



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11393 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 15/GT 20 - Educação Especial e Psicologia da Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA CULTURA INCLUSIVA E COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE

Maria do Carmo Lobato da Silva - UNIFAP - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA CULTURA INCLUSIVA E COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE

Introdução

Este estudo foi oriundo do projeto de pesquisa e extensão intitulado Formação continuada de equipes escolares na perspectiva da cultura inclusiva e colaborativa nas escolas da amazônia amapaense, que interviu na problemática acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em uma escola da rede municipal de Santana-AP proporcionando encontros formativos com uma média de trinta a sessenta participantes, dentre eles estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e outras licenciaturas, professores da rede pública de ensino e demais profissionais interessados, inclusive técnicas em assuntos educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

Conforme destaca Silva (2020, p. 45) “[...] um dos caminhos, estratégias para a constituição de colaboração profissional é o contexto da formação continuada de professores e demais profissionais da escola [...]”, dessa forma, as formações realizadas a partir do projeto de pesquisa e extensão motivaram a análise das contribuições dessa formação sobre a prática dos professores da instituição educacional.

Ressalta-se que a cultura de colaboração entre os profissionais da escola deve ser parte integrante da identidade das instituições, principalmente quando se pensa sob o viés da inclusão escolar, no qual a escolarização do PAEE exige parceria entre o professor da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como dos demais profissionais, justificando a importância do trabalho pedagógico colaborativo. Todavia, a mudança de paradigmas educacionais, não parte somente da possibilidade de um

trabalho conjunto, isto é, as transformações ocorrerão se para além dos fatores estruturais, administrativos e pedagógicos. Assim, quando professores e demais profissionais reconhecem o seu papel e a realidade da escola e de seus estudantes sentem a necessidade de aprimoramento sobre as questões que dificultam práticas inclusivas e interativas.

Dessa forma, este estudo apresentou como questão norteadora: quais as contribuições de uma formação continuada colaborativa entre professores para fomentar práticas inclusivas em uma escola da rede municipal de Santana-AP? Consonante a esse aspecto, a pesquisa objetivou analisar as contribuições de uma formação continuada de professores numa perspectiva colaborativa para ressignificação do fazer pedagógico e inclusão de estudantes PAEE, matriculados e frequentando regularmente uma escola da rede pública do município de Santana-AP e analisou, a partir da concepção dos professores da classe comum e do AEE, as práticas inclusivas e mudanças sobre a cultura organizacional da escola.

Metodologia

Ancorado na abordagem qualitativa, o estudo segue os pressupostos da pesquisa colaborativa, que conforme Ibiapina (2008) compreende a colaboração, a reflexão e a coparticipação na produção de conhecimento entre pesquisadores e professores (coprodução). O estudo aprovado, junto ao comitê de ética da UNIFAP com parecer n. 4.855.749/2021, foi realizado em uma escola da rede pública do município de Santana-AP, que atende mais de 800 alunos, regularmente matriculados em 30 turmas e distribuídos em 12 salas, nos três turnos. Pela manhã são atendidos 366 estudantes do 1º ao 5º ano com idades entre 06 e 11 anos; à tarde 300 estudantes do 6º ao 9º de 12 a 14 anos; e à noite 180 estudantes na EJA 1ª a 4ª etapas com alunos entre 15 e 60 anos. No AEE 36 estudantes de todos os segmentos são assistidos.

Quanto aos participantes foram 21 professores, sendo 5 do AEE (identificados com a sigla PA, seguindo a numeração de 1 a 5) e 16 da classe comum (denominados como PC, numerados de 6 a 21), onde por meio de um formulário construído no *Google Forms* e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) manifestaram interesse em participar da pesquisa. Na última etapa, uma amostra de 7 professores do quantitativo geral (3 da classe comum e 4 do AEE) participou da pesquisa, a partir dos critérios de frequência, interação nos encontros formativos, além da disponibilidade para contribuir com a entrevista final de avaliação da formação continuada.

Os procedimentos para obtenção de informações empíricas foram: a) *Levantamento de informações por meio de questionários* construídos no *Google Forms* e enviados via online aos professores, com o intuito de conhecer o perfil docente e suas experiências com o público da educação especial e a b) *Entrevista semiestruturada* para avaliação de como os encontros formativos provocaram contribuições à concepção sobre as práticas pedagógicas, cultura escolar e serviços de apoio para inclusão e escolarização do PAEE.

As análises foram consubstanciadas à concepção de que " a análise é derivada de

dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa” (STRAUSS, CORBIN, 2008, p. 25). Para tanto, esta análise de dados seguiu as seguintes etapas: Leitura e releitura das informações dispostas nos formulários; identificação das recorrências comuns para possíveis focos analíticos; Sistematização dos achados da pesquisa; e por fim a categorização da análise preliminar.

Discussão e resultados

A partir do estudo minucioso dos dados, estes foram sistematizados em uma categoria intitulada: *a) Dimensão pedagógica dos encontros formativos: expectativas e demandas dos professores*, onde as docentes demonstraram boas expectativas quanto ao processo formativo e relataram os encontros como uma possibilidade eficaz de ampliação do conhecimento, mudanças no trabalho da equipe escolar (parceria entre coordenação, professor da classe comum e AEE) e ressignificação das práticas pedagógicas para torná-las mais atrativas e inclusivas.

Além do destaque à importância de uma formação continuada centrada na escola, “[...] caracterizada pela diversidade de propostas formativas [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 74), constatou-se na fala dos professores a necessidade de um trabalho pedagógico colaborativo entre professor da classe comum e professor do AEE para a melhoria do ensino nas classes comuns. Para o detalhamento do aspecto que trata a dimensão pedagógica dos encontros formativos serão apresentadas as subcategorias:

a.1) Experiência e atuação com PAEE: o que dizem os professores.

Inicialmente, as professoras da classe comum relataram as suas experiências com os estudantes PAEE e apontaram dificuldades para desenvolverem um trabalho mais assertivo com esse público, seja pela ausência de uma formação continuada que possibilitasse o conhecimento mais aprofundado em contextos da deficiência, a elaboração de estratégias de ensino ou pela sobrecarga de trabalho, acentuada pela falta de profissionais que pudessem auxiliar o estudante PAEE. Fusari e Franco (2005) defendem que a formação continuada docente em serviço, fundamentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) deve considerar os conhecimentos produzidos pelos professores em sua atuação profissional, as suas contribuições para o desenvolvimento da instituição, as diversas demandas formativas, além das circunstâncias para que exerçam o seu trabalho e as aspirações existentes.

Destaca-se que as professoras da classe comum reconhecem as principais problemáticas envolvidas à práxis para a escolarização de estudantes PAEE, no entanto, deparam-se com as insuficiências relativas à formação, apesar de um número significativo de professores alegar possuir uma vasta experiência com estudantes com deficiência, ainda há desconhecimento sobre as deficiências e metodologias diversificadas que podem ser adotadas em sala de aula, conforme demonstraram:

Foi um pouco complicado por não saber quais são as melhores formas a se trabalhar com variadas deficiências. (PC10)

Antes da pandemia... haviam dificuldades devido não ter tido qualquer tipo de formação no sentido de atender os alunos, das salas de aula serem super lotadas, de certa forma uma "proteção" ao aluno especial, desinteresse do próprio aluno... até porque a escola é desinteressante para todos os alunos. (PC20)

Em contrapartida, no relato das professoras do AEE é possível perceber que o trabalho realizado no período anterior à pandemia da COVID 19, embora fosse satisfatório, acontecia de maneira isolada e restringia-se à sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

Meu trabalho antes da pandemia foi baseado em desenvolver as habilidades dos alunos, através de metodologias mais atraentes, concretas com jogos, recursos visuais, softwares, e focadas no objetivo desejado. Com a pandemia ficou difícil nosso trabalho, porque a maioria não tem internet, celular, então é feito o caderno de atividades impressas para o aluno fazer em casa. (PA1)

Antes da pandemia, o trabalho era difícil, porém, satisfatório, pois ficar frente a frente com aluno, é muito gratificante e ver seu desenvolvimento e avanço. No entanto durante a pandemia não podemos ver esses avanços, pois sem contato fica difícil orientar os alunos, que em sua maioria resistem em se concentrar ou simplesmente esbarra na falta de internet. (PA3)

Ante o exposto, é relevante citar que a literatura aponta que a insuficiência de professores especializados no apoio tanto na classe comum quanto nas salas de recursos multifuncionais (SRM), dá-se pelo fato da falta de investimento para contratação desses profissionais, o que contribui para a não efetivação da política de inclusão escolar dos estudantes PAEE. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que não há uma definição clara sobre a função do professor da Educação Especial na Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva/PNEE-PI (BRASIL, 2008), pois esta aponta que a função desse profissional se esgota no papel multifuncional no AEE, na elaboração de atividades distintas da classe comum ou na disponibilização da SRM como serviço e orientação. A esse respeito, as autoras apresentam a contradição que há entre os papéis a serem assumidos na inclusão, no entanto, indicam que no Brasil, os investimentos se concentram nas SRM, embora a política nacional defenda a adoção de diversos serviços que possibilitem a escolarização dos estudantes PAEE, inclusive a participação do professor especializado nesse processo.

Portanto, é necessário repensar o AEE como uma rede de apoio para inclusão escolar que considere diferentes suportes e serviços de atendimento do PAEE, como Ensino Colaborativo, consultoria colaborativa, ensino itinerante, reestruturação do atendimento em SRM, dentre outros, pois, na análise sobre a realidade das escolas, somente uma forma de atendimento não supre a diversidade desse público (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). Nesse sentido, seja como for ofertado, não há como vislumbrá-lo em práticas isoladas, distantes da sala de aula comum, dos alunos e de seus objetivos reais.

Oliveira (2018) defende que “a colaboração entre os professores especializados e da classe comum quando não contempla assumir o risco de repensar práticas e tradições curriculares, assume o de compactuar com a manutenção de processos excludentes” (p. 122), portanto, ratifica-se o compromisso da escola em garantir o acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Desse modo, evidencia-se que a colaboração entre

professores e profissionais da escola é primordial à adoção de práticas profícuas ao processo de ensino e aprendizagem. Essa corresponsabilidade é por vezes suprimida pelo distanciamento, que corroborado pela cultura organizacional da instituição e, em muitos casos, pela forma como a legislação é interpretada, gera o entendimento de que as funções e as responsabilidades relativas aos estudantes PAEE não podem ser compartilhadas.

Nessa perspectiva, Glat (2018) afirma haver ainda uma visão dualista, arraigada, principalmente, à concepção dos educadores, onde alunos são categorizados em “normais” e “especiais” e professores em “regulares” e “especializados”, desenvolvendo cada um, uma função específica que resulta em estratégias pedagógicas distintas para esses estudantes. Logo, tal aspecto é demonstrado no relato dos professores no decorrer dos encontros formativos, onde as insatisfações também dão lugar a reflexões:

[...] passei a ver que é isso que falta em nossas escolas, a colaboração entre todos. Precisamos parar de cuidar da nossa "caixinha" e pensar no aluno que precisa e tem o direito de aprender. (PC21)

Quem tinha dúvida da importância do trabalho coletivo com o professor da Educação Especial dentro da sala de aula, eu creio que agora ele tem uma nova visão [...] todo material confeccionado para a criança com deficiência, serve para a criança do regular. (PC10).

É importante salientar que nas falas há um apêlo para realização de um trabalho pedagógico colaborativo, pois as falas ratificam que o trabalho vem ocorrendo de maneira individualizada, “construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas” (ROLDÃO, 2007, p. 25). O trabalho isolado entre professores da classe comum e AEE decorre, principalmente, da forma como a própria legislação orienta o funcionamento do AEE.

Na PNEE-PI há a indicação de que o AEE deve ocorrer no contraturno (BRASIL, 2008), fator que contribui para que o planejamento pedagógico entre classe comum e AEE ocorram de forma isolada e assim reverberar em questões pedagógicas e atitudinais individualizadas dos professores e organizacionais na escola. Hargreaves (1998) considera o individualismo uma forma de cultura profissional dos professores e alerta sobre as possíveis consequências dessas práticas isoladas, desde a competição dentro das escolas à desresponsabilização por processos de ensino e aprendizagem, impedindo a troca de experiências e a partilha de conhecimento.

a.2) Ressignificação do fazer pedagógico e do olhar sobre a inclusão escolar

A partir dos dados analisados compreendeu-se que os encontros formativos propiciaram uma reflexão dos professores sobre a sua prática e o lugar do estudante PAEE na escola, o que oportunizou novas experiências e, conseqüentemente, sinalizou para mudanças atitudinais referentes ao fomento da colaboração entre professores da classe comum e do AEE. No excerto, PA2 e PC21 descrevem de que maneira as formações possibilitaram um novo olhar dos professores sobre o trabalho inclusivo na escola:

[...] com relação a questão da necessidade de estarmos também em sala de aula, de estarmos acompanhando esse processo, de estarmos colaborando com o professor e com o aluno, quem ganha são todos [...] é satisfatório saber que a gente pode contribuir, além do que imaginava que pudesse. A gente se limita muito à sala de recursos, nossa sala tem bastantes recursos, mas a gente se limita muito só atendendo aqui, fazendo trabalho individualizado, quando a gente poderia compartilhar com outros professores a nossa prática também. Como é importante essa nossa ida à sala de aula. (PA2)

Aqui a gente já tem um Atendimento Educacional Especializado muito bom, as professoras do AEE, então com o Ensino Colaborativo, que é essa parceria que tem que haver, eu acho que só aumentou mesmo, mudou com certeza o nosso olhar para o aluno com deficiência. (PC21)

Nos trechos das entrevistas, os professores, além de conceberem o trabalho pedagógico colaborativo como indispensável para uma escola que pretende ser inclusiva, também mencionaram o ensino colaborativo como possibilidade de ensino e um tipo de apoio que envolve uma parceria sistematizada entre professores da classe comum e do AEE. Entretanto, não se trata de qualquer parceria, há elementos que constituem o desenvolvimento do Ensino Colaborativo como uma estratégia a ser alcançada na escola, exigindo comunicação (que acontece entre os professores, conforme percebe-se nos diálogos), condições de estrutura física escolar, conhecimento sobre o currículo, planejamento, gestão de sala de aula, bem como processos avaliativos.

Para Libâneo (2003, p.189) “[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram, modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”, ou seja, a escola é um ambiente extremamente favorável ao aperfeiçoamento profissional, assim como oportuniza a reflexão diária sobre a ação.

Contudo, como afirma Glat (2018, p. 16) “a transformação das práticas pedagógicas, não é apenas uma questão de nova abordagem teórico-metodológica ou acadêmica [...] trata-se de um processo interno de desconstrução das representações sociais sobre o papel do professor [...]”, isto é, a reestruturação educacional é possível, mas, é indispensável saber o que corrobora a dicotomia entre o professor da classe comum e do AEE, de forma que ambos busquem a superação do abismo que, por muitas vezes, os impede de compreender o que representa ser educador em uma escola inclusiva.

Conclusão

Esta pesquisa, vinculada ao Projeto de Extensão Formação continuada de equipes escolares na perspectiva da cultura inclusiva e colaborativa nas escolas da Amazônia Amapaense corrobora a necessidade de se discutir a formação docente colaborativa e inclusiva e a ressignificação da práxis. Indubitavelmente, o estudo qualitativo nos pressupostos da pesquisa colaborativa foi o imenso ganho da pesquisa, pois, após alguns diálogos entre pesquisadoras com a equipe escolar, os caminhos do estudo foram se delineando, de forma conjunta, portanto, não se pesquisou sobre o/a professor/a, mas com os professores e professoras.

As problemáticas evidenciadas revelam que a partir do conhecimento apreendido sobre cultura escolar colaborativa e suas possibilidades, os professores e professoras passaram a entender que o individualismo, arraigado às suas práticas, corrobora as insuficiências do ensino aos estudantes PAEE e causam uma sobrecarga e até mesmo um despreparo dos profissionais sobre a responsabilidade desse público. Entretanto, ressalta-se que as reflexões e as experiências suscitadas pelas formações demonstram que há vontade de ressignificar a práxis, no entanto, falta condições de trabalho, tempo, disponibilidade para planejar também com a coordenação pedagógica e gestão escolar.

Por fim, diante desse contexto, esta pesquisa demonstra a sua relevância social e educacional sob os pilares ensino-pesquisa-extensão, pois, certamente, contribuiu para a promoção de espaços de formação continuada, de modo a fomentar novas pesquisas colaborativas com enfoque na inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FUSARI, J.C; FRANCO, A. P. **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária**. In: BRASIL. MEC. Salto para o futuro. TV Escola. Formação contínua de professores. Bo/efim, n. 12, p. 21-27, ago. 2005.

GLAT, R. **Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.24, Edição Especial, 2018, p. 9-20.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

MENDES, E.G., VILARONGA, C.A.R., ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Edufscar, 2014.

OLIVEIRA, M.C. **Colaboração e Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Elementos em Diálogo Para/com/sobre a Produção Curricular**. 132f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

ROLDÃO, M. C. **Colaborar é preciso – Questões de Qualidade e Ética no Trabalho dos Professores**. Noesis, n. 71. Out/Dez, 2007.

SILVA, M.C.L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar:** Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola. 282f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa:** Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.