



Iniciativas formativas para uma prática docente inclusiva em metodologias ativas

Training initiatives for an inclusive teaching practice in active methodologies

Ana Cecília Fadú Sáber e Silva Ribeiro

Terapeuta Ocupacional, <https://orcid.org/0009-0002-3075-0702>,
cicafadu@gmail.com

Aparecida Leonir da Silva

Universidade de São Paulo, <https://orcid.org/0000-0002-1887-4414>,
aparecidaleonir@gmail.com

Resumo

No contexto educacional as narrativas docentes denunciam um entrave teórico-prático em metodologias ativas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo essas metodologias tendo bases teóricas bem definidas no protagonismo do aluno e nas didáticas pedagógicas. Neste relato de experiência da assessoria em terapia ocupacional com os docentes de uma instituição privada de ensino que adota metodologia por resolução de problemas, o objetivo do estudo foi delinear iniciativas formativas para uma prática metodológica ativa inclusiva. No trato qualitativo dos dados, as ações dimensionam-se na ressignificação da cultura escolar e da educação na perspectiva inclusiva. Os resultados tratam de iniciativas que evidenciam as vivências dos professores; os conhecimentos prévios do aluno como centralidade do processo, bem como, a importância do suporte técnico na formação continuada docente. Tais iniciativas, quando aliadas às metodologias ativas inseridas no processo formativo docente, modificam didáticas tornando-se inclusivas e acessíveis aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chaves: Educação inclusiva; Terapia ocupacional; Formação docente; Necessidades educacionais especiais.

Abstract

In the educational context, the teaching narratives denounce a theoretical-practical barrier in active methodologies with students whose special educational needs, even these methodologies having well defined theoretical bases in the protagonism of the students and the pedagogical didactics. In this experience report of advisory in occupational therapy, with teachers of a private educational institution who adopts problem solving methodology, the objective was to outline training initiatives for an inclusive active methodological practice. In the qualitative treatment of data, actions are dimensioned for the resignation of the school culture and inclusive education. The results show the initiatives that highlight the experience of teachers; the prior knowledge of the students as the centrality of the process, as well as the importance of



technical support in continuing teacher training. Such initiatives, when engaged with the active methodologies in the teaching process, modify didactics, becoming inclusive and accessible for students with special educational needs.

Keywords: Inclusive education; Occupational therapy Teacher training; Special educational needs.

1 Introdução

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos de construção, de ação-reflexão-ação em que o estudante tem postura ativa em relação ao seu aprendizado (FREIRE, 2005). Essa metodologia constitui-se em alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas (MORAN, 2018).

O aluno como centro do próprio conhecimento torna-se protagonista em seu projeto de vida por meio da educação, ao mesmo tempo em que permite ao professor integrar ideias e saberes, instigando as descobertas, provocando a expressão dos pensamentos, contribuindo para que a escola desempenhe sua função social, que é a de oferecer condições para que os alunos aprendam de forma processual, significativa e real. Nesse sentido, Costa (1999) reforça que na visão do processo educativo o papel do educando é educar-se e o do educador ajudá-lo nesta tarefa (COSTA, 1999).

Mediar os processos individuais de aprendizado é sair das práticas pedagógicas centradas no explicar do professor e no receber passivo do estudante, é abrir-se para as possibilidades de aprender enquanto ensina e de significar as histórias individuais. De acordo com Silva (2009), o quadro geral do ensino brasileiro mostra a necessidade de discussões que priorizem a relação entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que, no senso comum, os docentes acreditam ensinar da melhor maneira possível, sem, no entanto, perceberem o quanto o aluno não aprende. Não conseguem também nessa relação discernir as causas dessa não-aprendizagem e raramente questionam suas estratégias de ensino (SILVA, 2009).

Para mudanças no ensino, é importante que o educador desenvolva uma prática reflexiva de sua ação pedagógica, contudo, é necessário entender que apenas a reflexão não gera mudanças, ela é o princípio, mas não o fim. O educador precisa



compreender que ele é um agente transformador de sua realidade e dos seus alunos, influenciando os educandos com uma prática pedagógica transformadora. (MACHADO; RENNER, 2019).

Transformar a si para transformar o outro é o sentido da mediação e da aprendizagem significativa. Em modelos metodológicos ativos as experiências e vivências são os disparadores para o conhecimento exigindo observação, levantamento de hipóteses, pesquisa e resolução dos problemas.

No contexto escolar, portanto, o professor pode fazer uso de diversas estratégias metodológicas de ensino, visando o desenvolvimento das potencialidades e protagonismo dos seus alunos. Moran (2018) lembra que aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (MORAN, 2018).

É na perspectiva da heterogeneidade dos processos de aprendizado que as metodologias ativas se integram ao conceito de educação inclusiva e nas necessidades educacionais especiais [NEE]. O conceito de necessidades educacionais especiais, passa a ser amplamente disseminado, a partir da Declaração de Salamanca (1994), ressaltando a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças. No entanto, mesmo com essa conceituação transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008).

A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva [EI] desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006). Os estudantes não são homogêneos quanto a sua base, seu conhecimento e a sua experiência; também não são homogêneos nas suas habilidades de aprendizagem ou em seus ritmos e estilos de aprender (GLASGOW, 2019).



Mediar processos de aprendizado tão diversos e únicos é um desafio para a equipe docente na rotina de sala de aula. Rodrigues (2006), reforça que na educação para todos, tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente inclusivos enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas.

Baseado nas colocações acima sobre a importância das metodologias ativas para a educação inclusiva e os entraves para o seu desenvolvimento sob a luz da mediação, didáticas de ensino e especialmente na formação docente; o objetivo desta pesquisa foi delinear iniciativas para uma mudança de paradigma e para ressignificação das ações didáticas metodológicas ativas, tornando-as inclusivas aos alunos com NEE ante ao conhecimento adquirido e vivenciado pelos professores.

2 Metodologia

Para os propósitos do estudo e embasamento teórico realizou-se um levantamento bibliográfico sobre as temáticas metodologias ativas, educação inclusiva, NEE e formação docente, abarcando subtemas nessas áreas que enriquecem as discussões.

A metodologia utilizada foi um relato de experiência, compartilhando o conhecimento adquirido durante a prática de dez anos (anos de 2012 a atual, 2022) de assessoria escolar em terapia ocupacional para uma instituição privada de ensino do município de Pindamonhangaba, São Paulo, com cerca de 400 alunos da educação infantil até o ensino médio, que utiliza metodologia ativa por resolução de problemas.

No período de execução, foram atendidos, presencialmente ou on-line, professores de todos os segmentos escolares, mas principalmente os da Educação Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, que intervinham em sala de aula junto aos alunos com NEE, laudados ou não.

Os atendimentos semanais aos docentes concentravam-se nas trocas de informações sobre conteúdos, planejamentos, práticas e na análise dos contextos e habilidades dos alunos, construindo então, em uma perspectiva de educação inclusiva, reflexões e estratégias didático-pedagógicas em metodologias ativas.



O relato tem caráter qualitativo no tratamento dos dados não pretendendo generalizações, mas podendo transpor o conhecimento adquirido pelos docentes, durante a acessoria, em formação para uma prática didática inclusiva.

No trato qualitativo dos dados as discussões sobre os fenômenos são igualmente relevantes aos resultados alcançados pelo estudo, assim, Silva (2014) lembra que os atores sociais envolvidos na pesquisa são levados a refletir sobre suas ações e as consequências dessas ações para a realidade na qual se inserem (SILVA, 2014).

3 Resultados e Discussão

A terapia ocupacional é um campo de conhecimento e intervenção em saúde, em educação e na área social, que reúne tecnologias orientadas para a emancipação e a autonomia de pessoas que, devido a problemáticas específicas (físicas, sensoriais, psicológicas, mentais ou sociais), apresentam dificuldades de inserção e participação na vida social temporária ou definitivamente (BARROS *et al.*, 2002).

No contexto educacional, a profissão ganhou visibilidade ao longo dos anos através da educação especial. Lima *et al.* (2019) resgata que o terapeuta ocupacional passou a proporcionar a participação e o engajamento do cliente em seu papel ocupacional de estudante; e para a participação da criança em um bom processo de inclusão escolar, devem ser atingidos os maiores objetivos da terapia ocupacional que são a autonomia, independência e participação social (LIMA *et al.*, 2019).

Com graduação em terapia ocupacional, a área da educação foi um constante tema da trajetória profissional da pesquisadora, culminando no trabalho de assessoria no contexto escolar. Os olhares profissionais e atuações estavam em constante direcionamento para intervenções nos processos educacionais dos indivíduos, uma vez que ser aluno, é papel fundamental no desempenho da vida das crianças atendidas ao longo de quinze anos como terapeuta ocupacional.

Na assessoria em terapia ocupacional [T.O.], as ações direcionam-se para as análises sobre os sujeitos, sobre as atividades e sobre os contextos/ambientes. Desta forma o T.O. no espaço escolar se mostra um profissional qualificado para o desenvolvimento e orientações sobre metodologias, adaptações curriculares e atividades pedagógicas, especialmente quando surgem dificuldades na execução dos papéis dos educadores ou



educandos. Silva *et al.* (2012) esclarece que o T.O. pode intervir junto aos professores, na formação continuada, rotina escolar, adaptações curriculares, recursos educacionais, sobre inclusão e direitos, bem como, junto aos alunos nas suas questões socioafetivas e com a comunidade escolar (SILVA *et al.*, 2012).

Relatar no estudo as observações do percurso profissional, foi motivado pela gama de percepções, relações e experiências no ambiente educacional, pois afetar-se pelas expectativas das famílias e pelas individualidades dos aprendizados de cada cliente-aluno em que o diálogo com as escolas foi necessário ao atendimento terapêutico, despertaram para as carências formativas e atitudinais na área educacional, especialmente a inclusiva.

O trabalho de assessoria como terapeuta ocupacional, iniciou-se no ano de 2012 em uma escola privada no município de Pindamonhangaba, com a finalidade de oferecer atendimento especializado ao aluno dentro do espaço escolar, para que caracterizasse em um ambiente de acolhimento à comunidade escolar, estímulo, respeito à infância e ensino-aprendizado recíprocos. Um lugar feito por pessoas, com pessoas e para pessoas!

Aprender não é um ato individual, precisa dos outros, construindo-se ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto (NÓVOA; ALVIM, 2022). Tendo como prioridade as pessoas e a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem se dimensiona em grande parte nas relações humanas estabelecidas dentro da escola e para além dela, a assessoria assumiu a forma do lembrar aos professores o próprio protagonismo. Relembrar-se como educador, com vistas aos olhares e práticas que transparecem a autonomia docente, o conhecimento metodológico, o papel mediador do saber e as concepções de ensino inclusivo.

Na dinâmica das interações a construção do conhecimento ao longo da vida escolar é uma característica comum e partilhada entre alunos e professores em seus processos de aprendizagem e nas práticas metodológicas ativas. Moran (2018) diz que metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas (MORAN, 2018).

Trabalhar na abordagem das metodologias ativas, como é proposto por grande parte dos sistemas educacionais, é lançar luz sobre as histórias e experiências do alunado, com abordagens diversificadas, fazendo-os construir o conhecimento partindo da



realidade, do aprender-fazendo e do reconhecimento das habilidades. Para o professor, mediar este processo ativo é se dispor ao diálogo, confrontar o próprio saber deixando-se aprender junto com o aluno. Não diferente deve ocorrer na perspectiva da educação inclusiva, na qual as capacidades dos alunos devem ser identificadas e consideradas como fator primordial para as adaptações curriculares, propostas e planejamentos pedagógicos.

Duck (2006) sugere que o docente para entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de forma diferenciada respondendo aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, exige uma proposta pedagógica que responda às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes assumindo consequentemente a responsabilidade sobre o sucesso escolar. É repensar, planejar e modificar as práticas pedagógicas, de acordo com as diversas formas de aprender, abrindo precedentes para escola educar para: valores, cidadania, espaços integradores e enriquecimento humano (DUCK, 2006).

As metodologias ativas preconizam o humano quando trazem o sujeito como ator do seu próprio aprendizado. Elas embasam estratégias de ensino-aprendizagem, que no panorama atual, se colocam fortemente no uso de tecnologias para a educação e para o pensar e planejar aulas motivadoras, significativas e personalizadas. Essas metodologias fomentam a participação de todos os estudantes e estimulam a aprendizagem por outros meios e percursos a partir das demandas, potencialidades e desejos dos alunos. Assim, as metodologias ativas de ensino ganham cada vez mais credibilidade quando trazem o sujeito com e/ou sem deficiência para o protagonismo do processo educativo, valorizando o potencial de cada um através de atividades diversificadas e da participação ativa (ESQUINSANI *et al.*, 2021).

Foi por meio das orientações aos familiares e aos professores de alunos com dificuldades em acompanhar as propostas pedagógicas e curriculares, que o trabalho de assessoria ampliou-se para a visão sobre a heterogeneidade do aprender, especialmente no que a equipe escolar julgava ser um grande desafio do trabalho educacional: as práticas pedagógicas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nos anos de atendimento presencial ou mesmo on-line orientando sobre a diversidade dos processos de aprendizagem e desmitificando construções identitárias excludentes, foi possível a problematização da temática para o relato de experiência,



identificando as dificuldades encontradas pelos docentes em relacionar os conhecimentos adquiridos sobre metodologias ativas, transpondo-os em práticas didáticas para sala de aula, especialmente aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma das grandes dificuldades em se pensar e fazer uma escola inclusiva é considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento como uma conquista individual que não cabe em padrões, modelos, além de serem independentes de condições físicas, sensoriais ou intelectuais. A forma de aprender, o tempo e o conteúdo podem variar, porém, a ação do aprender como uma ação humana, individual e heterogênea é inerente a todo ser humano (CARNEIRO, 2011).

Na trajetória da assessoria, os perfis de alunos, laudados ou não, recebidos pela escola contemplavam as diversidades de processos de aprendizado e de idade, dos quatro meses aos dezoito anos de idade. As NEE mais expressivas no período relatado foram os Atrasos no Desenvolvimento Neuropsicomotor [DNPM], Transtorno do Déficit de Atenção [TDA], Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade [TDAH], Distúrbio no Processamento Auditivo Central [DPAC], Dislexia, Transtorno do Espectro Autista [TEA], Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual- visão subnormal e Paralisia Cerebral. Pode-se enquadrar além das NEE citadas acima, aquelas em que os alunos por questões socioemocionais demonstravam dificuldades no seu aprendizado e no acompanhamento da rotina escolar.

Devido ao amplo campo de amostragem relacionando idades e NEE que se apresentaram para o relato, prezou-se selecionar os fatos ocorridos no segmento do Ensino Fundamental I, no qual, as turmas sugerem para a gestão escolar e professores, maior desafio, uma vez que lidam com as bases fundamentais da vida educacional do aluno como a alfabetização e letramento.

Na escuta dos pensamentos comuns disseminados entre professores, transpareceram as relações conflitantes entre teoria e prática, especialmente quando professores se deparavam com alunos com necessidades educacionais especiais, os quais requerem recursos e estratégias além das recomendadas pelo sistema de ensino ou pelo percurso metodológico adotado.

O aluno com necessidades educacionais especiais apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado



(BORGES, 2005). As necessidades educacionais especiais ficam mais evidentes dentro das salas de aula, nas quais o fazer pedagógico não reconhece a individualidade do aluno, o direito à integralidade de educação para que possa atuar em todas as suas competências físicas, cognitivas e sociais.

Carneiro (2011), aponta que não sabemos conviver com as diferenças na escola, isso ainda é novo em nossa experiência educacional. Somente com o exercício da convivência reorganizaremos valores, princípios e oportunidades às novas gerações em experiências de convivência inclusiva (CARNEIRO, 2011).

Na fala dos professores a prática do princípio inclusivo é bastante complexa uma vez que se dizem despreparados para tal tarefa. O professor deve ser preparado para uma escola inclusiva através da reorganização de sua identidade docente, resgatando a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem de todos seus alunos. Essa preparação deverá ocorrer na formação inicial dos novos professores, na formação em serviço constante como elemento, mas fundamentalmente, na forma de exercício prático da ação docente com o reconhecimento da capacidade de aprender (CARNEIRO, 2011).

No exercício da ação docente, na medida em que o suporte foi oferecido à equipe, houve um crescente movimento pela compreensão e busca por informações que atendessem cada vez melhor ao aluno que, segundo os professores, não conseguiam acompanhar as aulas e atividades. Pôs-se a primeira conquista para o despertar inclusivo dentro da escola, uma vez que dispondo-se a ser orientado, o professor também se dispõe a expor suas práticas, seus não saberes, suas fragilidades formativas e suas concepções sobre educação para todos, colocando-se no lugar de aprendiz e compreendendo o próprio processo de aprender e ensinar.

As orientações para uma prática docente inclusiva em metodologias ativas foram guiadas sob a concepção de equidade reconhecendo que nem todos aprendem ou devem ser ensinados de forma igualitária. Ela pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, considerando as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais (TENÓRIO *et al.*, 2014).

Se nas metodologias ativas o aluno é reconhecido como único em seu processo de aprendizado, por que se repercute a dificuldade do trabalho junto ao aluno



com NEE? Nóvoa; Alvim (2022) nos fazem repensar sobre uma nova configuração na formação continuada dos professores, uma que assente nas escolas e na reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico, implicando no reconhecimento dos papéis, na experimentação pedagógica e em novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional (NÓVOA; ALVIM, 2022).

Uma configuração que construa o conhecimento e práticas inclusivas em metodologias ativas foi o foco do trabalho desenvolvido junto à formação dos professores, pois dúvidas, pesquisas, ensaio e erro, observações sobre o aluno, interpretações e muitas vezes mais questionamentos, impulsionaram ao saber e ao fazer.

As ações formativas para os docentes sobre a temática inclusiva os tornaram mediadores dos processos educativos dentro de uma perspectiva de colaboração ao aprendizado. Contudo, de maneira geral, observa-se lacunas formativas quando esses mesmos docentes desenvolvem práticas que não condizem com as bases teóricas que tanto estudam, muitas vezes não favorecendo o protagonismo do aluno. Essas lacunas na relação ensino-aprendizagem ficaram mais evidentes ao depararem com as práticas aos alunos com necessidades educacionais especiais, nas quais professores relataram dificuldades em relacionar conteúdos e estratégias metodológicas ativas para colocar o aluno na centralidade do seu aprendizado.

Partindo de pontos observáveis nos atendimentos, as dificuldades dos professores no uso de metodologias ativas junto aos alunos com NEE, destacaram-se a falta de clareza sobre como avaliar, elencar e tornar os conhecimentos prévios dos alunos o início e a centralidade do trabalho pedagógico individualizado. Assim, na identificação dos saberes e experiências do alunado podem propor práticas que signifiquem o aprendizado.

Quando se fala em sucesso acadêmico ou aproveitamento escolar, não há como medir o sucesso ou avanço escolar de alunos diferentes considerando medidas iguais. Cada aluno tem um ritmo de desenvolvimento, uma forma de aprender, uma carga cultural e questões sociais que permeiam seu processo de ensino/aprendizagem. Por isso, é necessário que o aluno seja avaliado de acordo com ele mesmo, medindo seu progresso por meio do conhecimento prévio que ele tinha (CAMARGO; SILVA, 2021).

Ante as dificuldades citadas acima, adotando uma metodologia por resolução de problemas, unidos às formações do sistema de ensino, foi necessário retomar conceitos



de integração entre os segmentos escolares na espiral do conhecimento, sistematizando as práticas pedagógicas no percurso escolar dos alunos. Eis que mais uma vez emerge com clareza a lacuna na formação docente existente entre se apropriar da teoria e colocar em prática, entre o aprender a conhecer e aprender a fazer docente.

Gatti (2022), referenciando pesquisas na área formativa docente, coloca que estudos têm apontado práticas pouco renovadas, não incorporando metodologias diferenciadas, com poucas contribuições das tecnologias educacionais, bem como não se revela a interdisciplinaridade nos currículos e práticas (GATTI, 2022).

As proposições durante a assessoria sugeriram fortemente que teoria e prática não se aproximam quando ambas são abordadas na formação do pedagogo e que, aparentam não serem tratadas como construção científica ou nos moldes metodológicos ativos. Na formação continuada muitas vezes as estratégias revisitam as práticas didáticas dos planejamentos ou sugeridas pelos sistemas de ensino, mas poucas formações se apoiam na discussão de caso a caso, trazidos pelos próprios docentes, mediadas na perspectiva metodológica ativa, para a construção pelo grupo sobre o aprendizado de um único aluno.

Nóvoa; Alvim (2022) defendem que é fácil alinhar uma lista de livros, teorias e conceitos que os professores devem conhecer na sua formação profissional. Difícil, é ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão (NÓVOA; ALVIM, 2022).

Partir das experiências, das partilhas de ideias, mediar o conhecimento prévio do professor adquirido na formação universitária, colocando-o na condição de aprendiz, é formá-lo para realidade escolar por meio e para as metodologias ativas.

No fortalecimento de relações entre assessoria e professores, observando aulas, lendo planejamentos, estudando o material didático do sistema de ensino e dialogando sobre alunos e didáticas, foi possível implementar práticas metodológicas ativas também no trabalho formativo docente, para que assim, por meio das vivências, pudessem transpor esse aprendizado para a sala de aula. Foram modelagens do como fazer.

Os diálogos com os professores pautaram-se nas bases das metodologias ativas, pois mais do que orientar foi fundamental personalizar, inovar, mediar e



problematizar os questionamentos trazidos por eles, para nas descobertas, refletirem sobre práticas autônomas e o protagonismo do próprio aprender.

Um ponto forte no trabalho com as metodologias ativas é que, à medida que o professor se capacita teoricamente, e sobretudo no espaço de sala de aula, este também começa a entender o processo, prever situações e ter condições de preparar com antecedência o plano de aula flexível e dinâmico (LUNKES; LUNKES, 2021).

A assessoria viabilizou o conhecimento propagado no ambiente escolar e pelas questões relacionais, atendendo famílias-professores-alunos, com ações para unir os diálogos e fortalecer parcerias em que o aluno fosse ativo no seu aprendizado, compreendido e visto em sua totalidade, nos diferentes contextos, nas individualidades, nas expectativas sobre os saberes, nas necessidades ante as dificuldades, mas principalmente nas potencialidades das habilidades.

Omote *et al.* (2005), dizem que um dos principais aspectos que devem mudar no processo de transformação da escola é o meio social, a mentalidade da comunidade escolar e das famílias de alunos, que constituem fatores decisivos para uma escola inclusiva. A rede de apoio do aluno, orientação e assessoria podem fazer com que as práticas pedagógicas inclusivas sejam bem-sucedidas (OMOTE *et al.*, 2005).

As redes de apoio, como a assessoria, surgem então como significativa iniciativa formativa para as práticas metodológicas ativas inclusivas nas escolas, pois acolher as individualidades dos aprendizados da comunidade escolar é acreditar na equipe, no aluno e cativar uma cultura de positiva e diversa de desenvolvimento humano e educacional.

Carneiro (2011) trata a perspectiva inclusiva em uma abordagem cultural, na qual a escola tem que passar por um processo de reconstrução de identidade, tanto institucional como de seus atores sociais. Esses elementos pertencentes a grupos diferentes: gestão, professores, alunos, funcionários, familiares e comunidade, atuam tanto como personagens que muitas vezes apenas representam papéis, como autores do processo educativo, na medida em que constroem a dinâmica escolar (CARNEIRO, 2011).

Para considerar o espaço escolar como local de construção coletiva de valores, histórias e conhecimento em uma perspectiva inclusiva e de educação para todos;



ações voltadas aos alunos devem igualmente ser implantadas com esforços da comunidade, dos gestores e docentes. É no âmbito escolar que os indivíduos aprendem a ser, a fazer e a saber. E é neste mesmo no âmbito escolar que os professores se assumem facilitadores e colaboradores dos saberes.

Garantir o investimento na formação docente é investir no desenvolvimento dos alunos, nas quais as práticas serão capazes de atender as individualidades dentro da cultura coletiva e diversa. A importância da formação docente é promover uma prática mais bem sistematizada que eduque as crianças para sua inserção social (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013).

A assessoria passou a ser um momento de formação continuada, e de certa forma uma oportunidade de estudo de caso para toda equipe, uma vez que práticas didáticas, materiais, planejamentos e avaliações foram pensadas e discutidas sobre cada aluno no vínculo com a disciplina e o professor. Com atendimentos individualizados, sem uso de protocolos convencionados, analisando caso a caso dos alunos, trazidos nas dúvidas dos professores, não foi possível elencar as especificidades de cada dificuldade encontrada no cotidiano da sala de aula, mas foi possível abarcá-las em questionamentos constantemente trazidos para as discussões: Quais são as especificidades do processo de aprendizado do aluno? Como adaptar ou adequar atividades e materiais para que possam acompanhar o que foi planejado? Quais estratégias favorecem o desempenho do aluno ante as atividades? Como torná-lo ativo e autônomo no processo da atividade, executando-a e demonstrando o conhecimento adquirido? Como verificar se ele aprendeu o que é esperado e atribuir valor para as atividades realizadas?

Nos atendimentos ocorridos semanalmente, com horário estipulado conforme intervalo dentro da grade de aula, geralmente de 40 min a 01h30min, o professor relatava o conteúdo abordado, o planejamento semanal com as atividades pensadas para coletividade, as atividades adaptadas para os alunos com NEE, os comportamentos dos alunos com NEE frente às atividades propostas pelo material e pelo professor, as dificuldades e facilidades de desempenho frente às tarefas, as conquistas alcançadas e as dificuldades dos próprios docentes na mediação dos processos. Nestes momentos de troca ocorriam reflexões com atuação da assessoria por meio de:



- Conversas individuais, presenciais ou on-line, sobre as especificidades do aprendizado dos alunos, laudos, diagnósticos e estratégias pedagógicas planejadas;
- Discussões sobre os planejamentos semanais, através da análise do mesmo, impresso ou via e-mail, refletindo sobre a aplicabilidade com a turma e as necessidades de adequações individuais aos alunos com NEE;
 - Reuniões pedagógicas temáticas com intencionalidade formativa sobre: educação inclusiva, deficiências e disfunções, metodologias ativas, metodologia por resolução de problemas, avaliação e didáticas pedagógicas;
 - Observações das aulas, especialmente as que os professores identificavam maior dificuldade de atuação com alunos com NEE;
 - Análise do material apostilado baseado na metodologia por resolução de problemas, contrapondo as práticas utilizadas nas aulas com as práticas utilizáveis com alunos com NEE.

André (1992) retrata as pesquisas brasileiras sobre a ótica das práticas bem-sucedidas no ensino têm mostrado um saber construído pelos professores partindo das situações concretas que eles encontram no ambiente de trabalho (tipos de alunos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, condições e recursos institucionais), levando-os a gerar representações que orientam sua prática, e que decorrem das suas experiências vividas, seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social e sua formação acadêmica. (ANDRÉ, 1992).

As orientações da assessoria auxiliaram, portanto, na identificação das habilidades e conhecimentos prévios dos alunos com NEE, permitindo o delineamento do trabalho docente e suporte ao aprendizado. Uma vez que a metodologia por resolução de problemas favorece o protagonismo, mediando o conhecimento adquirido na vida escolar para ancorar os saberes futuros, avaliar o aluno é viabilizar os ajustes necessários ao processo de ensino.

A avaliação direciona as ações, leva a tomar decisões e a buscar novos caminhos que podem auxiliar a alcançar o objetivo que se deseja. Avaliação e qualidade são termos intrinsecamente relacionados quando utilizados na educação (TENÓRIO *et al.*, 2014).



Está posta uma solução para desmistificação do atendimento ao aluno com NEE nas práticas metodológicas ativas, os conhecimentos prévios do aluno. Partindo do pressuposto que o conhecimento prévio aliada às adaptações curriculares planejadas são capazes de delinear o trabalho com qualquer aluno, porque compreender e agir neste mesmo processo com os alunos com NEE é difícil para os docentes? Acredita-se que a resposta já foi identificada quando professores precisam definir com clareza os objetivos do trabalho pedagógico e a avaliação do aluno quanto aos seus conhecimentos e habilidades.

Em uma perspectiva processual, voltado para a aprendizagem do aluno, o processo avaliativo torna-se um instrumento de fornecimento de subsídios para intervenções de aprimoramento das próprias estratégias de ensino (GLASGOW, 2019). Os professores, portanto, têm um papel de destaque no sucesso escolar refletindo sobre as práticas de ensino em sala de aula e trabalhando em colaboração para que os alunos com NEE tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e de participação na vida escolar.

Como resultado dos atendimentos houve significativa evolução do ambiente escolar e na comunidade educacional com a proposta de atendimento formativo aos professores, na qual a escola passou a ser referência de diálogo, parceria e atendimento educacional especializado aos alunos com NEE. Pode-se dizer, que a maior transformação e ganho deu-se no aprendizado dos docentes, que foram acolhidos em seu não saber, conseguiram desconstruir conceitos sobre as incapacidades dos seus alunos e aplicaram didáticas que atendem a todos e a cada um ao mesmo tempo.

Nóvoa; Alvim (2022) argumentam que uma metamorfose da escola implica na criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento) e a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

As iniciativas formativas para uma prática docente, nova e inclusiva em metodologias ativas, devem trazer o aluno com NEE para o centro do seu aprendizado, fazendo principalmente do momento formativo a inversão de papéis, colocando o professor como aprendiz e muitas vezes protagonista no espaço escolar. Nessa relação dialética de ensinar e aprender, se constrói o conhecimento metodológico ativo utilizando



com os docentes procedimentos que partem dos seus conhecimentos prévios e experiências, e que se tornam transponíveis para o agir em sala de aula.

Ante a ressignificações dos próprios professores, da partilha profissional, do alcance do sucesso escolar dos alunos e do respeito às diferentes formas de aprender, ficou evidente que a integração entre teoria e prática, seja na perspectiva das metodologias ativas ou mesmo na perspectiva inclusiva, requer partir da própria experiência enquanto ocorrem mudanças nas concepções, olhares e na cultura escolar para a diversidade.

Para as metodologias ativas, nos conhecimentos prévios e na experimentação se constroem a aprendizagem significativa. Igualmente, na formação docente por experimentação, a equipe se aproxima de práticas ativas e inclusivas quando constrói, atribui nomes e rostos aos processos individuais de aprendizado dos alunos. Na ação formadora, baseada também em metodologias ativas, a educação se faz transformação, para si, para o outro, com o outro, pelo outro e para todos!

Ao conquistarem mudanças significativas em suas atuações, acolhidos nas experiências com os pares e com a assessoria, os professores adquiriram em pouco tempo, em cerca de dois meses de assessoria, a habilidade de atender qualquer aluno em sua individualidade do aprender, dúvidas e dificuldades paulatinamente se transformavam em ideias e propostas.

Mantoan (2006), afirma que é necessário recuperar a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem com todos os estudantes, sem exceções. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a discussão de estratégias educacionais visando à participação ativa e consciente de todos os alunos no processo educativo, não apenas fornecer conhecimentos acerca dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial (MANTOAN, 2006).

O suporte de assessoria não se tratou de simples momentos de formação aos professores ou de estratégias adaptadas de ensino-aprendizagem para os alunos com NEE. Os encontros foram construções conjuntas, partindo da experimentação de metodologias ativas, identificando iniciativas formativas, que conduzissem para práticas inclusivas capazes de modificarem olhares, pensamentos e ações docentes sobre quaisquer e todos os alunos.



4 Considerações Finais

Na relação entre teoria e prática, entre ensinar e aprender, o professor colocado como protagonista no espaço escolar é o ator capaz de refletir e gerar mudanças nas concepções de educação, na maneira de mediar o conhecimento e nos percursos individuais de aprendizado dos alunos.

Os momentos formativos, sejam durante sua formação inicial ou continuada, são uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, ressignificando os papéis e ações educativas, especialmente se as reflexões estiverem atreladas à realidade da rotina escolar e às necessidades educacionais dos alunos.

Desafiados a atender as individualidades na coletividade dos planejamentos e conteúdos, as ideias se consolidam em boas práticas educacionais quando os conhecimentos prévios dos alunos são tomados como ponto de partida para a atuação docente, tenham esses alunos necessidades educacionais especiais ou não. Avaliar as habilidades dos alunos com base nos conhecimentos já adquiridos por eles é trazê-los para o centro do próprio processo de aprendizagem, é tornar-se agente de inclusão abrindo caminhos para o aluno aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Formar o docente por meio de vivências em metodologias ativas, aliando teorias às práticas, demonstram que a relação entre o saber e o fazer docente, com olhares para a diversidade, deve ser uma abordagem colaborativa na qual todos ganham: alunos, professores, gestores, família e sociedade. Firmar parcerias com suporte técnico ao professor; engajar a equipe no planejamento por meio de casos da realidade escolar; sistematizar as propostas pedagógicas para que possam avaliar os alunos em suas habilidades e para os objetivos do trabalho, recolocam os docentes no importante lugar mediador do conhecimento e não como meros pensadores e reprodutores de planejamento.

Dar espaço ao protagonismo docente, para e através das metodologias ativas, é dar a oportunidade de mobilizarem o próprio aprendizado em prol de práticas para os diferentes processos de aprender.

Referências



ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Rev. Em Aberto**. ano 11, n.53, jan./mar. 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000851018>. Acesso em: 15 Abril 2022.

BARROS, Denise Dias; LOPES, Roseli Esquerdo; GALHEIGO, Sandra Maria. Projeto Metuia: Terapia Ocupacional no campo social. **O Mundo da Saúde**. v. 26, n. 3, p. 365-369, 2002. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-366553>. Acesso em: 12 Ago 2022.

BORGES, José A. As TICs e as tecnologias assistivas na educação de pessoas deficientes. [Apresentação] *In: III Encontro Dos Assessores De Tecnologia Do Estado Do Paraná*. Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/914-4.pdf>. Acesso em: 12 Ago 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Equipe da Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 10 Março 2022.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; SILVA, Gabriele Lenz da. Vivência de práticas inclusivas em sala de aula: possibilidades a partir do desenho universal para a aprendizagem. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.16, e9107, 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/9107/5104>. Acesso em: 15 Abril de 2022.

CARNEIRO, Relma Urel Carboni. Identidades e representações na escola inclusiva. *In: MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MUZZETI, Luci Regina [orgs.] Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 41-54.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. O adolescente como protagonista. **Cadernos de Juventude, Saúde e Desenvolvimento**. v. 1, 1999. p.75-9.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVA, Estela Mari Santos Simões da; GUERRA, Simone Zanatta. Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral. *In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org). Metodologias ativas na educação especial/inclusiva*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021. *E-book*. Disponível



em:<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/08/Metodologias-Ativas-na-Educacao-Especial-Inclusiva.pdf> . Acesso em 11 Março 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Considerações Iniciais. *In*: GATTI, Bernardete Angelina; GUIMARÃES, Luisa Veras de Sandes; PUIG, Daniel Fils. [Recurso Eletrônico]. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares**. São Paulo : Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022. p. 7-8.

GLASGOW, Neal A. Ensino e aprendizagem hoje modelos básicos e opções. *In*. ALVES, Neila Guimarães; FILHO, Moacelio Veranio Silva; LOPES, Renato Matos (org). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

LIMA, Cristina Adornes Palma de; LOPES, Mirian Stefani; SILVANO, Flávia Gasparini; PEIXOTO, Régis Nepomuceno. Terapia Ocupacional em educação inclusiva: fundamentos e práticas. *In*: NEPOMUCENO, Régis; GALLO, Giulia Calefi. *et al*. **Terapia Ocupacional em educação inclusiva: contextos de atuação da Terapia Ocupacional na escola**. 1ª ed. Chapecó: Inclusão Eficiente, 2019.

LUNKES, Fernanda Luzia; LUNKES, Gustavo Johann. Procedimentos adotados para a sala de aula à luz das metodologias ativas: um relato de experiência. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.16, e9001, 2021. Disponível em:<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/9001/5095>. Acesso em: 23 Maio 2022.

MACHADO, Luís Henrique da Silva; RENNER, Roberto Luis. A identidade do professor. **Brazilian Journal of Develop**. v. 5, n. 12, p.30742-30753, dez de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Rev. CEJ**, n.26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: [//revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622](http://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622). Acesso em: 27 ago. 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OMOTE, Sadao. *et al*. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Rev. Paidéia**. Ribeirão Preto. v.32. n.15. Dez 2005. p.387-396. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008>. Acesso em: 25 ago. 2022.



RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: Rodrigues, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**. [online]. v.6, n.1. 2013. p.83-96. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 28 jul 2022.

SILVA, Antônio João Hocayen da. **Metodologia da Pesquisa: conceitos gerais**. Paraná: Unicentro, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cient%C3%ADfica-conceitos-gerais.pdf>. Acesso em: 10 mar 2022.

SILVA, Carla Cilene Batista; JURDI, Andrea Perosa; PONTES, Fernando Vicente de. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: possibilidades de atuação da terapia ocupacional em contextos educacionais. **Rev. Ter. Ocup.Univ. São Paulo**. v. 23, n.3. 2012. p.283-288. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/55644>. Acesso em: 28 jul 2022.

SILVA, Grazielle Cristina Moraes da. **O ensino e aprendizagem das expressões numéricas para 5ª série do ensino fundamental com a utilização do jogo contig 60@. 2009**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11382>. Acesso em 10 de mar. de 2022.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. *In*: VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, 2014, Salvador, BA, Brasil. **Anais VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste - Série Cadernos ANPAE- ADUFBA**, Salvador, 2014. p. 1-12. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/eficacia_e_equidade_-_indicadores_da_educacao_basica_no_brasil.pdf. Acesso em: 23 Maio 2022.