

Trabalhos acadêmicos do Programa Redefor: a produção de conhecimento sobre educação especial e inclusiva

Academic papers of the Redefor Program: the production of knowledge about special and inclusive education

Adriana Aparecida Lima Terçariol,^{*1} Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos,^{*2} Raquel Rosan Cristino Gitahy,^{*3} Elisa Tomoe Moriya Schlünzen^{4}**

^{*}Universidade do Oeste Paulista, Unoeste, Presidente Prudente-SP, Brasil

^{**}Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Presidente Prudente-SP, Brasil

Resumo

O programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Brasil propôs, em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino, em cursos de especialização nas áreas da Educação Inclusiva e Especial, na modalidade a distância. Para atender a um público de 1.600 professores, foram executados de 2014 a 2015 sete cursos, entre os quais se encontra o curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com carga horária total de 444 horas distribuídas entre atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNESP, estágios, Encontros Presenciais, bem como elaboração e apresentação de Trabalhos Acadêmicos (TA). Após a finalização das disciplinas e Encontros Presenciais, em 2015 foram criadas 55 turmas para orientação dos TA, em que cada orientador deveria realizar a mediação pedagógica on-line de 10 a 20 cursistas para a elaboração de um artigo científico. Pretende-se neste artigo discutir sobre os aspectos presentes em dois artigos científicos desenvolvidos no âmbito do curso, que abordaram a discussão sobre professores iniciantes e currículo para o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Os resultados demonstram que o curso de especialização trouxe para o eixo de reflexão dos cursistas elementos importantes para que a Educação Especial possa realmente se fortalecer em uma perspectiva inclusiva, nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Trabalhos acadêmicos. Formação de professores. Educação especial e inclusiva.

Abstract

The São Paulo Network Program of Teacher Training (RedeFor) of the Secretary of Education of São Paulo State /Brazil, has proposed in partnership with the São Paulo State University, the continuing education for teachers of the State public school system, through specialization courses, about Inclusive and Special Education, in the distance learning modality. In order to meet an audience of 1.600 teachers, seven courses were implemented from 2014 to 2015, amongst which is the course of Special Education, with a total workload of 444 hours spread between activities in the Virtual Learning Environment of UNESP, internships, In-Person Meetings as well as preparation and presentation of scientific pa-

1 Docente do Mestrado em Educação da Unoeste. E-mail: atercariol@gmail.com

2 Docente do Mestrado em Educação da Unoeste. E-mail: danielle@unoeste.br.

3 Docente do Mestrado em Educação da Unoeste. E-mail: raquel@unoeste.br.

4 Docente do Departamento de Estatística da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Unesp. Livre Docente em Formação de Professores para uma Escola Inclusiva. E-mail: elisa@fct.unesp.br.

pers. After the completion of disciplines and In-Person Meetings, in 2015 were created 55 groups for the guidance of academic papers, where each supervisor had to perform the on-line pedagogical mediation of 10 to 20 course participants for the preparation of a scientific paper. It is intended to discuss in this article the aspects present in two scientific papers developed within the course, which addressed the discussion about the beginning teachers and curriculum for the development of Special Education within the Inclusive perspective. The results demonstrate that this specialization course brought important elements to the axis of participant's reflections, so that Special Education can really be strengthened in an inclusive perspective, in the public schools of São Paulo.

Keywords: Academic papers. Teacher training. Special and inclusive education.

Contextualização: O processo de elaboração dos artigos

A temática da inclusão escolar e da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva tem sido um grande desafio para pesquisadores e educadores, no contexto brasileiro. Essa experiência de formação teve início em fevereiro de 2014, por meio do convênio nº 9365/0400/2012, assinado em 2013 pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em conjunto com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

Desde a assinatura iniciou-se a elaboração de sete cursos de especialização, na modalidade semipresencial, em formato acessível, pelo Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), oriundo da parceria entre a SEE-SP, Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), Pró-Reitoria de Pós-Graduação (Propg) da UNESP e Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Unesp.

Entre os sete cursos do programa Redefor “Educação Especial e Inclusiva”, seis foram propostos na área de Educação Especial, cada um com cerca de 100 vagas previstas: Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação. Outro curso, com perfil de formação diferenciada, teve como eixo norteador o trabalho da classe comum e ofertou 1.000 vagas.

O referido curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva teve como **público-alvo professores e gestores da rede pública estadual**, que pretendiam aperfeiçoar as suas práticas de maneira a proporcionar um ensino mais inclusivo.

Em um levantamento interno da SEE-SP, no ano de 2011, havia um número de mais de 17.000 professores interessados, demonstrando a necessidade de realizar uma formação continuada e em serviço na área da Educação Especial e Inclusiva. Baseada nessa demanda, a SEE-SP solicitou a idealização dos cursos.

Para desenvolvimento da proposta de formação foi elaborada uma dinâmica bastante complexa e sistêmica, uma vez que os cursos, que estão no ar desde 2013, contam com uma grande equipe de profissionais envolvidos, que compreendeu desde o trabalho dos tutores *on-line* e presenciais, a concepção de estágio e a elaboração do Trabalho Acadêmico, além das atividades desenvolvidas pela equipe técnica e os materiais produzidos, todos em formato acessível e configurável.

Os trabalhos acadêmicos foram um resultado da disciplina Metodologia da Pesquisa, que foi desenvolvida em três momentos diferentes no curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A intenção era trazer elementos para mudar o olhar em relação aos princípios e práticas da Educação Inclusiva, por meio de mudança de postura e aceitação de que somos diferentes e possuímos especificidades.

A Educação Inclusiva traz como implicação uma mudança necessária nas abordagens tradicionais de ensino, bem como mudanças na escola, no trabalho pedagógico e, mais importante, no que se refere à formação dos professores, que devem se tornar os mediadores do conhecimento e buscar meios para atuar com vistas à modificação do atual cenário da educação brasileira.

Para atuar nessa perspectiva e consolidar o processo de formação proposto foram criadas 55 turmas de Trabalho Acadêmico, em que cada orientador deveria realizar a mediação pedagógica *on-line* de 10 a 20 cursistas para a elaboração de um artigo científico. Os artigos científicos que resultaram do curso foram subdivididos em 3 eixos temáticos: Tema 1: Práticas Inclusivas, Tema 2: Gestão Escolar e Tema 3: Tecnologias.

A partir dos diferentes temas desenvolvidos, optou-se por apresentar os resultados de duas pesquisas, inerentes ao Tema 1: Práticas Inclusivas, cujos aspectos serão descritos⁵ a seguir.

Pesquisa 1: Professores Iniciantes e Educação Inclusiva

A pesquisa intitulada “Estratégias de ensino para professores iniciantes com base nos princípios da educação inclusiva” foi realizada no âmbito do curso de especialização em Educação Especial na perspectiva Inclusiva do Programa Redefor.

O objetivo foi discutir, através do olhar dos professores, tanto iniciantes quanto aqueles com mais anos de experiência, a necessidade de ampliação das orientações práticas sobre a temática da Educação Inclusiva. As políticas públicas revelam a urgência em se criar, nos profissionais que já atuam nas escolas públicas estaduais, um olhar sensível para as necessidades dos estudantes, independente de suas características físicas, sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais ou sociais.

Ao longo da história e especialmente nos últimos 20 anos, o discurso e a prática da Educação Inclusiva foram sendo incorporados na formação inicial e continuada de professores, por meio de políticas e esclarecimentos sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Ainda assim, infelizmente, esse discurso e prática têm permanecido, em muitos contextos escolares, mais como um ideal, do que uma realidade.

Embora o movimento em direção ao desenvolvimento de práticas mais inclusivas tenha tomado mais forma nos últimos anos, muitas escolas permanecem no discurso de ter dificuldades para incluir os estudantes, trabalhar empenhando meios para que todos aprendam, em decorrência de fatores como tempo, salários, recursos e outros.

5 Vale destacar que as investigações descritas foram vinculadas à pesquisa intitulada “Rede de Educação Inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

Daí a necessidade em responder à questão de “como” gerar nos agentes escolares, especialmente nos professores de classes comuns, um olhar sensível para enxergar a necessidade real do Estudante Público-alvo da Educação Especial (EPAEE) (crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), auxiliando esses estudantes a serem inseridos no contexto da classe comum, tendo o direito de pertencer e não de ficar de fora das estratégias criadas dentro da escola.

A demanda atual da sociedade da informação e do conhecimento indica que é fundamental refletir sobre o que acreditamos, o que ensinamos, como ensinamos, por que ensinamos e para quem ensinamos. As crenças e valores continuam influenciando nossos educandos com relação a quem “deve” ou não pertencer a um determinado grupo ou outro, quem se “adéqua” ou quem deve ser excluído.

Considerando essas perspectivas e diante de todo o material teórico e prático que foi consultado ao longo do curso, especialmente nas disciplinas com cunho prático como: “Gestão Democrática e Projeto Pedagógico” e “PEI e Ensino Colaborativo”, foi desenvolvida uma pesquisa no contexto escolar, buscando identificar as necessidades, especialmente de professores iniciantes, em relação ao conceito de inclusão.

A inclusão é uma filosofia fundamental sobre como percebemos e respondemos às diferenças humanas. O motivo pelo qual uma pessoa possui crenças particulares é altamente relacionado às suas experiências de vida. Desse modo, o artigo visou explicitar os dados coletados junto a determinados professores e trazer ideias que inspirem a reflexão sobre o significado da diferença humana bem como novas maneiras de pensar a temática da Educação Inclusiva.

Por isso, buscamos identificar meios de como humanizar o olhar do professor da classe comum para com os estudantes público alvo da educação especial. Vale ressaltar que a inspiração para o tema foi gerada no cotidiano da escola, da rotina da escola pública estadual, de conversas com professores que enfrentam dificuldades conceituais em compreender os princípios da Educação Inclusiva e das concepções geradas no decorrer do curso de pós-graduação no Redefor.

Os professores, quando escolhem a docência, não imaginam as dificuldades que vão encontrar pelo caminho. É natural, diante de tantas novidades, que o professor iniciante sinta uma sobrecarga durante os primeiros anos, devido a empecilhos cravados, desde a remuneração até à superlotação das salas e falta de condições de trabalho. No decorrer do percurso, percebemos que a formação inicial apresenta algumas falhas, pois não oferece acesso a muitos elementos que compõem a instituição escolar.

Também é possível que o professor iniciante se pergunte sobre questões que não foram abordadas na formação inicial, como a gestão de tráfego (supervisionar a chegada e a saída dos estudantes), as habilidades burocráticas (coleta, análise e armazenamento de dados, documentos relativos à Educação Especial, preenchimento de diários, sistemas informáticos que se reproduzem dia a dia, proficiência no uso de fotocopiadoras e equipamentos multimídia), e os recursos humanos (colaborar com colegas, relacionar-se com pais, avós e cuidadores, cultivar relações cordiais com secretários de escola, zeladores, inspetores, merendeiros).

De acordo com Valle e Connor (2014), ensinar é realmente um ato complexo, que requer alternância constante entre conjuntos de habilidades múltiplas e simultâne-

as – nem todas passíveis de serem ensinadas em escolas de formação de professores.

Todos esses aspectos inerentes à profissão são atrelados, no dia a dia, à elaboração de planos de ensino, planos de aula, organização de situações de aprendizagem, estabelecimento de rotinas, atendimento às avaliações externas, entre outros, que têm caráter pedagógico. Refletindo cuidadosamente sobre essas demandas, a Educação Inclusiva traz implicações efetivas para a prática em sala de aula, modificando aspectos como o autocontrole, a autoavaliação, o desenvolvimento do currículo, entre outros.

Nesse momento histórico, político e social no qual se insere a educação pública estadual, em que foi proposta uma formação, em nível de especialização, para mais de 2.000 professores da rede, há que se pensar no modo como o papel do professor é desempenhado e as consequências desse papel, que precisa ser ressignificado.

Diante desses pressupostos, a pesquisa desenvolvida no âmbito das disciplinas de metodologia da pesquisa foi construída a partir de uma trajetória metodológica marcada pela coleta de dados no contexto da escola, visando interpretar os olhares e visões dos professores iniciantes.

Buscou-se dentro do tema da pesquisa, realizá-la em uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2011), é composta por um conjunto de fatores em que os sentidos se complementam: a experiência, a vivência, o senso comum e a ação.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa no âmbito do Redefor Educação Inclusiva foi guiado pela proposta de que pudéssemos aplicar na prática, a partir das vivências nos estágios das disciplinas práticas, os conceitos que foram se configurando ao longo da formação.

A pesquisa foi realizada em três unidades escolares da rede estadual, situadas no município de São Paulo (capital), em bairros caracterizados como de periferia. Os bairros são próximos, porém dirigidos por diretorias de ensino diferentes.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário misto, com perguntas abertas e fechadas. O pré-teste ocorreu em uma das unidades escolares, especificamente a unidade em que leciono. As participantes apresentaram interesse em conhecer o tema da pesquisa e anteciparam-se dizendo que não sabiam muito sobre Educação Especial.

Inicialmente, apresentaram dificuldade para expor sua opinião sobre quais estudantes consideravam como público alvo da Educação Especial. Depois do pré-teste eliminamos uma questão que estava redundante e reelaboramos a última, tornando-a mais clara e precisa. Mesmo assim, a pergunta gerou dúvidas, pois exigia das participantes uma reflexão sobre sua opinião quanto à caracterização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O questionário aplicado demonstrou o quanto os professores iniciantes ainda têm esperado por laudos médicos para iniciar qualquer tipo de intervenção pedagógica junto aos EPAEE. Independente da idade e de quanto tempo atua na Rede Pública de Ensino de São Paulo, que varia de 5 a 34 anos, todas as participantes demonstraram insegurança quando solicitadas a identificar um EPAEE e construir estratégias de ensino considerando as especificidades do estudante.

Isso demonstra que a formação inicial em licenciatura ainda tem dado orientações insuficientes para o trabalho na perspectiva inclusiva. Por isso, podemos constatar a importância da formação continuada e de iniciativas como a do Redefor Educação Inclusiva, que se propôs a formar os professores em serviço, no seu contexto de trabalho.

Além disso, um dos fatores que ainda influencia na falta de interesse por uma formação continuada é a extensa jornada de trabalho que muitos profissionais enfrentam, o que reforça a importância da iniciativa do Redefor, que não tem a característica de gerar sobrecarga ao trabalho docente.

Outro fator identificado é que o tema da Educação Inclusiva pode e deve ser desenvolvido nas reuniões de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), porém raramente é discutido, como afirmaram as participantes. Apesar disso, parte delas está cursando ou já cursou uma segunda graduação, demonstrando que estão em busca de novos conhecimentos sobre esse e outros temas.

Os dados do questionário revelam que existem muitas opiniões contrárias sobre a inclusão de pessoas com deficiência, considerando a ainda persistente ausência dessas pessoas nos setores da sociedade. As professoras relataram que conhecem poucos indivíduos com deficiência.

Porém, se de um lado determinados professores estão esperando o laudo médico e o acompanhamento de profissionais da saúde para iniciar qualquer trabalho diferenciado em sala de aula, do outro lado as leis e resoluções garantem o direito de acesso e permanência desses estudantes na escola.

Apesar disso, o processo de aceitação das diferenças não ocorrer exclusivamente por leis e decretos, esses mecanismos são de extrema relevância para contribuir com o processo de inclusão escolar dos EPAEE.

É preciso, portanto, criar mecanismos formativos para que a proposta de inclusão passe a ter significado para os professores, transformando as relações já solidificadas por visões, opiniões e até pré-conceitos estabelecidos baseados em cotidianos desfavoráveis.

Pesquisa 2: Desenvolvimento do Currículo para a Educação Inclusiva

A pesquisa intitulada “Currículo adaptado: currículo oficial da rede estadual de São Paulo e possibilidades de adaptação” foi realizada partindo do pressuposto de que existe uma grande diversidade entre os estudantes que hoje frequentam as escolas de nossa rede pública estadual.

Por isso, precisamos estar atentos para dinamizar e flexibilizar o currículo, adaptando-o, como forma de atender todos os estudantes sem distinção, principalmente aos que apresentam necessidades educacionais especiais, a partir da existência de certas deficiências, síndromes e outras condições que diferenciam as demandas de certos educandos em relação a outros.

Tais condições exigem nossa atenção, de forma a viabilizar não só o acesso à escola, o que extrapola a matrícula, mas a permanência e acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares desenvolvidas diariamente nas instituições de ensino, para assim caminhar rumo à consolidação de uma cultura inclusiva nessas instituições.

Experiências na supervisão de ensino de escolas de Ensino Médio na rede estadual de São Paulo evidenciam a existência de escolas com várias situações de inclusão, cujos docentes e gestores apresentam muita dificuldade na atuação com os estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que pode vir a prejudicar o processo de ensino e de aprendizagem.

O currículo pode ser entendido como uma ferramenta básica de escolarização e, se exercitadas possibilidades de adaptação, ele se concretiza também como ferramenta de sustentação para a inclusão escolar. Nesse sentido, é preciso também que os gestores, entre eles a Supervisão de Ensino, se apropriem dos princípios e estratégias da prática da adaptação curricular, pois primeiro é necessário ter domínio de conhecimentos sobre teorias e práticas que possibilitem a melhor intervenção pedagógica para atender à diversidade, para depois, conseguir orientar e acompanhar o trabalho a contento.

Outro ponto de extrema importância refere-se à formação continuada dos profissionais da educação, em especial dos docentes, de forma que as práticas discriminatórias deixem de existir para a superação da exclusão e a efetivação da inclusão. Portanto, é preciso compreender o assunto, levantar conhecimentos prévios, fortalecer os educadores, multiplicar saberes, desenvolver competências e formar docentes e gestores para que promovam uma inclusão escolar responsável.

Assim sendo, os estudos acerca de Adaptação Curricular procuram auxiliar a prática docente e o exercício da gestão escolar, propondo alternativas no desenvolvimento de conteúdos, no processo avaliativo e na organização do trabalho didático pedagógico para favorecer a aprendizagem do estudante da rede pública estadual de São Paulo, a partir de seu currículo oficial.

O universo da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual de São Paulo, localizada numa cidade com cerca de 60 mil habitantes, escola que atende somente alunos do Ensino Médio, na modalidade regular, da faixa etária de 15 a 19 anos em média, e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), da faixa etária de 19 a 50 anos em média, pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Leste, com aproximadamente 1.000 alunos distribuídos em 27 turmas. Nesse contexto, identificamos 13 alunos incluídos em turmas comuns do ensino regular, que comprovadamente necessitam de AEE.

Participaram da pesquisa 20% dos educadores ativos na instituição de ensino, totalizando dez docentes e três gestores, que atuam nos três períodos de funcionamento da escola. Os educadores são residentes no próprio município da escola e em outros dois municípios vizinhos. A faixa etária dos participantes da pesquisa é de 25 a 60 anos. Tais participantes, a maioria do sexo feminino e estado civil “casada”, possui formação de nível superior.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados constituíram-se em um questionário para levantamento de dados sobre a instituição e funcionários, com questões abertas e fechadas e um roteiro de observação acerca das práticas realizadas. Os instrumentos selecionados passaram pelo pré-teste com um membro da equipe gestora, um membro da equipe administrativa e um professor, profissionais da escola, que não fizeram parte da pesquisa final. A faixa etária das pessoas que participaram do pré-teste é de 40 a 60 anos. Não houve necessidade de adequar nenhuma questão.

O questionário, conforme mencionado, foi organizado com questões fechadas e abertas, contemplando: tipo de atendimento disponibilizado pela escola, parcerias e apoio financeiro/pedagógico ou outro recebido, número de estudantes da unidade e de EPAEE atendidos no geral e por agrupamentos, qual a deficiência apresentada, período de atendimento, faixa etária, quais indivíduos são beneficiados, identificação dos profissionais da instituição e equipe de apoio, formação dos profissionais, dificuldades para dar atendimento, aspectos qualitativos a serem reconhecidos, barreiras quanto ao currículo, conhecimento sobre adaptação curricular, trabalho colaborativo, uso de Tecnologia Assistiva (TA).

A análise realizada a partir dos dados obtidos, por meio da aplicação do questionário nos remete, essencialmente, a três aspectos considerados de extrema relevância:

Caracterização da Instituição Escolar e informações das quais os docentes têm conhecimento

Os questionários procuraram levantar dados acerca da informação que os professores e gestores da unidade possuem sobre a instituição e o atendimento disponibilizado aos EPAEE. Pretendíamos ainda obter indícios acerca da interação do docente com sua realidade e saber da sua atuação.

Um aspecto que o questionário contemplou trata de quem a equipe identifica como sua parceira e/ou colaboradores no trabalho pedagógico. Os dados obtidos são indicados nos Gráficos 01 e 02.

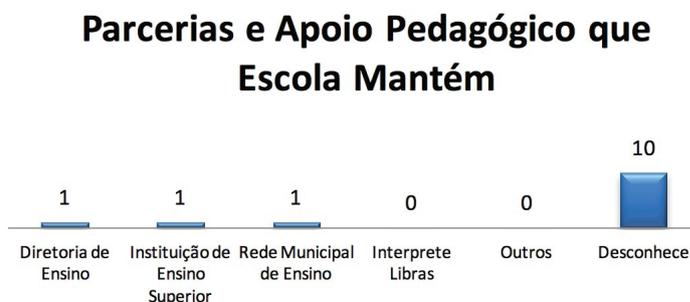


Gráfico 01: Indicação das parcerias e apoio pedagógico que a escola mantém.

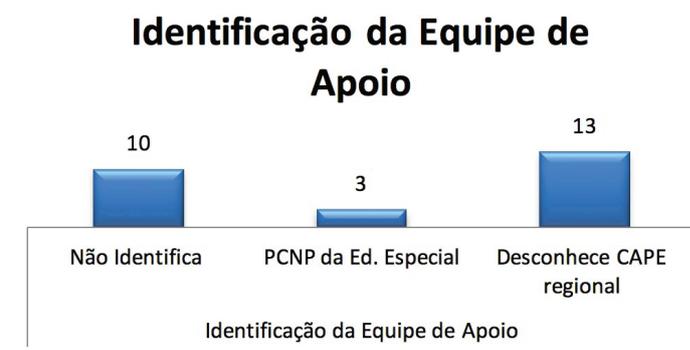


Gráfico 02: Indicação da Equipe de Apoio.

Ao analisarmos os gráficos 01 e 02, observamos que a maioria dos participantes desconhece, ou ainda não considera como seus parceiros no trabalho pedagógico a Diretoria de Ensino, Instituições de Ensino Superior e a rede Municipal de Ensino. Quanto ao Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) regional, órgão que oferece suporte ao processo de inclusão escolar dos EPAEE, todos os participantes, professores e gestores responderam que não o conhecem.

Detectamos que a equipe de apoio – Supervisores, Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos (PCNP) e professores especializados – não é conhecida ou identificada pela maioria dos participantes, por isso compreendemos que a escola tem caminhado sem suporte nas ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada já existentes, bem como desconhece como prover recursos, ou seja, trabalha sem as orientações e encaminhamentos mínimos necessários.

Da mesma forma, podemos considerar que a escola não busca ou garante AEE (Salas de Recursos, Classes Regidas por Professores Especializados, Atendimento Itinerante), e assim, as perdas vão se acumulando no processo de ensino dos estudantes que necessitam desse aporte. Entendemos que o processo de formação continuada dos docentes fica prejudicado, quando não se reconhece ou não se busca relação com instituições de ensino superior, deixando de criar oportunidades de renovar a prática pedagógica com o apoio de pesquisas acadêmicas.

Um segundo aspecto identificado se referiu ao conhecimento dos professores e gestores a respeito do apoio financeiro que a unidade recebe (Gráfico 03), recursos financeiros com os quais se mantém e que podem ser de grande apoio para o desenvolvimento de um trabalho diversificado que necessite de recursos de apoio pedagógicos extras como, por exemplo, a aquisição de recursos de TA.

Apoio Financeiro que Escola Recebe

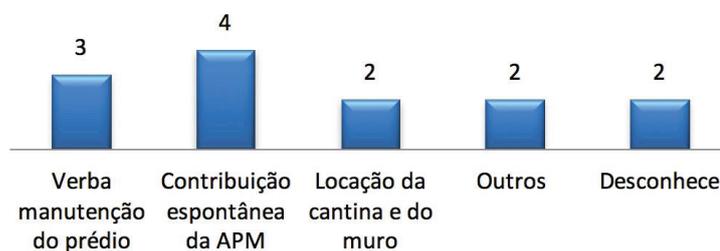


Gráfico 03: Indicação dos apoios financeiros que a escola recebe.

Observando os dados apresentados no Gráfico 03, percebemos que boa parte dos participantes desconhece o apoio financeiro que a escola recebe e recursos disponíveis de que dispõe para o trabalho com a Educação Especial. Aparentemente a equipe escolar também desconhece como suporte ao processo de inclusão os planos de adaptação de prédios escolares, executados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), com o objetivo de proporcionar acessibilidade física aos EPAEE.

Esse cenário nos leva a crer que ainda não tem sido possível consolidar uma relação de parceria entre a escola e seus membros. Por isso, os dados revelam que é preciso investir mais na gestão democrática e participativa, compartilhar dados, sem, é claro, esquecer que cabe a todos os profissionais a transparência e participação ativa na aplicação de recursos com fins inclusivos.

Outro aspecto a destacar no levantamento de dados foi a ausência de conhecimento de boa parte dos professores quanto ao número de EPAEE atendidos na unidade escolar, conforme mostra o Gráfico 04.

Número de EPAEE da Unidade Atendidos

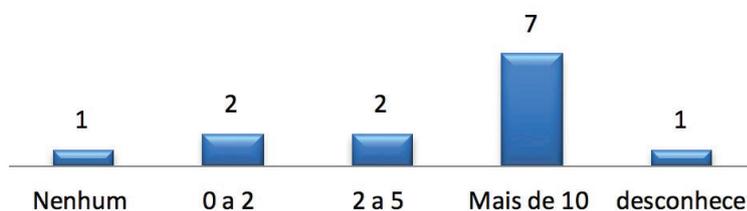


Gráfico 04: Número de EPAEE da unidade que são atendidos.

O gráfico demonstra que mais de 05 docentes, entre os participantes da amostra, simplesmente desconhecem a real quantidade de EPAEE atendidos no contexto da unidade escolar.

Verificamos ainda, que grande parte da equipe supervaloriza o trabalho do professor especialista em Educação Especial, inexistente na escola, menosprezando o papel da formação docente da classe comum para o trabalho com a inclusão. O quesito “número de alunos da classe” também é destacado pelos professores como dificultador, entre outros aspectos, conforme demonstrado no Gráfico 05.

Dificuldade Apresentada no Atendimento

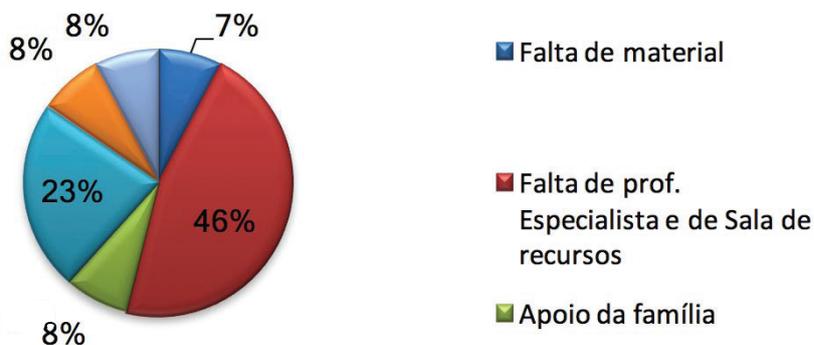


Gráfico 05: Dificuldades apresentadas em relação ao atendimento a ser realizado na escola.

Com base na leitura do Gráfico 05, observamos que, dentre os docentes que responderam ao questionário, aproximadamente 50% acreditam que não é possível atender aos EPAEE na escola por falta de professores especialistas ou salas de recursos. Outro percentual expressivo, de mais de 20%, considerou que existe falta de recursos e materiais para atendimento a esses estudantes. E os demais citaram dificuldades com o apoio da família e pré-requisitos para lidar com os EPAEE.

Em resumo, a pesquisa traz à tona um grande desafio da formação a ser enfrentado: além de aprender a adaptar o currículo e os procedimentos de ensino, primeiramente é preciso aprender a enxergar as competências dos alunos, e não apenas suas limitações. A formação inicial do professor ainda tem priorizado estudos sobre as deficiências e suas especificidades, o que os leva a valorizar mais a formação do especialista em educação especial do que a formação do professor comum.

Não que a existência do AEE deva ser subestimada, de forma alguma, mas o AEE é recurso complementar ao trabalho e à formação do professor. Portanto, se consideramos que o sucesso no trabalho com os EPAEE se deva exclusivamente à existência e trabalho de um serviço de apoio ou a um especialista, não teremos práticas inclusivas em nossas escolas.

2. Posicionamento dos gestores e dos educadores diante do atendimento de estudantes que necessitam de AEE

- tratam a inclusão como algo que poderá vir a acontecer, não reconhecendo que tais alunos já fazem parte do grupo/comunidade escolar, sendo, portanto, possuidores de direitos como todos os demais;
- reconhecem o direito à matrícula, mas tecem críticas, dizendo que não há condições de atendimento;
- reconhecem deficiências e falhas no atendimento e processo de ensino;
- não se reconhecem como corresponsáveis no trabalho oferecido pela escola;
- reconhecem que dar acesso e permanência basta para atender ao aluno;
- reconhecem que a inclusão se basta com o oferecimento da vaga;
- reconhecem somente a socialização como aspecto que a escola pode oferecer;
- relatam haver tratamento respeitoso por parte da escola no dia a dia, afirmando não haver preconceito para com esses alunos na escola;
- respondem a partir de seu posicionamento e não o descrito pelos documentos oficiais;
- responsabilizam outrem pela falta de formação docente;
- não possuem formação teórica sobre adaptação curricular e barreiras ao desenvolvimento do currículo;
- desconhecem com profundidade os princípios do currículo oficial, principalmente quando se trata do ensino referendado por competências e habilidades;
- entendem adaptação curricular como ato de suprimir conteúdos;
- poucos admitem fragilidade na sua formação;
- relatam não conhecer o que vem a ser Tecnologia Assistiva.

3. Como a equipe percebe o relacionamento dos alunos entre si (colaboração, tolerância e respeito):

– reconhecem como aspecto positivo entre o grupo de alunos, o clima de amizade existente e a convivência harmoniosa;

– relatam observar que entre alunos há respeito com os EPAEE;

– admiram a postura dos alunos de se ajudarem mutuamente.

Os aspectos relacionados nos itens 2 e 3 partiram de questões abertas (disponíveis no questionário aplicado), nas quais os participantes puderam expressar-se abertamente sobre o que pensavam e sabiam sobre os temas abordados.

Além dos dados obtidos por meio do questionário, também construímos percepções a partir do trabalho de observação realizado em diferentes espaços, dentre eles: sala de aula, pátio da escola, espaço de trabalho dos gestores e momento de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). A partir dessas observações, destacamos alguns aspectos que nos chamaram a atenção:

3.1 – Sala de Aula

– pouco se observa o desenvolvimento das sequências didáticas, uma modalidade organizativa classificada como uma boa situação de aprendizagem proposta nos Cadernos do Professor (material de apoio ao Currículo Oficial da rede de ensino do estado de São Paulo), mas se observa o uso de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com pouco espaço para atividades diferenciadas e sem articulação com o currículo;

– no trabalho dos professores não transparece a preocupação com desenvolvimento de habilidades e competências, muito menos com o plano de ensino individual e referencial de avaliação curricular, com foco no desenvolvimento de habilidades, o que poderia possibilitar a participação efetiva dos EPAEE;

– nas turmas, nas quais há EPAEE com deficiência visual, somente se observa o uso de cadernos ou cópias ampliadas de páginas de livros didáticos, não se verifica uso de outros tipos de TA;

– os EPAEE com deficiência intelectual, comportam-se como copistas por falta de oportunidade de participação e de atividades, nas quais possam desenvolver suas habilidades;

– nas salas observadas há estudantes com deficiência auditiva que ainda não possuem apoio de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras);

– nota-se falta de planejamento em algumas aulas; há domínio do conhecimento por parte dos professores, mas falta contextualização; a metodologia de ensino não faz uso de técnicas que favoreçam a aprendizagem, nota-se que a maioria das aulas são expositivas, com o professor como monólogo, deixando pouco espaço para a participação protagonista do aluno, restando a ele ouvir, copiar, ler e fazer exercícios; estratégias diferenciadas não são utilizadas, muito menos com os EPAEE;

– não se observa, na maioria das aulas, presença educativa do professor, ou atenção/atendimento individualizado aos alunos; os professores parecem não conhecer o estudante como um todo, tratando-o, muitas vezes, com pena, por possuir uma deficiência;

– o relacionamento entre os estudantes é bom, alguns assumem o papel de “cuidadores” dos colegas com deficiência, dando explicações para tentar ajudá-los.

3.2 – Pátio da escola e espaço de trabalho dos gestores

- é um local de convívio sadio entre os estudantes que se revezam no auxílio aos EPAEE com deficiência visual e física;
- não foram observadas ações preconceituosas por parte dos alunos.
- espaço reduzido e inadequado para estudos, arquivo de obras literárias e para conversas mais reservadas;
- observamos ainda que os gestores se responsabilizam por muitas tarefas ao mesmo tempo, suprimindo necessidades de todos, faltando tempo para pensar em como a escola “inclui”, se existe esta preocupação no seu Projeto Político Pedagógico e na realização de um plano de ação, pensando-se no processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE.

3.3 – ATPC

- há raros momentos de formação, às vezes sem continuidade dos assuntos, pois, verificamos que não existe um plano de formação, assim os temas vão sendo escolhidos, conforme o momento e necessidades;
- observamos que alguns professores são resistentes e presos a ideias ultrapassadas, sem muita disposição ao autodesenvolvimento contínuo, sempre responsabilizando o governo de estado pelos problemas e dificuldades encontradas;
- faltam momentos ou dinâmicas em que se motivem os docentes para que se sintam corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE;
- a pauta não é formativa;
- o próprio espaço não é propício, usa-se o refeitório para realizar as reuniões devido ao horário de realização, já que não há espaços vazios de sala de aula ou sala específica disponível;
- há certo receio por parte da coordenação em desenvolver certos temas com os professores, como o tema “adaptação curricular”, justificando que os professores não estão preparados para discutir esse assunto.

Analisando os resultados explicitados na pesquisa, percebemos, de forma geral, que não há no grupo conceito definido para adaptação curricular, nem ocorrência na prática pedagógica, pois para adaptar, antes de tudo, é preciso analisar, planejar, estudar, se debruçar sobre o currículo, bem como conhecer o EPAEE como um todo.

Adaptação curricular pode ser definida como um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as necessidades e diferenças individuais. Portanto, adaptação curricular não é processo individual e sim coletivo, daí a importância em se realizar estudos e análises coletivas em ATPC.

Realizar adaptação curricular não é trabalhar com atividades diferentes, muito menos suprir ou descaracterizar conteúdos, mas, primeiramente, conhecer o currículo e entender suas nuances e articulações. Se a prática for a de suprir conteúdos, furta-se o direito do aluno de aprender.

O foco do docente não deve ser o conteúdo a desenvolver, mas o quanto de habilidades que potencialmente o aluno pode desenvolver; deve-se preservar ao trabalhar com os conteúdos propostos. Uma situação de aprendizagem coerente com os pressupostos da inclusão trabalha com a mesma habilidade requerida na atividade/

sequência para a turma, devendo o professor saber definir e delimitar categorias de habilidade.

Portanto, temos que observar se determinada competência e habilidade já foi desenvolvida pelo aluno, e se o trabalho não for referendado por competências e habilidades e não houver um estudo contínuo acerca das habilidades a serem desenvolvidas por todos, por turma, por série, por aluno, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem e temporalidade, não daremos ao EPAEE a possibilidade de aprender.

As habilidades traduzem as associações entre conteúdos e competências, funcionando como descritores do que o aluno deve demonstrar como desempenho e permitem concluir se de fato houve aprendizagem e em que nível ela ocorreu.

Estudar o currículo, compreender seus princípios e analisar as situações de aprendizagem propostas nos cadernos de apoio do professor, tornam a adaptação possível e real. Além do mais é preciso que a equipe como um todo conheça os estudantes, pense a escola como local de aprendizado para todos, elabore os planos de atendimento individuais e tenha clareza do que é preciso que todos aprendam, quais habilidades são essenciais, a partir do que o currículo oficial propõe para se ter clareza das intervenções didáticas a serem realizadas.

Conclusões: o que revelam as pesquisas desenvolvidas no curso de Educação Inclusiva

A partir das afirmativas presentes nas pesquisas descritas, podemos observar aspectos benéficos da formação proposta, uma vez que se observa que houve atribuição de significado aos conteúdos; uso de recursos de tecnologia e acessibilidade para a resolução de problemas da prática; depuração e abstração reflexionante; construção de uma cultura inclusiva e aplicação dos conceitos em um contexto e ampliação dos aspectos da prática.

Com isso, atuar nos níveis mais profundos da formação de professores reflexivos, considerando os pressupostos de Perrenoud (2002), de que determinados mecanismos presentes na formação podem favorecer a tomada de consciência e transformações das práticas, como: a prática reflexiva, as mudanças nas representações e nas práticas, a observação mútua, a metacomunicação com os discentes, nos casos apresentados, orientada pela mediação pedagógica, a escrita, a história de vida, a simulação e o desempenho de papéis (o contexto e a prática) e, a experimentação e a experiência.

Além disso, de acordo com Hernández e Ventura (1998), o diálogo pedagógico, a pesquisa e a crítica como atitude, favorecem o processo de formação. A partir do desenvolvimento dos Trabalhos Acadêmicos, voltados às reais necessidades presentes no cotidiano desses profissionais, pôde-se inferir sobre questões relevantes ao que se pode empreender como alicerces da Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva no Estado de São Paulo.

Em um primeiro aspecto, revela-se que os professores iniciantes, em linhas gerais, carecem de melhor acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na realidade escolar, uma vez que, imersos na prática escolar, necessitam de uma compreensão profunda sobre as necessidades específicas dos estudantes. Nesse

sentido, estratégias como a mentoria e o apoio de docentes experientes, além da realização de formação continuada com base no contexto de atuação desses professores iniciantes, podem ser importantes para que compreendam os princípios da inclusão escolar e de que maneira podem agir para que os EPAEE sejam incluídos nas salas de aula sob sua responsabilidade.

Em um segundo aspecto, observa-se que dentro do contexto da escola há muito desconhecimento da equipe gestora e docente sobre como operacionalizar ações simples para a compreensão dos processos inerentes aos EPAEE e suas especificidades. As HTPC ou ATPC devem se tornar momentos em que discussões sobre essas especificidades podem ser postas, além do que, os gestores podem propor estudos de caso, para que a equipe escolar pense coletivamente sobre estratégias, recursos e soluções simples ou mais complexas a serem empreendidas.

Além disso, com base no Projeto Político Pedagógico da escola e compreensão dos conceitos que devem ser atingidos em cada nível de ensino, estratégias de adaptação curricular também podem ser discutidas pela equipe gestora e escolar nas ATPC e HTPC, que podem, por exemplo, elaborar o Plano de Ensino Individualizado e, com base nesse instrumento, considerar que tipos de adaptações podem ser feitas em termos de estratégias, recursos e avaliação, especialmente para os alunos com deficiências intelectuais ou outras que comprometam a sua compreensão sobre os conteúdos presentes no currículo.

Nesse sentido, a produção de conhecimento sobre Educação Especial e Inclusiva presente nos trabalhos ora apresentados revela que, tanto formação inicial quanto continuada de docentes, necessita de programas de iniciação à docência ou mentoria, pois apenas um professor não é capaz, sozinho, de assessorar o desenvolvimento do conhecimento necessário para efetivar a inclusão, como revela a pesquisa de Marcato (2016).

O Programa Redefor foi gestado com a intenção e ideia de contribuir para formar professores dentro de seu contexto, e oferecer-lhes elementos para que tenham possibilidades de construir sua própria história. A nossa expectativa é que essas mais de 1.000 pesquisas realizadas com base no contexto de atuação de cada pesquisador que se formou ao longo dos cursos, assim como as mais de 700 pesquisas realizadas no curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, permitam que esses docentes tornem-se os auxiliares de iniciação à docência e mentores dos professores que estão no meio da sua jornada pedagógica, mas que ainda precisam de apoio quanto ao esclarecimento e posicionamento sobre o que deve se configurar na Educação Inclusiva em nosso Estado e em nosso país.

Referências

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARCATO, D. C. B. S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2016.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, 03, 17, 621-626, 2011.

416 Adriana Aparecida Lima Terçariol, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos,
Raquel Rosan Cristino Gitahy, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014, 240 p.