

REPENSANDO O COTIDIANO NA CLASSE COMUM A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL E BIDOCÊNCIA: REFLETINDO A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA

Gleidson Felipe Justino da Silva¹

Resumo: Neste trabalho discutimos e tecemos ideias em torno de potenciais princípios estruturantes de um fazer pedagógico inclusivo e acolhedor no cotidiano da sala regular comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental com estudantes público-alvo da Educação Especial, levando em conta as ideias em torno do desenho universal pedagógico e da bidocência/ensino colaborativo em consonância com as experiências iniciais do trabalho colaborativo em construção de professores polivalentes com professores da modalidade Educação Especial em um caso da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. À luz das contribuições de Glat (2007), Deliberato (2008), Kranz & Magalhães (2017), Nunes & Nunes Sobrinho (2010), Oliveira & Machado (2007), Pelosi (2011), e Vigotsky (1998), tecemos considerações sobre a necessidade de reorganização de saberes e fazeres tradicionais da prática pedagógica que agora demandam novas condições de estruturação tendo em vista classes com uma ou mais crianças com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades, com aporte da tecnologia assistiva e adaptações curriculares. Acreditamos na adoção de princípios como a bidocência e do desenho universal pedagógico como orientação de auxílio à flexibilização de planejamento e avaliação de ensino em turmas com crianças com necessidades educacionais especiais. A partir de experiências relatadas, compartilhamos de dificuldades e afinidades inerentes ao trabalho colaborativo, tendo como objetivo tornar o currículo escolar mais acessível.

Palavras-chave: Educação Especial na perspectiva inclusiva. Acessibilidade curricular. Docência colaborativa. Desenho universal pedagógico. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABRINDO AS JANELAS DE UMA SALA ACOLHEDORA: UMA INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos a (re)organização dos fazeres pedagógicos na sala de aula comum e inclusiva dos anos iniciais do ensino fundamental face aos desafios de execução e adaptação curricular demandados pela escola no atendimento de crianças público-alvo da Educação Especial no contexto da escola pública da rede estadual do Rio Grande do Norte.

Trazemos a tona a partir de um relato de experiência, agregado às reflexões teóricas da literatura científica e documentos oficiais, a implementação de uma proposta de organização pedagógica sob a ótica do desenho universal e da bidocência, entendida como ensino/trabalho colaborativo no rearranjo de fazeres na rotina da sala de aula com múltiplas demandas de aprendizagem. Tomamos como base as proposições de Beyer (2013), Glat et al. (2012), Deliberato (2008), Kranz & Magalhães (2017), Nunes & Nunes Sobrinho (2010), Oliveira & Machado (2007), Pelosi (2011), e Vigotsky (1998).

¹ Pedagogo, Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua como Educador Especial através da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN, gleidsonfejustino@gmail.com.

O ponto de reflexão parte de uma turma de 4º ano do ensino fundamental contendo alunos com encefalopatia crônica não progressiva (paralisia cerebral – PC), transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência física (DF). Desse encontro e da relação dialética entre professor da sala comum e professor de educação especial, estimamos tecer e endossar alguns saberes (con)formadores de fazeres consoantes ao desenvolvimento curricular na prática cotidiana.

1. VISUALIZANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALAS COMUNS COM CRIANÇAS COM NEE

O fazer pedagógico na escola pública brasileira se reconstitui à medida que esta instituição perpassa por atualizações de caráter político-pedagógico e curricular, seja por organização institucional, seja no cumprimento de diretrizes e orientações a nível local ou nacional.

A crescente entrada de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema escolar nas últimas duas décadas refletem impactos da atualização de legislações que versam sobre a educação de estudantes como estes, entendidos como público-alvo da Educação Especial – modalidade antes segregada da escola regular, desvelando diferentes condições de aprendizagem que antes se resguardava em instituições ou classes especiais.

Hoje sob o amparo da política de educação especial na perspectiva inclusiva, a qual, à época, que apontava enquanto objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008, p. 10)”, reconhecendo a Educação Especial enquanto modalidade transversal que acolhe estudantes com as referidas especificidades em todas as etapas de ensino, sendo suplementada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanhamento complementar à sala de aula, não sendo substitutivo à escolarização regular.

Na rede estadual do RN, os estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) dispõem desde 2016 do auxílio de profissionais de apoio, os professores de educação especial, previstos na Nota Técnica 19/2010/ MEC/SEESP/GAB (BRASIL, 2010) e resolução 03/2016 CEE/CEB/RN, inciso I (CEE, 2016). São professores que tem como atribuições a colaboração junto ao professor titular da turma na mediação do processo de ensino-aprendizagem do(s)

educando(s) com NEE, atuando de forma articulada com outros profissionais de atendimento deste(s) na escola; realização de planejamento sistemático com a equipe da escola; e elaboração do plano de ensino individualizado (PEI). Em turmas de professores polivalentes (anos iniciais do Ensino Fundamental) a interlocução desse professor é direta com o professor generalista, não demandando planejamentos e ações em separado, como no caso do trabalho com professores especialistas das demais etapas da Educação Básica.

Quando no grupo de crianças, em sua heterogeneidade, se encontram educandos público-alvo da Educação Especial, a parceria desses dois professores é essencial pra pensar uma prática pedagógica que atenda às necessidades de aprendizagem de todos desse grupo, principalmente quando as necessidades educativas especiais são diferentes entre as crianças. Em se tratando de dificuldades de ordem física e comportamental, nossos desafios se desdobram em dois níveis de alcance diferentes na construção de propostas que atendam da melhor forma todos os estudantes.

Nesse contexto, o plano de trabalho do professor de Educação Especial está diretamente dependente à elaboração de situações de aprendizagem pelo professor titular, ao qual planeja a rotina de sala de aula. Sendo essa tarefa o ponto de partida inicial para refletirmos a organização pedagógica, já que o tempo vivenciado na escola e, sobretudo, na sala de aula, precisa ser considerado, pensando no atendimento às exigências de nossos educandos com NEE e sua relação produtiva com os objetos e experiências de aprendizagem.

Conforme recomendado na dinâmica de trabalho da Educação Infantil, o Ensino Fundamental também demanda sua rotina, agora já considerando a autonomia das crianças e a aquisição de novas habilidades que apoiam a apropriação de novos conhecimentos, além da compreensão de que esta apoia a permanência produtiva das crianças no tempo escolar, pois

as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (LEAL [2004] *apud* FERREIRA & ALBUQUERQUE [2012, p. 19]).

O estabelecimento desse indicador de referência temporal e sequencial que organiza as ações no ambiente da sala de aula, auxilia ainda mais na autonomia do grupo, bem como se apoia como referência para aqueles educandos que precisam se orientar no dia-a-dia da escola, uma vez que até estes precisam estar a par da cadência de atividades escolares de uma

rotina para avançarem na escola sem a contínua dependência dos professores, podendo serem auxiliados, também por seus colegas, especialmente quando se trata do atendimento de crianças com diferentes NEE. Além disso, a rotina serve como instrumento não só de orientação, como também de comunicação para crianças não oralizadas ou com distúrbios de comunicação, sendo de grande valia para crianças com transtornos do espectro do autismo, por exemplo, através da mobilização de recursos de comunicação alternativa, reforçando outra razão de compartilharmos uma rotina comum dividida com os alunos diariamente em sala de aula, apoiando professores e crianças.

O documento orientador do Ensino Fundamental de Nove Anos reforça a necessidade de atuação organizada e estimuladora para todas as crianças, sobretudo aquelas que ingressam o Ensino Fundamental, advertindo que, na tarefa de organizar o trabalho pedagógico na escola e na sala de aula “é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças (BRASIL, 2006, p. 11)”. A partir dessa observação, é preciso considerar, além da acomodação ao espaço físico e as condições de instalação das crianças, como se estrutura esse espaço e como é utilizado no decorrer do turno de permanência do educando na escola, uma tarefa, pois, de responsabilidade docente com seu espaço de aprendizagem.

Cabe pensarmos nas ações que podemos inserir nessa rotina para melhor receber nossos estudantes e ajuda-los a aproveitar essa rotina de uma forma melhor, sendo esta, também um registro de referência para aquelas crianças sem NEE, quanto aquela(s) com tenham, melhorando inclusive a atuação de todos os professores envolvidos na sala, a partir dessa orientação comum. Desse modo, a pauta das aulas excedem o caderno do professor titular e, tanto os atores envolvidos no processo de aprendizagem, quanto as crianças ganham com essa transparência.

2. ADAPTAÇÕES CURRICULARES, DESENHO UNIVERSAL E TRABALHO COLABORATIVO

E o modo como conseguimos tornar o conhecimento acessíveis aos educandos com NEE? Mesmo depois de marcos regulatórios, referências curriculares e políticas de educação especial ainda é aplicável a estes alunos o ensino descontextualizado e, por vezes, o atendimento apenas às suas dificuldades de aprendizagem em relação à sua turma de referência, como a estimulação focada na alfabetização da criança, distanciando-a de seu grupo de colegas, quando em verdade a razão desta estar na escola regular se justifica pelo

entendimento que a sua escolarização independe de seu nível de aprendizagem ou sua alfabetização.

Com vistas a superar o paradigma da escolarização inclusiva com moldes integrativos, isto é, quando a criança está circunscrita no contexto da sala comum, mas não é oportunizada a acessar o mesmo conhecimento que seus colegas, respeitando suas especificidades, observamos que é impreterível o trabalho de adaptação curricular para que todas as crianças de um grupo dividam, cada uma à sua forma, as mesmas situações de aprendizagem.

Tendo o PEI como instrumento de planejamento de referência para nossos alunos com NEE, a adaptação curricular se estrutura a partir de um planejamento comum a todos alunos da turma, para, assim, se pensar em estratégias e na equação das dificuldades de aprendizagem diante dos objetos de conhecimento previstos para sua turma. O PEI pode ser compreendido como

um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p 84).

Sendo, dessa maneira um instrumento de organização do ensino e acompanhamento do desenvolvimento da criança, fora suporte de um plano que alcance objetivos e metas que atendam as necessidades de alunos com NEE, o PEI é também um artifício que formaliza e estrutura o trabalho que envolve adaptações curriculares. Amparado no planejamento curricular do ano/turma, este envolve a identidade do sujeito de aprendizagem de modo a permitir a reelaboração do planejamento regular para que se possa atender ao aluno com NEE – considerando como aprende e o que ele domina, por vezes contemplados com adaptações distantes da natureza do objeto de ensino previsto para o grande grupo. Com relação ao esclarecimento das adaptações que buscamos, os parâmetros curriculares nacionais que abordam as adaptações curriculares as definem como

possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais, não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos, nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: • o que o aluno deve aprender; • como e quando aprender; • que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; • como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 31).

Sobre o tema Oliveira e Machado (2007) apontam e reafirmam que tais modificações tangem desde modificações na organização da metodologia, objetivos e conteúdos, bem como a disposição do tempo, espaço e as estratégias avaliativas (p. 36) que envolvem essa configuração. Se, assim como estas, corroborarmos com a compreensão do currículo como conjunto de ações que a escola desenvolve de modo a oportunizar a aprendizagem dos estudantes (ZABALZA *apud* OLIVEIRA & MACHADO, 2007, p. 37), torna-se um compromisso ético e inclusivo buscar as adequações que se fazem necessárias para que os alunos alcancem objetos de conhecimento a partir de experiências significativas.

Na busca de construir uma proposta de ensino de caráter inclusivo, uma orientação fundamental nos nossos dias é a ideia do design universal, convertida no meio educacional como desenho universal pedagógico. Esta considera a necessidade de tornar o currículo acessível a todos. O desenho universal carrega em si uma característica inclusiva e acessível como princípio básico, considerando o todo do trabalho como referência que atenda todas as necessidades, dentro das possibilidades. Este pode ser compreendido como “um conjunto de ideias, procedimentos e práticas geradores de espaços, ambientes, serviços, produtos e tecnologias acessíveis, utilizáveis de forma igualitária, segura e autônoma por todas as pessoas, na maior extensão possível” (CORREIA & CORREIA (no prelo) *apud* NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010).

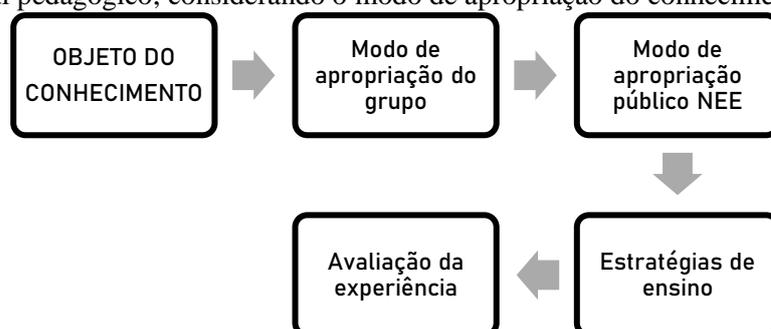
Esse pressuposto de universalidade considera, também, a mobilização de recursos e a participação colaborativa de todos os envolvidos, seja professores com crianças ou entre estas últimas, oportunizando a mediação de diferentes aprendizes, reforçando a ideia de aprendizagem como apropriação de saberes culturalmente estabelecidos a partir de referentes mais capazes, conforme a teoria histórico-cultural vigotskyana, que pressupõe que o aprendizado humano é social (VIGOTSKY, 1998, p. 115), portanto vivido na mediação entre aprendizes os quais dividem o que sabe com aqueles que ainda desenvolvem e aprimoram suas habilidades, aproveitando o encontro entre pares e, também em grupo, como reforça Kranz & Magalhães (2017), já que o desenho universal pedagógico prevê:

recursos pedagógicos acessíveis a todos, na maior extensão possível; participação de todos os alunos na mesma atividade; colaboração, interação e discussão envolvendo todos os alunos; problematização e desafios com vistas ao desenvolvimento da criatividade e à aprendizagem; linguagem oral e escrita como mediadores fundamentais; participação e intervenções do professor como o adulto experiente e responsável pela mediação pedagógica (p. 185).

Desta feita, a troca de orientações, planejamentos, ideias que se conversam e se convertem em estratégias implicam numa parceria potencialmente colaborativa que só gera resultados a partir do momento em que concebemos o currículo não como um impedimento mas como uma abertura para flexibilizar e ampliar experiências que venham a proporcionar a aprendizagem de cada criança, considerando sua especificidade educacional é uma prática possível essencial ao fortalecimento da escola comum inclusiva.

A troca colaborativa entre professor generalista/polivalente e professor de Educação Especial, pressupondo os anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto etapa de referência, tende a configurar um trabalho produtivo mediante essa colaboração, nomeada por alguns estudiosos como bidocência, sendo outrora identificado somente como trabalho colaborativo, tal qual observou Silva (2018) sobre a produção acadêmica na área. Esse conceito, observado por Beyer (2013) na educação alemã, enxerga o professor de apoio como um colaborador direto às necessidades educacionais especiais do público que as tenha, além de colaborar a sanar outras demandas de aprendizagem de um grupo. Em nosso caso, com foco nos estudantes assistidos na Educação Especial, essa parceria reforça a organização do trabalho pedagógico, auxiliando o fazer do professor regente mediante sugestões e acordos que conduzam à prática pedagógica acessível, ao passo que dá abertura a propostas e projetos que atendam melhor a pluralidade de crianças de uma turma regular, estando em consonância, portanto, com a visão do desenho universal pedagógico reforçando o planejamento global do professor regente com as indicações e orientações para ampliar o trabalho de mediação do professor da Educação Especial. O desafio está, pois, em redirecionar as ações educativas já no planejamento e não a partir deste em conversão a uma forma adaptada no plano individual, como se percebe, em síntese, na forma do esquema a seguir, o qual aponta a emergência de se pensar a prática pedagógica, buscando objetivos de ensino que congreguem todas as especificidades de aprendizagem a partir de uma proposta comum, universalizada.

Esquema 1 – Esquema em processo sobre o direcionamento da ação educativa pela orientação do desenho universal pedagógico, considerando o modo de apropriação do conhecimento do grupo todo.



Fonte: Produzido pelo autor.

Assim, ao elaborarmos um plano educacional individualizado e elencarmos as habilidades e estratégias facilitadoras da aprendizagem de estudantes com NEE em caráter diagnóstico, damos subsídios a reestruturação do planejamento curricular, para, após esse movimento reestruturante organizar um PEI que agregue estabelecimento de objeto do conhecimento (OC), investimento metodológico e condições de acessibilidade de modo a favorecer a apropriação deste.

3. ORGANIZADORES ESTRUTURANTES DA ROTINA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: OLHANDO PARA O INTERIOR

De modo a elucidar algumas práticas de reformulação curricular e seus desdobramentos, trazemos à tona algumas soluções encontradas no fazer cotidiano de uma turma regular com três estudantes com NEE, considerando adaptações, orientações e avaliações destas ações.

Considerando alunos com necessidades na comunicação, mobilidade e autonomia, esta última com mais evidência àqueles estudantes com paralisia cerebral e autismo nesse último campo, as formas de organizar o ensino prescindem de uma orientação que atenda e não afaste este grupo diante das barreiras de aprendizagem já existentes. Antes de qualquer planejamento, é preciso saber com que apoios ou recursos contar, como no caso de suportes de tecnologia assistiva (TA), isto é, aqueles que potencializam as crianças a falar, escrever, locomover, adequar postura, entre outros (PELOSI, 2011). Em nosso caso, a TA, auxilia a adequação postural daquela criança com PC; acessórios que apoiam sua comunicação por escrito como adaptadores para a prensão e uso do lápis; cartões de comunicação alternativa que ajudam ao estudante com TEA a se orientar na rotina e em atividades; além de eventuais acessórios que possam ajudar em atividades físicas que demandem se locomover com rapidez à nossa estudante com DF em razão de sua deficiência congênita no pé.

A partir do trabalho de adaptação curricular, em consonância com o PEI, é possível pensarmos estratégias que congregam uma experiência comum a partir de um mesmo objeto do conhecimento, direcionando mediações diferenciadas sem distanciar da atividade comum ao grande grupo. No exemplo abaixo, extraído de uma vivência no 4º ano, observamos uma abordagem de um componente obrigatório dos currículos escolares onde todos os alunos com NEE conseguem acessar e vivenciar uma experiência com um objeto comum, sendo uma situação pedagógica que não exclui nem distancia os aprendizes de um lugar comum de aprendizagem.

Tabela 1 – Adequação de elementos do planejamento curricular inclusivo

Componente curricular/ objeto de conhecimento	Objetivos	Adequações e estratégias	Avaliação
Língua Portuguesa: Gênero textual diário	Escrever, conforme as marcas do gênero, um texto narrativo relatando experiências diárias.	PC: Oferecer sugestões de palavras e estruturas verbais para compor uma sequência narrativa sobre uma experiência. TEA: Solicitar à família registros fotográficos e possibilitar ao aluno a organização lógica de sequências de experiências diárias (ex: rotina do aluno em casa). DF: Sem necessidade de adequação.	PC: Identificar a construção de narrativas de experiência coerentes da forma do gênero. TEA: Observar se o aluno esquematiza sua sequência de experiências em ordem lógica.

Fonte: Produzido pelo autor.

Em casos de componentes de outras áreas, como matemática ou geografia, as possibilidades se figuram a partir das estratégias específicas de cada componente curricular, lançando mão sempre das especificidades e modo de apropriação da criança com NEE face às habilidades demandadas por cada área.

Um exemplo proveitoso é o uso de jogos como experiência propulsora da aprendizagem, já que se apresenta como prática atrativa, acolhedora e compartilhada entre crianças. Observamos que, mesmo sem situações diferenciadas de aprendizagem, os alunos com NEE, dividem à experiência com o grande grupo à sua maneira, trabalhando habilidades específicas ao seu nível de apropriação desse conhecimento. Se, na matemática, jogarmos um jogo que exercite a posição e organização da informação numérica no sistema de numeração decimal como o “nunca 10” ou o “disco mágico”, por exemplo, por mais que existam regras, mantidas e reforçadas pela mediação dos professores, estas serão cumpridas pelas crianças com NEE, sendo voltadas a compreensão de número conforme demandado pela experiência individual, seja pra aquele que ainda aprende a contar e estabelecer uma sequência exercitar esse saber, seja pra o outro estudante que precisa separar elementos por cores, estabelecendo uma discriminação lógica. Por mais que os modos de apropriação do conhecimento não se assemelhem à apreensão comum do coletivo, a vivência se constitui uma prática necessária para englobar a turma toda sem distinções, oferecendo condições inclusivas a todo o grupo.

Em se tratando da seara de professores de áreas como artes visuais e educação física, a orientação não deve diferir da mesma sugerida ao professor polivalente. É impreterível que os professores especialistas compreendam o lugar de partida para proporcionar aos estudantes um percurso que possa ser participativo e proveitoso a todos com base nas habilidades individuais e comuns. Mediante a constatação de que um aluno ou mais apresente

dificuldades motoras – ou precise de apoio para acompanhar as vivências, e não consigam tirar proveito de todas as atividades usuais da prática de educação física, por exemplo, o professor a partir de seu planejamento curricular pode reavaliar algumas propostas de modo a contemplar experiências possíveis a todos.

Do mesmo modo o responsável por conduzir aulas de artes visuais pode dar conta a partir do reconhecimento de habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes a partir do plano educacional individualizado destes, mobilizando os recursos expressivos relevantes a uma comunicação efetiva na qual se propicie o contato com a arte. Para esta harmonia e coerência de propostas o PEI é o documento básico de apoio ao grupo de professores dos alunos, junto ao suporte do professor de educação especial, que apoiará a adaptação curricular que se fizer necessária, atualizando e reestruturando o planejamento mais individualizado.

Com essa orientação, percebemos um itinerário comum que pode servir de orientação para a construção de fazeres que sustentem a prática pedagógica inclusiva que tanto prezamos a partir da reflexão sobre a prática e seu alcance com todo o público educacional que atendemos. Uma vez que a avaliação da prática que investimos é condição *sine qua non* de uma práxis colaborativamente estruturada por princípios inclusivos, nos apoiamos no discurso freireano de que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2013, p. 40)”, pois repensar os fazeres é tarefa permanente do ensinar e torna-se uma atitude estruturante dessa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXPANDINDO A OLHADELA DA JANELA

Este artigo contribuiu com a discussão da organização de ações presentes no cotidiano do fazer pedagógico na classe regular com crianças público-alvo da Educação Especial, mediante as orientações legais e os princípios metodológicos adotados para a reflexão sobre a ação pedagógica que aqui propomos. Diante da conjuntura atual e as condições de suporte e mediação da aprendizagem na escola pública estadual potiguar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho colaborativo dos profissionais envolvidos com a educação de crianças público-alvo da Educação Especial é essencial, seja entendido como bidocência, ou não, respeitando limites de atuação entre os profissionais, lançando mão das trocas de experiências e olhares que sustentam a prática pedagógica da escola. Essa colaboração é sustentada, não pela forma cartesiana de atendimento às crianças, mas pela garantia de mediação e acesso ao conhecimento e situações de aprendizagem propostas no ambiente escolar, reforçando a interlocução produtiva e responsável destes atores.

Mediante os exemplos aqui mencionados, os quais refletem à orientação do desenho universal pedagógico, percebemos que a união do trabalho docente, apoiado pelo suporte especializado do professor de Educação Especial um condicionante para que experiências pedagógicas tornem-se exitosas do ponto de vista inclusivo a partir do acesso proporcionado pela ação articulada em favor da aprendizagem de todas as crianças. Com a compreensão do princípio do DUP e a emergência de oportunizar mais práticas condizentes à essa ideia, esses dois princípios tornam-se estruturantes e formativos, agregando à proposta pedagógica escolar princípios de atuação docente condizentes a uma prática pedagógica inclusiva, sem diferenciar atendimentos diferenciados em razão da modalidade a qual os estudantes se encontram, sejam por NEE ou não, devendo ser, porquanto prática a ser continuada.

Salientamos que nem sempre será aplicável utilizar da orientação de uma universalidade pedagógica em razão das diferentes necessidades educacionais especiais de cada criança, uma vez que estas nem sempre responderão da forma a qual estimamos às experiências escolares. Entretanto, sua participação é um direito e garantia de sua trajetória escolar, podendo, por vezes, sua produtividade em sala de aula se distanciar dos demais colegas, principalmente em se tratando de atividades e vivências que demandem abstrações mais complexas de objetos do conhecimento os quais o estudante ainda não consegue interagir de forma qualitativa. Nestas oportunidades encontramos e reconhecemos como podemos tornar objetos de conhecimento acessíveis de modo a refazer nossa prática e reaproximá-los do trajeto para a continuidade da aprendizagem, sendo possível, também o reconhecimento de seus limites, índices para intervenções mais individualizadas quando se fizerem necessárias.

Concluimos, por ora, com o entendimento de que uma orientação comum posta em prática de modo participativo apoiado por todos os mediadores da criança com NEE escolarizada é um reforço que reflete a práxis desse lugar. Inspirados pela ideia do desenho universal pedagógico, acreditamos que as parcerias escolares podem ser potencializadas uma vez que os esforços se direcionam para um mesmo alvo: todo o grupo de crianças, compreendendo suas dificuldades e condições educacionais diferenciadas. Porém, a aplicabilidade e o êxito dos empreendimentos pedagógicos só serão possíveis a partir da concretização dessas parcerias, respaldadas pela orientação pedagógica institucional.

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**, de 8 de setembro de 2010. Trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BEYER, Hugo Otto. A inclusão na escola regular: ideias para implementação. In: BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 27-42.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Norte). **Resolução Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Natal, RN, 2016.

FERREIRA, Andréa T. B; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 17-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 45a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia M.; REDIG, Annie G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v.34. n.1, p.79-100, 2012.

KRANZ, Cláudia Rosana; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Práxis pedagógica e currículos inclusivos: reflexões acerca da constituição do professor e do desenho universal. In: NORONHA, Claudianny Amorim Noronha; SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017. p. 177-194.

NUNES, Leila; NUNES SOBRINHO, Francisco. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Morena; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 269-279.

OLIVEIRA E; MACHADO, K. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 36-52.

PELOSI, Miryam. Tecnologia Assistiva. In: NUNES, Leila R. d'Oliveira et al. (Orgs). **Comunicar é Preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2011, v.1, p. 37-46.

SILVA, Laryssa Dantas da; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. A bidocência na perspectiva da educação inclusiva: os desafios que se apresentam no contexto atual. In: **Anais... VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: Galoá, 2018, vol. 3.

VIGOTSKY, L. S et al. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.