontros de formação entre o professor do AEE e os professores do ensino regular nos momentos de elaboração dos planos de desenvolvimento individual (PDI) de cada aluno com deficiência.

As demandas para estudo originaram-se das necessidades específicas de ensino de cada criança. Os dados foram organizados com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). A discussão dos resultados considerou os pressupostos teóricos de autores que tratam a Educação Escolar e o Desenvolvimento Humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Para este estudo, a Teoria Histórico-Cultural apresenta-se como aporte teórico buscando embasar reflexões sobre o desenvolvimento humano na condição histórica e social e, a partir de então, compreender a aprendizagem como resultado do ensino e como impulsionadora do desenvolvimento psíquico. A Teoria Histórico-Cultural também tem possibilidades de levar o professor a perceber seus conceitos sobre deficiência, compreendendo-a “em duas dimensões: a primária – de origem biológica e a secundária – de origem histórica e cultural” (OLIVEIRA, 2018, p. 25). Mendonça e Silva (2015) consideram a Teoria Histórico-Cultural uma referência teórico-metodológica para a formação de professores, que pode permitir, de acordo com as intervenções que forem realizadas, a ressignificação de sua práxis.

As contribuições de Vygotski e Leontiev corroboram que se pode pensar nas possibilidades da vida escolar das crianças com deficiência, ou seja, o desenvolvimento acontece por meio da relação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas) condicionadas, principalmente, por condições biológicas, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de funções psicológicas superiores (PLETSCH, 2014), que

I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



“caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (FICHTNER, 2010, p. 19).

Observamos que desde o início da década de 90 do século 20, a Educação Especial vem sendo constituída no panorama da Educação Inclusiva. Desde então temos visto a elaboração de diversos documentos nacionais e internacionais que visam à efetivação desta proposta de ensino. Na esfera internacional destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), conhecida como Declaração de Jomtien, e a Declaração de Salamanca (1994), que serviram de norteadoras para a elaboração dos documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares (estratégias para o ensino de crianças com deficiência).

Em 2015 é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/15. Depois de mais de 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, a LBI passou a ser um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência em nosso país. Os artigos da LBI alteram o tratamento jurídico da questão da deficiência, sustentado a partir do eixo dos direitos humanos, alargando as dimensões em que a acessibilidade deve ser efetivada, tornando-a um imperativo para que a inclusão aconteça. Esses documentos têm viabilizado medidas para garantir o acesso destas crianças no ensino regular, no entanto a realidade tem mostrado que ainda existem embates neste processo, considerando as particularidades deste público no que se refere ao ensino, ao estudo, à aprendizagem e, especialmente, ao desenvolvimento intelectual.

No que diz respeito à educação inclusiva nas políticas elaboradas pelo Ministério da Educação, em 2007 é estruturado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O referido plano aponta para a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações, a necessidade da formação docente e a criação das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008).

A partir do Decreto nº 6.094 de 2007, que dispõe sobre o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, é reforçada a inclusão dos alunos com deficiência no sistema público de ensino, mostrando que é necessário “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO
UFFS

PARCERIA

Curso de
Pedagogia



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de
Pós-Graduação
em Educação



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ



AMOSC

I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Em 2008 é elaborado o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. O AEE é definido, então, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestando de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular”.

O AEE, de acordo com o decreto citado, precisa estar integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola e atender às diretrizes operacionais indicadas na Resolução nº 4 CNE/CEB/2009. Entre os apontamentos da referida resolução, consta que o AEE na educação básica deve ser realizado no contraturno e, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais organizadas em cada escola.

O AEE, não tem caráter substitutivo às classes comuns. A matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação precisa ser realizada nas classes comuns do ensino regular e no AEE das escolas públicas ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos em processo de inclusão. A resolução aponta, também, para a importância do trabalho conjunto entre o professor do AEE e o professor da sala regular, tendo em vista o desenvolvimento de processos de formação continuada e o pleno progresso das habilidades cognitivas e emocionais da criança com deficiência.

De acordo com Ferreira e Ferreira (2004) e Freitas (2009), a ampliação do acesso à escola representa avanços, no entanto não é fator suficiente para garantir o acesso à aprendizagem, haja vista que a entrada das crianças com deficiência na escola não parece vir acompanhada das modificações necessárias, principalmente no que se refere à formação dos professores para o desenvolvimento de suas atividades de ensino. Com foco nesta questão, Freitas (2009, p. 227) menciona que

[...] no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente para a implementação de ações. Da mesma forma é preciso frisar que, embora se defenda em todo momento a escolarização da pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade desta inclusão.

Neste sentido, os professores são impulsionados a rever suas atividades de forma crítica, buscando compreender a heterogeneidade envolvida nos processos de ensino e de estudo relacionada ao processo de inclusão das crianças com deficiência. Assim, para que todas as crianças possam se beneficiar da educação enquanto valor universal, é necessário investir em

I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS

mudanças na organização dos serviços já existentes e percebidos como insuficientes, adaptando formas de interagir, ensinar e avaliar (MARTINS, 2006).

Martins (2006), afirma que ao professor do ensino regular cabe uma efetiva contribuição no sentido de superar o desconhecimento e evitar preconceitos e estereótipos ainda presentes em nosso meio quando nos referimos às pessoas com deficiências. Figueiredo (2002) assevera que, apesar de muitos professores reconhecerem a escola como espaço legítimo para todas as crianças, ainda manifestam ansiedade e desconhecimento quando se trata do trabalho com alunos com deficiência. Para a autora, as percepções dos professores sobre a educação de alunos com deficiência interferem sobre a organização de seu ensino.

Jesus (2006, p. 97), assegura que é importante “[...] trabalhar com os profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam capazes de transformar lógicas de ensino”. Mittler (2003, p. 184) afirma que para o desenvolvimento profissional do professor “[...] criar oportunidades para reflexão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação”. Desta forma, são importantes momentos para que os professores possam “[...] refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aqueles que afetam a sua prática profissional cotidiana”.

No âmbito dos processos formativos, relacionados à Educação Especial, ressaltamos a necessidade do acesso à teoria, bem como da observação atenta do professor diante de suas práticas. As reflexões, oriundas dos estudos realizados, apontam os sentidos das atividades de ensino e de estudo que foram se constituindo por meio das relações e trocas no contexto da formação, evidenciando as possibilidades de mudança nas relações sociais cotidianas da escola. A aproximação entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE mostrou-se potencial para o processo de inclusão na medida em que as atividades de ensino possam cumprir seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência.

Palavras-chave: Formação continuada. Atividades de ensino. Formação colaborativa.

REFERÊNCIAS

.BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.



I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 15/08/2020.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília, 2008.

BRASIL. 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). Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva**. Brasília: MEC, (2008).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual**. Brasília: MEC/SEESP, (2010).

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org) Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V.C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

FICHTNER, B. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda-eventos/docente/PDF-SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.

FRISON, Marli Dallagnol. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de Química: implicações teórico práticas na escola de nível médio**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e da saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95- 106.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO
GPPIN

PARCERIA

Curso de
Pedagogia



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de
Pós-Graduação
em Educação



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
AMOSC

I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 1988. p. 59-83.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

MENDONÇA, F.L. R. ; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. Cadernos de pesquisa. São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

VYGOTSKY, L.S. Fundamentos de defectología. La Habana: Pueblo y educación , 1997.

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO
GPPIN

PARCERIA

Curso de
Pedagogia



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de
Pós-Graduação
em Educação



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ



UNOCHAPECÓ
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
AMOSC
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA