

## **Educação especial e formação de professores: crenças e práticas no contexto pandêmico**

*Carla Ferreira da Silva Machado<sup>1</sup>*

### **Introdução**

As trajetórias da sociedade e da educação podem ser percebidas como interligadas, pois, ao analisar ambas, é notória a influência que estas exercem de forma recíproca. Ou seja, conforme emergem os anseios de mudanças na sociedade, também se almejam as modificações no âmbito educacional. Por exemplo, em março de 2020, ficou perceptível a necessidade de adaptação dos processos educativos em decorrência da chegada no Brasil da COVID-19. Escolas, professores, alunos, pais e sociedade, de forma inusitada, tiveram que adotar novas metodologias, independentemente das suas vontades, o que impactou, efetivamente, o processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente se fez necessária a busca de práticas pedagógicas direcionadas ao público da Educação Especial.

A percepção do contexto supracitado e a atuação como docente, na educação básica, ensino superior, educação especial e as atividades inerentes à docência na área do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal Baiano – *Campus* Itaberaba, bem como diversas necessidades de intervenções em prol da efetivação de uma educação inclusiva são motivos que culminaram no projeto de extensão “Educação Especial: Crenças e práticas. Vale ressaltar que este caracterizou-se como uma oportunidade de análise crítica sobre as perspectivas da Educação Especial e as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem que envolvem estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NEE.

Assim, este artigo resulta da análise, discussão e reflexão referente às crenças e práticas relacionadas com a Educação Especial, efetivadas por meio do planejamento e realização de um curso online, com uso de diversas tecnologias digitais. Sendo que no princípio pensou-se em

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino na Educação Básica. Professora do Atendimento Educacional Especializado do IFBaiano.

oferecer este curso para os profissionais que atuam no Instituto Federal Baiano – *Campus* Itaberaba, porém, devido ao interesse de integrantes da comunidade, foi oportunizada a participação por meio da elaboração de um projeto de extensão envolvendo a comunidade e demais interessados da comunidade externa ao *campus*.

Portanto, ao elaborar a escrita deste artigo pretende-se oportunizar a compreensão da premissa que norteou o projeto de extensão ao qual esse se refere, que trata da proposição de reflexões ligadas as crenças sobre a Educação Especial, e ainda o entendimento das definições e perspectivas de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, no curso “Educação Especial: Crenças e práticas” foram propostas diferentes atividades com base nos diferentes aspectos deste contexto, por meio de leituras, rodas de conversa em ambientes virtuais, uso de tecnologias assistivas e outras atividades que possam ser desenvolvidas em ambientes virtuais ou com tecnologias da informação e comunicação.

Desta forma, a opção por um curso no formato EaD se deve ao fato de dar continuidade nas ações do Atendimento Educacional Especializado em prol das práticas de Educação Inclusiva, mesmo em um contexto que se impõe o distanciamento físico. Pois Mantoan (2004) afirma que

O apoio aos professores é muito importante nesses momentos, para que o problema seja encarado na sua devida dimensão e para que se desmistifique a crença de que são os conhecimentos referentes à conceituação, tipologia das deficiências e outros temas correlatos que lhes trarão alívio e competência para ensinar a todos os alunos de uma mesma turma. Essa ajuda deve vir de outros colegas mais experientes e mesmo de pessoas que compõem o grupo de trabalho pedagógico das escolas: diretor, especialistas, mas a orientação do suporte técnico deverá recair sobre as situações práticas de ensino apontadas pelo professor e consistirá de discussões e de questionamentos sobre sua atuação em sala de aula, sempre buscando diminuir as inquietações e acalmar o professor, para que ele não perca as reais proporções do caso que está sendo analisado. (MANTOAN, 2004, p. 82)

Conforme a autora, é de grande importância a desmitificação das crenças sobre a Educação Especial e demais temáticas que a envolve, de modo que esta possa ocorrer por meio dos pares que envolvem o tra-

balho pedagógico e conseqüentemente se efetive por meio de práticas educativas inclusivas.

Destarte, o presente texto torna-se uma possibilidade de reflexão sobre a práxis pedagógica que venha convergir em ações colaboradoras para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo, não somente no âmbito teórico, mas englobando práticas educacionais reflexivas e inclusivas.

## 1 Caminhos percorridos

“O professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. O professor, como um analista do processo, procurava criar ambientes favoráveis de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas e de atender as expectativas de seu professor.” (MIZUKAMI, 1992, p. 31-32)

Com base nessa premissa, foram desenvolvidas atividades com o uso de diferentes tecnologias digitais. Inicialmente foi aplicado um formulário por meio do *Google Forms* para levantar as crenças e as práticas inclusivas dos participantes do curso. Em seguida foram indicadas leituras, que foram suporte para as discussões e reflexões de temáticas vinculadas à Educação Especial. Em seguida, foram realizados os encontros via webconferência, com palestras, rodas de conversa e outras atividades. Vale mencionar ainda que a cada encontro foram usados diversos programas, aplicativos ou outras ferramentas virtuais.

Todas as ações desde a pesquisa consistiram em instrumentos avaliativos. O acompanhamento do curso se deu por meio da participação dos cursistas nos encontros oportunizados, bem como a realização das atividades propostas, e por meio da correção das atividades propostas, assim como, a aplicação de pesquisa com questões vinculadas a temáticas apresentadas. Também ocorreu, um momento de roda de conversa, com os participantes, direcionado para avaliação e autoavaliação das atividades desenvolvidas no curso. Portanto, a avaliação concretizou-se a partir da concretude das ações propostas e observação do desempenho/envolvimento dos cursistas, com a análise de avanços e dificuldades no processo de efetivação deste.

Deste modo, ao concluir a efetivação deste, os participantes do curso puderam ressignificar as definições, especificidades e práticas que envolvem a Educação Especial, bem como as crenças que estão relacionadas a efetivação desta no ambiente escolar, de modo a impactar de forma significativa em práticas educativas inclusivas.

## **2 Educação especial e formação docente: definições e perspectivas**

### **2.1 Educação Especial**

Sabe-se que no decorrer da história da humanidade são diversos os paradigmas que envolvem as crenças e práticas no tocante ao público-alvo da Educação Especial. Essa trajetória é inicialmente marcada pela exclusão, no qual os sujeitos com deficiência eram abandonados e até mesmo eliminado em algumas sociedades. Outro paradigma vivenciado é marcado pela segregação, em que estes indivíduos deveriam ficar em locais específicos para eles, sem convívio em sociedade. A integração caracteriza-se como mais um dos paradigmas da Educação Especial, que é marcado pelo convívio entre os sujeitos ditos normais e os com deficiência. Entretanto, é importante destacar que os indivíduos com deficiência deveriam se adequar as necessidades da vida em sociedade. Ainda como parte dessa trajetória emerge o paradigma da inclusão cujos princípios norteadores são a diversidade e equidade, são estes que fundamentam a necessidade de discutir e refletir sobre esse processo e rever nossas crenças e práticas (ARANHA, 2005).

Dentre os aspectos relevantes para nossa compreensão, encontra-se a definição de Educação Especial. Para tanto, é interessante o entendimento da conceituação desta tendo por base parte da legislação que se relaciona à temática. Assim, ao recorrer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica entende-se que

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o de-

envolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei nº 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, cuja intenção se deu no estabelecimento de um processo de mudanças em todos os níveis da educação, perpassa por toda a educação básica – e inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Ensino Superior. Em seu capítulo quinto, há o delinear do que vem a ser Educação Especial, e ainda explícita o público ao qual essa diz respeito e os direitos que lhes são assegurados. De acordo com a LDB,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 40)

Desta forma, evidencia-se que para atuar no processo de ensino-aprendizagem que envolva estudantes NEE a formação docente necessita incluir os saberes que possibilitem aos professores adquirir ha-

bilidade e competências que colaborem para que estes venham a atuar de forma a contribuir na promoção de condições que resultem no desenvolvimento dos sujeitos aprendentes.

## 2.2 Formação docente

Na LDB, há o artigo 62 que especifica e orienta sobre a formação de professores, aponta os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, assim como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Porém, a garantia de uma formação docente em nível superior não se configura na certeza de atender ao paradigma atual de inclusão educacional, pois este tem vínculo com diferentes aspectos, tais como: o contexto social, econômico e cultural que a escola faz parte, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, também, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola.

Os fatores mencionados anteriormente nos remetem a uma discussão sobre o quanto é imprescindível um tipo de formação nomeada como continuada, também prevista na legislação supracitada. Para Lopes e Borges (2015), formação docente não é uma tarefa fácil, aliás, as autoras dizem que esse seria impossível. Afinal, para elas

[...]a formação docente (e também a formação em qualquer nível de ensino) é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de mudar o mundo; o desafio da mudança envolve a responsabilidade e o compromisso de formadores e pesquisadores nas universidades e professores nas escolas: nossa responsabilidade e compromisso. (LOPES E BORGES, 2015, p. 491)

Assim, é possível dizer que não é suficiente a inserção da necessidade de formação em uma legislação, é preciso o comprometimento docente com essa atividade em sua prática profissional. Conforme Mantoan (2009) destaca, a formação continuada do docente assinala para a autoformação, uma vez que esta ocorre no interior da escola e a partir do que estes profissionais estão em busca para aprimorar sua prática.

### 2.3 O contexto pandêmico

A pandemia de COVID-19 trouxe diversos impactos na humanidade de uma forma poucas vezes vista na história recente do mundo. A educação não ficou fora dessa conjectura, também sofreu modificações oriundas dos protocolos de segurança ligados ao surgimento do novo coronavírus. Foram diversas as mudanças no cotidiano escolar, algumas já estavam sendo discutidas há algum tempo, outras nem tanto.

Em março de 2020, as escolas pararam de lecionar de modo físico e presencial. O impacto desse processo foi algo extremamente complexo no âmbito escolar. Segundo Senhoras (2020, p. 129-130):

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior).

Com essa nova realidade imposta, cada uma buscou adaptar-se da melhor forma possível. Contudo, ainda não há um consenso com relação ao caminho correto a ser seguido para garantir o acesso e a participação ao ensino de forma igualitária e equitativa. Tal fato contribuiu para que haja muita resistência e questionamentos com respeito aos caminhos e perspectivas de ensino que professores e escolas devem adotar no período de isolamento social e no pós-pandemia.

Dentre as questões que geram questionamentos e resistências encontram-se as dificuldades de inclusão dos estudantes NEE, nesse novo formato de efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, para alguns o contexto educacional durante e pós-pandemia caracteriza-se como uma situação complexa, e com a ampliação das dificuldades quando se trata dos estudantes NEE. Entretanto, em contrapartida a essa perspectiva da situação e em consonância com o que diz Da Silva et al. (2020),

O isolamento social agora imposto pelo vírus faz com que possamos compreender o que vivenciam as pessoas

com deficiência e suas famílias no seu cotidiano há vários anos. Quando a pandemia passar, talvez tenhamos uma sociedade mais acolhedora e empática com as diferenças humanas. Talvez, tenhamos uma sociedade que realmente entenda a importância da inclusão, e que ela não se configura um favor, mas um direito adquirido. (DA SILVA et al., 2020, p. 129)

Por conseguinte, as definições e aspectos até aqui mencionados e também as inquietações vinculadas a busca por estratégias e metodologias que possibilitasse a construção de uma aprendizagem significativa que possibilite a participação dos diversos públicos da Educação Básica.

### 3 Resultados e discussões

Para iniciar a análise das ações, discussões e reflexões no âmbito do curso “Educação Especial: Crenças e práticas”, é importante esclarecer sobre o que são crenças e práticas. No dicionário, a definição de crenças é descrita da seguinte forma: como uma verdade, possibilidade referente a algo ou ainda convicção íntima, ou seja, uma opinião adotada com fé e convicção (LAROUSSE, 1992). Contudo, essa definição não expressa de forma explícita todo o conceito e definição referente à aplicação deste termo no âmbito educacional. Portanto, faz-se necessária a inserção de algumas das definições, conceitos apresentados por alguns autores e pesquisadores em educação.

Pode-se dizer que o termo “crença” tem sido utilizado em diferentes contextos e áreas do conhecimento, o que conseqüentemente possibilita diferentes significados. No âmbito educacional, o uso do vocábulo crenças tem sido bem difundido, pois tende a substituir o mesmo por outros termos, tais como visão, concepção, pensamento, entre outros (VILA E CALLEJO, 2006).

Já para Thompson (1992) apud Guimarães (2010, p. 88), a crença pode ser definida “como um “estado teórico” (*theoretical state*) que caracteriza o modo como uma pessoa se orienta no mundo, como uma “expectativa” (*expectancy*) ou “predisposição” (*predisposition*) dessa pessoa para a ação, face ao que se lhe apresenta ao seu espírito.” Nesse sentido a crença emerge como um eixo norteador da prática e, portanto, possui relação direta com esta.

Ainda sobre o conceito de ter como ponto de partida uma citação feita por Chacón (2003),

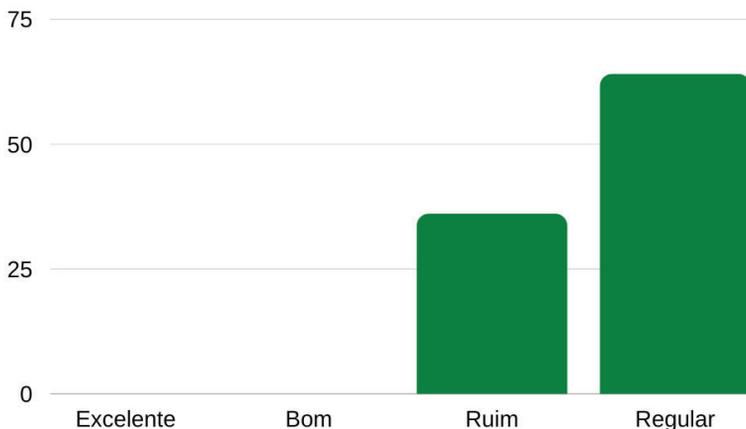
[...] as concepções como uma estrutura mental geral, que abrange crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e semelhanças, Atribui as seguintes características à crenças/conhecimento: as crenças podem existir com vários graus de convencimento, não têm de ser consensuais, a disputa está associada a elas e, elas existem ou não justificadas por razões que não possuem critérios que comportem cânones de evidência. (THOMPSON, 1992 apud CHACÓN, 2003, p. 61)

A citação feita acima demonstra que, de acordo com a autora citada por Chacón (2003), há uma diferença entre os conceitos de crenças e concepções, pois para estas as crenças são baseadas em convicções, possuem consenso e tem um processo de validação, características estas que não se encontram nas concepções.

### **3.1 Crenças Docentes**

De forma a levantar as crenças a respeito da temática proposta, foi aplicado um formulário com diversas questões. A intenção aqui não se encontra em expor todas as perguntas que foram respondidas. Mas, sim, propor a reflexão sobre alguns pontos que se tornaram relevantes no decorrer do projeto de extensão. A primeira questão buscou indagar o nível de conhecimento que os docentes acreditavam ter sobre a Educação Especial e seu público. No gráfico a seguir, é possível perceber que nenhum docente diz ter um excelente ou bom conhecimento sobre o tema.

## Conhecimento sobre a Educação Especial e seu público



Elaborado pela autora com base no formulário aplicado.

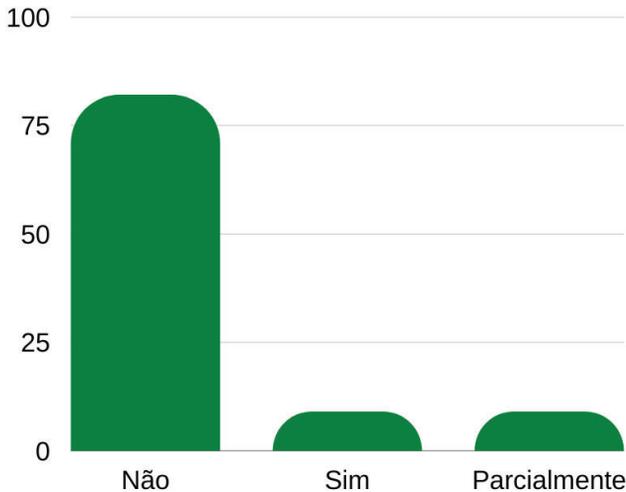
Uma vez que os docentes não consideram possuir um bom conhecimento sobre a Educação especial e seu público, fica evidente a necessidade de as instituições de ensino buscarem por estratégias de formação docente.

[...] apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática). (CANDAU apud CHIMENTÃO, 2009, p. 4)

Esse aliar de teoria e prática mencionado pela autora se evidencia na próxima questão, elaborada da seguinte forma: Como educador você se sente preparado para atender as especificidades do estudante com

necessidades educativas específicas? As respostas demonstram que a maioria dos professores não se sente segura para atuar com relação às especificidades desse público. Conforme mostra o gráfico abaixo.

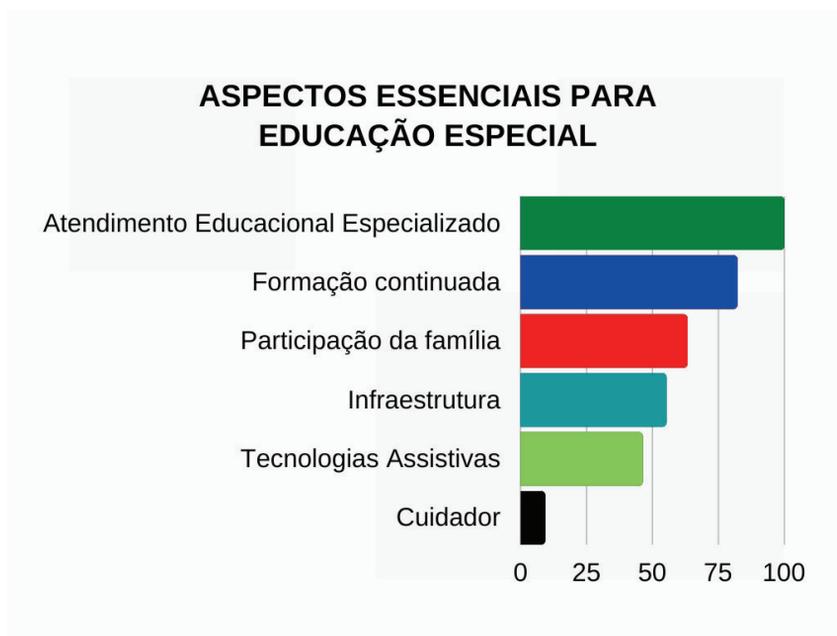
## Preparação para atuação



Elaborado pela autora com base no formulário aplicado

Fica claro assim que a formação continuada se caracteriza como essência para que os professores possam desenvolver habilidade e competências essenciais para sua atuação profissional. Como diz Chimentão (2009, p. 3), a formação docente deve ser “[...] entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.”

Entretanto, há dados importantes a serem analisados. Por exemplo, ao responder a questão: Na sua opinião, o que é mais necessário para o docente do ensino regular atender alunos com necessidades educativas específicas? (Podem ser selecionadas até três opções). Os resultados demonstram que os docentes possuem crenças relevantes sobre que aspectos são necessários para o atendimento dos estudantes NEE. Veja o gráfico a seguir:



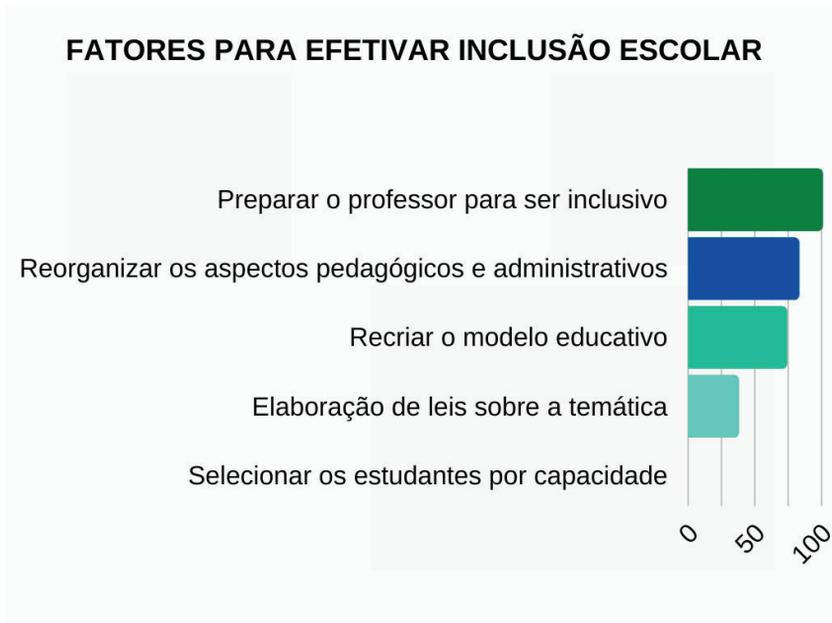
Elaborado pela autora com base no formulário aplicado

Ao mencionar o Atendimento Educacional Especializado como o principal aspecto no atendimento dos estudantes NEE demonstra consonância com o que afirma Mantoan e Santos (2010), pois, segundo estes, no contexto dessa modalidade de ensino, o AEE apresenta-se como uma das principais mudanças a serem empreendidas em prol das pessoas com deficiência. Conseqüentemente, é essencial o entendimento do conceito que define essa política:

[...] Atendimento Educacional Especializado: trata-se de um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. (MANTOAN E SANTOS, 2010, p. 29)

A formação docente surge novamente enquanto fator essencial para efetivação da inclusão no contexto educacional. Pois ao serem solicitados: “Marque as alternativas que você considera essenciais para fazer a

inclusão escolar, com base em seu atual contexto de atuação:”, o fator que se destacou foi a preparação do professor para inclusão.



Elaborado pela autora com base no formulário aplicado

É de relevância mencionar que essa preparação não pode pautar-se apenas no campo teórico, mas sim aliar conhecimentos teóricos ao fazer pedagógico. Destarte, teoria e prática devem ser desenvolvidas juntas. Sobre essa relação, o autor traz a seguinte discussão:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também

da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2013, p. 25)

Freire (2013) aponta quais são os saberes necessários para prática educativa, de maneira a garantir que a prática do professor se torne uma ação consciente. São eles a rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporificação da palavra pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Salienta-se que a inclusão ainda não foi alcançada com êxito e um dos pontos que contribui para que esta possa ser alcançada está relacionado com a formação docente, pois a prática docente envolve a análise e reflexão de diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, bem como dos sujeitos a quem este envolve, de forma a considerar suas particularidades, especificidades, limitações e potencialidades.

Deste modo, torna-se evidente que para efetivação de práticas educativas inclusivas é essencial que se reflita sobre as crenças relacionadas. Carvalho (2010, p. 161) afirma que “[...] a formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas.” Logo, de acordo com o autor supracitado, formação continuada é essencial na transformação das crenças e colaborar para desenvolver novas práticas educativas.

### **3.2 Práticas Docentes no contexto de pandemia e pós-pandemia**

Para elaborar as etapas e metodologias do curso foram consideradas algumas definições de práticas. Com base nessas definições e sua relação com a educação, considerando os estudos realizados, podem ser apresentadas outras definições desse termo neste contexto. As ações foram pensadas da seguinte forma:

<b>Ação</b>	<b>Tecnologia a ser utilizada</b>
Disponibilizar para leitura os textos: – Como chamar as pessoas com deficiência? - Romeu Kazumi Sassaki. – Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer? - Maria Teresa Eglér Mantoan	Disponibilizar, por e-mail e grupo no whatsapp, os textos no formato PDF para leitura. Solicitar o envio de dúvidas e pontuações sobre a temática.
Ministrar a palestra intitulada: Educação Especial: Crenças e práticas	Ministrar a palestra por meio de webconferência
Disponibilizar um “Quiz” referente as respostas as questões da palestra.	Usar o site: <a href="https://www.onlinequizcreator.com/pt/">https://www.onlinequizcreator.com/pt/</a>
Apresentação de aplicativos, programas e orientações para a efetivação de práticas inclusivas.	– Compartilhar lista dos aplicativos e programas mais utilizados para alunos com deficiência, via e-mail. – Envio via e-mail com os links de vídeos que demonstram as etapas de instalação e utilização de programas e aplicativos.
Realizar a leitura de texto em braille Adaptar texto usando o “Balabolka”.	- Envio de texto em Braille por meio de e-mail. (O texto estará escrito usando o Braille, porém será para vidente, pois não será escrito com a reglete.)
Promover rodas de conversa nas quais serão compartilhadas as dúvidas e possibilidades de práticas inclusivas para estudantes com deficiência, altas habilidades e transtorno do espectro autista.	Realização de rodas de conversa via webconferência para discussão dos temas e tirar dúvidas que surgiram no decorrer da realização das atividades, e também avaliar o curso.

Quadro elaborado pela autora como resumo das ações do curso

Em consonância com as ações propostas, podemos citar a definição de prática docente de Cunha (2010) que em sua obra “O bom professor e a sua prática”, ao tratar da prática docente, afirma que para que este fazer ocorra é crucial o saber e o conhecer. E ainda, é de suma importância que se possua recursos apropriados e ao alcance. A autora assegura também, que para conhecer é preciso experimentar ou praticar. Sendo assim, pode-se afirmar que a prática cotidiana do professor se desenvol-

ve pelo seu fazer pedagógico, que envolve a ação e os elementos necessários para a efetivação desta.

Para finalizar o projeto de extensão ao qual o curso está relacionado, foi elaborada uma “cartilha” que pautou-se nos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas no curso e na concepção de Sacristán (1999), que, ao definir prática afirma que esta é institucionalizada, portanto, pode ser definida como as configurações dadas ao ato de educar desenvolvido nos variados contextos institucionalizados em que este se desenvolve, estando em conformidade com a cultura e a tradição das instituições. Para um entendimento prévio da cartilha elaborada, seguem abaixo imagens ilustrativas de parte da composição desta.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – VAMOS FALAR UM POUCO DA REALIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA? ..... 09

I – VAMOS ENTENDER UM POUCO MAIS DESSA REALIDADE?..... 10

O que é uma pandemia?..... 10

Como ocorre a transmissão dessa doença? ..... 10

Quais são os sintomas mais comuns? ..... 10

Como posso me proteger? ..... 11

Que realidade é essa? ..... 12

Existem diferenças entre distanciamento social, isolamento e quarentena?..... 12

Atual, o que é distanciamento social? ..... 13

CAPÍTULO 2 – É HORA DE FALAR DA EDUCAÇÃO ..... 14

II – E COMO FICA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA? ..... 15

Primeiro, vamos entender o que é educação ..... 15

Vamos entender as diferenças entre educação presencial, educação à distância e ensino remoto?..... 16

Ao considerar o contexto e essas formas de educação, qual seria a melhor escolha para garantir o distanciamento social? ..... 17

E a retomada das aulas após esse período de distanciamento social, como pode ocorrer?..... 18

Então, o que vem a ser ensino híbrido? ..... 18

E quais estratégias estão sendo adotadas pelo IF Balano? ..... 19

Então, estão todos de braços cruzados no IF Balano? ..... 19

Se as atividades remotas estão ocorrendo, então por que não equivalem a aulas? ..... 19

Fonte: imagens feitas a partir de páginas originais da cartilha elaborada pela autora e três docentes do AEE que participaram do curso como palestrantes.

**CAPÍTULO 3 – CONVERSA COM DOCENTES** ..... 20

**III – ORIENTAÇÕES PARA DOCENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIA**..... 21

Orientações gerais para o uso das tecnologias e plataformas digitais ..... 22

Adaptação de atividades para alunos público da educação especial ..... 24

Alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) ..... 24

Alunos com surdez ..... 25

Alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA ..... 26

Alunos com deficiência intelectual ..... 27

Alunos com altas habilidades ..... 28

**CAPÍTULO 4 – CONVERSA COM A FAMÍLIA** ..... 29

**IV – ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES PARA FAMÍLIA** ..... 30

Como deve ser o acompanhamento familiar dos discentes com necessidades específicas? ..... 30

Organize a rotina ..... 31

Que tal propostas de atividades para fazer com a criança ou o adolescente? ..... 32

Alunos com deficiência visual ..... 32

Alunos com deficiência intelectual ..... 32

Alunos com Transtorno de Espectro Autista – TEA ..... 33

Altas habilidades/superdotação ..... 33

Orientações sobre cuidados com a saúde mental e atenção psicossocial ..... 34

**SUGESTÃO DE FILMES E SÉRIES PARA ASSISTIR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES** ..... 35

**REFERÊNCIAS** ..... 36



Alunos com altas habilidades

A aprendizagem mais acelerada é uma característica comum nos alunos com altas habilidades, por isso tendem a produzir de forma mais intensa e mais rápida. Dessa forma, é de suma importância oportunizar o aprofundamento nos conhecimentos e a proposição de desafios para esse perfil de estudantes. A seguir temos algumas sugestões:

- Não eleve seu nível de exigência com relação às atividades a serem realizadas por esse perfil de aluno. Afinal, altas habilidades não significa ter que acertar tudo o tempo. Respeite as limitações de seu aluno.
- Sempre que possível, encoraje-o na busca por desafios. Oportunize o enriquecimento dos conteúdos trabalhados.
- Não se envergonhe por não saber responder todos os questionamentos feitos por seu aluno, estabeleça com ele uma parceria para busca de respostas.
- Proponha atividades com foco nas habilidades e competências desenvolvidas e adquiridas.

Abaixo seguem algumas sugestões de atividades por habilidades/competências:

- **Memória:** Produção de textos com estratégias criativas, como relacionar o conteúdo estudado a um jogo de simulação.
- **Raciocínio lógico-matemático:** sugira desafios matemáticos e jogos que envolvam a resolução de situações problema vinculadas à área de interesse.
- **Linguagem:** Apresente uma proposta de atividade que envolva a comparação de similaridades entre os gêneros textuais. Por exemplo, solicite a leitura de um texto narrativo e, em seguida, sua reescrita em formato de história em quadrinhos ou poesia, por exemplo.
- **Memória e autoconhecimento:** Estimule o aluno a elaborar um memorial descritivo de sua vida estudantil ou ainda dos conteúdos estudados.
- **Criatividade:** oportunize que as atividades possam ser respondidas em diferentes formatos (desenhos, pinturas, músicas, vídeos e outros).



Fonte: <https://palestranet.com>

Fonte: imagens feitas a partir de páginas originais da cartilha elaborada pela autora e três docentes do AEE que participaram do curso como palestrantes.

A cartilha foi elaborada na seguinte sequência: o primeiro capítulo discorre, de forma sucinta, o enfrentamento da realidade atual e suas particularidades. O segundo capítulo tem a intenção de expor os conceitos-base nos quais se pautam as instituições escolares para as tomadas de decisão referentes à promoção do ensino nessa conjuntura. O terceiro capítulo está constituído de orientações e sugestões de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas pelos docentes, que vivenciam um momento de mudanças e adaptações no desenvolvimento de suas aulas. O quarto capítulo é composto por orientações e sugestões de práticas pedagógicas direcionadas às famílias e aos discentes, de forma a amenizar os impactos negativos impostos por esses períodos de mudanças no cotidiano familiar.

Os resultados inerentes ao curso e ao projeto de extensão foram considerados positivos pelos participantes e demais envolvidos. Inclusive a cartilha resultante desse projeto de extensão foi disponibilizada via e-mail para todos os *Campi* do Instituto Federal Baiano, como parte das orientações pedagógicas para o período pandêmico e pós-pandêmico.

Assim como será publicada em breve no *site* do *campus* de Itaberaba, ao qual está vinculado esse projeto.

Para concluir essa análise, destaca-se que o sentido dado a tradição envolve o conteúdo e o método da educação apresentada nesses *locus* de aprendizagem. Ou seja, para este autor as práticas possuem vínculo direto com o que se ensina e como se ensina. Em consonância com essa definição pode se citar que “a prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para reprodução como para produção da cultura” (BERNSTEIN, 1996, p. 68).

#### **4 Para não concluir**

A trajetória do projeto de extensão “Educação Especial: crenças e práticas” possibilitou diversas vivências e reflexões. Desde o processo de construção do aporte teórico, a coleta de dados, a elaboração da cartilha e análise dos resultados que neste momento constituem-se como marcos fundamentais para a finalização do presente trabalho, por meio da escrita das considerações finais referentes a este processo.

Pode-se concluir que foi possível perceber que as práticas inclusivas são efetivadas na medida em que são desenvolvidas as ações de processos formativos que buscam dar resposta aos questionamentos propostos com relação quais as crenças dos pares envolvidos nessa conjuntura, pode-se dizer que são diversas, mas em suma estas estão ligadas as vivências cotidianas, cultura e formação desses sujeitos. Evidencia-se que a relação entre as práticas e as crenças se tornam visíveis a cada ação empreendida pelos sujeitos vinculados ao contexto da Educação Especial.

Toda a investigação e discussão da temática ocorreu a partir da busca por alcançar os objetivo geral de Promover a discussão e reflexão sobre as definições, especificidades e práticas que envolvem a Educação Especial, bem como as crenças que estão relacionadas a efetivação desta no ambiente escolar., e conseqüentemente no desmembramento destes nos objetivos específicos: ressignificar as definições, especificidades e práticas que envolvem a Educação Especial, bem como as crenças que estão relacionadas a efetivação desta no ambiente escolar, de modo a impactar de forma significativa em práticas educativas inclusivas. É plausível de afirmar que os objetivos aqui elencados foram alcançados,

dado que na análise dos dados e na elaboração da cartilha que gradativamente foi se abrangendo os objetivos propostos. Entretanto, o resultado aqui apresentado trata-se de uma parcela de toda grandeza que envolve essa temática. Destarte, as explanações e reflexões, expostas anteriormente, refletem um entendimento epistemológico e metodológica numa perspectiva da Educação inclusiva relacionada com as crenças e práticas inclusivas no contexto da Educação Especial.

Destarte, ainda há muito para se pesquisar sobre a temática, pois esse projeto de extensão foi caracterizado enquanto um elemento motivador para que se prossiga em buscar os conhecimentos com respeito a temática, de modo a aprofundar e possibilitar mais transformações. Que essa seja o combustível para prosseguir na caminhada em busca do conhecimento.

## Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso: 03 jan. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHACÓN, Inés M<sup>a</sup> Gómes. Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009. p. 1-6. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso: 15 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

DA SILVA, Karla Wunder et al. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. Educação, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914/4133>. Acesso: 25 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 54<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais. Quadrante Vol XIX, n.º 2, p. 81-102, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. Cadernos de pesquisa, v. 45, p. 486-507, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 23 jan. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). Caminhos pedagógicos da educação Inclusiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1992.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set/dez. 2006

SACRISTÁN, José Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, ROMEU KAZUMI. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3ª edição. Rio de Janeiro. WVA, 1999, 174P.

VILA, Antoni; CALLEJO, Maria Luz. Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed. 2006.