

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.032](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.032)

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICA COLABORATIVA NO ENSINO REMOTO

MÁRCIA MOREIRA DA SILVA

Mestra pelo curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB - marcia.moreiras20@gmail.com

IZAURA MARIA DE ANDRADE DA SILVA

Doutora pelo curso de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – izaura@ce.ufpb.gov.br

RESUMO

O presente texto consiste em um relato de experiências que tem por objetivo apresentar as intervenções pedagógicas no ensino remoto adotado em uma escola da rede municipal de João Pessoa na Paraíba, em virtude da pandemia do Covid 19, construindo um trabalho colaborativo em rede. Esta experiência teve como pontos centrais a interdisciplinaridade e a ação cultural, estruturalmente capitaneada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho colaborativo envolveu professores dos componentes curriculares Ciências da Natureza e Ensino Religioso, do AEE e uma artista de contação de história, externa a escola. O trabalho desenvolveu-se a partir dos temas geradores São João inclusivo e oficina dos sentidos por meio de lives inclusivas. A elaboração do relato de experiência está alinhada ao pensamento de Abrahão (2010), Josso (2004), Bertaus (2010) e Nóvoa (1995-1996), complementados por Freire (1996), estudiosos e teóricos que, sob diferentes prismas, trazem orientações metodológicas que coadunam com o nosso fazer pedagógico e especificamente nos temas de interdisciplinaridade, ações culturais e dialogicidade. O resultado mostra que o trabalho colaborativo e envolvendo diferentes áreas se configuraram como oportunidades de aprendizado que levaram os participantes a pesquisar novas formas de abordagem dos conteúdos, proporcionou, além disso, fortalecimento de parcerias em rede colaborativa, interdisciplinaridade, como também aproximar a tríade escola-família-estudante.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, interdisciplinaridade, Ensino Remoto, Trabalho Colaborativo.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, surgem novos estudos, novos avanços através de portarias, leis e decretos que visam oportunizar o acesso à escolarização para as pessoas com deficiência. Especialmente em um ano atípico, conforme apresentou-se historicamente 2020, quando todos os profissionais da educação passaram a exercer suas atividades laborais na modalidade online em virtude da pandemia do Covid-19. Nossas redes de ensino e aprendizagem precisaram ser reformuladas respeitando-se o cenário de peculiaridade a saber: as deficiências múltiplas de alunos usuários do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva matriculados na unidade de ensino na qual deu-se a intervenção e, o distanciamento social que forçou, por conseguinte, ao ajuste de todo o planejamento para a modalidade de ensino remoto. A comunicação e a inclusão digital compuseram uma camada importante de desafio a ser vencida. Uma camada que se deu em via de mão dupla: tanto para a equipe escolar, quanto para os alunos, familiares e todo o sistema educacional público do município de João Pessoa no período da pandemia.

Ao adotar a abordagem autobiográfica no presente relato, significa alinharmos nossas experiências ao pensamento de Abrahão (2010), Josso (2004), Bertaus (2010) e Nóvoa (1995-1996), complementados por Freire (1996), estudiosos e teóricos que, sob diferentes prismas, trazem orientações metodológicas que coadunam com o nosso fazer pedagógico e especificamente nos temas de interdisciplinaridade, ações culturais e dialogicidade.

Ao assumirmos o método (auto)biográfico, ao longo do texto, procuramos responder as seguintes questões: Em que implica o desenvolvimento de um projeto em rede, no qual a professora da sala de recursos multifuncionais possui deficiência visual? E em que medida desenvolver um projeto em rede com profissionais sem deficiências pode colaborar para inclusão de alunos e alunas com outras deficiências?

Nesta narrativa é pertinente ressaltar de maneira breve alguns elementos presentes na legislação brasileira que, por seu turno, nortearam nossas ações pedagógicas. Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96 considerou a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades e que o aluno público-alvo da Educação Especial deve, preferencialmente, ser atendido na rede regular de ensino.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reafirmou o direito da inclusão escolar no ensino comum de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como assegurou ao atendimento educacional especializado a incumbência de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de maneira a eliminar qualquer tipo de barreira, garantindo, assim, a acessibilidade a todos. De acordo com o documento, as atividades a serem realizadas no AEE devem ser diferenciadas “daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p. 16).

Segundo Magalhães, Corrêa e Campos (2018). Em sua pesquisa no Rio de Janeiro, ao apresentar o referencial para a organização do AEE no Brasil, ressalta que desse modo, e tendo em vista orientar os sistemas de ensino a implementar as determinações do referido decreto, foi instituída a Resolução n. 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica trazendo a seguinte proposta:

O AEE deverá integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio (Brasil, 2009).

A referida resolução prevê o AEE realizado, de preferência, nas escolas comuns e pode ser realizado, mas não só, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais, que deverá ser parte integrante do plano pedagógico da escola (Ripoli, 2010).

No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual, no artigo 1º, confirmou e impeliu “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015). Em seu capítulo V, do direito à educação, o artigo 27 afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

De acordo com Poker (2013, p. 11),

Os professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assumem a regência de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2007, é atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que são encaminhados a esse espaço. Nesses ambientes devem ser oferecidas todas as condições de pleno desenvolvimento para que consigam ter acesso ao currículo da sala de aula regular em que estão matriculados.

Ante o exposto, o Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da Educação Inclusiva, assume um caráter exclusivamente de suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno. Tem como objetivo oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciadas, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum.

A professora da sala de recursos ao coordenar as ações que foram desenvolvidas, proporcionou a saída das zonas de conforto de cada um e, conseqüentemente, oportunizou aos alunos com outras deficiências o acesso a formação e informação.

Ao discutirmos sobre as nossas práticas pedagógicas, justificamos a necessidade de refletir sobre a inclusão a partir de nossas narrativas. Desse modo, concordamos com a autora, quando ela afirma que: "O seu contributo principal passa pela definição das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação." (JOSSO, 2004, p. 16).

Nesta narrativa nos sentimos convidados a sair de um lugar para outro. Construindo saberes diferenciados e o fazer pedagógico a luz da ciência numa perspectiva inclusiva ficando evidente que, em pleno século XXI, não cabe mais pensar

na pessoa com deficiência como uma exceção à regra. E, sim, como um sujeito que reflete sobre as práticas e atua de forma colaborativa e participativa no chão da escola.

Naquele cenário, elaborar estratégias de ensino que favorecessem a aprendizagem dos alunos com deficiências a partir da proposta de regime especial de ensino (remoto), nos possibilitou mergulhar ainda mais no trabalho transversal de abordagem dos conteúdos, envolvendo toda comunidade escolar. Por conseguinte, este fazer pedagógico interdisciplinar nos oportunizou construir redes de conhecimento, que fizeram dos alunos com deficiência os protagonistas de grandes momentos de aprendizado e acolhimento.

Neste contexto, as atividades desenvolvidas pelo AEE, seguiu a trilha buscando atender as orientações presentes nos documentos oficiais conforme preconiza a legislação brasileira e assegurar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atendessem às demandas das necessidades específicas aos alunos com deficiência sensorial, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Arte, a Literatura, as Ciências da Natureza e o Ensino Religioso se conectam em uma ação pedagógica inclusiva que foi além das nossas expectativas. A professora da sala de recursos de maneira ativa e colaborativa instigou e convidou outros professores a imprimirem um novo olhar. Um olhar reflexivo e atuante no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência.

Os alunos com outras deficiências por sua vez, tornaram-se protagonistas do processo ensino aprendizagem. Já os alunos sem deficiência em seu turno, puderam experimentar o que a literatura chama de aula inclusiva interativa. Tudo isso, de forma remota, usando as plataformas de interação disponíveis. A exemplo, o Google Meet. As questões de acessibilidade, conforme preconiza o artigo 28 da Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) foram postas à prova. Acessibilidade esta, que pelas pessoas com deficiências, sejam estas a visual ou não, não houve tempo para testes prévios. As ações se davam na perspectiva do aprender fazendo. E as pessoas sem deficiência visual ou outras deficiências, foram essenciais na conjuntura e estruturação desse fazer pedagógico.

METODOLOGIA

Recorrendo a uma das vertentes do conceito de equidade, aliando ao nosso relato de experiência, foi, para nós, algo que a princípio parecia impossível de acontecer. Quanto ao tema da equidade, partimos da acepção do Dicionário Dicio (2020), “a característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, imparcialidade, isenção e neutralidade”. A esta, somamos os escritos de Baqueiro (2015), que amplia o conceito no contexto da Educação, tomando-a como base para alterações nas formas de ensino. O conceito de equidade procura o desenvolvimento integral de todos seus alunos, em grupo ou individualmente, através da percepção de suas situações sociais, familiares, econômicas e culturais.

Os esforços de adaptação ocorreram em função de buscar uma escolarização equânime, integrando as pessoas com e sem deficiências. Em razão da sociedade e da escola estarem imersas (assim como todos os envolvidos) numa situação completamente nova, buscamos referenciais múltiplos que pudessem somar e atender emergencialmente as demandas de 2020, nesse novo contexto de pandemia e de aulas remotas.

Trazer nossas experiências para o centro deste relato, de acordo com Goodson (1996), transforma a investigação em uma pesquisa-ação. Por outro lado, Nóvoa (2000, p. 15), ao prefaciar o livro de Josso (2004), grifa que todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é (auto)formação.

O relato de experiência retrata o trabalho colaborativo entre os professores dos componentes curriculares Ciências da Natureza e Ensino Religioso, do AEE e uma artista de contação de história, externa a escola. O trabalho desenvolveu-se a partir dos temas geradores São João inclusivo e oficina dos sentidos por meio de lives inclusivas. A elaboração do relato de experiência está alinhada ao pensamento de Abrahão (2010), Josso (2004), Bertaus (2010) e Nóvoa (1995-1996), complementados por Freire (1996), estudiosos e teóricos que, sob diferentes prismas, trazem orientações metodológicas que coadunam com o nosso fazer pedagógico e especificamente nos temas de interdisciplinaridade, ações culturais e dialogicidade.

Ao realizar os diálogos transversais, visando desenvolver os projetos ‘Festas Juninas Inclusivas’ e a ‘Oficina dos sentidos’ com uma programação cultural na Semana Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, os eixos temáticos favoreceram uma participação ativa e efetiva dos alunos com deficiências nas Lives

Inclusivas, contemplando os conteúdos programáticos dos componentes curriculares, ora objeto deste artigo, na referida escola.

Quando se fala em inclusão digital, proporcionar a acessibilidade, não estamos nos referindo apenas aos alunos, mas também, em diferentes graus, na busca de favorecê-la às famílias, aos professores e toda a equipe envolvida no processo, visto que todos necessitavam enfrentar obstáculos tecnológicos diversos, seja em decorrência da deficiência, seja por fatores econômicos, cognitivos ou de acessibilidade digital.

De acordo com Capellini, (2004), O objetivo da colaboração é em benefício de um ensino inclusivo, considerando o aproveitamento escolar e o desempenho da aprendizagem. Assim, é relevante pensar no trabalho colaborativo enquanto recurso de mediação da aprendizagem e, por conseguinte, a possibilidade de minimizar, principalmente, as barreiras atitudinais.

Não faltando com os métodos tradicionais de ensino, mantendo um conteúdo alinhado à prática e ao convívio dos alunos, buscamos novas formas de lidar com seus conteúdos programáticos. Foi uma vivência carregada das palavras do teórico Freire, em sua obra "A Pedagogia da Autonomia" (1996):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 13).

Concordamos com Freire, quando afirma que: "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (1996, p. 26)

É importante lembrar que esta prática também está calcada nos estudos de Silva (2004), e por isso entendemos o currículo escolar como um instrumento que se caracteriza, de um lado, como um documento tradutor de uma identidade de sujeitos que nele estão envolvidos e, de outro, um instrumento que se faz e refaz articulado pelo poder, produzindo disputas, e o desloca em seu tempo e lugar. O currículo em suas múltiplas faces tem procurado atender às demandas sociais nas mais variadas modalidades.

Nesse percurso, alinhamos nossas práticas pedagógicas em rede colaborativa, ao CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL.

Diante do exposto, é relevante considerar que, em conformidade com os estudos anteriores ao nosso, concordamos com Souza e Braun (2020), quando apresenta o CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL como um programa educacional que tem como objetivo ensinar ao estudante algo que seja, no presente momento, útil a ele e continue sendo útil para sua vida. A palavra natural, aqui mencionada significa tornar os ambientes de ensino e seus procedimentos o mais próximo do que ocorre no cotidiano. Diante do contexto das vivências ora objeto deste trabalho. A flexibilidade curricular alinhada aos conteúdos sensíveis a tríade escola, alunos com deficiência e família, possibilitou o fortalecimento do trabalho colaborativo.

Ante o exposto, é pertinente pensar em um currículo funcional Natural que, segundo Suplino (2005, p. 13):

O termo funcional refere-se à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando-se que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida no momento atual ou à médio prazo. O termo natural diz respeito aos procedimentos de ensino utilizados, colocando-se em relevo fazer o ambiente de ensino e os procedimentos o mais semelhantes possível ao que pode ocorrer no cotidiano.

Segundo a referida autora, o Currículo Funcional Natural é uma proposta metodológica diferente da maioria que conhecemos. porém, uma mudança de perspectiva frente ao que se considera ensinar às pessoas com deficiência. Mudança nas formas de pensar cristalizadas que podem nos remeter a um modelo de educação inclusiva pré-concebido, onde muitas vezes a ênfase está centrada nas limitações. Cabe ressaltar que, deveríamos, entretanto, nos ater às possibilidades, alternativas, saídas criativas para que o ensino possa ser efetivado com êxito. Todavia, Currículo Funcional Natural é mais que ações isoladas. É um conjunto de instruções e informações que reúnem não apenas uma prática a ser desenvolvida em sala de aula, como também uma filosofia e um conjunto de procedimentos.

De acordo com Sublino [apud] (LeBlanc, 1990), foi proposta a inclusão de três componentes para a criação deste currículo funcional natural:

1. estabelecimento de metas do comportamento pertinentes ao desenvolvimento da criança dentro do seu ambiente (isto é, decidindo que

- comportamentos aumentar e quais diminuir para o desenvolvimento ótimo da criança);
2. melhorar as condições e procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem (decidir que técnicas usar para realizar mudanças de comportamento e aprendizagem de novas habilidades);
 3. avaliar constantemente a efetividade destes procedimentos (mediante a avaliação do comportamento durante o processo de ensino)”

Suplino (2005), ressalta ainda que, os objetivos centrais da aplicação do Currículo Funcional/Natural são, nas palavras de LeBlanc “tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente.”

Sublino, (apud LeBlanc, 1992, p. 33):

Diante do exposto, cabe ao professor investigar o conhecimento que os alunos trazem consigo e os seus conceitos cotidianos, para traçar estratégias que levem o aluno a apropriação de conhecimentos científicos. Portanto, pensar na permanência do aluno público-alvo da Educação Especial na escola, nos convida a uma reflexão sobre o currículo enquanto documento norteador das práticas pedagógicas escolares e, nesse sentido, para o nosso relato de experiência no ensino remoto, Suplino (2005) nos brinda com a proposta do Currículo Funcional Natural. Desse modo, é possível pensar em um entrelaçamento de saberes nos quais: família, gestão, especialistas, professoras e professores do ensino regular, professora do AEE e demais profissionais envolvidos nos processos formativos do público-alvo da Educação Especial, dialogam e assim, garantem a permanência com equidade desses sujeitos nos mais variados espaços, estruturando suas ações a partir das potencialidades, minimizando as barreiras atitudinais impostas pelo Regime Especial de Ensino Remoto.

Ao refletir sobre a inclusão a partir de nossas narrativas, concordamos com a autora, quando afirma que:

É uma história escrita a partir da sua própria experiência, que nos introduz num universo de ideias sem o qual nada compreenderemos sobre os dilemas educativos e, em particular sobre os dilemas da formação de adultos. O seu contributo principal passa pela definição das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. (Josso, 2004, p. 16).

Portanto, o método autobiográfico, nesse cenário, apresenta-se como um caminho seguro para deixar impressas as nossas contribuições a Educação Inclusiva e, por conseguinte, à sociedade como um todo. Estamos mergulhando na nossa subjetividade. Imprimindo nesse texto o nosso olhar a partir de vivências nas quais foram sendo construídas no cotidiano da escola.

Os estudos de Silva e Camargo (2021) apontam que, o PEI é uma metodologia de trabalho colaborativo focada no aluno com deficiência e elaborada a partir da série, idade, grau de desenvolvimento, habilidades e conhecimentos prévios, com a finalidade de elaborar objetivos de aprendizagem a curto, médio e longo prazos e avaliar o progresso do estudante. Nesse sentido, conforme os estudos de Redig, Mascaro e Dutra (2017) faz-se necessário considerar que, um caminho para o progresso escolar do estudante com deficiência, é a individualização do ensino, no que se refere ao ato de planejar o ensino para todos, mas levando em consideração o que o aluno já conhece, como suas especificidades, suas potencialidades e suas formas de se relacionar com o processo de aprendizagem. Embora a individualização do ensino foque no aluno, o planejamento deve estar relacionado com os conteúdos gerais da turma. Podemos dizer que o PEI é um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado, por meio do trabalho colaborativo entre ambos (Campos; Pletsch, 2014).

Diante do Exposto, os fios que tecem essa rede de saberes, envolve todo um conjunto de ações que vão desde as reuniões de planejamento a concretização das atividades hora aqui apresentadas.

Reuniões estas, que, por sua vez, aconteciam de forma remota via Google Meet. Planejamento de ações, elaboração de roteiros, identificação de temas geradores, os quais serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Em conformidade com a propositura do Currículo Funcional Natural, as metas e estratégias que fomentaram a atuação colaborativa do AEE nesta narrativa foram:

- Participação nos planejamentos, departamentais e reuniões pedagógicas; realizadas, visando conhecer e alinhar a dinâmica adotada pela equipe e

acompanhar os conteúdos das aulas remotas bem como, auxiliar na utilização dos recursos tecnológicos.

- Auxiliar os professores da sala regular na adaptação das atividades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e síndromes, com a produção de vídeos acessíveis, visando atender as necessidades específicas do público alvo acompanhado por esta modalidade nas demais modalidades de ensino ofertadas pela escola: Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais no período de ensino remoto. Aqui, cabe ressaltar que, nossa narrativa tem como foco os relatos de experiências do professor de Ensino Religioso, da professora de Ciências e da colaboradora externa, uma artista paraibana, envolvendo os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.
- Realização de mapeamento mensal das atividades, bem como da participação dos alunos com deficiências nas atividades remotas ofertadas pela escola.
- Promoção de uma formação em serviço para professoras, professores, especialistas, gestoras e cuidadoras em ALUSÃO AO 21 DE SETEMBRO, DIA NACIONAL DE LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, culminando na realização de atividades inclusivas na SEMANA NACIONAL DE LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, envolvendo todos os alunos de todas as modalidades de ensino.
- Promoção de lives inclusivas para os alunos com e sem deficiências dos anos finais do ensino Fundamental, com a participação dos professores de Língua Portuguesa, História, Educação Física e a colaboração efetiva dos componentes curriculares Ensino Religioso e Ciências, abordando os temas: SÃO JOÃO INCLUSIVO E SEMANA NACIONAL DE LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

Ante o exposto, é pertinente ressaltar que, neste trabalho, nossa atenção volta-se aos relatos dos sujeitos envolvidos na experiência (professora do AEE, professora de Ciências, Professor de Ensino Religioso E colaboradora externa). Portanto, além de planejar, fazia-se necessário traçar metas e pensar em estratégias que viabilizassem a execução das mesmas. Assim, enquanto mediadora do trabalho colaborativo, a professora do AEE buscou aglutinar parcerias e, por conseguinte, favoreceu a participação efetiva dos estudantes com deficiência garantindo

assim, a permanência dos mesmos no ambiente escolar, no formato remoto, considerando o período de distanciamento social imposto pelo COVID 19.

Nesse cenário, levou-se em consideração:

- a realidade das famílias/alunos;
- o estado emocional em que estes estavam vivenciando; o grau da deficiência;
- as condições de acompanhamento das atividades remotas da sala regular.

A partir do planejamento interdisciplinar proposto, na oportunidade, a disciplina de Ensino Religioso tomou como foco a desmitificação quanto a origem dos festejos juninos. Abordar a origem dessa festa popular tem sido a nossa principal função. Além de visitar a história de como essa festividade chegou aos dias atuais, sua origem e percurso por diferentes povos, discutir quais as razões pelas quais tem sido associada ao cristianismo católico, sua chegada no Brasil e depois como torna-se cultura popular tem sido primordial para nossos estudantes. Participamos do diálogo com outros conteúdos, como a ciência, pensando em como o festejo se articula com os sentidos, o movimento na natureza, o tempo de plantar e de colher e, finalmente, participamos da festa popular inclusiva no modo virtual. Além do diálogo com o ensino da Ciência, somamos os conteúdos do Ensino Religioso e abordamos a temática em parceria com o AEE. Neste sentido, foi a nossa contribuição para o processo de inclusão das minorias, que consideramos fundamental ao desenvolvimento social dos educandos e corrobora para uma prática do reconhecimento do outro na sua identidade e dignidade como pessoa humana.

É importante ressaltar que, de acordo com a BNCC (2018), o Ensino Religioso não está ligado ao ensino de uma única religião, agora ele tem como objetivo o conhecimento do fenômeno religioso em nosso cotidiano, como também de oferecer a compreensão da própria identidade dos estudantes e o respeito à diversidade religiosa.

Este percurso histórico estabeleceu a cultura de que o Ensino Religioso ainda hoje se caracteriza como catequese da religião cristã trazida de Portugal. Atualmente, entrando na terceira década do Século 21, nos deparamos com a resistência de equipes escolares e estudantes quanto ao estudo das religiões de matrizes africanas, indígenas e orientais. São desafios cotidianos que o professor

deve superar para conseguir êxito na conscientização e no conhecimento das diversas matrizes religiosas.

Do mesmo modo e nessa esteira, repete-se com o conteúdo das Festas Juninas, no sentido de aparecer fortemente associado aos santos católicos, principalmente dentro de uma religiosidade popular, comum no Nordeste brasileiro. Nosso objetivo, portanto, foi retratar as origens das festividades juninas, de que maneira o Cristianismo Católico absorve essas celebrações e como imprime características próprias da religião. Situamos a origem dessas festividades, que segundo Rangel (2008, p. 16), deu-se a partir das celebrações dos povos da antiguidade, quando se demarcava o fim da primavera e o começo do verão no Hemisfério Norte, marca a passagem do Solstício de verão, e que os dias curtos e frios passam a ser mais quentes e longos, que são ideais para o plantio. O tempo de plantar tem a ver com o movimento do planeta, as estações do ano, o frio, a chuva.

A partir do conhecimento, memórias e vivências trazidas pelos estudantes, abordamos nas aulas remotas o percurso das festas juninas antes do Cristianismo se tornar a religião dominante no Ocidente. Elas comemoravam a deusa Juno, mulher de Júpiter, como aponta Rangel (2008) e fazia parte do panteão dos deuses do Império Romano. Muito tempo depois, a Igreja Católica começou a chamar de festas Joaninas fazendo uma associação a São João Batista. Este fenômeno é conhecido por sincretismo religioso.

Esta abordagem historiográfica foi importante para desconstruir a ideia de que as comemorações juninas tiveram uma origem cristã católica, como também para entender a importância do respeito à diversidade religiosa no Brasil, sabendo-se que com o passar do tempo as comemorações do mês de junho foram ganhando incrementações da cultura local, como a indígena e africana. Isso é perceptível na culinária, na música, no figurino e no modo como a festa é celebrada nas diferentes regiões do país.

Este preâmbulo teórico, com diferentes conteúdos sobre as festividades juninas, culmina finalmente com a Festa Junina Inclusiva. A inserção dos componentes curriculares Ensino Religioso e Ciências da Natureza no projeto Festa Junina Inclusiva se deu em diferentes etapas: elaboração de material adequado às necessidades dos alunos, atividades sob diferentes suportes, estímulo à alegria da festa, o conceito de festa virtual e festa em casa/escola, gravação de vídeos pela equipe e alunos, pesquisas, aulas sobre a história da festa junina, suas matrizes, sincretismo e percurso histórico.

Dando continuidade as narrativas, a colaboradora externa relata que, ao ser convidada a trabalhar em rede para integrar um projeto escolar, em que a professora da sala de recursos aglutinou diferentes áreas, sendo ela deficiente visual e atendendo a diferentes tipos de deficiências, o que para ela, enquanto artista foi possível definir como uma experiência ampliadora de horizontes.

Como artista, ela relata que não tinha uma experiência anterior de trabalho com e para este segmento, por isso, sentiu como um chamado e encarou o convite como uma ação de direitos humanos, evocando os princípios constitucionais e do ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente que alimentam a sua prática. É um dever de artista levar a educação e a cultura aos jovens com deficiência, pois a formação cultural revela um dos caminhos para se garantir a construção da cidadania através do acesso aos direitos e à inclusão social. Este é um dos princípios que ela defende: a igualdade. Relata ainda que, ficou curiosa e preocupada se conseguiria dar conta e conseguir comunicar com sua arte.

Em 2020, como estratégia metodológica, o trabalho colaborativo aconteceu através de duas vertentes: a contação de história e a música. Braços da cultura por onde a colaboradora externa transita, seja por formação acadêmica (em Letras), seja pela militância artística (contadora de história e compositora). Perguntada sobre como se sentiu em 2020, ela respondeu com uma cantiga de roda tradicional: "Eu entrei na roda / eu entrei na roda dança / eu não sei como se dança / eu não sei dançar" para reafirmar o seu compromisso de criar caminhos, não desistir da busca e aprender fazendo junto com os interlocutores. A sua prática de artista transcende os palcos e se encontra com a de educadora na inserção em escolas, espaços públicos e privados de cultura, bem como a atuação no terceiro setor.

A artista firmou parceria com a Escola por afinidades com o projeto pedagógico. Sua prática está pautada no referencial de importantes pensadores da educação, cultura e literatura, tais como Candido (2004) na teoria literária; Wilder (2009), na inclusão social e cultural e Gomes (2012), escritora, professora de literatura e pesquisadora da arte de contar história. Além desses, a própria Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã e, claro, o imenso legado da obra de Paulo Freire.

Sua participação se deu na Festa Junina Inclusiva online, realizada através de uma live, onde a artista implantou um ambiente aconchegante em contraste com a frieza da tela e o aparato tecnológico tão necessário a esse momento. De forma introdutória, foi realizada uma contação de história, seguida de um bate papo sobre

diferentes formas de festejar os santos do ciclo junino. A contação de história 'A lenda da fogueira de São João' (do repertório tradicional oral), teve o objetivo de acolher a turma e associar o ambiente escolar a um dos principais ícones do ciclo junino: a fogueira.

Através da contação de história, foi instaurado um tom de informalidade, aproximando as pessoas e favorecendo o convívio amistoso calcado na memória das coisas boas vividas presencialmente. No roteiro da live, foi incluída a narrativa sobre outras formas de festejar o São João, mostrando a diversidade cultural do país, proporcionando novos olhares sobre o Brasil tão diverso

As dificuldades e nortes metodológicos apontados até aqui também são pertinentes no contexto do ensino de Ciências da Natureza. Não faltando com os métodos tradicionais de ensino, mantendo um conteúdo alinhado à prática e ao convívio dos alunos, buscamos novas formas de lidar com seus conteúdos programáticos. No decorrer desse componente curricular no ano letivo de 2020, percebemos o quanto os conteúdos trouxeram, para nós e para os educandos, a importância do domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos na formação pessoal, tomando consciência cada vez mais sobre si, entendendo melhor, sobre o outro, sobre o ambiente onde vivemos e os fenômenos que nos cercam.

Debatemos e estudamos assuntos para o desenvolvimento do senso crítico, da vida prática, da resolução de problemas, da realização de escolhas pessoais e coletivas de forma mais responsável. Em suma, buscamos fazer a correlação do conteúdo com a vida. A partir do pensamento de Marcondes (2018), adotamos a BNCC como aporte teórico para o ensino de Ciências da Natureza, considerando, portanto, os objetivos ali apresentados como a formação básica para o exercício da cidadania, a concepção dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea.

De acordo com Rodrigues e Roble (2015), o maestro do nosso corpo é o cérebro. Sendo visto como uma máquina difícil de se interpretar, é ele quem conduz todas as informações. Com base na ciência, cada órgão do sentido está acomodado a responder a um determinado estímulo formando interpretações por feixes nervosos, como por exemplo as sensações e as emoções.

Com o suporte destas referências teóricas, trabalhamos na busca por um conteúdo palpável, prático, vivido e sensível, mesmo que em aula remota. No desafio proposto, em que o aluno toma para si o papel de autor do seu aprendizado. O professor atua apenas como mediador do processo, mas ele é quem determina

onde deve chegar. No eixo temático 'Vida e Evolução', previstos na BNCC, os alunos com deficiência foram estimulados ao protagonismo da atividade prática/compartilhada, trazendo seus relatos e experiências de vida. Nesse percurso surgiu o projeto "Oficina dos sentidos", a partir da ideia de que para que possamos ver, ouvir, sentir, tocar ou degustar algo precisamos que os sentidos exerçam suas funções, sendo necessário que as informações captadas cheguem ao cérebro, sejam decodificadas, interpretadas e, por fim, respondam a uma determinada sensação ou percepção.

Quando falamos do despertar das sensações, como o sabor de uma comida típica, o cheiro de um alimento especial da vovó, a caracterização para um momento festivo, juntamente com o toque do arrumar do cabelo ou da textura da nossa roupa, despertamos sentidos remanescentes. Quando trabalhamos as Festas Juninas, convidamos os alunos a uma reflexão sobre seu espaço interno e externo, trazendo fortemente o trabalho com os cinco sentidos.

Em diálogo transversal com uma rede de colaboradores concretizamos esse entendimento, planejando ações em que o aluno experimentasse diversas sensações do seu corpo, a partir do ambiente e do seu aprendizado.

Ante o exposto, nos deparamos com o desafio de desenvolver os componentes curriculares de Ciências da Natureza e Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental, adequando os conteúdos presentes no currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ao ensino remoto na Escola Municipal em João Pessoa-PB.

Essa situação nos colocou diante de camadas sobrepostas de adversidades, que foram enfrentadas em conjunto e de forma sistêmica, buscando envolver o maior número de alunos no processo e, por conseguinte, realizar as adaptações das atividades. Estas ações incluíram os alunos com deficiências, nas quais a participação efetiva do Atendimento Educacional Especializado - AEE, foi primordial para a atuação da Escola no sentido de ajustar e até minimizar o distanciamento entre a equipe pedagógica, professores e alunos com e sem deficiências, conectados pela tecnologia.

CONCLUSÃO

Quanto à importância do fortalecimento dos vínculos e parcerias para que a inclusão fosse efetivada, optamos por trazer para esta narrativa as falas que representam esta rede: a professora do AEE, o professor de Ensino Religioso, a

professora de Ciências e, a de uma artista, colaboradora externa à escola. Todos quatro estiveram presentes no planejamento das ações e nas referidas culminâncias em vivências on-line às quais nomeamos de 'Lives Inclusivas'. Envolvendo diferentes áreas, estas ações se configuraram como oportunidades de aprendizado que nos levaram a pesquisar novas formas de abordagem dos conteúdos, fortalecimento de parcerias em rede colaborativa, interdisciplinaridade, como também aproximar a tríade escola-família-estudante.

Retomando as indagações iniciais, vale ressaltar que, na formação docente, em sua grande maioria não há na grade curricular das licenciaturas formação adequada sobre inclusão e seus desdobramentos no que se refere à adequação de espaços, acolhimento a esses sujeitos com formas de aprender diferentes e adaptação de conteúdos pedagógicos que atendam às suas necessidades específicas.

A experiência com a professora do AEE, os alunos e alunas com deficiência dentro do projeto foi um momento de reavaliar as práticas pedagógicas e, consequentemente, de ressignificar nossas intervenções em dois contextos, o pandêmico e o virtual. No contexto pandêmico vivenciado foi um divisor de águas, ele possibilitou avaliar nossa relação com o outro, o significado de empatia, o que às vezes parecia distante da nossa realidade. O contexto virtual surgiu enquanto uma necessidade frente a uma adversidade que pegou todos de surpresa, o modo como as práticas pedagógicas eram aplicadas presencialmente tiveram que ser modificadas.

A pandemia revelou a falta de inclusão em diversos contextos; por exemplo, a falta de inclusão digital, o acesso à internet, e outros problemas de âmbito social, a saber: a segurança alimentar, a falta de trabalho e a precarização dos empregos, que por sua vez levam para a uma não inclusão social. Ela do mesmo modo evidenciou a desigualdade educacional presente em nosso país e, esta, durante esse período ficou ainda mais visível.

Nesse aspecto, profissionais de educação, familiares dos(as) educandos e educandas, precisaram se adaptar. Diversas vezes como professores de disciplina acabamos nos questionando de que forma seria possível essa inclusão?

Segundo Redig e Mascaro (2020), os alunos foram colocados em uma situação de exclusão escolar com o fechamento das escolas durante o período de pandemia, durante praticamente todo o ano, quando em todo o país foi adotado o ensino remoto. Para os estudantes de escola pública, como é o caso da experiência ora objeto deste relato, a exclusão foi ainda mais significativa. Contudo, a sensação mais presente em meio ao caos foi a de 'reinventar-se'. Profissionais da educação,

responsáveis, familiares e alunos, cumpriram o esforço conjunto de aprenderem uma nova modalidade na troca de saberes, a fim de que a Educação continuasse viva. O inesperado aconteceu em capítulos até então desconhecidos pelos envolvidos. Por isso podemos afirmar que 'reinventar-se' foi a palavra geradora de 2020. O 'São João Inclusivo' e a 'Oficina dos Sentidos' configuram-se assim como os eventos mais importantes desenvolvidos nessa escola durante o ano letivo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BAQUEIRO, Dicíola Figueirêdo de Andrade. *Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19896/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20EQUIDADE%20E%20EFIC%C3%81CIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em 20/12/2020.

BERTAUS, Daniel. et al. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução da 2ª. Edição: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti, Denise Maria Gurgel Lavallés. Natal: EDUFRN, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 04/09**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 23 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90. Brasília, 1990.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação Especial. 2004. Repositório da Universidade Federal de São Carlos. Acesso em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>>

CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCH, M. D. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6. 9., 2014. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR; ABPEE, 2014.

CANDIDO, Antônio. O Direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Duas cidades, 2004.

EQUIDADE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 15/01/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 20/12/2020.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antônio (ORG.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2. ed., 1996. p. 63-76.

GOMES, Lenice. **Cantares e contares**: a arte de contar histórias e as brincadeiras faladas, São Paulo: Cortez, 2012.

JOSSO, Mary Christinne. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular**. Est. e Aval. vol.32, n..94, São Paulo: Sept./ Dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300269#aff1>. Acesso em: 02/01/2021.

MAGALHÃES, T. F. A.; CORRÊA, R. P.; CAMPOS, E.C.V.Z. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. Rev. Educação, artes e inclusão. V. 14, n. 4, 2018.

OKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVEIRA, A.A.S. et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. Oficina Universitária/ Cultura Acadêmica, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**, Portugal: Porto Editora, 2ª Edição, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, Portugal, 2ª edição, 1995.

RANGEL, Lúcia Helena. **Festas Juninas, festas de São João**: origens, tradições e história. São Paulo: Publishing Solutions, 2008.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia

formativa? Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 -Edição Especial.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia:** reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. Revista Interinstitucional Artes de Educar. V. 6 – n. Especial, Rio de Janeiro: jun/out, 2020. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349/35493>>. Acesso em: 19/12/2020.

RIPOLI, E. A. *et al.* **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e49/1– 23, 2021.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.** Assista. 2005. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Amanda Cristina de Freitas. **Caderno pedagógico sobre currículo funcional natural para jovens e adultos com deficiência intelectual.** 2020. 33 p.

WILDER, Gabriela Suzana. **A inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação.** São Paulo: Unesp, 2010.