



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

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

9340 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT15 - Educação Especial

A Educação Especial inclusiva sob a ótica dos sujeitos: sentidos em disputa.

Barbara de Souza Orlandin - UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

A Educação Especial inclusiva sob a ótica dos sujeitos: sentidos em disputa.

Resumo: Este estudo teve como objetivo compreender a percepção de professores e professores-formadores sobre a política de Educação Especial adotada pela rede municipal de ensino de São Paulo. Foram coletados dados por meio de entrevistas com três professoras-formadoras de um dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão da Rede, e pela aplicação de questionários a 32 professoras das escolas atendidas por esse centro. Com esses procedimentos, buscou-se compreender as relações entre a atual política implementada pela legislação e o contexto da prática. Foucault (1970/2014) foi o principal referencial teórico para a análise dos dados. O desenvolvimento da pesquisa permitiu concluir que as condições de trabalho oferecidas aos profissionais participantes dificultam a promoção de uma educação emancipatória e, de fato, inclusiva, nas escolas em que atuam.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação Continuada. Políticas Educacionais.

Introdução

Esta pesquisa se insere no campo das políticas educacionais para a Educação Especial (EE) no país. Parte-se do paradigma inclusivo para analisar as ações desenvolvidas pela na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) na área.

O início dos anos 2000 foi um marco no que diz respeito à promoção do discurso inclusivo da EE. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) afirmava ser necessário adotar princípios da educação inclusiva nos sistemas de ensino do país (BRASIL, 2001). Esta Resolução é especialmente importante para compreender como a RME-SP atuou nesta mudança de paradigma, pois foi a partir dela que em 2004, foram fundados no município os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefais).

Após o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) a RME-SP apresentou, em 2016, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada por meio do Decreto nº 57.379/2016 (SÃO PAULO, 2016), que reafirma a atuação dos Cefais nas treze Diretorias Regionais de Educação do Município.

Os Cefais possuem cinco frentes principais de atuação: atendimento às escolas; atendimento aos familiares; visitas às escolas para acompanhamento dos casos;

acompanhamento da atuação da Rede de Apoio (composta por estagiários do curso de Pedagogia, Auxiliares de Vida Escolar – AVEs e Equipe Multiprofissional: uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma assistente social); e formação continuada. Sabendo da importância dos Cefais na implementação da política de educação especial inclusiva no município, optou-se por entrevistar professores-formadores que atuam no Centro, assim como professores atuantes nas escolas regulares.

Referenciais teóricos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Pesquisas sobre políticas em Educação Especial tem destacado que

as políticas de Educação Especial de “perspectiva inclusiva”, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. (Schreiber, 2017, p. 205-206).

Partindo desse pressuposto, optou-se pela adoção da abordagem do Ciclo de Políticas (BALL & BOWE, 1992; BALL, 1994) como método para organizar as análises empreendidas, com foco no contexto das práticas.

Nesse sentido, os discursos dos sujeitos que atuam sob as políticas em voga foram tomados como representativos do contexto das práticas. O conceito de discurso apresentado por Foucault (1970/2014) foi referência para analisar as falas dos sujeitos. Segundo o autor (1970/2014), não há uma lógica linear e contínua nos discursos, mas sim uma materialidade específica, permeada por contradições: “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1970/2014, p. 10).

A aproximação ao cotidiano se deu por meio de um estudo de caso (LAVILLE e DIONNE, 1999). O foco recaiu sobre a atuação de Professoras de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) de um dos Cefais da RME-SP e de professores pertencentes à Diretoria Regional de Educação (DRE) à qual este Cefai também atua. Foram elencados para participação na pesquisa professores atuantes em frentes diferentes: três professoras-formadoras do Cefai (denominadas PAAI Coordenadora, PAAI Formadora A e PAAI Formadora B), que responderam à uma entrevista semiestruturada; e 32 professores atuantes em quatro escolas atendidas por este Cefai, que responderam a questões fechadas e abertas sobre a própria política de Educação Especial Inclusiva da RME-SP.

As análises realizadas objetivaram mostrar as relações dos sujeitos com a política em voga, contrastando posicionamentos diversos e que compõem um panorama das perspectivas em disputa sobre Educação Especial na RME-SP.

A percepção dos sujeitos que atuam no cotidiano da EE

O modo pelo qual a política de EE se efetua nas escolas conta com o intermédio dos Cefais, regido pela Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2016).

Embora já esteja atuante há mais de quinze anos, os dados coletados revelaram que ainda existe resistência por parte das escolas no que diz respeito ao papel exercido pelo Cefai. A PAAI Coordenadora, que atua há catorze anos neste Cefai pontuou que, se antes havia uma

resistência das escolas em atender estudantes com deficiência, hoje essa resistência se apresenta na perspectiva de terem que adotar práticas diferenciadas junto a alunos com deficiência para o cumprimento do currículo escolar. Entretanto, esta resistência não é percebida no posicionamento dos professores. No questionário aplicado aos professores buscou-se saber se o planejamento era afetado pela existência de estudantes público-alvo da EE em suas turmas. A maioria dos professores (24 dos 32) afirmaram que sim, positivamente. O quadro a seguir condensa as justificativas deste posicionamento:

Quadro – Percepção dos professores sobre o planejamento de aulas para estudantes público-alvo da EE.

Justificativas à resposta “sim, positivamente” à pergunta: A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial afeta o planejamento de aulas? Por quê?	
Inclusão faz professor pesquisar/aprender mais	5
São planejadas adequações	4
Mudanças na metodologia ajudam na aprendizagem de todos	4
São trabalhados conceitos como consciência e respeito à diversidade	2
Faz refletir práticas e mudar estratégias de ensino	2
Em branco	7
TOTAL	24

Os professores, em sua maioria, entendem que a inclusão auxilia no planejamento de mudanças na metodologia em sala, no planejamento de adequações necessárias e também na mudança de estratégias de ensino. Compreende-se aqui que há uma diferença de expectativas entre o que o Cefai espera em relação ao trabalho do professor e do que o professor considera como positivo no processo de inclusão dos alunos público-alvo da EE em suas aulas. Verifica-se, portanto, uma tensão entre professores-formadores e professores acerca do que acreditam ser necessário como metodologia e/ou estratégias no planejamento das aulas para atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Outra tensão encontrada pode ser exemplificada pela fala da PAAI Formadora B, ao relatar que costuma ouvir dos professores que a falta de formação específica é um ponto dificultador do trabalho com o público-alvo da EE: *“eu não tenho formação, não tenho recurso, não tenho, não tenho...” e quando, na verdade, quando a gente vai atender para dar orientação para o professor, as coisas que eles têm que fazer com as crianças não tem nada de extraordinário.*” (fala da PAAI Formadora B). Embora a fala expresse um regime de verdade, quando confrontada com os dados levantados no questionário, contrasta com a falta de condições de trabalho em sala de aula adequadas apontada pelos professores.

Ao justificarem se as condições de trabalho em sala de aula com a inclusão de alunos com deficiência (s) são adequadas, parcialmente adequadas ou inadequadas, e o porquê, 27 dos 32 professores pontuaram que as condições eram inadequadas. Dentre elas se sobressaíram: o número elevado de alunos por turma; a falta de recursos ou adequações curriculares necessárias; e a falta de estagiário ou auxiliar.

Em nenhum momento durante as entrevistas realizadas as PAAIs citaram a o número de alunos por turma, algo que foi recorrente nas respostas dos professores. Sobre recursos ou adequações curriculares necessárias a PAAI Coordenadora apontou que as escolas pedem muito recursos humanos – como estagiárias e AVEs ^[1] -, mas que muitas não compreendem o papel que um estagiário ou um AVE exerce na política de EE, e que, por isso, se faz necessário ir às escolas e explicar quais são os papéis que estes profissionais desenvolvem. Assim, há casos em que a escola não recebe estes profissionais por não ser constatada a necessidade.

Sobre os recursos pedagógicos explicou que há escolas que os solicitam. A partir disso são feitas visitas para a PAAI auxiliar na construção destes recursos. Já com relação à falta de estagiário ou auxiliar (que se enquadra também como falta de recurso humano), a PAAI Coordenadora criticou a própria política de EE ao afirmar que “*A maioria dos estagiários estão excluindo os meninos dentro da escola. Estão fora da sala de aula ou dando alguma coisinha para pintar.*” (fala da PAAI Coordenadora).

Em contrapartida, 23 (dos 32) professores que possuem esse recurso em sala de aula afirmaram que a participação dos estagiários se dá de maneira satisfatória ou parcialmente satisfatória. Treze professores pontuaram que os estagiários ajudam no trabalho cotidiano (como na aplicação de atividades, na preparação de atividades e na mediação com as famílias dos estudantes). Nove deles, porém, demonstraram certa insatisfação, afirmando que falta autonomia a eles, que o número de estagiários disponibilizado para a escola é insuficiente, que este não tem uma habilitação específica em EE ou, ainda, que o treinamento que recebe não é suficiente para uma atuação satisfatória. Um dos professores não justificou sua resposta.

As questões acima pontuadas pelos professores revelam que o trabalho exercido pelo estagiário não supre completamente a necessidade dos professores. Demonstraram ter um auxílio com um maior nível de qualificação para desenvolverem um trabalho conjunto na escolarização dos estudantes com deficiência.

Considerações finais

As principais questões encontradas: sobre metodologia em sala de aula, número de alunos por turma, disponibilidade de recursos e/ou de adequações curriculares, e disponibilidade de estagiário ou auxiliar de classe, permitem concluir que as condições precárias de trabalho dos professores têm impedido que a inclusão se faça real no chão das escolas. A participação de alunos com deficiência na escola regular não foi questionada, no entanto verificou-se que o campo de tensão no que diz respeito à modificação de práticas para o atendimento das demandas que o público traz: o CEFAI considera que os professores não conseguem ainda realizar essa modificação, já os professores afirmam que modificam suas práticas e que as mesmas são positivas.

Se por um lado, para as professoras-formadoras basta uma mudança atitudinal dos professores com relação à inclusão, por outro, para os professores das salas regulares a falta de condições é entrave crucial de uma prática inclusiva.

As questões levantadas revelam que a atual política de EE propõe uma inclusão, sem, no entanto, melhorar as estruturas do sistema educacional. A política de EE do município, embora conte com diversos serviços de apoio, não tem dado conta de suprir as demandas e necessidades dos sujeitos que lidam diariamente com os alunos público-alvo da mesma. Assim, tal política tem, massivamente, colocado os professores como únicos responsáveis pelo sucesso da inclusão, sem, para isso, prover condições mínimas de trabalho.

Referências

BALL, S. J.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National curriculum policy: an overview of the issues.** *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 1980. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 3ª Reimpressão, 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio, 24. ed., São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.

LAVILLE, C & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: 2016.

Schreiber, D. V. A F. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico, In.: GARCIA. R. M. C. (org). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, p. 161-209, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 15/10/2020.

[1] A atual Política Paulistana de EE (SÃO PAULO, 2016) explicita que estagiários e AVEs são parte do chamado Serviço de Apoio. O estagiário deve estar cursando Pedagogia e deve apoiar o professor em sala de aula comum com alunos público-alvo da EE no desenvolvimento do planejamento e atividades pedagógicas. São encaminhados às escolas mediante avaliação da necessidade do serviço pela DRE, Divisão Pedagógica e Cefai da região. Já os Auxiliares de Vida Escolar (AVEs) devem possuir formação em nível médio, oferecem suporte aos estudantes que não tem autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção.