

DIDÁTICA

AUTORAS:

Rosméri Hermes

Simoni Timm Hermes



EDUCAÇÃO ESPECIAL

DIDÁTICA

AUTORAS:

Rosméri Hermes

Simoni Timm Hermes

1ª Edição
UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2018

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Michel Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Mendonça Filho

PRESIDENTE DA CAPES

Abilio A. Baeta Neves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Rosméri Hermes

Simoni Timm Hermes

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes

Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações

Raquel Pivetta

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



H553d Hermes, Rosméri

Didática [recurso eletrônico] / Rosméri Hermes, Simoni Timm
Hermes. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.
1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Educação especial
ISBN 978-85-8341-228-1

1. Educação 2. Didática 3. Ensino-Aprendizagem - Processo
I. Hermes, Simoni Timm II. Universidade Aberta do Brasil III.
Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia
Educacional IV. Título.

CDU 37.02
371.3

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



APRESENTAÇÃO

Car@s Alun@s,

Sejam bem-vind@s à disciplina “Didática”!

Esta disciplina tem como objetivos identificar e articular as dimensões humana, técnica e político-social que envolvem a compreensão do processo de ensino-aprendizagem; e contextualizar os pressupostos fundamentais relativos à compreensão do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo relações com as práticas pedagógicas. Trata-se de uma disciplina obrigatória no Núcleo Didático-Pedagógico do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), com 75 horas, sendo 60 horas teóricas e 15 horas práticas.

A disciplina estrutura-se a partir das seguintes unidades didáticas: Unidade 1 – Fundamentos Teóricos do Processo de Ensino-Aprendizagem; Unidade 2 – Interação com a Realidade Escolar; Unidade 3 – Planejamento na Educação Especial. A primeira e a segunda unidades são propostas para conhecer os fundamentos da Didática nos cursos de formação de professores, bem como as implicações desses fundamentos na prática escolar. Já a terceira unidade, além de desenvolver o planejamento no contexto escolar como um todo, volta-se à especificidade do planejamento no Atendimento Educacional Especializado ou nas demais modalidades de atendimento da Educação Especial.

Para lograr aproveitamento acadêmico nesta disciplina, propomos o estudo deste caderno didático e a participação permanente com seus pares e com o/a docente nas discussões no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle. Que esta disciplina de “Didática” proporcione conhecimentos importantes para a formação de professores e professoras da Educação Especial, inclusive, subsidiando as disciplinas de “Metodologia do Ensino” no contexto da Educação Especial! Um semestre letivo produtivo e proveitoso a nós!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 –FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ·9

Introdução ·11

1.1 Concepções, abordagens e decorrência metodológica. ·12

1.2 A multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem ·25

▷ UNIDADE 2 - INTERAÇÃO COM A REALIDADE ESCOLAR ·29

Introdução ·31

2.1 Interação na realidade escolar ·32

2.2 Articulação do processo de ensino-aprendizagem vivenciado na realidade escolar com os fundamentos teóricos apreendidos ·37

▷ UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL ·40

Introdução ·42

3.1 Fundamentação sobre diferentes possibilidades de planejamento ·43

3.2 Planejamento e intervenção pedagógica ·54

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·58

▷ REFERÊNCIAS ·59

▷ APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ·62

1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS
DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

Ao rememorar as experiências vividas na Educação Básica e na Educação Superior, lembramo-nos das preocupações, das expectativas, das indagações que, durante muitos anos de docência, eram manifestadas ao transitarmos pela escola e pela Universidade, e dialogarmos com nossos pares sobre a sala de aula. De algum modo, trazíamos a possibilidade em pensar a educação e a escola a partir de diferentes perspectivas. Nesses momentos, indagava-nos constantemente a respeito da abordagem teórica em que deveríamos buscar os fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos para orientar nossa prática pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem, e, dessa forma, encontrar uma postura de ser e fazer a educação, a escolarização.

Nesse processo, a Didática assume um papel importante na produção das nossas docências, inclusive, na sua futura atuação como professor ou professora de Educação Especial. Isso porque a Didática volta-se ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, às relações produzidas nesse contexto de construção/produção do conhecimento. Nesse sentido, na subunidade 1.1, “Concepções, abordagens e decorrência metodológica”, além de sinalizar esse papel da Didática, recuperamos uma retrospectiva histórica para demonstrar a importância dessa disciplina nos cursos de formação de professores do nosso país. A partir disso, mencionamos o planejamento, a execução da ação planejada e a avaliação da ação executada como elementos da Didática. No intuito de relacionar esses elementos às práticas nas escolas comuns/regulares, no sentido de refletir sobre uma aula atraente, dinâmica e problematizadora, preocupada com aprendizagem dos alunos, recorreremos à analítica de “Um corpo que se mexe”. Ainda, pontuamos as noções relativas aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos de ensino, aos recursos e à avaliação a serem utilizados na elaboração e na execução do Plano de Trabalho e do Plano de Atendimento Educacional Especializado na escola comum/regular.

Na subunidade 1.2, “A multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem”, voltamo-nos ao ensino e à aprendizagem para discutir as implicações dessa relação de interdependência nas escolas comuns/regulares, inclusive, os prováveis quadros de fracasso ou o insucesso escolar. E, neste ponto, destacamos a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem através das dimensões humana, técnica e político-social. Isso será importante para, nas próximas unidades didáticas, pensar a sala de aula como um espaço-tempo cultural que, para além da normalização dos sujeitos, trabalha questões como identidade, diferença, cultura, alteridade.

1.1

CONCEPÇÕES, ABORDAGENS E DECORRÊNCIA METODOLÓGICA

Nos corredores da escola, nas salas de aula, muito se tem ouvido dos alunos o fato de gostar mais das aulas de uma determinada professora do que da outra. Ou ainda, aquele professor sabe o assunto da matéria, mas não sabe ensinar. Aquele professor sabe ensinar, pois tem didática. Ao questioná-los sobre isso, logo vem a resposta: o professor ou a professora é mais dinâmico; suas aulas são muito atraentes, desafiadoras, problematizadoras. Esses comentários não acontecem apenas nos cursos de formação de professores, como também nos Anos Iniciais e Finais, e até mesmo na Educação Infantil. Rememorando esses comentários oriundos da realidade escolar, propomos pensar com você sobre a importância da didática no trabalho do professor e da professora, no caso, neste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância).

Imaginamos que todos nós, professores e professoras, objetivamos fazer com que nossos alunos aprendam. E este pode ser considerado o papel da Didática: o processo de ensino-aprendizagem. Mas, como fazer para que meu aluno aprenda os conceitos que devem ser introduzidos, trabalhados e consolidados, por exemplo, na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Vale lembrar, ainda, que esses conceitos ou direitos de aprendizagem se relacionam aos distintos campos de saberes. Ao adentrar os espaços-tempos da escola, percebemos que ainda temos os professores e as professoras que improvisam suas aulas abrindo seus livros didáticos, utilizando os recursos que lhe são disponíveis no momento. Mas, por outro lado, temos também os professores e as professoras que, através da sua didática, conseguem colocar em prática distintos métodos e técnicas, logrando êxito com os alunos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, queremos dizer que, se um aluno não consolidou alguns direitos de aprendizagem, por exemplo, na língua portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental, no eixo da produção escrita, o professor deverá direcionar seu planejamento de modo a pensar em outras estratégias didáticas que possibilitem a consolidação desses direitos.

Portanto, compreendemos que a Didática faz parte da Pedagogia, e que, através do uso de distintos métodos e técnicas de ensino, passamos a estudar os diferentes processos de ensino-aprendizagem. Como disciplina, a Didática estuda o processo de ensino-aprendizagem num todo, ou seja, os objetivos, os conteúdos, os métodos, os recursos, a avaliação e a aula propriamente dita. O processo didático pode ser entendido como as atividades, as sequências didáticas elaboradas e executadas pelo professor ou pela professora para que o aluno consolide determinados direitos de aprendizagem em quaisquer campos de saberes. O que caracteriza a dinâmica da situação didática numa perspectiva progressista de educação, ou ainda, de um professor ou professora construtivista, está em perceber

as lacunas não consolidadas pelo seu aluno e propor novas estratégias didáticas. Nessa perspectiva, há necessidade em superar o caráter meramente instrumental da Didática, atribuindo o caráter mediador nas experiências vívidas em sala de aula, operando numa dimensão humana, técnica e político-social.

Vamos, agora, refletir sobre a Didática a partir de uma breve retrospectiva histórica a fim de observar o quanto esta disciplina torna-se fundamental nos cursos de formação de professores no nosso país. Contudo, destacamos que a Didática como arte de ensinar fora proposta por Jan Amos Comenius (1592-1670), considerado o pai da Pedagogia, na obra *Didática Magna*, em 1657, como o tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Esse pedagogo, já naquela época, preocupava-se com a questão da Didática, na tentativa de descobrir um método no qual os professores e as professoras ensinassem menos e os alunos aprendessem mais.

Com os estudos de Veiga (2002), compreendemos a retrospectiva histórica da Didática em duas partes. Inicialmente, destacam-se os anos de 1549 até 1930, sendo que, nesta ocasião, o papel da disciplina foi definido. Porém, sem ela ser incluída nos cursos de formação de professores de nível superior. Em relação à segunda parte, salientamos a reconstrução do movimento da Didática a partir da década de trinta até a atualidade.

No ano de 1549, com a chegada dos padres da Companhia de Jesus, e das primeiras escolas de “ler, escrever e contar”, objetivando catequisar, cristianizar e instruir a criança indígena, a *Ratio Studiorum* foi tomada como método sistemático na organização das atividades didáticas centralizadas nos estudos das áreas de conhecimento próprias da cultura europeia. Os jesuítas foram os principais educadores no nosso país até 1759 (HERMES, 2015). Como herança dos jesuítas, a Pedagogia Tradicional e a Didática centram-se no intelecto, os conteúdos são dogmáticos, os métodos universais e lógicos, o professor mantém-se como o centro de aprendizagem e o aluno mero receptor. Nesse contexto, pensar a Didática numa perspectiva transformadora da educação era impossível, tendo em vista a visão essencialista de homem (VEIGA, 2002). Em 1934, ocorre a inclusão da Didática como disciplina nos cursos de formação de professores.

A retrospectiva da Didática nos cursos de formação de professores entre o período de 1930 a 1945 mostra a preocupação de renovar a Didática Tradicional. Importante que, em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, período de reconstrução da Educação no Brasil, buscando oferecer diretrizes para uma política de educação. Esse movimento, conhecido como a Escola Nova, de acordo com Aranha (2006, p. 225), “surge no final do século para propor novos caminhos à educação, em descompasso com o mundo no qual se achava inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência”. Nesse contexto da Escola Nova, o indivíduo precisava “aprender a aprender”. Portanto, a pedagogia tradicional passa a dar abertura para a pedagogia escolanovista, de modo que esta apresentava uma proposta educacional voltada a um novo tipo de homem. As pesquisas de Veiga (2002) enfatizam que a Pedagogia Renovada acabou influenciando significativamente na legislação educacional e nos cursos de formação de professores no nosso país.

Contudo, nesse momento, a Didática acentuou o seu caráter técnico no processo de ensino-aprendizagem, sendo justa postas a teoria e a prática. Nessa pers-

pectiva, a Didática tratou de conceber um novo perfil de professor: o técnico, na medida em que foi compreendida como um conjunto de ideias e métodos. Os pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais fundamentam esse conceito de Didática voltado ao conjunto de ideias e métodos (VEIGA, 2002).

No período de 1945 a 1960, ainda durante o movimento escolanovista, podemos perceber o predomínio de novas ideias e as origens do enfoque renovador tecnicista da Didática. Em 1964, Veiga (2002) indica que começam os descaminhos da Didática, contexto esse marcado pelo projeto desenvolvimentista em que a educação tem como papel preparar recursos humanos necessários ao crescimento econômico e tecnológico do país, inclusive pela influência dos **Acordos MEC/USAID**, sendo esses a base para a reforma do Ensino Superior e o Ensino de 1º e 2º graus. Entre 1960 e 1968, efetivou-se a crise da Pedagogia Renovada e a incorporação da tendência tecnicista liderada pelo grupo militar e tecnicista.



TERMO DO GLOSSÁRIO: ACORDO MEC/USAID

Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) firmado através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, para reforma do Ensino Superior e do Ensino Médio conforme modelo imposto pelos Estados Unidos.

Com os pressupostos da Pedagogia Tecnicista, a Didática apresenta-se numa perspectiva ingênua e neutra. Assim, os cursos de Didática voltam-se ao planejamento didático formal, à produção de materiais instrucionais e livros didáticos. De acordo com Veiga (2002), o processo passa a ser enfatizado nesta Pedagogia Tecnicista, pois diz o que cabe ao professor e ao aluno fazerem, bem como o tempo e a forma. Nesse contexto da escola reprodutora, a Didática passa também a realizar um discurso reprodutivista, sendo que começa novamente a ser questionada.

Na década de 1980, com a nova República e com o fim da ditadura militar, o país inicia uma nova fase de vida. Os docentes buscam os seus direitos e o dever de participar da definição da política educacional e da luta em prol a escola pública. Nessa perspectiva, Veiga (2002) destaca que, de acordo com os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, a Didática deve ser trabalhada além dos métodos e técnicas, em prol de uma tomada de consciência para problematizar também as contradições de uma sala de aula. **Na proposição da referida autora, a Didática deve, assim, articular escola, sociedade, teoria-prática, conteúdo, forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno no fazer pedagógico.**



SAIBA MAIS: Leia o artigo “A Didática hoje: reinventando caminhos”, de Vera Maria Ferrão Candau e Adélia Maria Nehme Simão e Koff (2015), disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46058/33399>.

Através dessa breve retrospectiva histórica da Didática, podemos compreender o papel da Didática nos cursos de formação de professores, bem como a necessidade de romper com a dicotomia teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Sinalizamos, nesses recortes da história da educação, períodos em que foram difundidas novas tendências educacionais, e que passaram a ser conhecidas como Tendências Pedagógicas. Entre elas, citamos: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada, a Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia Crítica.

Então, importante observar que, historicamente, os conhecimentos produzidos sobre a arte de ensinar em Comenius caminharam da ênfase do ensino para a aprendizagem. Na Pedagogia Tradicional, tivemos um período marcado pela educação de cunho religioso, e a sobreposição da teoria à prática no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, o professor tornou-se o centro do processo de ensino-aprendizagem, o dono da verdade, e o enciclopedismo tomou força nas práticas escolares. Nesse contexto, a Didática ainda tinha um conceito muito elementar relacionado ao conjunto de regras necessárias ao trabalho docente. Já, com a Escola Nova, na Pedagogia Renovada, a Didática começou a ser percebida como um conjunto de ideias e métodos, sendo que a dimensão técnica era enfatizada. Na Pedagogia Tecnicista, a preocupação da Didática voltava-se à eficiência e à eficácia do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o contexto da época, sendo percebida como estratégia para o alcance de metas para o processo ensino-aprendizagem. Por fim, apenas com a Pedagogia Crítica, a Didática superou uma visão instrumental, técnica, voltando-se à análise da realidade social onde a escola está inserida.

Considerando a importância histórica da Didática nos cursos de formação de professores no nosso país, vamos tratar dos elementos da Didática. De acordo com Luckesi (1994), os elementos da Didática são: o planejamento, a execução da ação planejada e a avaliação da ação executada. Também, iremos explicar algumas noções básicas que organizam o Plano de Trabalho ou o Plano de Atendimento Educacional Especializado do professor e da professora, a ser detalhado na Unidade 3. Neste momento, torna-se importante pensarmos que o planejamento não pode ser considerado um ato neutro, ao contrário disso, se efetiva como uma ação política, que, de certa forma, envolve tomada de decisões frente à ação, isto do ponto filosófico e político da realidade na qual estamos inseridos.

O planejamento, além de não ser neutro, também não pode ser considerado uma atividade puramente formal. Por ser compreendido como ato político, envolvendo relações e sujeitos, constitui-se como eminentemente vivo. Isso faz com que o planejamento deva ser mediado, pois não deve ficar apenas no papel. No planejamento, ou ainda, no fazer didático deste planejamento, as ações são tomadas, no caso da educação escolar, torna-se imprescindível o ato de planejar. Portanto, não podemos transformar a Didática num receituário, em ter, a partir dela, a intenção de oferecer caminhos prontos às atividades docentes, pois, sendo o planejamento dinâmico, as decisões devem ser tomadas na relação entre o professor ou a professora, os alunos e os demais envolvidos. Aqui, trazemos para pensar a ausência dos sentidos dos preenchimentos de formulários e da burocracia exagerada que as práticas pedagógicas ainda produzem.

Após definir a ação, o passo está em executar. Mas, como vimos, nada pode ser realizado de maneira mecânica. Cabe ao educador lembrar que suas ações

didáticas devem ser essencialmente dinâmicas, situando-se sempre no campo da sua realidade, isto é, uma ação politicamente definida em conjunto. O conhecimento a ser construído na relação professor-aluno e seus pares passa a ser diferente dos conhecimentos produzidos por especialistas, pois ele acontece numa relação mediatizada com o outro. A Didática, nesse contexto, deve ser pensada à luz dos objetivos, ou ainda, dos conhecimentos, das capacidades, das habilidades a serem construídas nos distintos campos de saberes, bem como o processo de avaliação.

Por último, cabe ao professor avaliar o processo da ação executada. A avaliação constitui-se como um instrumento fundamental no qual o professor deverá alicerçar sua prática educativa. Na avaliação, ocorre a possibilidade do professor e da professora em refletir sobre o que fora proposto, executado com seus alunos. Dessa forma, ela não serve para classificar alunos em notas e conceitos, mas para encaminhar a ação rumo à produção de sujeitos em situação de aprendizagem.

Para materializar esses elementos constitutivos da Didática em prol de uma aula atraente, dinâmica, e problematizadora, que de fato esteja preocupada com aprendizagem dos alunos, utilizaremos os conteúdos a seguir, com as atualizações pertinentes, que foram extraídos do capítulo 5 “Deixe-me que te conte: os cadernos didáticos do PNAIC e minhas vivências em sala de aula”, subcapítulo 5.2.5 “Um corpo que se mexe”, da dissertação de Mestrado em Educação “Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS”, produzida por Rosméri Hermes, sob orientação da Professora Doutora Sandra Regina Simonis Richter, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Santa Cruz do Sul, no ano de 2015. Esse subcapítulo, na sua totalidade, também integrará o livro “Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS”, a ser publicado pela Editora Pimenta Cultural, no ano de 2018.



SAIBA MAIS: A dissertação de Mestrado em Educação, “Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS”, de Rosméri Hermes (2015), está disponível para consulta no site <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/805/1/Rosmeri%20Hermes.pdf>.

O subcapítulo referido, “Um corpo que se mexe”, trata de um trabalho motivacional para a escrita de palavras no quadro. Eis mais uma demanda pedagógica em que a conversação gira em torno dos ingredientes necessários para fazer a pipoca: milho, azeite, fógão e panela. “Uma pipoca estourando na panela”, a música que faz mexer um corpo.

Professora: A
Uma pipoca estourando na panela
Outra pipoca vem correndo conversar
Aí começa um tremendo falatório
E ninguém mais consegue se entender

É um tal de ploc
Plo – Ploc, Ploc – Ploc
Plo – Ploc – Ploc – Ploc.

Fonte: Adaptado de Hermes (2015, p. 105).

Todos cantando o tal do ploc... ploc...ploc... ploc. Uma canção que combina com o tema cíclico junino, o aluno movimenta seu corpo, o ensino da leitura e escrita nas quatro paredes, carteiras individuais, agora passa a ser mais atrativo. Afinal de contas, posso me mexer, dançar com o colega, sentir as vibrações, o ritmo. A intenção do ensino voltada à linguagem oral e escrita, a dança aproximando mais o grupo, talvez ainda com algumas normas, mas enfim, esse encontro com o colega, com o movimento, olho no olho, mãos entrelaçadas fazem vibrar o desejo de todos em aprender.

A palavra pipoca agora na lousa, enquanto isso: “Quantas letras são iguais?” Exercícios inúmeros de produção escrita, desenhos relacionados às palavras. Tudo, enfim, parece combinar do jeito que a mente possa assimilar, acomodar, mas utilizando o tempo talvez ainda como mercadoria, afinal não podemos perder tempo, temos que aproveitar o tempo, temos que seguir o passo rápido do que se passa. Esse sujeito da aprendizagem “aluno”, tanto no trabalho de consolidação da leitura, da oralidade, quanto da escrita, não tem tempo.

Quadro 2 – Por que não brincar com as palavras?

“Desenhe conforme as palavras”. “Produção de frases”.

Milho
Azeite
Fogão
Colher
Panela

Fonte: Adaptado de Hermes (2015, p. 106).

E a aula continua. Uma mãe entra na sala com um bolo, a professora começa a organizar o ambiente da sala em círculo. A partir deste momento, começa a ser comemorado o aniversário da Gabriela. A autora do subcapítulo em questão foi convidada a participar da festa. Agradeceu, e continuou com a turma. O ritual era o mesmo de todos os aniversários. Todos ao lado de Gabriela, a menina no centro da mesa com o bolo, docinhos decorados com o motivo da copa e gelatinas de todas as cores. Os parabéns, o sopro da vela, fotos de Gabriela com seus colegas, mãe, professoras e funcionárias da escola. Enfim, as professoras serviam o prato de doces para os alunos e demais convidados que estavam sentados em círculo. Um dos alunos, espontaneamente, lembrou que durante as festas na turma, todos deveriam mostrar respeito, de modo que aprender a esperar sua vez de ser servido, falar com calma os tornava cada vez mais próximo. A Gabriela passava em volta do círculo, e brincava com as forminhas dos doces.

O sinal para o recreio desperta os alunos que se dirigem motivados para o pátio da escola. Com eles, os balões colorem a área coberta da escola, movimentam muitos corpos que, entusiasmados com a vida, são levados para muitas direções. Muita correria, o tempo aqui por eles é intenso, ao passo que se mantêm atentos ao jogo dos balões. Sentada num banco da escola, a autora do subcapítulo observa a alegria dessas crianças que brincam, neste momento, com o espírito, a alma de criança, sem preocupação com movimentos uniformes.

Quadro 3 – Sentidos das crianças

Aluno: Professora me ajuda a amarrar meus balões.

Pesquisadora: Sim, ajudo você.

Pesquisadora: Maiara vem cá...

Pesquisadora: Maiara o que você mais gosta de fazer aqui na escola?

Maiara: Eu gosto de fazer a data, oração, cantar, estudar.

Pesquisadora: Estudar, mas o que você estuda?

Maiara: Ah! Estudo coisas de São João.

Pesquisadora: Coisas de São João... Como assim?

Maiara: É, você não sabe... Fizemos atividades.

Maiara: Sai correndo, os balões em movimento a chamam.

Pesquisadora: Você é a Sabrine não é mesmo?

Sabrine: Sim, sou eu.

Pesquisadora: Gostaria de saber o que você mais gosta de fazer aqui na escola?

Sabrine: Eu gosto de estudar.

Pesquisadora: Estudar?

Sabrine: É agora estamos estudando São João.

Pesquisadora: Como vocês fazem para estudar São João.

Sabrine: Ah! Agente tá fazendo bandeirinhas, caipirinha, caipira. Cantando bonito.

Pesquisadora: Como assim cantar bonito?

Sabrine: Cantar bonito ora, sabe com a voz bonita. A professora diz que cantar não é gritar, a voz bonita é quando a gente não grita.

Pesquisadora: Você Sabine canta bonito?

Sabrine: Eu canto músicas de Deus, canções que a professora ensina parabéns, e não grito. Então, canto bonito.

Fonte: Adaptado de Hermes (2015, p. 107).

O desejo do adulto, incorporado naquilo que acredita ser o melhor, aparece nas conversas entre criança e pesquisador. Poderíamos até indagar a respeito da pergunta mantida como referência para a conversação com as crianças nas escolas. Ou, ainda, deste tema escola, e o que mais gostamos de fazer nesses espaços-tempos. Na verdade, foi buscado sair das quatro paredes, pois o pátio representava, para a pesquisadora e para as crianças, um lugar de livre expressão. As cenas relatadas das crianças são abalizadas pela presença da professora naquilo que as crianças falam, dizem e pensam. Como, na conversa final, em que a pesquisadora perguntou à Sabine: o que é cantar bonito? Nessa conversa, a criança mostra o que sabe, o que os adultos esperam dela. Pouco fala de si, mas deixa claro que naquilo que diz, há um sujeito deslenguado. Remetemos a pensar essa língua dos deslenguados nesse fragmento de Larrosa:

Trata-se, em primeiro lugar, de todos os dispositivos que nos fazem falar e ler e escrever em uma linguagem de ninguém e que ninguém se dirige: na língua dos deslenguados, na língua neutra e neutralizada dos que não tem língua, nessa língua na qual é melhor não estar presente no que se diz no que se lê, no que se escreve, em uma língua reduzida a informação e comunicação. (LARROSA, 2014, p. 104)

Não seria o momento de repensar como organizamos nossas práticas de ensino-aprendizagem, o que fazemos nessas quatro paredes, nesse muro fechado que é a “escola”? Ao fechar-se, torna-se uma barreira, um obstáculo, operando um consenso de linguagem. É exatamente, neste lugar, que desejamos ver o outro lado, o desconhecido, aprender outras formas de viver, pensar, relacionar e fazer. Compreendemos também que a “escola”, mantém laços conosco, nós a

produzimos, ou ainda, este muro teve a colaboração de cada um de nós. Portanto, pensá-la é condição primária para que esse mesmo muro se abra à conversação, às múltiplas linguagens.

Quadro 4 – Diário de Classe – Professora J

Diário de Classe: Professora J

Proposta de Trabalho:

Habilidades:

1. Identificar, representar, comparar, manusear, ler, escrever.
2. Representação, atenção, aplicação, ordenação, identificação.
3. Ouvir, analisar, produzir e participar.
4. Identificar, reconhecer.

Competências:

1. Juntar letras do alfabeto formando sílabas.
2. Formar e ler palavras.
3. Produzir pequenas frases com o professor.
4. Relacionar a fala e a escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, variantes linguísticas e diferentes gêneros textuais.
5. Identificar dias da semana, reconhecendo as atividades de cada dia.

Conteúdos:

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.

Leitura

Produção de textos escritos (escriba professora)

Oralidade

Avaliação:

Os alunos serão avaliados mediante a capacidade de juntar letras, formar sílabas, escrever palavras e frases e ler.

Fonte: Adaptado de Hermes (2015, p. 108).

Outra aula, intenção do ensino; linguagem oral e escrita. Os esforços da professora em configurar uma linguagem dominante no campo educativo. Sim, dominante, pois as escalas de valores nas avaliações externas, na **Prova ANA**, tratam de valorar este campo de saber. Nesta ocasião, lembremos das leituras de Larrosa (2014, p. 135), e faz sentido pensar com ele: “e, para isso, é preciso inventar formas de descolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de descolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos”. Ainda, acrescenta que o mecanismo do emburrecimento explicador e do emburrecimento opinante também atua sobre nós. São por estas e outras, que a pesquisadora em questão propôs perguntar: por que reformamos tanto? Nesse momento, como podemos pensar

outras formas de escolarizar que não sejam essencialmente instrumentais, e que seus programas não caminhem em detrimento das experiências, e que sua disciplina não faça da criança um ser passivo, de obediência cega?



TERMO DO GLOSSÁRIO:

Prova ANA

De acordo com informações presentes no site do INEP, no Portal do Ministério da Educação, a Avaliação Nacional da Alfabetização, prova ANA, “está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização”. Essa avaliação tem como finalidade produzir indicadores para contribuir com o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, diagnosticando desde as condições de escolaridade até o nível de alfabetização/letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos referidos estudantes Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>.

Pensar na relação entre o adulto e as crianças, as crianças e seus pares, que a ação docente tem sentido e significado, que as aprendizagens são carregadas de sentidos, torna-se crucial no contexto escolar. Sim, observar e vivenciar o contexto educativo dessas crianças remete a pensar as leituras de Luckesi (1994, p. 97), “Filosofar sobre a prática docente”. Diante disso, interessa compreender os sentidos, os significados que orientam o ato educativo. Nas ações pedagógicas, há um limite teórico nos quais estamos desenvolvendo ou sofrendo com as atividades educacionais. Há também algo que opera na condição docente, que é o senso comum. De acordo com Luckesi (1994, p. 94) “são conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente que vivemos”. Por isso, ultrapassar esses limites, o senso comum que faz repetir porque sempre deu certo, porque alguém fez assim, ou ainda, porque os resultados de leitura e escrita alcançam o IDEB, pensar em nossas ações, as experiências que dão sentido ao que faço, ao viver, pensar a criança, o acontecimento é um dos limites do contexto de produção deste subcapítulo.

Diário de Classe: Professora H – Substituta na turma (professora de Educação Física)
Leitura deleite: “A Cigarra e a Formiga & outras histórias”, Belo Horizonte, 3ª
Impressão: 2012.

Interpretação Oral:

1. A história aconteceu em qual estação?
2. Quais são as estações do ano?
3. Quem eram os personagens?
4. Qual a cena desta imagem? (Formiga Trabalhando...)
5. Na estação em que aconteceu era inverno. Como é esta estação?

Fonte: Adaptado de Hermes (2015, p. 109).

Esse encontro, essa experiência, fora algo muito desejado. Sim, desejado para um tempo em que as asas da imaginação sejam capazes de nos levar para um lugar desconhecido, misterioso, talvez perigoso. Não sabíamos exatamente o que nos aconteceria. Se possível, gostaríamos que esse “muro escola” se torne mais aberto. Um muro com menos obstáculos para as linguagens, em que o adulto se coloque no lugar da criança. Ela, a criança, parecia ter algo a ver com a pesquisadora em questão, talvez porque esta sempre gostou muito de histórias. Nesse instante, seus movimentos, sua força, presença e intensidade de vida, mexiam com a pesquisadora. Era como se quisesse ver a luz da manhã, abrir uma janela. Mas, ao abri-la, ainda não teria visto tudo, ou ainda aquilo que pensava já não era mais da mesma maneira, da ordem da previsibilidade. Sentia exatamente essa necessidade em romper com tudo que nos dá certezas.

Ao contar essa narrativa, ninguém precisava ouvir rapidinho, pensar rapidinho. Nesse tempo sim, nos aconteceu algo, nossas experiências foram distintas, embora o acontecimento tivesse sido o mesmo. Alguns totalmente envolvidos pelos gestos da professora, outros já não mais brincavam com seus brinquedinhos que carregavam consigo, pois talvez a brincadeira pudesse acontecer no riso, na possibilidade de sentar de um jeito diferente, de maneira que o corpo se sentisse confortável. A professora com seu livro, girando pela sala de aula. Na verdade, ocorreu a sensação dela realmente estar conosco. Mas, as crianças, ainda em suas classes, talvez se tivessem se distanciado do livro vivo que era a professora, movimentados seus corpos, que atentos escutavam a história narrada pela professora, outras experiências em linguagens teriam acontecido. Porém, o diálogo entre a formiga e a cigarra narrado pela professora possibilitou o encontro de olhares, a aproximação, o envolvimento, o pensamento, a escuta sensível de cada detalhe, a espera que algo não simplesmente acontecesse, mas nos acontecesse.

Finalizando esta unidade didática, após lembrar aos elementos constitutivos da Didática, que tratam do planejamento, da execução da ação que planejamos, e da avaliação, e recorrer à analítica de “Um corpo que se mexe” para tratar de uma aula atraente, dinâmica e problematizadora, preocupada com aprendizagem dos alunos, pretendemos pontuar as noções relativas aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos de ensino, aos recursos e à avaliação, noções estas essenciais para a

elaboração e a execução do Plano de Trabalho e do Plano de Atendimento Educacional Especializado na escola comum/regular.

Os objetivos tratam do que, na condição de professor ou professora, desejamos alcançar com nosso aluno. Dito de outra maneira, os objetivos referem-se aquilo que o professor ou a professora espera que os alunos aprendam. Podemos, assim, nomeá-los em objetivos gerais, que têm uma característica mais ampla, e costumam responder as perguntas “o quê?” e “para quê?”, e os objetivos específicos, que se referem ao que o aluno deve fazer no processo de construção do conhecimento, e são utilizados para responder a pergunta “o quê?”. Os objetivos gerais e específicos devem ser escritos com verbo no infinitivo, bem como expressar precisão.

Os conteúdos são apresentados como um conjunto de capacidades, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que o professor ou a professora devem ensinar ao aluno para alcançar os objetivos gerais e específicos, conforme Planos de Estudos ou Plano de Trabalho. Os conteúdos são selecionados e organizados no currículo escolar para alcançar os objetivos e não um fim em si mesmo. Considerando isso, torna-se necessária uma articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação para a eficácia do planejamento escolar.

O método ou os métodos de ensino são “o caminho para atingir um objetivo”, conforme Libâneo (1993, p. 150). Ou seja, eles são o percurso para o desenvolvimento das atividades, podendo ser organizados por etapas, momentos ou passos. Os métodos de ensino são classificados em: método de exposição pelo professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta, método de trabalho em grupo e atividades especiais.

No método de exposição pelo professor, os conteúdos e as propostas de atividades são explicadas pelo professor. O método expositivo conta com recursos audiovisuais, cartazes, enfim, com materiais que o professor possa utilizar para explicar o conteúdo da matéria. No método de trabalho independente, as tarefas que são dirigidas pelo professor. Nesse método, os alunos tratam de realizar de forma mental as atividades propostas. Porém, o que não pode acontecer é o professor se utilizar desse método para manter os alunos ocupados, servindo apenas como um passatempo. No método de elaboração conjunta, há uma forma de interagir alunos e docente, desde que o trabalho aconteça numa relação de reciprocidade mútua.

Todos os alunos podem conversar sobre um referido tema, ou seja, uma aula dialogada. Na verdade, pode ser entendido como uma roda de conversa, que contraria as atividades de perguntas e respostas. No método de trabalho em grupo, ocorre a aprendizagem em grupo. Esse método deve ser empregado eventualmente afim de que os alunos aprendam a conviver e a relacionar-se com os colegas da classe. Exige organização, ou seja, preparo na sua utilização. Também temos as atividades especiais que complementam os métodos de ensino aqui apresentados. Essas podem ser definidas como as atividades diferentes que costumamos realizar nas nossas escolas. São muito importantes didaticamente, e merecem destaque. Os alunos demonstram muito interesse por esse tipo de atividades, sendo que saem das quatro paredes da escola (LIBÂNEO, 1993).

Os recursos constituem-se como conjunto de ferramentas utilizado para alcançar os objetivos propostos na atividade. Libâneo (1993, p. 173), conceitua os

equipamentos como “meios de ensino gerais, necessários para todas as matérias, cuja relação com o ensino é indireta”. Temos aqui alguns exemplos: slides, projetores, rádios, televisão, objetos concretos.

A avaliação deve estar articulada aos objetivos, conteúdos e métodos, pois, através dela, o professor e a professora irão perceber os resultados do seu trabalho didático pedagógico. Hoffmann (2003, p. 5-7) traz contribuições significativas ao tratar desse tema e referenciar em seus estudos a “**perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber**”. Trata de uma concepção do erro construtivo, e salienta que a postura do professor, frente às alternativas construídas pelo aluno, deve estar comprometida com essa concepção. Lembra, assim, que a criança ou jovem vai aprimorando suas respostas, isto acontece através de um processo de reformulação de hipóteses.



INTERATIVIDADE: Assista ao vídeo sobre avaliação mediadora no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVbPUQg>

O processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre as manifestações do educando. O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno (o ainda não, mas o pode ser) são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, na contra argumentação e elaboração de sínteses superadoras (HOFFMANN, 2003, p. 66).

Nesse contexto, a referida autora faz um alerta aos professores e às professoras para a importância da avaliação mediadora, propondo superar os modelos de avaliação que privilegiavam a memorização em detrimento do entendimento nos espaços-tempos escolares. Ao adentrar aos estudos de Hoffmann (2003), temos também a possibilidade de escolhas. Continuamos com práticas avaliativas de controle, classificatórias, ou nos apropriamos da avaliação mediadora que requer compromisso com o ato educativo, ou seja, com os princípios que fundamentam nossas práticas educativas?

Como expressamos anteriormente, essas noções de objetivos, conteúdos, métodos de ensino, recursos e avaliação são essenciais para a elaboração e a execução do Plano de Trabalho e do Plano de Atendimento Educacional Especializado na escola comum/regular. Por isso, lembre-se que tais noções operam para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem no contexto de escolarização, sendo responsabilidade do professor ou da professora planejar e implementar estratégias didáticas que possibilitem a consolidação dos direitos de aprendizagem dos sujeitos, inclusive, dos sujeitos da Educação Especial.

1.2

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta subunidade, vamos refletir sobre uma Didática voltada à multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, discutindo as implicações dessa relação de interdependência nas escolas comuns/regulares, inclusive, os prováveis quadros de fracasso ou o insucesso escolar que podem ser o resultado da utilização de uma didática meramente técnica/instrucional. Compreendemos que a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem se dá através das dimensões humana, técnica e político-social. Propomos assim, primeiramente, dialogar sobre a relação de interdependência entre ensino aprendizagem na perspectiva progressista que vem tratando da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de forma interdependente.

Mas, pensar nessa relação de interdependência do processo de ensino-aprendizagem requer pensar na escola, ou seja, no lugar em que nos apropriamos do saber sistematizado. Ao rememorarmos a própria vida escolar, lembramo-nos de tudo aquilo que é repetitivo na escola, o estar na escola, o viver na escola, o lugar de brincar, interagir e se relacionar. Nesse exercício, podemos afirmar que a função social da escola de garantir a todos os sujeitos os conhecimentos universais, mas também possibilitar os melhores momentos de nossas vidas, quando pensada como o lugar de encontros, desencontros, tempo livre para os estudos e atividades distintas.

Nesse lugar de experiências com o outro, queremos projetar a escola comum/regular, pois não compactuamos com a visão de escola vista como um lugar ultrapassado. Queremos, aqui, tomá-la como lugar atraente, gostoso de viver e, principalmente, lugar possível de aprender, lugar das perguntas, do afeto. Dizemos isto com o orgulho de quem já pisou neste chão maravilhoso e que, além de oferecer experiências institucionais, também nos possa oferecer as experiências escolares de vida. Desse lugar que, juntamente com Larrosa (2017), motivamo-nos a elogiá-la. Nesse lugar de tempo livre, como ele mesmo afirma, queremos dar um novo sentido para a Didática, mesmo com toda problematização da maquinaria escolar:

De fato, em diversos lugares pelo mundo (incluindo o contexto brasileiro e, de modo mais amplo, o sul-americano) a escola tem sido acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social (com frequência a de um Estado nação), na qual a língua certamente desempenha um papel central (LARROSA, 2017, p. 19).

Com esse pensamento, pretendemos tecer outras possibilidades didáticas de efetivação do processo de ensino-aprendizagem, e isto requer a compreensão de que ambas as noções “ensino” e “aprendizagem” são elementos distintos, mas andam juntos. Dito de outra maneira, existe uma relação intrínseca entre essas noções. Cabe lembrar, ainda, que a responsabilidade em refletir sobre a escola comum/regular é do professor ou da professora, pois esse é o lugar onde estamos nos propondo a colocar em prática as atividades didático-pedagógicas voltadas à Educação Especial. Esta é a razão a qual devemos nos ocupar em compreender as implicações de uma Didática neutra e técnica, no processo de ensino-aprendizagem, como vimos nos exemplos da subunidade anterior, implicações essas que revelam a ausência de sentido nas aprendizagens, a impossibilidade de desviar caminhos no planejamento quando a situação didática exige, e rumar em prol de uma Didática transformadora em que a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem se dê através das dimensões humana, técnica e político-social como outra possibilidade de “ensinar/aprender”.

Compreendemos a emergência da utilização de uma Didática transformadora frente ao fracasso escolar, à repetência, à evasão, ao desinteresse pela escola, à ausência de sentidos para a aprendizagem. Mas, afinal o que explica o fracasso escolar? Muitas explicações, ao longo dos tempos, foram dadas ao fracasso escolar. Vejamos, agora, algumas delas.

Soares (1989) atribui três explicações ao fracasso escolar que compreendem a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural, e a ideologia das diferenças culturais. A primeira ideologia explica que os resultados de fracasso estariam no aluno, sendo esta ideologia legitimada pela Psicologia. Já, a segunda postula que as diferenças naturais não estariam apenas nos indivíduos e, sim, nos grupos. Como podemos notar, tanto na primeira quanto na segunda ideologia a causa do fracasso estaria no aluno. Então, a terceira ideologia propõe o reconhecimento da diversidade de culturas. Compreende-se que a justificativa relacionada aos conceitos de carência de cultura e deficiência, se tivesse ocorrido em países em que essas características de pluralismo cultural, seriam somadas à organização capitalista da sociedade (SOARES, 1989). Essa ideologia atribui que o “fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências”. (SOARES, 1989, p. 16). Podemos, nesse estudo, perceber que “a linguagem é fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares”. (SOARES, 1989, p. 17). Aqui, a utilização da língua mostra as diferenças dos grupos, ou seja, os mais favorecidos e os menos favorecidos.

Resgatamos esse estudo a fim de mostrar as várias razões que tentam explicar o fracasso escolar. Ele não pode ser negado frente às campanhas que o país vem realizando, ao longo dos tempos, para melhorar os índices de aprovação das crianças brasileiras. Mas, por outro lado, ainda podemos notar que as campanhas fracassaram durante sua execução, de acordo com as proposições de Soares:

Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados

passem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2003, p. 58-59):

De acordo com Lopes (1996), o fenômeno do fracasso escolar estava no aprendiz. Porém, essa problemática passou a ser vista pela questão socioeconômica, de uma ordem intra e extraescolar, ou ainda, por múltiplos fatores. Diante disso, pretendemos discutir a possibilidade em operar com a lógica de uma Didática transformadora no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que tentam se apropriar do saber escolarizado, ou ainda dos direitos de aprendizagem. Concordamos com Lopes (1996, p. 107), quando trata do trabalho docente como sendo “atividade que dá unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre o conhecimento a ser aprendido e ação da apropriação desse conhecimento”.

Pretendemos ainda, com Lopes (1996), retomar o pensamento de muitos autores que entendem que o professor ou a professora tem em suas mãos a oportunidade de fazer a escolha dos métodos a serem utilizados em suas aulas, e nisso reside também a opção de uma Didática transformadora que leve em conta a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem (dimensões: humana, técnica e político-social). Isso requer abandonar uma postura tradicional, incompatível com o ensino de hoje. Por isso, propomos uma perspectiva relacional para o ensino e a aprendizagem, não receitas prontas, como uma alternativa nas práticas metodológicas a fim de criar possibilidades distintas de ensino-aprendizagem nos espaços-tempos escolares. Concordamos com Lopes (2003) quando trata de trazer as contribuições da Didática para reduzir o fracasso escolar. Isso requer consciência filosófica da própria prática pedagógica. Nas experiências no chão da escola, nas experiências acadêmicas, tivemos a oportunidade em colocar em prática a Didática que pensa o processo de ensino-aprendizagem nas dimensões humana, técnico e político-social, percebendo que ser possível mudar e transformar, como dizia Paulo Freire na obra “À sombra desta mangueira” (1995). Isso requer reconhecer a importância da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, a ousadia em operar com uma Didática transformadora.

Mas, afinal, o que significa a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem? Ao referirmos à dimensão humana, compreendemos que essa não pode ser entendida como o centro do processo de ensino-aprendizagem, porém deve ser considerada como um dos elementos desse processo. Já, a dimensão técnica diz respeito ao que iremos fazer, e isto significa organizar as ações do planejamento. Lembramos, desse modo, que a parte técnica faz parte do processo de ensino-aprendizagem, porém não pode ser dissociada da dimensão do político-social, como estudamos durante a retrospectiva histórica da Didática, com o tecnicismo operando na educação e na escolarização. A dimensão técnica torna-se

importante para organizarmos os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos, a avaliação. Porém, essa dimensão não pode ser descontextualizada da realidade e dos aspectos político-sociais do processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que a dimensão político-social perpassa toda a prática pedagógica nos entornos da pluralidade cultural em que vivemos. Tomar essas três dimensões como referência no processo de ensino-aprendizagem pressupõe o caminho para uma Didática eminentemente transformadora, e capaz de reverter o histórico do fracasso escolar, da repetência, da evasão, do desinteresse pela escola, da ausência de sentidos para a aprendizagem no Brasil.

2

INTERAÇÃO COM A
REALIDADE ESCOLAR

INTRODUÇÃO

A escola comum/regular, atualmente escola dita inclusiva, tornou-se o lócus primordial de formação dos sujeitos dos quatro aos dezessete anos de idade. Essa problematização fora desenvolvida na disciplina de “Fundamentos da Educação Especial II”. Neste momento, reconhecendo as operações dessa escola na vida dos sujeitos, queremos tratar da escola que teremos como campo da nossa atuação profissional como professores e professoras de Educação Especial. A escola que, como instituição disciplinar, tem suas hierarquias, seus documentos, seus espaços e seus tempos. A escola que, como instituição disciplinar, produz histórias, sonhos, sujeitos, vidas.

Intencionamos, por isso, nesta Unidade 2, propor uma atividade de integração com a escola concreta, material, real. Diferente das Unidades 1 e 3, portanto, esta Unidade constitui-se na medida em que, a partir dos estudos efetivados até o momento, você faz contato com uma escola, conhece esse espaço-tempo e relaciona as noções didáticas estudadas com a prática vivenciada. Problematizar as noções didáticas. Reconhecer que, geralmente, a Didática produz certa maneira de ser professor e professora, certas docências, certos alunos e alunas a partir daquilo que considera verdadeiro, oportuno para a “ciência”, a “ordem” e o “progresso”. Criar outras alternativas para a experiência da Didática na formação de professores e professoras da Educação Especial. Isso significa que, mesmo a Didática tendo como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem e como abrangência outros temas clássicos, esses podem ser compreendidos dentro da multiplicidade, da pluralidade. Existem diferentes formas de se constituir professor, professora, de ser aluno, aluna.

A Didática pode ser uma ferramenta para normalizar as formas de ser professor e ser aluno, para produzir determinado sujeito. Mas, superando essa noção da Didática como uma ferramenta de padronização, podemos pensar que, sem formar as docências ou os discentes, esse saber permite compreender aspectos do processo de ensino e aprendizagem, possibilita pensar a sala de aula como um espaço-tempo cultural que trabalha questões como identidade, diferença, cultura, alteridade. Afinal, quando estudamos na formação de professores os objetivos, as metodologias, o planejamento, as tendências, a avaliação, não estamos tendo apenas referências técnicas, mas estamos investindo em pressupostos, em condições de se posicionar e de lutar nos espaços-tempos escolares. Convidamos você para participar da atividade proposta, lembrando que tal atividade pode ser atualizada, modificada, transformada pelo professor ou pela professora que ministrar esta disciplina.

2.1

INTERAÇÃO COM A REALIDADE ESCOLAR

Iniciamos esta subunidade com o poema “Era uma vez uma escola”, produzido por Andrea Cecília Ramal (1999), na obra “História de gente que ensina e aprende”, e dedicado a Paulo Freire que, como veremos na próxima unidade, foi um educador brasileiro voltado às classes populares e responsável por várias obras sobre educação e escolas conhecidas mundialmente. A utilização desse poema tem como finalidade reconhecer e valorizar os sujeitos e as relações produzidas nas escolas comuns/regulares para, com esse reconhecimento e essa valorização, interagir com a realidade escolar do seu município, do seu Estado.

Era uma vez uma escola...
(Homenagem à Paulo Freire)

Era uma vez uma escola
onde trabalhava um mestre
que ensinava diferente
de tudo o que conheceste.

Em sua aula, não dizia
“nada sabes, só eu sei”,
nem falava assim: “copiem
tudo isso que expliquei”.

Disse que não era ele
só quem tinha que ensinar
e falou que todo mundo
tinha algo para dar.

“Ninguém educa ninguém”
Ninguém “dá” educação:
“os homens é que se educam,
um ao outro, em comunhão”.

Ensinando o alfabeto
não pediu, como já vi
prá escrever “uva”, “vovó”
“asa”, “ema” ou “siri”:
pediu prá escrever “tijolo”,
“enxada”, “trabalhador”,
ensinou a escrever “salário”
“justiça”, “direito”, “amor”.

Se ele nunca põe afeto
na sua aula exemplar
e é só ele quem escolhe
a matéria que vai dar

Fala a ele desse mestre
que acabei de te falar

Conta a ele dessa escola
onde se pode sonhar

Quem sabe ele te escute
e juntos possam viver
a fascinante aventura
que se chama aprender.

Depois ele então pedia
prá falar nossa opinião
pois essas belas palavras
estavam nas nossas mãos.

Nós sentados sempre em roda
íamos tendo consciência
de que toda a teoria
de que toda a ciência
só têm valor para o mundo
se ajudam a transformar
Se ajudam o homem pobre
aos problemas superar.

Naquela sala de aula
se formava todo dia
em nossa humilde cabeça
uma linda utopia
Podemos mudar o mundo!
Prá isso serve aprender!
Prá construir a sociedade
nossa enxada é o saber!

Era assim como se dava
cada aula deste mestre
e no fim não tinha nota
nem tinha prova, nem teste:

Cada um ia falando
se se sentia aprovado
porque percebia em si
como ele tinha mudado.

Tu também vais hoje à escola?
Tu também tens o teu mestre?
E tu, como te avalias
No fim de cada bimestre?

Quanto é que tu mudaste
em razão e sentimento?
O que deste tu ao mundo
com o teu conhecimento?

Não te esqueças de uma coisa:
se acaso o teu professor
não te vê como pessoa,
não procura teu valor
Se contigo nada aprende
se não pode te escutar
e apenas nas suas provas
é que podes te expressar

Se não fala de justiça
se não quer transformação
se não vê na aprendizagem
um instrumento da ação

A partir desse poema, reconhecemos que a escola tem suas hierarquias, seus documentos, seus espaços e seus tempos, e que produz histórias, sonhos, sujeitos, vidas. As noções didáticas estudadas na Unidade 1 estão presentes implícita ou explicitamente nesse poema. Por isso, como uma primeira ação desta atividade, queremos que você reflita: como esse poema pode influenciar minha futura atuação na Educação Especial? Ou, como a Didática, através do poema, pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? A partir dessa reflexão, identifique os objetivos, os conteúdos, os métodos de ensino, os recursos e a avaliação mencionados em “Era uma vez uma escola”. Veja com o professor ou a professora desta disciplina como você e seus pares podem compartilhar essa forma de experienciar o poema e relacioná-lo com as noções didáticas estudadas nesta disciplina.

Finalizada essa primeira ação, propomos que você visite uma escola comum/regular que, preferencialmente, já conte com a atuação de um professor ou uma professora de Educação Especial. Imprima a carta de apresentação demonstrada abaixo, com a devida atualização e assinatura do docente regente desta disciplina, para informar sobre o objetivo desta atividade de interação com a realidade escolar. Com a carta de apresentação em mãos, faça contato com a equipe diretiva da escola comum/regular para que seja autorizada sua visita no local. Esta será a segunda ação da atividade.

Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância)

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao cumprimentá-la/o, apresentamos a/o acadêmica/o _____
_____, matrícula _____,

do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, para que realize a atividade prática da disciplina de “Didática”, disciplina esta obrigatória no Núcleo Didático-Pedagógico do Projeto Pedagógico do referido Curso, com 75 horas totais. Essa atividade objetiva propiciar que a/o acadêmica/o interaja com a realidade escolar, e possibilitar que a/o acadêmica/o articule o processo de ensino-aprendizagem vivenciado na realidade escolar com os fundamentos teóricos apreendidos; e integralizará 15 horas práticas da referida disciplina.

A atividade prática dar-se-á com a realização de observação e registro do contexto escolar, bem como através de conversa informal com a equipe diretiva e/ou o/a docente desse lócus. Para tal, proponho que, na medida do possível, a escola disponibilize materiais de consulta como, por exemplo, Regimento Escolar, Projeto Pedagógico da Escola, Plano de Estudos, Plano de Trabalho, Plano de Atendimento Educacional Especializado. Esses materiais serão estudados num momento posterior neste Curso, desse modo, será importante o contato concreto/real com documentos que orientam as atividades escolares. As dúvidas poderão ser dirimidas através de conversa informal com a equipe diretiva e/ou a/o docente.

Saliento que essa atividade prática, em parceria com a escola, constitui-se como imprescindível para o processo de formação inicial de professores/as da Educação Especial, sendo que experiências de integração com a realidade escolar como essas integram a formação desse profissional na área da Educação Especial. Desde já, agradeço esta oportunidade, e coloco-me à disposição.

Atenciosamente,

Nome Completo do Professor ou da Professora

Professor ou Professora da Disciplina de Didática

E-mail e/ou telefone para contato

Mesmo pertencendo ao Sistema Educacional Brasileiro, cada escola possui sua especificidade em relação aos espaços-tempos, aos sujeitos e às relações. Por isso, lembre-se de manter a discrição em relação aos sujeitos e às práticas escolares, e respeitar as diversas formas de atuação profissionais nesse espaço-tempo. Os princípios éticos e morais são imprescindíveis para que as parcerias entre as escolas e a Universidade Federal de Santa Maria continuem profícuas aos cursos de formação de professores, inclusive, este Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância). Considerando isso, no próximo subcapítulo, detalharemos a terceira ação desta atividade prática.

2.2

ARTICULAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM VIVENCIADO NA REALIDADE ESCOLAR COM OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS APREENDIDOS

A terceira ação desta atividade prática trata das questões orientadoras da interação com a realidade escolar. Essas questões não devem limitar sua aproximação com a escola comum/regular, apenas orientar para que esta atividade prática colabore com a articulação do processo de ensino-aprendizagem na realidade escolar com os fundamentos teóricos aprendidos na Unidade 1 e outros fundamentos teóricos a serem estudados na Unidade 3. Perceba que, materializando a Unidade 2, esta atividade vem após conhecermos os fundamentos da Didática nos cursos de formação de professores, bem como antecede o desenvolvimento do planejamento no contexto escolar como um todo, inclusive, o planejamento no Atendimento Educacional Especializado ou nas demais modalidades de atendimento da Educação Especial. A partir disso, recomendamos que você considere as questões abaixo durante a observação, o registro e a conversa informal estabelecida no espaço-tempo escolar.

- Qual a história da escola comum/regular?
- Qual a filosofia, a missão e o objetivo dessa escola?
- Quais as características dos alunos que frequentam essa escola? De que realidades eles vêm?
- O que os alunos esperam da escola comum/regular?
- Quais as características desse espaço-tempo?
- Como são organizados o calendário letivo e os horários da escola?
- Como são organizadas as turmas, as salas de aula, o Atendimento Educacional Especializado?
- Qual o quadro de profissionais (professores e funcionários) que atuam nessa escola?

- A escola possui acessibilidade arquitetônica e/ou pedagógica? O que você observa em relação a isso?
- As famílias dos alunos participam das atividades na escola? Há alguma reunião proposta para isso? Por exemplo, há atividades que favoreçam o encontro das famílias e comunidade a fim de participar da vida escolar do aluno, estimulando sua confiança e sua convivência escolar?
- Existe apoio da família nas tarefas de casa?
- Há ações que levem os alunos, os professores e as professoras, os funcionários, a família e a comunidade a acolherem e a incluírem os sujeitos da Educação Especial?
- Há reunião com os funcionários? Se sim, qual a periodicidade?
- Há reunião didático-pedagógica com os professores e as professoras? Se sim, qual a periodicidade?
- Você acessou o Projeto Pedagógico da Escola, o Plano de Estudos, os Planos de Trabalho e/ou o Plano de Atendimento Educacional Especializado? Se sim, como estão estruturados esses documentos escolares? Qual a especificidade de cada documento?
- Você presenciou alguma prática escolar com objetivos, conteúdos, métodos de ensino, recursos e avaliação? Se sim, como essas noções didáticas integram a prática escolar?
- A escola tem ou já teve parceria com a Universidade Federal de Santa Maria ou outra Instituição de Educação Superior?

Entendemos como essencial ir até o chão da escola e retornar ao espaço-tempo universitário com a expectativa de, futuramente, você atuar como professor ou professora de Educação Especial. Por isso, na medida do possível, procure compreender a organização do Atendimento Educacional Especializado no lócus escolar.

ATIVIDADES – UNIDADE 2

A partir das questões orientadoras destacadas no capítulo acima, sugerimos que você compartilhe as reflexões com o professor ou a professora desta disciplina e seus pares através de uma atividade ou ferramenta no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem a ser definida, organizada e postada pelo professor ou pela professora regente. Reiterando o exposto anteriormente, através dessa atividade prática, você terá a oportunidade de retornar ao espaço-tempo escolar para materializar os fundamentos teóricos aprendidos na Unidade 1 e para sondar outros fundamentos teóricos que, a partir da próxima Unidade, serão desenvolvidos nesta disciplina de “Didática”.

3

PLANEJAMENTO NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTRODUÇÃO

Nas instituições escolares, especialmente, no Brasil, o planejamento escolar fora muitas vezes exaltado e outras vezes negado nas práticas educacionais. Isso porque essa atividade docente recorreu a princípios ora de uma perspectiva tradicional, ora de uma perspectiva crítica, ora de uma perspectiva pós-crítica. Considerando isso, nesta unidade didática, analisaremos as origens das noções “planejamento” e “planejamento escolar”, bem como as modalidades de planejamento escolar para, então, afirmarmos a importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem, inclusive, no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Importante manifestar que, embora nosso interesse imediato esteja no planejamento da Educação Especial, ao tomar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pontuamos ser imprescindível tratar da Educação Especial no espaço-tempo da escola dita inclusiva. Nesse sentido, entendemos que a Educação Especial, sendo responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum/regular e nas demais modalidades de atendimento da Educação Especial, torna-se transversal ao sistema educacional brasileiro e, não sendo mais um subsistema da Educação Básica e Superior, deve ser produzida nas relações com essa escola dita inclusiva. Nesse sentido, no que segue, contextualizaremos o planejamento escolar e, vinculado a este, o planejamento na Educação Especial.

Nesse ínterim, enfocaremos o Plano de Atendimento Educacional Especializado ou Plano de AEE, na medida em que esse documento orientador da atividade docente na Educação Básica está previsto pela legislação vigente. Esse Plano de AEE não se constitui como uma ação isolada do professor e da professora de Educação Especial, mas, como já dissemos, está vinculado ao Projeto Pedagógico da Escola, ao Plano de Estudo e aos Planos de Trabalhos dos professores e das professoras das salas comuns/regulares. Da mesma maneira, esse documento orientador também pode ser produzido nas demais modalidades de atendimento da Educação Especial que você já estudou na disciplina de “Fundamentos da Educação Especial II”.

3.1

FUNDAMENTAÇÃO SOBRE DIFERENTES POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO

Ao recorrer às origens do planejamento escolar, compreende-se que a noção “planejamento” tem direta relação com as práticas econômicas, comerciais e industriais, ou seja, com os setores da Administração. A partir do **Capitalismo Industrial** e da **Revolução Industrial**, sentiu-se a necessidade de planejar as atividades antes de operá-las com o intuito de promover a eficácia nos processos. Com um dos grandes representantes da utilização do planejamento nas indústrias e nas empresas tem-se Frederick Winslow Taylor (1856-1915).



TERMO DO GLOSSÁRIO:

De acordo com Pessoa (1997, p. 149), o Capitalismo Industrial “é o produto da aplicação dos recursos originados do comércio na implantação de indústrias”.

A Revolução Industrial refere-se a um processo iniciado na Inglaterra caracterizado pelo aumento dos bens de capital e pelo aumento dos setores industriários.

No contexto escolar, inicialmente, essa noção designava algumas intervenções capazes de formar indivíduos preparados para atuar no mercado de trabalho, ou seja, de acordo com os interesses econômicos, comerciais e industriais. De acordo com Corazza (1997, p. 111) “o movimento histórico do planejamento é duplo: de um lado, contribuir na administração das ações de indivíduos e populações e, de outro, lucrar com isto”.

Percebendo a utilização do termo planejamento nos setores administrativos e as influências nas práticas educacionais, passa-se a apresentar algumas noções sobre o planejamento escolar. Obviamente, ao procurar explanarmos o que se tem denominado “planejamento escolar”, surgem inúmeras noções tais como: planejamento educacional, planejamento participativo, planejamento de ensino, planejamento de aulas, plano escolar, plano de ensino, plano de aula, programa de aprendizagem, entre outros. Essas noções serão exploradas a partir de autores como Anastasiou (2004), Corazza (1997), Libâneo (1994) e Padilha (2002).

Os autores posicionam os termos planejamento e plano de diferentes maneiras. Nesse sentido, planejamento escolar passa a ser entendido como “um processo que se preocupa com ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de chegar lá’” (COROACY, 1972 *apud* PADILHA, 2002, p. 31). Já Libâneo (1994, p. 221) aponta

que essa atividade “é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”.

O planejamento educacional corresponde ao planejamento realizado nos níveis federais, estaduais e municipais. Dessa forma, está diretamente relacionado com as políticas educacionais (VASCONCELLOS, 1995 *apud* PADILHA, 2002).

A expressão planejamento participativo, produzida pelas teorias críticas, remete a pensar esse conceito como “uma estratégia de trabalho, que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global, para solução de problemas comuns” (VIANNA, 1986 *apud* PADILHA, 2002).

O planejamento de ensino corresponde, segundo Fusari (1988 *apud* 2002, p. 33), ao “processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico”. Enquanto isso, Corazza (1997), numa perspectiva pós-crítica, postula esse planejamento como uma estratégia de política cultural.

A noção de planejamento de aulas concerne “a tomada de decisões referente ao específico da sala de aula: temas, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação” (MST, 1995 *apud* PADILHA, 2002, p. 35).

Num segundo momento, ao procurar o significado de plano também surgem variações. Dessa forma, tem-se o plano escolar como um documento em que são descritas.

[...] a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa. (LIBÂNEO, 1994, p. 230).

O plano de ensino nas palavras de Libâneo (1994, p. 232) “é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas para um ano ou semestre (...)”.

O referido autor ainda descreve a expressão plano de aula como um “detalhamento do plano de ensino” (1994, p. 241). Nesse sentido, deve expressar os objetivos, os conteúdos, o desenvolvimento metodológico e a avaliação.

Num terceiro momento, tem-se a expressão programa de aprendizagem apresentada por Anastasiou (2004) que procura enfocar a aprendizagem e não o ensino na atividade de planejar. Dessa forma, a autora aponta que esse documento “busca a superação dos antigos planos de ensino, em que havia toda uma centralização descritiva no conteúdo e no que o professor faria para ensinar”.

Após analisar as origens dos termos planejamento, **planejamento escolar e plano**, pode-se pensar sobre a importância dessa atividade docente no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, tomamos as instituições escolares como espaços-tempos responsáveis em permitir o acesso e a apropriação dos conhecimentos e valores construídos historicamente. Nesses lócus educacionais, existem indivíduos e grupos com histórias e interesses diferentes. Dessa maneira, as instituições escolares constituem-se também como lugares de luta em torno dos

significados, dos conhecimentos, dos valores, das representações, das identidades, das diferenças. E, nesse contexto, os professores e as professoras necessitam despende ações intencionais a fim de se comprometerem com esses movimentos. Corazza expressa que:



ATENÇÃO: No lócus escolar, o planejamento diz respeito ao processo de planejar, enquanto que o plano refere-se ao resultado ou ao produto desse processo de planejamento

[...] grande parte de minha argumentação neste trabalho objetiva defender a posição de que a prática do planejamento pode ser reconcebida, pelas escolas críticas de educação de professores, como uma das estratégias políticas de suas lutas culturais, sem que, por atentarem e produzirem saberes acerca de aspectos, à primeira vista, menos políticos, tais escolas enfraqueçam sua capacidade crítica e, ao contrário, possam ampliar e rearticular seu próprio esforço educacional de oposição. (CORAZZA, 1997, p. 104).

E, na continuidade da argumentação, a referida autora questiona: “como ir para a escola (significada como um território de luta por sentidos e identidades) e exercer uma pedagogia (entendida como uma forma de política cultural) sem planejar as ações?” (CORAZZA, 1997, p. 121); “algum educador ainda acredita que seja possível organizar uma luta política, sem se preparar para ela?” (CORAZZA, 1997, p. 122). Por isso, devemos pensar nesse nosso papel de encarar o planejamento e/ou plano em suas diferentes versões como estratégias dessa política cultural desenvolvida, inclusive, nas escolas.

Atualmente, as leituras e as discussões sobre o planejamento escolar apontam quatro modalidades: Projeto Pedagógico da Escola, Plano de Estudos, Plano de Trabalho e, especificamente na Educação Especial, Plano de Atendimento Educacional Especializado, que será estudado na subunidade 3.2 – Planejamento e intervenção pedagógica. Nas instituições escolares, essas modalidades ganharam maior destaque, especialmente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Por isso, pretendemos explanar as características gerais dessas formas de planejamento e os seus principais requisitos para, então, conhecer o que significam nos contextos escolares.

Dentre as características das modalidades de planejamento escolar, Libâneo (1994) pontua as seguintes: guia de orientação, ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. O entendimento de planejamento como guia de orientação se deve ao fato de compreendê-lo como uma estratégia sujeita às constantes modificações. Isso se distancia da possibilidade de pensar essas modalidades como documentos absolutos e rígidos. A ordem sequencial reporta à ideia de que essa orientação precisa ter uma sequência lógica respeitando, dessa forma, condições prévias e proposições futuras. A objetividade corresponde às relações dessas modalidades de planejamento com os contextos sociais. A coerência refere-se à intrínseca vinculação dos elementos que constituem esses planejamentos. Por

fim, a flexibilidade retoma a ideia de planejamento como guia, como estratégia continuamente reestruturada.

Além de descrever as características do planejamento escolar, Libâneo (1994) também reconhece alguns requisitos a serem observados na atividade de planejar em quaisquer modalidades: o papel da escola na formação dos alunos, os programas oficiais e as condições individuais e os contextos sociais. No primeiro, referente ao papel da escola na formação dos alunos, necessita-se observar algumas questões: o que pretendemos como instituição? Queremos, nos espaços-tempos escolares, evocar sujeitos únicos, idênticos? Desejamos favorecer o encontro e a emergência de novas diferenças? No requisito concernente aos programas oficiais, aponta o autor que as escolas devam conhecer e assegurar aos seus alunos o que o sistema educacional brasileiro sugere como base nacional comum. Contudo, essa base nacional comum deve ser entendida como um documento de referência que de nenhuma maneira deve comprometer as propostas contextualizadas de ensino-aprendizagem. Ainda, como último requisito, o autor coloca a importância de considerar os aspectos individuais e os contextos sociais nos quais a escola e seus alunos se encontram. Ou seja, na atividade docente, deve-se observar e respeitar as condições prévias para as aprendizagens bem como as experiências de cada aluno nos seus grupos culturais.

Conhecendo as características apresentadas, passamos a explicar o que significam nas instituições escolares o **Projeto Pedagógico da Escola**, o Plano de Estudos e o Plano de Trabalho. Como expressamos anteriormente, o Plano de AEE será detalhado na subunidade 3.2 – Planejamento e intervenção pedagógica.



INTERATIVIDADE:

Assista os vídeos do Programa “Nós da Educação” sobre Projeto Pedagógico da Escola com a participação da Professora Ilma Passos Alencastro Veilha nos seguintes links:

https://www.youtube.com/watch?v=k_I6M3lW6ss

<https://www.youtube.com/watch?v=i21q2PUYoew>

https://www.youtube.com/watch?v=tiNBweGr_eQ

O Projeto Pedagógico, nas palavras de Gadotti (2000, p. 34), constitui-se “como um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece sempre como horizonte da escola”. Ou em outras palavras “como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (VASCONCELLOS *apud* CORRÊA; SOUSA, 2002, p. 51).

Em algumas leituras, esse projeto aparece denominado como Projeto Político Pedagógico. Isso ocorre porque alguns autores sentem a necessidade de ressaltar o aspecto político nos contextos escolares, ou seja, que o planejamento implica escolhas em um campo de lutas e tensão. Nesse sentido, a dimensão política faz parte do processo escolar na medida em que nesse espaço/tempo expressamos através da atividade de planejar o que, como, para que queremos formar nossos alunos.

Entre as características específicas do Projeto Pedagógico da Escola estão: a totalidade, a(s) identidade(s), a intencionalidade, o dinamismo, a participação. A totalidade apresenta o Projeto Pedagógico como um guia de orientação para que os profissionais direcionem suas propostas de trabalho para aquilo que fora proposto em nível institucional.

A(s) identidade(s) se configuram a partir das posições e funções assumidas pelas escolas no contexto social em que estão inseridas. Essas posições postulam a existência de um Projeto Pedagógico nas ações cotidianas assumidas pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem e não num documento desvinculado e desconhecido do cotidiano escolar. Como expressa Monteiro (2002, p.78) “isso nos leva ao questionamento se esses projetos estão sendo elaborados por necessidade ou obrigação ou, ainda, silenciando o que já se encontra silenciado por quem escreve ou por que não ouve as vozes que gritam cotidianamente”.

A intencionalidade compreende os objetivos, o acompanhamento e a avaliação no processo de planejar na medida em que “esses mapas” se constituem como estratégias/instrumentos nas lutas em torno dos significados, dos conhecimentos, das representações, das identidades e das diferenças produzidos nas escolas.

O dinamismo e a participação são características que evidenciam que o Projeto Pedagógico está continuamente sendo pensado e repensado nos âmbitos escolares e que, nesse processo de pensar e repensar as proposições e as práticas efetivadas nas escolas, os vários agentes devem estar envolvidos, ou seja, a equipe diretiva, os professores, os alunos, os funcionários, as famílias, entre outros.

O Plano de Estudos, conforme as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino / Parecer nº 323/99 do Estado do Rio Grande do Sul, apresenta-se como “a organização formal do currículo, conforme definido pela escola, que relaciona as disciplinas ou projetos e atividades, atribuindo-lhes tempos, abrangência e intencionalidade”. Com essa descrição, o Plano de Estudos, antes subordinado à listagem de conteúdos, passou a ser postulado como uma construção em torno da qual professores, professoras e demais envolvidos com o Projeto Pedagógico da Escola propõem determinados objetivos e conteúdos para efetivarem nas disciplinas que ministram.

O Plano de Trabalho, na LDB 9394/96, em seu artigo 13, inciso II, passou a ser uma atividade cotidiana na organização do trabalho docente. Isso significa que cada profissional deve “elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Por isso, esse documento pode ser visto como instrumento que articula as proposições do Projeto Pedagógico e do Plano de Estudos na sala de aula. Assim, esse documento envolve além, dos objetivos e dos conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado está orientado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, e embasado legalmente na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, no Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, documentos que instituem Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, documento que dispõe sobre a Educação Especial, o

Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Nesse contexto, conforme Artigo 9º, da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009,

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009b, s/p.).

Consideramos importante salientar a necessidade de conhecer e articular as **modalidades de planejamento escolar** descritas até o momento a fim de que as escolas, entendidas como lugares de luta em torno dos significados, dos conhecimentos, dos valores, das representações, das identidades e das diferenças, e os profissionais envolvidos – especialmente, professores e professoras das salas comuns/regulares e da Educação Especial – possam unir seus esforços e intervir nessas lutas que pertencem às histórias, aos interesses, às lutas de indivíduos e seus grupos culturais.



ATENÇÃO:

Veja as diferenças das modalidades de planejamento escolar:

- a) Projeto Pedagógico da Escola: documento em nível de escola. Nele estão algumas propostas da instituição como: que indivíduos queremos formar (concepções, objetivos), como vamos formá-lo (encaminhamentos metodológicos), para que essa formação (fins da escolarização).
- b) Plano de Estudos: documento em nível de curso, série e disciplina. Nele são registrados os objetivos, os conteúdos e as formas de avaliação de cada curso/série/disciplina.
- c) Plano de Trabalho: documento de cada professor e professora das salas comuns/regulares. Nele, o docente organiza a aula ou o conjunto de aulas. Geralmente, contempla objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.
- d) Plano de Atendimento Educacional Especializado: documento do professor ou da professora de Educação Especial que atua nas salas de recursos multifuncionais ou nas demais modalidades de atendimento da Educação Especial.

Interessante destacar que o Plano de Trabalho e também o Plano de AEE, no regime de articulação entre professores e professoras das salas comuns/regulares e da Educação Especial previsto pela Educação Especial na perspectiva da Educação

Inclusiva, podem fazer referência a determinadas formas de planejamento, neste caso, elegemos para explorar as formas mais comuns de planejamento no cotidiano escolar: listagem de atividades, datas comemorativas, aspectos do desenvolvimento, conteúdos organizados por áreas de conhecimento, temas geradores, projetos de trabalho e temas culturais.

No texto “Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade. A criança em foco”, Luciana Ostetto (2006) retrata várias formas de planejamento reafirmando a necessidade de compreender os princípios que as fundamentam. Dessa maneira, entre outros, descreve o planejamento baseado em listagem de atividades, em datas comemorativas, em aspectos do desenvolvimento e em conteúdos organizados por áreas de conhecimento.

O planejamento baseado em listagem de atividades compreende a organização do processo de ensino e aprendizagem a partir de várias atividades a serem desenvolvidas em determinado tempo (um dia, uma semana, entre outros). Como exemplo a autora (2006) traz “segunda-feira: modelagem com massinha, quebra-cabeças, audição de histórias, preenchimento de exercícios em folha mimeografada; terça-feira: recorte e colagem, jogos recreativos, música com gestos, confecção de dobraduras”. Assim, a autora alerta para os fundamentos assistencialistas que subsidiam essa proposta. Ou seja, a Educação Infantil e os demais níveis ou modalidades de ensino se configuram apenas como espaços-tempos em que os pais ou responsáveis pelas crianças as deixam na escola onde serão encaminhadas a realizar muitas atividades – geralmente, sem relação com suas vivências – a fim de ocupar o seu tempo.

O planejamento baseado em datas comemorativas organiza o espaço-tempo escolar com base nas datas comemorativas consideradas importantes para a escola. Com relação a essa proposta a autora (2006) apresenta o seguinte exemplo: “dia do índio – atividades: música do índio e imitação, confecção do cocar do índio (com cartolina), dançar e cantar como índio, pintar desenho do índio, recortar figuras do índio”. Nessa proposta, acaba-se fragmentando os conhecimentos e dissociando a aprendizagem das realidades das crianças na medida em que a cada dia ou semana temos uma data e as atividades que dela decorrem. Além disso, essas ações demonstram que apenas são contemplados assuntos daqueles “escreveram a história” e não daquelas pessoas que ficaram silenciadas na mesma.

O planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento traz como proposta atividades de acordo com as orientações da “Psicologia do Desenvolvimento”. Assim, existem atividades a contemplar a área motora, outras para a área social/afetiva, etc. Por exemplo, “desenvolvimento afetivo – objetivos: estimular a criatividade; estimular a motivação; estimular a curiosidade; atividades: 1) artes plásticas desenho, pintura, construção com sucata, recorte e colagem, etc.), 2) música; 3) dramatizações; 4) histórias” (OSTETTO, 2006). O problema apresentado pela autora nesse planejamento corresponde ao atrelamento das questões escolares à “normalidade do desenvolvimento”. Com isso, negam-se as crianças como sujeitos históricos, como pertencentes a uma realidade cultural, política e econômica.

O planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento utiliza-se dos conteúdos de língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais para organizar o processo de ensino e aprendizagem. Por

exemplo, numa tarde os alunos estudam a classificação dos seres vivos, os termos das operações matemáticas e os substantivos. Nessa forma de planejamento, pode-se questionar a fragmentação dos conhecimentos e a ascensão de algumas áreas em detrimento de outras.

A partir dessas formas de planejamento, compreende-se a necessidade de problematizar as intenções e as lutas que os professores e as professoras estão engendrando nos espaços-tempos escolares ou que estão querendo apagar. Afinal, a todo o momento estamos priorizando noções, significados, interesses de certos grupos em detrimento de outros.

Diferente das formas de planejamento apresentadas até o momento, alguns docentes organizam o processo de ensino-aprendizagem através dos temas geradores. Retomemos, com os temas geradores, as proposições de **Paulo Freire**, já referenciado na Unidade 2 deste caderno didático. Isso porque ele, ao orientar as campanhas de alfabetização no Brasil e em outros países, apresentou aos professores e às professoras as palavras geradoras e os temas geradores.



SAIBA MAIS: Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador brasileiro, estruturou suas proposições a partir do trabalho com as classes populares. Entre algumas de suas obras estão: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *A importância do ato de ler* artigos que se completam, *Medo e Ousadia*, etc. Para saber mais sobre esse autor visite o site: www.paulofreire.org

Obviamente, Paulo Freire buscou em outros autores os referenciais dessas práticas. Entre os autores visitados por ele e as ideias que perpassaram suas obras estão: Karl Marx e o materialismo histórico dialético; Karl Jaspers e o diálogo; Hans Freyer e as unidades epocais; Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky e Adam Schaff e as questões relativas a linguagem (CORAZZA, 2003).

Reconhecendo esses percursos teóricos, analisemos a proposta das palavras geradoras e dos temas geradores. A utilização dessas diferentes propostas pode ser compreendida na seguinte afirmação de Freire (1974 apud CORAZZA, 2003, p. 25) “se na etapa da alfabetização, a educação problematizadora ou educação da comunicação, busca e investiga a ‘palavra geradora’, na ‘pós-alfabetização’ busca e investiga o tema gerador”.

Considerando essa afirmação, nos “Círculos de Cultura” ou “Círculos de Alfabetização”, destinados à alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire, inicialmente, utilizava-se das palavras geradoras. Essas eram palavras que “decompostas em seus elementos silábicos, proporcionavam pela combinação desses elementos o nascimento de novas palavras” (FREIRE, 1994, p. 72). Essa proposta estava relacionada com o método analítico-sintético de alfabetização, ou seja, prática que vai das partes da palavra ao todo.

Em momentos posteriores, os educandos eram levados a trabalhar com os temas geradores. Esses temas estavam relacionados com as realidades de cada aluno. Por isso, diferentemente das escolas tradicionais, essa proposta buscava fazer

do universo temático das classes populares os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Como exemplo, tem-se os seguintes temas geradores: ato de estudar, o processo produtivo, trabalho e transformação do mundo (BRANDÃO, 1987 apud CORAZZA, 2003, p. 26).

Tanto as palavras geradoras quanto os temas geradores trazem para o processo de ensino-aprendizagem a importância de olhar, ouvir, sentir e pensar as realidades nas quais estão inseridos os sujeitos que constituem a escola. Essa constituiu-se, na perspectiva freireana, uma das possibilidades de romper com os princípios da educação bancária.

Em algumas escolas, a organização do processo de ensino e aprendizagem ocorre através dos projetos de trabalhos. A partir da década de 80, na Espanha, em Barcelona, a Escola Pública Pompeu Fabra começou a repensar as práticas escolares. Isso ocorreu devido à necessidade encontrada por esses professores em acompanhar as mudanças nos diversos setores da sociedade. Assim, esse repensar o processo de ensino-aprendizagem provocou o surgimento dos projetos de trabalho/projetos didáticos. Atualmente, **Fernando Hernández** vem sendo considerado um dos representantes e defensores dessa proposta de trabalho.



SAIBA MAIS: Fernando Hernández, doutor em Psicologia e professor nas disciplinas de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona, pode ser considerado um dos defensores da utilização dos projetos de trabalho / projetos didáticos na organização do processo de ensino-aprendizagem. Entre suas obras estão: “Transgressão e mudança na educação”; “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio”.

Os projetos de trabalho têm a função de “favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas” (HÉRNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Partindo desse pressuposto, nos projetos de trabalho, a pesquisa constitui-se como um princípio fundamental. Ou seja, o professor e o aluno tornam a sala de aula o espaço da pesquisa de assuntos emergentes. Essa pesquisa está alicerçada em alguns aspectos: a escolha do tema, a busca das fontes de informação e o seu tratamento, a organização de índices e de um dossiê de sínteses.

A escolha do tema remete o professor/a professora e os alunos a pensarem em questões relevantes e significativas para determinado espaço-tempo. Nesse sentido, a seleção de determinado tema ocorre somente quando os alunos argumentarem a relevância do mesmo. A partir desse momento, enquanto o professor especifica o fio condutor, estuda, prepara o desenvolvimento e avalia o projeto, os alunos planejam o desenvolvimento e buscam viabilizá-lo.

A busca das fontes de informação integra os alunos no desenvolvimento do projeto. Isso porque não são utilizados apenas livros e fontes “ditas” de professores/professoras, mas todo e qualquer material que possibilitar a interação, a

aprendizagem. Em seguida, os alunos realizam o tratamento dessa informação, ou seja, pensam sobre as proposições encontradas e formulam novas perguntas.

O trabalho até então desenvolvido possibilita a efetivação de uma estratégia de aprendizagem: o índice. Nessa estratégia, os alunos, individual ou grupalmente, têm a possibilidade de organizar suas aprendizagens e o professor/professora as condições para perceber se seus alunos aprenderam o que fora proposto.

Após o desenvolvimento de índices, no final do projeto, os alunos realizam um dossiê de síntese dos estudos e dos procedimentos utilizados no decorrer do projeto. Em seguida, professores/professoras e alunos têm a possibilidade de avaliar os trabalhos.

Esses são alguns dos aspectos a serem considerados no desenvolvimento de um projeto de trabalho segundo as proposições de Hernández e Ventura (1998). Contudo, esses autores apontam para a necessidade de não esgotar as possibilidades nesses aspectos. Assim, como em qualquer proposta de trabalho, deve-se atentar para as condições e concepções históricas, políticas, econômicas e culturais da escola bem como para as necessidades apresentadas pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Os temas culturais constituem-se como outra possibilidade de organizar o processo de ensino-aprendizagem. Ao descrever em que se fundamenta o trabalho por temas culturais têm-se as contribuições da Sociologia da Educação e, atualmente, dos Estudos Culturais. A primeira caracteriza-se como uma disciplina que procura estabelecer relações entre a escola e as relações sociais. O segundo enfatiza a centralidade da cultura na produção de significados sociais. Embora não tenha um representante específico, a proposta de trabalho por temas culturais foi apresentada por [Sandra Mara Corazza](#)



SAIBA MAIS: Sandra Mara Corazza, doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entre suas obras estão: “História da infância sem fim” e “Para uma filosofia do inferno na educação”.

As proposições do trabalho por temas culturais trazem para o cotidiano escolar os “saberes da gente”, conforme Foucault (1993 *apud* CORAZZA, 1997). Ou seja, na escola, começam-se a articular os conhecimentos que estão nas práticas culturais com os conhecimentos escolares estabelecidos e legitimados.

Entre os saberes da gente, Corazza (1997, p. 127) aponta as “questões relativas a gênero, classe, raça, etnia, religião, identidade nacional, diferenças sexuais, discriminações de idade, colonialismo etc., e todos os conhecimentos que costumam integrar a cultura chamada de ‘popular’”. Considerando esses “saberes da gente” e os conteúdos propriamente escolares, organizam-se as atividades a serem realizadas em sala de aula. Contudo, conforme expressa a referida autora (1997, p. 128) “que cada temática trabalhada não seja vista por um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido”.

Das formas mais comuns de planejamento no cotidiano escolar exploradas nesta subunidade 3.1, os temas geradores, os projetos de trabalho, ambos

inscritos numa perspectiva crítica, e os temas culturais, filiados a uma perspectiva pós-crítica, parecem constituírem-se como interessantes, significativos e problematizadores para materialização do Plano de Trabalho e também do Plano de AEE quando ocorre a articulação entre professores e professoras das salas comuns/ regulares e da Educação Especial. Considerando isso, a partir do subcapítulo 3.2, contextualizamos e propomos um roteiro para o Plano de AEE.

3.2

PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

No fragmento acima, retirado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial responsabiliza-se pelo Atendimento Educacional Especializado, inclusive, quando esse AEE ocorre nas escolas comuns/ regulares, escolas ditas inclusivas. Dito de outra maneira, o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade pedagógicos, e profissionais, deve ser prestado de forma a complementar a formação dos alunos com deficiência e dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação. O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, no Artigo 3, estabelece como objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, cabe lembrar que os professores e as professoras de Educação Especial estão envolvidos não apenas com as atividades nas salas de recursos multifuncionais, espaços-tempos de oferta do AEE, como também pelas ações inclusivas operadas no nível da escola. Observe o que consta no inciso II do fragmento legal acima “garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular”. Dessa forma, os professores e as professoras de Educação Especial estão envolvidos com os sujeitos da Educação Especial nas atividades das salas de recursos multifuncionais e, com esses sujeitos e a comunidade escolar, na proposição de ações inclusivas nas escolas comuns/ regulares. O Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme sinalizado no subcapítulo 3.1, refere-se

ao documento orientador dessas atividades dos professores e das professoras da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais ou demais modalidades de atendimento da Educação Especial.

O Plano de AEE tem como referências legais a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, o Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. A partir dessas referências, esses docentes da Educação Especial devem elaborar e executar o Plano de AEE em articulação com os demais docentes das salas comuns/regulares, bem como considerando a participação das famílias e o apoio de serviços da saúde, da assistência social, etc. Esse princípio de articulação entre profissionais, família e setores reforça a ideia de que a Educação Especial não se constitui um subsistema da Educação Básica, mas torna-se transversal no sistema de ensino brasileiro.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, no Artigo 10, afirma que o Projeto Pedagógico da Escola precisa institucionalizar a oferta do AEE, e define que o Plano do AEE deve prever: “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009b). Nesse sentido, postulamos como roteiro para o Plano de AEE os seguintes itens: dados de identificação, organização do AEE, objetivos, atividades, recursos, parcerias e avaliação dos resultados como importantes para serem considerados na elaboração e na execução do Plano de AEE. Na figura abaixo, expomos esses itens de forma cíclica para firmar a importância de que eles precisam ser continuamente “alimentados” para cumprir o papel eminentemente pedagógico das atividades nas salas de recursos multifuncionais.

Figura 1 – Roteiro para o Plano de AEE



Fonte: Adaptado de Hermes (a/b) (2018).

Nos “Dados de identificação”, propomos que mencione o nome do aluno, idade, síntese do diagnóstico clínico e/ou pedagógico, escola, ano escolar, professor ou professora da sala comum/regular, professor ou professora da Educação Especial responsável pelo Plano de AEE. Ressaltamos que, embora seja importante indicar o diagnóstico clínico e/ou pedagógico do aluno, esse diagnóstico não deve ser o ponto de partida das atividades desenvolvidas no AEE, mas sim o aluno, sujeito de “carne e osso”, gente como a gente, pelos motivos já citados na disciplina de “Fundamentos da Educação Especial I”.

Na “Organização do AEE”, a constituição dos atendimentos – se de forma individual ou em grupo –, bem como o período, a duração e a frequência desses atendimentos devem ser sinalizados. Além disso, considerando a articulação com os docentes das salas comuns/regulares, e a participação das famílias e o apoio de serviços da saúde, da assistência social, etc., o Plano do AEE pode indicar neste item como ocorre essa articulação, materializando as ações nas salas de recursos multifuncionais e nos demais espaços-tempos da escola comum/regular.

No item “Objetivos”, recomendamos que sejam indicados os objetivos das atividades a serem desenvolvidas com o sujeito da Educação Especial, destacando o objetivo geral e os objetivos específicos, conforme estudado na Unidade 1. Devido à especificidade da Educação Especial, os objetivos não se voltam aos conteúdos desenvolvidos nas salas comuns/regulares, nem mesmo conteúdos de moralização, uma vez que o AEE não se constitui como reforço das ações nessas salas de aula, mas às funções psicológicas superiores a serem desenvolvidas nesse sujeito para que, por meio dessas **funções psicológicas superiores**, esse sujeito possa compreender e operar com os conceitos trabalhados junto ao professor ou à professora da sala comum/regular.



SAIBA MAIS: Na perspectiva vygotskiana, estudada nas disciplinas de “Psicologia da Educação”, as funções psicológicas superiores podem ser rudimentares ou avançadas, sendo que, nas funções psicológicas superiores avançadas, temos a cognição voluntária (pensamento - verbal, linguagem - intelectual, atenção - voluntária, memória - lógica, percepção - complexa, etc.) e os conceitos científicos). Essas funções psicológicas superiores avançadas devem ser consideradas no contexto de intervenção da Educação Especial.

Nas “Atividades”, propomos que descreva metodologicamente a atividade a ser desenvolvida na sala de recursos multifuncionais, de modo coerente em relação ao sujeito da Educação Especial e à sua escolarização. Vale lembrar as formas de planejamento citadas na subunidade anterior que podem contribuir na proposição de atividades. A atividade deve ter como foco as funções psicológicas superiores e não os conteúdos da sala comum/regular. Da mesma forma, a conexão, a associação, a contextualização e a globalização da atividade, em relação à organização da intervenção desenvolvida com o sujeito da Educação Especial, precisam ser consideradas nesse item. Como a atividade liga-se ao plano de trabalho do

professor ou da professora da sala comum/regular? Como as ações e os objetivos dessa atividade relacionam-se entre si? Como a atividade considera as necessidades e as motivações do sujeito da Educação Especial em relação aos propósitos da escola? Como a atividade integra o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e na escola? Essas são algumas questões que podem colaborar no momento de planejamento das atividades no AEE e nos demais espaços-tempos da escola.

No item “Recursos”, vale destacar o conjunto de ferramentas utilizado para alcançar os objetivos propostos na atividade. Lembre-se do que pontuamos nas formas de planejamento na subunidade anterior, em especial, ao planejamento baseado em listagem de atividades e ao planejamento baseado em datas comemorativas, e utilize recursos variados para superar a mera exposição verbal e as famosas “folhinhas de atividades”.

Nas “Parcerias”, você pode indicar os docentes das salas comuns/ regulares, os familiares e o apoio de serviços da saúde, da assistência social, etc., envolvidos durante o período de elaboração e execução do Plano de AEE.

Na “Avaliação dos resultados”, sugerimos que reflita sobre as seguintes questões: como a atividade contribuiu para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito da Educação Especial? Quais os limites e as possibilidades em relação aos aspectos psicomotores, cognitivos, linguísticos (compreensão e expressão), e socio-afetivos? Como destacado no item “Objetivos”, neste item não se pondera sobre os conteúdos desenvolvidos nas salas comuns/ regulares, nem mesmo conteúdos de moralização, e sim sobre as funções psicológicas superiores potencializadas no Plano de AEE.

Esses itens fazem parte de um roteiro de Plano de AEE que, na medida do possível, deve ser atualizado, modificado, transformado de acordo com o contexto e o sujeito em questão. Esse roteiro tem como interesse manter o sujeito da Educação Especial, um sujeito de “carne e osso”, gente como a gente, na centralidade do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, tal roteiro permite cumprir o papel eminentemente pedagógico das atividades nas salas de recursos multifuncionais. E, ao destacar o papel pedagógico, em oposição ao papel clínico que, historicamente, permeou as ações da Educação Especial, firmamos a perspectiva de organizar atividades intencionais, sistematizadas e com a finalidade de construir/produzir conhecimentos no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo e da atividade prática desenvolvida nesta disciplina, esperamos que você tenha alcançado os objetivos de “identificar e articular as dimensões humana, técnica e político-social que envolvem a compreensão do processo de ensino-aprendizagem; e contextualizar os pressupostos fundamentais relativos à compreensão do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo relações com as práticas pedagógicas”. Esses objetivos se materializaram através da sistematização das noções didáticas presentes na Unidade 1, “Fundamentos Teóricos do Processo de Ensino-Aprendizagem”, na Unidade 2, “Interação com a Realidade Escolar”, e na Unidade 3, “Planejamento na Educação Especial”. Nas demais disciplinas relativas às “Metodologias de Ensino”, esses objetivos e essas noções didáticas serão importantes na concretização de uma prática de intervenção voltada ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial.

Como referendado no decorrer dos nossos estudos, o papel da Didática refere-se ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, as noções didáticas aprendidas devem ser pautadas pelo princípio de fazer com que nossos alunos aprendam. Como nossos objetivos podem contribuir para isso? Como os conteúdos podem permear a construção do conhecimento? Quais os métodos de ensino mais propensos a efetivar uma situação de aprendizagem? Quais recursos podem tornar a aula mais atraente, dinâmica e problematizadora? Como fazer com que a avaliação seja mediadora no processo de ensino-aprendizagem? Como meu planejamento, minha aula pode modificar a vida do meu aluno? Essas questões precisam imperar não apenas nas salas comuns/regulares, mas também nas salas de recursos multifuncionais e nos demais espaços-tempos escolares. O sujeito da Educação Especial constitui-se como um sujeito de aprendizagem e, tratar da Didática neste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) significa referendar essa situação de aprendizagem nas nossas práticas de intervenção.

Através dessa perspectiva de referendar situação ou situações de aprendizagem, podemos criar outras alternativas para a experiência da Didática na formação de professores e professoras da Educação Especial. A Didática não deve propiciar um modelo de docência na escola comum/regular. Ao contrário, a Didática – junto com outras disciplinas deste Curso – pode impulsionar uma postura de ser e fazer a educação, a escolarização. Compreenda as noções didáticas, utilize essas noções para modificar situações de não-aprendizagem, adote uma postura de posição e luta em torno dos significados, dos conhecimentos, dos valores, das representações, das identidades, das diferenças presentes na escola comum/regular e/ ou na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Que posturas didático-pedagógicas diferenciadas possam contribuir para reverter situações de não-aprendizagem, para superar o histórico brasileiro de fracasso escolar, repetência, evasão, desinteresse pela escola, ausência de sentidos para a aprendizagem. Eis um desafio! Eis, talvez, o nosso desafio como professores e professoras da Educação Especial egressas ou em processo de formação numa universidade pública, gratuita e de qualidade!

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. In: Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville, Santa Catarina: UNIVILLE, 2004, p.11-38.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo13_09_homolog.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em 16 jan.2018.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: Currículo: questões atuais. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p. 103-143.

____. **Tema Gerador:** concepções e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CORRÊA, Juliane; SOUSA, José Vieira de. **Projeto pedagógico:** a autonomia construída no cotidiano da escola. In: Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino.** Parecer nº 323, 1999.

FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

____. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Projeto político-pedagógico da escola:** fundamentos para a sua realização. In: Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

HERMES, Rosméri. **Docências, Crianças e Políticas de Alfabetização e Letramento: entre capturas e possibilidades na rede municipal de Arroio do Tigre/RS.** 2015. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

____. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** Tradução Fernando Coelho, Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1993.

____. **O planejamento escolar.** In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Antônia Osima. Relação de interdependência entre ensino aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. **Projeto político-pedagógico: as vozes das políticas educacionais no cotidiano da nossa formação**. In: Cultura e conhecimento de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NARADOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OSTETTO, Luciana. **Planejamento na Educação Infantil**: Mais que a atividade: a criança em foco. Texto impresso em 02 de agosto de 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**. Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

RAMAL, Andrea Cecília. Era uma vez uma escola... (Homenagem à Paulo Freire). In: RAMAL, Andrea Cecília. **História de gente que ensina e aprende**. São Paulo: EDUSC, 1999, p. 23-26.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

_____. **Repensando a Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES

Na autoria deste caderno didático, eu sou a Professora Rosméri Hermes, arroio-tigrense, licenciada em Pedagogia, Especialista em Ensino Religioso, Educação Especial, Gestão Educacional, Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Há mais de vinte anos atuo na Educação Básica, sendo que desses, doze anos foram voltados à docência no Curso do Magistério – Habilitação 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Arroio do Tigre. Nessa experiência em sala de aula, fui professora das disciplinas de Didática Geral, Didáticas Específicas, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental no Curso Magistério e professora de Ensino Religioso. Também atuei como Supervisora da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais dos municípios de Arroio do Tigre e Sobradinho. De 2013 a 2015, fui bolsista FAPERGS/CAPES e participei do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Educação (LINCE/CNPq). Desde 2017, participo do Grupo de Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq). Atualmente, sou professora de Educação Especial e da disciplina de Ensino Religioso na rede municipal de ensino de Arroio do Tigre. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em práticas escolares, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, alfabetização e letramento, formação de professores, docência alfabetizadora, Educação Especial, gestão educacional, gestão escolar.

Em parceria com a Professora Rosméri Hermes, sou a Professora Simoni Timm Hermes, arroio-tigrense, licenciada em Pedagogia e em Educação Especial, Especialista em Educação Ambiental, Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação, e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Desde 2008, atuo como servidora pública federal, investida no cargo de Pedagoga, sendo que desempenho minhas atividades no Centro de Tecnologia. Atuei como tutora por dez anos no Curso de Educação Especial - Licenciatura (a distância)/UFSM e, desde 2014, exerço a docência neste Curso, ministrando disciplinas de “Informática na Educação Especial”, “Produção Midiática para a Educação”, “Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Especial”, “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II ‘A’”, “Metodologia do Ensino de Ciências Naturais”, “Estágio Supervisionado/Deficiência Mental” e “Estágio Supervisionado/Surdez”. Participo do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq). Desenvolvo pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Pedagogia, atuando nos seguintes temas: políticas de in/exclusão, atendimento educacional especializado, docência, governamentalidade e subjetivação.