

Pibid e a formação inicial dos professores na perspectiva educacional inclusiva

Simone Gomes Ghedini
Rosimar Bortolini Poker
Letícia Romeu Nóbrega

Como citar: GHEDINI, S. G.; POKER, R. B.; NÓBREGA, L. R.; Pibid e a formação inicial dos professores na perspectiva educacional inclusiva. *In* : SHÄFFER, A. M. M.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. S.; CASTRO, R. M. **Experiências docentes** : projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.71-82. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-322-8.p71-82>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



CAPÍTULO 4

Pibid e formação inicial dos professores na perspectiva educacional inclusiva

Simone Gomes Ghedini
Rosimar Bortolini Poker
Letícia Romeu Nóbrega

Implementar uma educação inclusiva, oferecendo condições igualitárias de aprendizagem para todos, é uma meta que está contemplada nos documentos do governo brasileiro desde 1990. A partir desse momento, surgem novas ideias, trazendo, paulatinamente, mudanças nas formas de organização e funcionamento das escolas, assim como nas responsabilidades, compromissos e práticas de gestores e professores.

Considerando a necessidade de transformar os sistemas educacionais cada vez mais inclusivos, um dos projetos desenvolvidos pelo Pibid, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília-SP, pelo curso de pedagogia, nos anos de 2018 e 2019, nas escolas parceiras, tratou de focar como a escola se organiza e atende os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Com o objetivo de aprimorar a formação do futuro professor, pretendeu-se, com o desenvolvimento do projeto, valorizar ações de iniciação à docência junto a esse alunado específico. Os bolsistas puderam vivenciar a realidade escolar por meio do acompanhamento das estratégias de diagnóstico dos alunos encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para analisar e compreender o *modus operandi* da escola em relação ao atendimento desse alunado com deficiência, com transtorno de espectro autista e com altas habilidades/superdotação, além de outras condições de não aprendizagem. Vale lembrar que, de acordo com a atual Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), tais alunos devem estar matriculados e frequentar as salas regulares de ensino, tendo ainda o direito de frequentar o já citado atendimento

educacional especializado, como ensino complementar ou suplementar, o que, vale dizer, ainda não vem sendo implementado da forma exigida pelas leis governamentais.

No entanto, o Pibid, em consonância com as exigências das diretrizes do Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016), que trata da formação de professores e que ressalta que o desenvolvimento de atividades junto à escola de educação básica deve ser o norteador para a formação inicial do professor, tem sido um caminho profícuo para que a fundamentação teórica da licenciatura possa estar vinculada e articulada com a realidade, com os problemas concretos existentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, o projeto do Pibid em questão, ao focar a educação inclusiva, buscou analisar como a escola vem se organizando para enfrentar o desafio de atender determinada demanda, cada vez mais presente nas escolas e nas salas de aula regulares, que é o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O foco do projeto na educação inclusiva se deu especialmente em razão da atual política educacional que tem como base a defesa de um sistema educacional que acolhe e atende, com qualidade, todas as pessoas, sem exceção. Trata-se da ideia de que todos devem aprender com todos, a criança tem o direito de aprender junto com os pares da sua mesma faixa etária. Futuros professores em sua formação inicial, por meio desse projeto, tiveram condições de se preparar para ensinar todos, inclusive alunos em condições muito diferenciadas de aprendizagem. O bolsista teve oportunidade de conhecer como a escola tem enfrentado esse desafio da inclusão, quais os recursos humanos e materiais diferenciados estão sendo utilizados na escola, e quais os serviços da educação especial têm sido fornecidos para atender às demandas de tais alunos. Esses recursos constituem suportes fundamentais para apoiar a prática pedagógica do professor na sala regular.

Segundo Glat e Blanco (2007, p.16), para a escola tornar-se efetivamente inclusiva, é fundamental “formar seus professores e equipe de gestão e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem”. A formação do professor se constitui no alicerce para a viabilização das transformações exigidas na operacionalização de um projeto de escola que se pauta na inclusão e fundamenta-se em metodologias e estratégias alternativas de ensino, bem como em formas diferenciadas de gestão e avaliação. Nessa direção, torna-se imprescindível ao futuro professor uma formação inicial com possibilidades de conhecer e compreender como a escola vem se organizando para atender alunos com condições muito diferenciadas de aprendizagem.

Verifica-se que o ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais passou a ser uma nova incumbência dos professores generalistas. Sobre isso, Rodrigues e Lima Rodrigues (2011) apontam que determinadas competências que antes eram do domínio único e exclusivo dos professores da educação especial ou das instituições especiais, agora são assumidas pelas escolas e professores regulares. O professor, mesmo com conhecimento insuficiente da área e com nenhuma ou pouca orientação, tem que ser capaz de responder a um vasto conjunto de situações e problemas que, ainda há algum tempo, seriam da competência exclusiva de professores especializados. Alguns

dos exemplos dessas competências são: o trabalho pedagógico com alunos com dificuldades escolares no contexto grupal, o ensino de alunos com condições de deficiência, o trabalho com alunos com déficit de atenção e hiperatividade, além de outras condições diferenciadas de aprendizagem que possam existir.

Vivenciar situações do cotidiano da escola, que permitam verificar quais documentos existem nos prontuários dos alunos com NEE, quais documentos são solicitados pela escola na matrícula, como são realizados os encaminhamentos dos alunos para os atendimentos da área da saúde, quais os critérios que a escola usa para o aluno ser elegível para o AEE, como é desenvolvido o trabalho entre a gestão, o professor da classe regular e o professor da SRM e quais as formas de atendimento pedagógico propostos para esses alunos, favorece ao bolsista condições de compreender e analisar a logística pertinente à escola que pode aproximar-se ou distanciar-se da perspectiva educacional inclusiva. Com isso, a participação nesse projeto pretendeu promover o desenvolvimento do espírito crítico do graduando de pedagogia, levando-o a entender o valioso papel que o professor da sala de aula regular exerce no contexto de uma escola pautada no paradigma educacional inclusivo.

Afinal, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), afirma-se que os professores precisam estar preparados para atuar com toda a diversidade de alunos, nos mais diferentes contextos educacionais, incluindo-se aí os alunos denominados PAEE, a saber, alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e alunos com altas habilidades/superdotação.

Diante do exposto, fica evidente a importância que precisa ser dada à formação inicial dos futuros professores de forma que, ao longo do curso de pedagogia, tenham oportunidade de conhecer e refletir sobre as diferentes práticas que estão sendo organizadas para atender o alunado que apresenta condições diferenciadas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino. Vale lembrar que esse alunado tem direito ao AEE, que é oferecido por um professor especializado em educação especial. O professor do AEE, em colaboração com o professor generalista que atua na sala regular, bem como a orientação do gestor escolar, precisam trabalhar juntos com o intuito de garantir o processo de escolarização desse aluno. Só por meio desse trabalho em equipe o aluno conseguirá caminhar em seu processo de escolarização, tendo acesso, da melhor forma possível, ao currículo previsto para a série escolar em que se encontra.

Ressalta-se que o trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor generalista é fundamental, pois só assim os professores irão dividir a responsabilidade em conhecer, planejar, ensinar, produzir materiais e avaliar o desempenho do aluno. Os professores poderão garantir que o aluno com NEE construa o seu conhecimento como fazem os demais estudantes durante as atividades desenvolvidas em sala de aula regular (CAPELLINI, 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). É por meio desse trabalho colaborativo realizado entre professores e com o acompanhamento do gestor escolar,

que materiais didáticos, bem como estratégias e metodologias de ensino alternativas, são desenvolvidas e planejadas, elaboradas e aplicadas, por meio de um planejamento conjunto e bem articulado.

Os bolsistas precisam então ter conhecimento sobre o papel do AEE para a operacionalização da escola inclusiva, atendimento esse que tem como base o que dispõe o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b). Nele, o AEE é definido como “(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Seu objetivo é prover condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação matriculados nas salas regulares de ensino.

Dessa forma, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), e também Decreto nº 6571 (BRASIL, 2008b), tal atendimento precisa estar diretamente articulado com as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, haja vista que a escola regular precisa estar preparada para educar todos os alunos de forma a enfrentar a situação ainda existente de exclusão de crianças com deficiência, em situação de vulnerabilidade e que apresentam condições de diferença linguística, étnica, cultural, comportamental ou qualquer outra. A escola e, com ela, seus professores e gestores, têm a responsabilidade de enfrentar esse desafio de atender, com qualidade, todas as diferenças que os alunos possam apresentar.

Baseada nessa abordagem conceitual transformadora, as novas políticas implementadas têm buscado levar a escola comum e seus professores a assumir o compromisso de ensinar todos com todos, independentemente das diferentes condições de aprendizagem que possam existir. Nesse contexto, a educação especial não se configura mais como serviço que substitui o ensino regular; diferentemente, assume um lugar de suporte, de apoio à educação regular, devendo, por isso mesmo, realizar um trabalho interligado com a mesma.

Os serviços, estratégias e recursos produzidos no AEE devem então estar em sintonia com a classe regular e podem subsidiar a prática pedagógica do professor generalista, favorecendo o processo de apropriação dos conteúdos curriculares desenvolvidos. Nesse sentido, justifica-se que a oferta obrigatória do serviço do AEE deva ocorrer no período inverso ao da classe regular ou até mesmo dentro dessa sala regular, em cooperação com o professor generalista.

Ao tratar do papel do AEE na escola, Braun (2011, p.10) destaca que é “(...) relevante lembrar que o AEE não é o único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades”. Afirmar ainda que “(...) mudar a estrutura da escola significa modificações na sua dinâmica e na postura daqueles que a organizam. Então, também terão que passar por mudanças, atitudinais e conceituais, os profissionais que atuam nesse espaço” (BRAUN, 2011, p.10).

Acrescente-se que, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, regulamentada pelo Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), e, ainda, com o Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008c), que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a oferta do atendimento educacional especializado deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo, em sua organização, a articulação entre os professores da SRM e os professores da sala comum. Dentre outras funções do professor especializado que assume o AEE, destaca-se o estabelecimento de articulação com os professores da classe regular, com o objetivo de disponibilizar serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade e de diferentes estratégias que promovem a participação dos alunos nas diferentes atividades escolares desenvolvidas em sala de aula.

Nesse sentido, o projeto de inclusão desenvolvido pelo Pibid do curso de Pedagogia em 2018 e 2019 buscou garantir ao futuro professor vivenciar situações de forma que pudesse conhecer os desafios existentes na materialização de uma proposta inclusiva e, também, participasse e refletisse sobre as diferentes estratégias de enfrentamento já construídas pelas escolas parceiras do Pibid.

Desenvolvimento

Os objetivos gerais propostos no subprojeto intitulado “Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos” referem-se à contribuição para o aprimoramento da formação dos graduandos em pedagogia, inserindo-os no contexto escolar, tanto no que diz respeito à organização e funcionamento das salas regulares de ensino como do atendimento educacional especializado. Desta forma, a experiência aqui descrita teve como propósito destacar para os bolsistas do Pibid a importância da formação dos futuros professores dentro de uma perspectiva educacional inclusiva, conforme previsto na legislação brasileira.

O desenvolvimento das ações junto às escolas parceiras foi organizado de modo a oferecer experiências aos bolsistas em processos inclusivos dentro das próprias escolas, ou seja, eles puderam identificar e caracterizar quem são os alunos público-alvo da educação especial, como as informações são registradas nos seus prontuários, como são feitos os encaminhamentos para a SRM, onde é realizado o AEE, como esses alunos chegam até a escola, como é desenvolvido o trabalho dos professores da SRM e o trabalho dos professores das salas regulares e, ainda, de que forma são estabelecidas as parcerias entre professores e entre professores e os serviços externos à escola.

A organização das atividades de formação dos bolsistas dentro dessa perspectiva foi estabelecida por meio de um projeto desenvolvido pelos professores orientadores

juntamente com as escolas parceiras do Pibid. Inicialmente foi realizada reunião dos orientadores com as bolsistas para apresentação do projeto, definição de ações nas escolas e estabelecimento de cronograma de encontros quinzenais.

Após este momento, as orientadoras do projeto e as bolsistas realizaram reuniões com a equipe gestora das escolas parceiras para apresentação do projeto Pibid, seus objetivos, frequência de participação das bolsistas nas atividades escolares e a forma de coleta dos dados dos alunos atendidos no atendimento educacional especializado. As ações estabelecidas no projeto de formação dos bolsistas incluíram a caracterização dos alunos do AEE e o conhecimento sobre a organização do atendimento nas escolas parceiras que participaram do projeto, a saber, escola 1 e 2.

Primeiramente foi solicitado às escolas parceiras a lista dos alunos matriculados no AEE, e assim, feito o levantamento dos alunos matriculados no referido serviço. Identificados nas listas fornecidas pelas escolas, cada bolsista ficou responsável em analisar de forma minuciosa os documentos contidos nos prontuários de um grupo de alunos definidos em reunião com os orientadores. Esta análise detalhada de cada prontuário gerou dados dos alunos matriculados no AEE. Os dados documentais coletados foram registrados em uma planilha, que foi sistematicamente apresentada e analisada pelos bolsistas, sendo discutida cada situação, cada caso particular em reuniões quinzenais com os orientadores. Tal atividade permitiu aos bolsistas ter um panorama geral das características dos alunos encaminhados para a SRM, bem como dos problemas em relação às documentações existentes em seus prontuários. Foram identificados documentos defasados, relatórios antigos e ausência de informações que pudessem contribuir para o diagnóstico.

Simultaneamente à etapa de discussão dos dados documentais coletados, cada bolsista realizou observações semanais individuais de cada aluno que fazia parte desse grupo de alunos específico. As observações semanais focaram o atendimento dos mesmos no AEE, em situações de aula na sala regular e também a criança em atividades livres como no horário do recreio.

O trabalho de observação semanal dos alunos do AEE na sala de recursos multifuncionais foi muito interessante para os bolsistas, pois puderam conhecer de forma mais individualizada o nível de competência curricular dos alunos e as dificuldades de aprendizagem que apresentavam. Com o professor especializado, os alunos recebem um atendimento específico, direcionado às suas necessidades educacionais. Esse momento proporcionou aos bolsistas vivenciarem a realização de práticas pedagógicas inclusivas, levando a reflexões sobre esta prática e sobre a forma de avaliação dos alunos atendidos pelo AEE. Puderam ainda analisar como é elaborado um plano de desenvolvimento individual, com base na avaliação dos alunos, conhecer como se estabelece a frequência e os períodos de atendimento, como ocorre a parceria entre o professor da sala de recursos e o professor da sala regular, os benefícios gerados por esse atendimento para os alunos e os encaminhamentos realizados para avaliações e

atendimentos de outros serviços como médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, entre outros.

Dentre as atividades importantes realizadas pelos bolsistas, destaca-se a observação do aluno na sala de aula regular. Nesse momento, os bolsistas podem acompanhar e verificar como o aluno participa das aulas, como o professor lida com suas necessidades educacionais especiais e como o grupo-classe se relaciona com esse aluno. Além disso, os bolsistas conversaram com os professores a respeito dos ajustes e adequações curriculares que foram utilizados e sobre o modo de encaminhamento desses alunos para o AEE.

Destaca-se ainda que os bolsistas atuaram diretamente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais e deram apoio pedagógico a esses alunos na sala regular por meio da elaboração e produção de materiais didáticos e recursos alternativos que favoreceram a sua aprendizagem.

Além da realização dessas atividades, os bolsistas foram orientados a fazer uma pesquisa teórica mais aprofundada do quadro clínico de cada aluno. Nos encontros quinzenais realizados com as orientadoras, todas essas informações coletadas foram sistematicamente apresentadas e discutidas em grupo. Nesse momento do trabalho, destaca-se que houve a preocupação com a importância do trabalho colaborativo entre o atendimento educacional especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido na sala regular.

A realização de observações semanais no AEE nas escolas e, também, nas salas regulares de ensino, propiciou a ampliação da quantidade de informações sobre o aluno, permitindo que a bolsista agregasse novos dados aos estudos de caso que foram sendo feitos paulatinamente ao longo da vigência do Programa. Destaca-se que os bolsistas identificaram problemas na continuidade e articulação entre o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais, sob regência de um professor especializado, e a prática pedagógica desenvolvida pelo professor generalista na sala regular.

Com as práticas de observação dos alunos nas salas regulares de ensino e nas de recursos multifuncionais das escolas, a coleta de informações com os professores dessas salas e, com a pesquisa teórica, foi possível contribuir para a complementação dos dados obtidos nos prontuários escolares dos alunos matriculados no AEE e a elaboração dos estudos de caso.

Para melhor visualização e sistematização dos dados dos prontuários e das observações, após reuniões sistemáticas com as orientadoras e discussão oral de cada caso, foi elaborada uma planilha para organização dos dados coletados. A planilha foi gradualmente construída, de modo a facilitar a sistematização e análise desses dados. Foram coletadas informações referentes aos dados pessoais do aluno, documentos enviados à escola, série e período escolar, horário e frequência no AEE, outros documentos da vida escolar, documentos referentes à saúde, aos atendimentos externos à escola, além dos dados das observações em salas regulares e nas SRM. O modelo final da planilha resultou num documento organizado da seguinte forma: documentos pessoais, vida escolar, saúde, atendimentos externos à escola, laudo e outras informações relevantes. As

reuniões semanais com as orientadoras permitiram a organização dos dados nas planilhas, a elaboração dos estudos de casos e uma melhor compreensão sobre as condições da escola para atender os alunos com NEE.

Após a conclusão da elaboração final da planilha das duas escolas, com os dados coletados a partir dos registros nos prontuários, em conversa com os professores e pelas observações, foram tabulados e estabelecidas as seguintes categorias de análise: documentos pessoais (RG, documentos dos responsáveis, comprovante de residência, carteira de vacinação, cartão SUS, ficha de matrícula e termo de consentimento livre e esclarecido), vida escolar (histórico escolar, transferência, relatório pedagógico, convocações, controle de presença/ausência, relatórios diversos, e presença de cuidador), saúde (atestados, relatórios e receituários médicos, autorização para saúde bucal e relação de medicamentos), atendimentos externos à escola (CMAEE, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros) e laudo (deficiências, transtornos do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação, outros laudos, tais como dificuldade de aprendizagem ou sem laudo) .

Importante destacar que durante a vigência da bolsa ocorreram reuniões periódicas também com as escolas parceiras para atualizar a equipe gestora e os professores envolvidos. Nessas reuniões foi conversado a respeito das informações dos prontuários e o andamento do projeto em direção ao preenchimento da planilha de dados com resultados parciais e finais do projeto.

O mapeamento da demanda de alunos matriculados no AEE das duas escolas parceiras do Pibid constatou que apenas 39,9% desses alunos da Escola 1, e 31,2% dos alunos do AEE da Escola 2 apresentam laudo consistente com o que está previsto pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que considera o PAEE, os alunos com deficiências, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. Segundo as informações coletadas pelos bolsistas, todos os demais alunos que foram encaminhados ao AEE não se encaixavam nesse perfil, apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem ou outros diagnósticos inespecíficos.

Outros problemas que foram identificados pelos bolsistas foi a falta de documentos nos prontuários e a existência de registros desatualizados e inconsistentes. Essa situação prejudicou sensivelmente a caracterização dos alunos e, conseqüentemente, a consolidação dos dados para a realização dos estudos de casos. Em discussão com a equipe do projeto, concluiu-se que tais problemas, muitas vezes, decorrem da falta de organização das escolas, pois nem sempre existe clareza quanto à preocupação com a identificação das necessidades educacionais dos alunos por meio do uso de estratégias adequadas de coleta de informações.

Um grande problema também verificado foi a forma como os professores do AEE e da sala regular conduzem o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos, agravando assim a situação de vulnerabilidade. Percebeu-se que não há um trabalho

colaborativo sistemático que viabiliza a articulação entre as diferentes práticas pedagógicas realizadas com os alunos com NEEs. Esses problemas retratam um aspecto extremamente preocupante, uma vez que revelam, inclusive, a falta de comunicação entre a gestão e os professores da escola na condução do trabalho com crianças PAEE. Tal problema estende-se entre a escola e os serviços de saúde e entre a escola e a família. Isso compromete o trabalho pedagógico da escola, dificultando que os alunos se desenvolvessem em sua totalidade, considerando, de fato, suas necessidades educacionais especiais.

Considerações finais

A trajetória descrita das ações realizadas pelos bolsistas durante a vivência do projeto “Educação Inclusiva” viabilizou condições de inserção dos alunos no cotidiano das escolas a partir de uma visão na perspectiva de um contexto educacional inclusivo. Por meio das ações desenvolvidas, os bolsistas puderam conhecer de que maneira a escola vem se organizando para atender os alunos com necessidades educacionais especiais e de que forma vem acatando os princípios norteadores da, até então vigente, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O trabalho junto aos bolsistas permitiu despertar o conhecimento sobre a educação especial e sobre a educação inclusiva; também levou o aluno a verificar, na prática, os preceitos teóricos apresentados nas disciplinas durante sua graduação. Ao relacionar a teoria com a prática, o licenciando teve condições de identificar e analisar problemas existentes nos registros escolares podendo, a partir daí, sugerir possíveis soluções para implementação de melhores formas de documentação e de coleta de informações sobre as condições dos alunos. A fragilidade na forma de registrar dados pertinentes aos atendimentos dos sistemas de saúde e ainda de serviços especializados na área pedagógica, tão essencial para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do AEE, também foi ressaltado pelas bolsistas.

Além disso, os resultados coletados durante a construção da planilha de dados dos alunos do AEE, aliados às observações em salas de aula regulares e salas de recursos e, também, dos diálogos com professores regulares e especialistas, evidenciaram que as escolas encontram dificuldades em cumprir o que efetivamente consta na legislação inclusiva vigente em nosso país. No entanto, não podemos atribuir os fracassos apenas às escolas; entendemos que o próprio sistema governamental tem falhado quanto à real implementação de condições para que a educação inclusiva aconteça conforme previsto em lei; entre as lacunas, identificam-se falta de investimento e incentivo a profissionais para que busquem a formação específica em áreas transversais carentes no país, como é o caso do público-alvo do atendimento especial.

A capacidade de identificar a fragilidade das condições das escolas para atender os alunos com NEEs ficou evidente nesse projeto. A inserção no cotidiano da escola, a pesquisa

e a análise dos prontuários dos alunos bem como a observação do alunado com necessidades educacionais especiais nos diferentes ambientes escolares, seja no AEE, na sala regular e, também, nos ambientes mais livres como recreio e celebrações escolares e reuniões com professores e gestores, viabilizaram esse processo de amadurecimento e reflexão. Participar como observador e pesquisador mapeando dados sobre os alunos e identificando aspectos positivos e negativos de todo esse processo, conhecendo diferentes modalidades de ensino e práticas utilizadas com esse alunado que tem condições específicas, permitiu que os futuros professores estejam bem mais capacitados para o enfrentamento desse desafio intrigante que é garantir um ensino de qualidade para toda a diversidade de alunos.

Ao participar de forma sistematizada dessas ações, os bolsistas tiveram oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola de forma verdadeira, real, acompanhando semanalmente as práticas utilizadas pelos diversos segmentos. Conhecer como a escola recebe seus alunos, quais documentos são solicitados dos responsáveis, como as dificuldades dos alunos são identificadas, quais os procedimentos utilizados para o encaminhamento ao AEE e também qual é a atitude do professor da sala regular frente a esse aluno, permitem que o futuro professor licenciando do curso de pedagogia compreenda a complexidade desse processo de inclusão escolar.

A partir dessa formação, os bolsistas puderam saber mais como tornar a escola um ambiente efetivamente inclusivo adaptado às necessidades educacionais dos alunos nela matriculados. Entenderam que é possível pensar em novas formas de organização e funcionamento da escola com práticas pedagógicas que garantam a participação e a aprendizagem de todos. Isso é possível por meio da flexibilização ou, até mesmo, da elaboração de adequações curriculares realizadas tanto no âmbito da escola e da sala de aula como também, se necessário, no âmbito do currículo individual do aluno.

Com base no exposto, concluímos que o subprojeto do Pibid com foco na educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos, cumpriu com seu objetivo de contribuir para o aprimoramento e valorização do magistério com foco na iniciação à docência, utilizando-se de instrumentos baseados na vivência do cotidiano e reflexões a respeito da realidade escolar em uma perspectiva educacional inclusiva.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/30apgNf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de

20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Jusbrasil, 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/3oAc0Lc>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, ed. 131, p. 1, 10 jul. 2008c. Disponível em: <https://bit.ly/3rQggbn>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 10/05/2016, p. 5. Disponível em: <https://bit.ly/3E66BUc>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRAUN, P. O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta. *In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais [...]** Nova Almeida-Serra/ES, 2011.

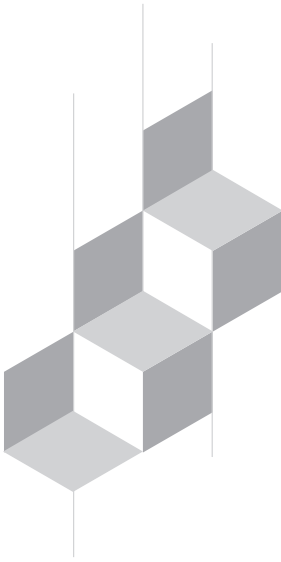
CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In: CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Z.; PEREIRA, V. A. (Orgs.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3pEf0p3>. Acesso em: 30 set. 2022.

GLAT, R; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. Rev.**, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3rMO0Xe>. Acesso em: 30 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3GuONjy>. Acesso em 08 out. 2020.

RODRIGUES, D; LIMA RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n. 41, v. 27, p. 41-60, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3rOcbVh>. Acesso em: 30 set. 2022.



CAPÍTULO 4

Pibid e formação inicial dos professores na perspectiva educacional inclusiva

Simone Gomes Ghedini
Rosimar Bortolini Poker
Letícia Romeu Nóbrega

Implementar uma educação inclusiva, oferecendo condições igualitárias de aprendizagem para todos, é uma meta que está contemplada nos documentos do governo brasileiro desde 1990. A partir desse momento, surgem novas ideias, trazendo, paulatinamente, mudanças nas formas de organização e funcionamento das escolas, assim como nas responsabilidades, compromissos e práticas de gestores e professores.

Considerando a necessidade de transformar os sistemas educacionais cada vez mais inclusivos, um dos projetos desenvolvidos pelo Pibid, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília-SP, pelo curso de pedagogia, nos anos de 2018 e 2019, nas escolas parceiras, tratou de focar como a escola se organiza e atende os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Com o objetivo de aprimorar a formação do futuro professor, pretendeu-se, com o desenvolvimento do projeto, valorizar ações de iniciação à docência junto a esse alunado específico. Os bolsistas puderam vivenciar a realidade escolar por meio do acompanhamento das estratégias de diagnóstico dos alunos encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para analisar e compreender o *modus operandi* da escola em relação ao atendimento desse alunado com deficiência, com transtorno de espectro autista e com altas habilidades/superdotação, além de outras condições de não aprendizagem. Vale lembrar que, de acordo com a atual Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), tais alunos devem estar matriculados e frequentar as salas regulares de ensino, tendo ainda o direito de frequentar o já citado atendimento

educacional especializado, como ensino complementar ou suplementar, o que, vale dizer, ainda não vem sendo implementado da forma exigida pelas leis governamentais.

No entanto, o Pibid, em consonância com as exigências das diretrizes do Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016), que trata da formação de professores e que ressalta que o desenvolvimento de atividades junto à escola de educação básica deve ser o norteador para a formação inicial do professor, tem sido um caminho profícuo para que a fundamentação teórica da licenciatura possa estar vinculada e articulada com a realidade, com os problemas concretos existentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, o projeto do Pibid em questão, ao focar a educação inclusiva, buscou analisar como a escola vem se organizando para enfrentar o desafio de atender determinada demanda, cada vez mais presente nas escolas e nas salas de aula regulares, que é o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O foco do projeto na educação inclusiva se deu especialmente em razão da atual política educacional que tem como base a defesa de um sistema educacional que acolhe e atende, com qualidade, todas as pessoas, sem exceção. Trata-se da ideia de que todos devem aprender com todos, a criança tem o direito de aprender junto com os pares da sua mesma faixa etária. Futuros professores em sua formação inicial, por meio desse projeto, tiveram condições de se preparar para ensinar todos, inclusive alunos em condições muito diferenciadas de aprendizagem. O bolsista teve oportunidade de conhecer como a escola tem enfrentado esse desafio da inclusão, quais os recursos humanos e materiais diferenciados estão sendo utilizados na escola, e quais os serviços da educação especial têm sido fornecidos para atender às demandas de tais alunos. Esses recursos constituem suportes fundamentais para apoiar a prática pedagógica do professor na sala regular.

Segundo Glat e Blanco (2007, p.16), para a escola tornar-se efetivamente inclusiva, é fundamental “formar seus professores e equipe de gestão e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem”. A formação do professor se constitui no alicerce para a viabilização das transformações exigidas na operacionalização de um projeto de escola que se pauta na inclusão e fundamenta-se em metodologias e estratégias alternativas de ensino, bem como em formas diferenciadas de gestão e avaliação. Nessa direção, torna-se imprescindível ao futuro professor uma formação inicial com possibilidades de conhecer e compreender como a escola vem se organizando para atender alunos com condições muito diferenciadas de aprendizagem.

Verifica-se que o ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais passou a ser uma nova incumbência dos professores generalistas. Sobre isso, Rodrigues e Lima Rodrigues (2011) apontam que determinadas competências que antes eram do domínio único e exclusivo dos professores da educação especial ou das instituições especiais, agora são assumidas pelas escolas e professores regulares. O professor, mesmo com conhecimento insuficiente da área e com nenhuma ou pouca orientação, tem que ser capaz de responder a um vasto conjunto de situações e problemas que, ainda há algum tempo, seriam da competência exclusiva de professores especializados. Alguns

dos exemplos dessas competências são: o trabalho pedagógico com alunos com dificuldades escolares no contexto grupal, o ensino de alunos com condições de deficiência, o trabalho com alunos com déficit de atenção e hiperatividade, além de outras condições diferenciadas de aprendizagem que possam existir.

Vivenciar situações do cotidiano da escola, que permitam verificar quais documentos existem nos prontuários dos alunos com NEE, quais documentos são solicitados pela escola na matrícula, como são realizados os encaminhamentos dos alunos para os atendimentos da área da saúde, quais os critérios que a escola usa para o aluno ser elegível para o AEE, como é desenvolvido o trabalho entre a gestão, o professor da classe regular e o professor da SRM e quais as formas de atendimento pedagógico propostos para esses alunos, favorece ao bolsista condições de compreender e analisar a logística pertinente à escola que pode aproximar-se ou distanciar-se da perspectiva educacional inclusiva. Com isso, a participação nesse projeto pretendeu promover o desenvolvimento do espírito crítico do graduando de pedagogia, levando-o a entender o valioso papel que o professor da sala de aula regular exerce no contexto de uma escola pautada no paradigma educacional inclusivo.

Afinal, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), afirma-se que os professores precisam estar preparados para atuar com toda a diversidade de alunos, nos mais diferentes contextos educacionais, incluindo-se aí os alunos denominados PAEE, a saber, alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e alunos com altas habilidades/superdotação.

Diante do exposto, fica evidente a importância que precisa ser dada à formação inicial dos futuros professores de forma que, ao longo do curso de pedagogia, tenham oportunidade de conhecer e refletir sobre as diferentes práticas que estão sendo organizadas para atender o alunado que apresenta condições diferenciadas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino. Vale lembrar que esse alunado tem direito ao AEE, que é oferecido por um professor especializado em educação especial. O professor do AEE, em colaboração com o professor generalista que atua na sala regular, bem como a orientação do gestor escolar, precisam trabalhar juntos com o intuito de garantir o processo de escolarização desse aluno. Só por meio desse trabalho em equipe o aluno conseguirá caminhar em seu processo de escolarização, tendo acesso, da melhor forma possível, ao currículo previsto para a série escolar em que se encontra.

Ressalta-se que o trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor generalista é fundamental, pois só assim os professores irão dividir a responsabilidade em conhecer, planejar, ensinar, produzir materiais e avaliar o desempenho do aluno. Os professores poderão garantir que o aluno com NEE construa o seu conhecimento como fazem os demais estudantes durante as atividades desenvolvidas em sala de aula regular (CAPELLINI, 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). É por meio desse trabalho colaborativo realizado entre professores e com o acompanhamento do gestor escolar,

que materiais didáticos, bem como estratégias e metodologias de ensino alternativas, são desenvolvidas e planejadas, elaboradas e aplicadas, por meio de um planejamento conjunto e bem articulado.

Os bolsistas precisam então ter conhecimento sobre o papel do AEE para a operacionalização da escola inclusiva, atendimento esse que tem como base o que dispõe o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b). Nele, o AEE é definido como “(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Seu objetivo é prover condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação matriculados nas salas regulares de ensino.

Dessa forma, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), e também Decreto nº 6571 (BRASIL, 2008b), tal atendimento precisa estar diretamente articulado com as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, haja vista que a escola regular precisa estar preparada para educar todos os alunos de forma a enfrentar a situação ainda existente de exclusão de crianças com deficiência, em situação de vulnerabilidade e que apresentam condições de diferença linguística, étnica, cultural, comportamental ou qualquer outra. A escola e, com ela, seus professores e gestores, têm a responsabilidade de enfrentar esse desafio de atender, com qualidade, todas as diferenças que os alunos possam apresentar.

Baseada nessa abordagem conceitual transformadora, as novas políticas implementadas têm buscado levar a escola comum e seus professores a assumir o compromisso de ensinar todos com todos, independentemente das diferentes condições de aprendizagem que possam existir. Nesse contexto, a educação especial não se configura mais como serviço que substitui o ensino regular; diferentemente, assume um lugar de suporte, de apoio à educação regular, devendo, por isso mesmo, realizar um trabalho interligado com a mesma.

Os serviços, estratégias e recursos produzidos no AEE devem então estar em sintonia com a classe regular e podem subsidiar a prática pedagógica do professor generalista, favorecendo o processo de apropriação dos conteúdos curriculares desenvolvidos. Nesse sentido, justifica-se que a oferta obrigatória do serviço do AEE deva ocorrer no período inverso ao da classe regular ou até mesmo dentro dessa sala regular, em cooperação com o professor generalista.

Ao tratar do papel do AEE na escola, Braun (2011, p.10) destaca que é “(...) relevante lembrar que o AEE não é o único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades”. Afirmar ainda que “(...) mudar a estrutura da escola significa modificações na sua dinâmica e na postura daqueles que a organizam. Então, também terão que passar por mudanças, atitudinais e conceituais, os profissionais que atuam nesse espaço” (BRAUN, 2011, p.10).

Acrescente-se que, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, regulamentada pelo Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), e, ainda, com o Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008c), que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a oferta do atendimento educacional especializado deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo, em sua organização, a articulação entre os professores da SRM e os professores da sala comum. Dentre outras funções do professor especializado que assume o AEE, destaca-se o estabelecimento de articulação com os professores da classe regular, com o objetivo de disponibilizar serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade e de diferentes estratégias que promovem a participação dos alunos nas diferentes atividades escolares desenvolvidas em sala de aula.

Nesse sentido, o projeto de inclusão desenvolvido pelo Pibid do curso de Pedagogia em 2018 e 2019 buscou garantir ao futuro professor vivenciar situações de forma que pudesse conhecer os desafios existentes na materialização de uma proposta inclusiva e, também, participasse e refletisse sobre as diferentes estratégias de enfrentamento já construídas pelas escolas parceiras do Pibid.

Desenvolvimento

Os objetivos gerais propostos no subprojeto intitulado “Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos” referem-se à contribuição para o aprimoramento da formação dos graduandos em pedagogia, inserindo-os no contexto escolar, tanto no que diz respeito à organização e funcionamento das salas regulares de ensino como do atendimento educacional especializado. Desta forma, a experiência aqui descrita teve como propósito destacar para os bolsistas do Pibid a importância da formação dos futuros professores dentro de uma perspectiva educacional inclusiva, conforme previsto na legislação brasileira.

O desenvolvimento das ações junto às escolas parceiras foi organizado de modo a oferecer experiências aos bolsistas em processos inclusivos dentro das próprias escolas, ou seja, eles puderam identificar e caracterizar quem são os alunos público-alvo da educação especial, como as informações são registradas nos seus prontuários, como são feitos os encaminhamentos para a SRM, onde é realizado o AEE, como esses alunos chegam até a escola, como é desenvolvido o trabalho dos professores da SRM e o trabalho dos professores das salas regulares e, ainda, de que forma são estabelecidas as parcerias entre professores e entre professores e os serviços externos à escola.

A organização das atividades de formação dos bolsistas dentro dessa perspectiva foi estabelecida por meio de um projeto desenvolvido pelos professores orientadores

juntamente com as escolas parceiras do Pibid. Inicialmente foi realizada reunião dos orientadores com as bolsistas para apresentação do projeto, definição de ações nas escolas e estabelecimento de cronograma de encontros quinzenais.

Após este momento, as orientadoras do projeto e as bolsistas realizaram reuniões com a equipe gestora das escolas parceiras para apresentação do projeto Pibid, seus objetivos, frequência de participação das bolsistas nas atividades escolares e a forma de coleta dos dados dos alunos atendidos no atendimento educacional especializado. As ações estabelecidas no projeto de formação dos bolsistas incluíram a caracterização dos alunos do AEE e o conhecimento sobre a organização do atendimento nas escolas parceiras que participaram do projeto, a saber, escola 1 e 2.

Primeiramente foi solicitado às escolas parceiras a lista dos alunos matriculados no AEE, e assim, feito o levantamento dos alunos matriculados no referido serviço. Identificados nas listas fornecidas pelas escolas, cada bolsista ficou responsável em analisar de forma minuciosa os documentos contidos nos prontuários de um grupo de alunos definidos em reunião com os orientadores. Esta análise detalhada de cada prontuário gerou dados dos alunos matriculados no AEE. Os dados documentais coletados foram registrados em uma planilha, que foi sistematicamente apresentada e analisada pelos bolsistas, sendo discutida cada situação, cada caso particular em reuniões quinzenais com os orientadores. Tal atividade permitiu aos bolsistas ter um panorama geral das características dos alunos encaminhados para a SRM, bem como dos problemas em relação às documentações existentes em seus prontuários. Foram identificados documentos defasados, relatórios antigos e ausência de informações que pudessem contribuir para o diagnóstico.

Simultaneamente à etapa de discussão dos dados documentais coletados, cada bolsista realizou observações semanais individuais de cada aluno que fazia parte desse grupo de alunos específico. As observações semanais focaram o atendimento dos mesmos no AEE, em situações de aula na sala regular e também a criança em atividades livres como no horário do recreio.

O trabalho de observação semanal dos alunos do AEE na sala de recursos multifuncionais foi muito interessante para os bolsistas, pois puderam conhecer de forma mais individualizada o nível de competência curricular dos alunos e as dificuldades de aprendizagem que apresentavam. Com o professor especializado, os alunos recebem um atendimento específico, direcionado às suas necessidades educacionais. Esse momento proporcionou aos bolsistas vivenciarem a realização de práticas pedagógicas inclusivas, levando a reflexões sobre esta prática e sobre a forma de avaliação dos alunos atendidos pelo AEE. Puderam ainda analisar como é elaborado um plano de desenvolvimento individual, com base na avaliação dos alunos, conhecer como se estabelece a frequência e os períodos de atendimento, como ocorre a parceria entre o professor da sala de recursos e o professor da sala regular, os benefícios gerados por esse atendimento para os alunos e os encaminhamentos realizados para avaliações e

atendimentos de outros serviços como médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, entre outros.

Dentre as atividades importantes realizadas pelos bolsistas, destaca-se a observação do aluno na sala de aula regular. Nesse momento, os bolsistas podem acompanhar e verificar como o aluno participa das aulas, como o professor lida com suas necessidades educacionais especiais e como o grupo-classe se relaciona com esse aluno. Além disso, os bolsistas conversaram com os professores a respeito dos ajustes e adequações curriculares que foram utilizados e sobre o modo de encaminhamento desses alunos para o AEE.

Destaca-se ainda que os bolsistas atuaram diretamente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais e deram apoio pedagógico a esses alunos na sala regular por meio da elaboração e produção de materiais didáticos e recursos alternativos que favoreceram a sua aprendizagem.

Além da realização dessas atividades, os bolsistas foram orientados a fazer uma pesquisa teórica mais aprofundada do quadro clínico de cada aluno. Nos encontros quinzenais realizados com as orientadoras, todas essas informações coletadas foram sistematicamente apresentadas e discutidas em grupo. Nesse momento do trabalho, destaca-se que houve a preocupação com a importância do trabalho colaborativo entre o atendimento educacional especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido na sala regular.

A realização de observações semanais no AEE nas escolas e, também, nas salas regulares de ensino, propiciou a ampliação da quantidade de informações sobre o aluno, permitindo que a bolsista agregasse novos dados aos estudos de caso que foram sendo feitos paulatinamente ao longo da vigência do Programa. Destaca-se que os bolsistas identificaram problemas na continuidade e articulação entre o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais, sob regência de um professor especializado, e a prática pedagógica desenvolvida pelo professor generalista na sala regular.

Com as práticas de observação dos alunos nas salas regulares de ensino e nas de recursos multifuncionais das escolas, a coleta de informações com os professores dessas salas e, com a pesquisa teórica, foi possível contribuir para a complementação dos dados obtidos nos prontuários escolares dos alunos matriculados no AEE e a elaboração dos estudos de caso.

Para melhor visualização e sistematização dos dados dos prontuários e das observações, após reuniões sistemáticas com as orientadoras e discussão oral de cada caso, foi elaborada uma planilha para organização dos dados coletados. A planilha foi gradualmente construída, de modo a facilitar a sistematização e análise desses dados. Foram coletadas informações referentes aos dados pessoais do aluno, documentos enviados à escola, série e período escolar, horário e frequência no AEE, outros documentos da vida escolar, documentos referentes à saúde, aos atendimentos externos à escola, além dos dados das observações em salas regulares e nas SRM. O modelo final da planilha resultou num documento organizado da seguinte forma: documentos pessoais, vida escolar, saúde, atendimentos externos à escola, laudo e outras informações relevantes. As

reuniões semanais com as orientadoras permitiram a organização dos dados nas planilhas, a elaboração dos estudos de casos e uma melhor compreensão sobre as condições da escola para atender os alunos com NEE.

Após a conclusão da elaboração final da planilha das duas escolas, com os dados coletados a partir dos registros nos prontuários, em conversa com os professores e pelas observações, foram tabulados e estabelecidas as seguintes categorias de análise: documentos pessoais (RG, documentos dos responsáveis, comprovante de residência, carteira de vacinação, cartão SUS, ficha de matrícula e termo de consentimento livre e esclarecido), vida escolar (histórico escolar, transferência, relatório pedagógico, convocações, controle de presença/ausência, relatórios diversos, e presença de cuidador), saúde (atestados, relatórios e receituários médicos, autorização para saúde bucal e relação de medicamentos), atendimentos externos à escola (CMAEE, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros) e laudo (deficiências, transtornos do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação, outros laudos, tais como dificuldade de aprendizagem ou sem laudo) .

Importante destacar que durante a vigência da bolsa ocorreram reuniões periódicas também com as escolas parceiras para atualizar a equipe gestora e os professores envolvidos. Nessas reuniões foi conversado a respeito das informações dos prontuários e o andamento do projeto em direção ao preenchimento da planilha de dados com resultados parciais e finais do projeto.

O mapeamento da demanda de alunos matriculados no AEE das duas escolas parceiras do Pibid constatou que apenas 39,9% desses alunos da Escola 1, e 31,2% dos alunos do AEE da Escola 2 apresentam laudo consistente com o que está previsto pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que considera o PAEE, os alunos com deficiências, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. Segundo as informações coletadas pelos bolsistas, todos os demais alunos que foram encaminhados ao AEE não se encaixavam nesse perfil, apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem ou outros diagnósticos inespecíficos.

Outros problemas que foram identificados pelos bolsistas foi a falta de documentos nos prontuários e a existência de registros desatualizados e inconsistentes. Essa situação prejudicou sensivelmente a caracterização dos alunos e, conseqüentemente, a consolidação dos dados para a realização dos estudos de casos. Em discussão com a equipe do projeto, concluiu-se que tais problemas, muitas vezes, decorrem da falta de organização das escolas, pois nem sempre existe clareza quanto à preocupação com a identificação das necessidades educacionais dos alunos por meio do uso de estratégias adequadas de coleta de informações.

Um grande problema também verificado foi a forma como os professores do AEE e da sala regular conduzem o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos, agravando assim a situação de vulnerabilidade. Percebeu-se que não há um trabalho

colaborativo sistemático que viabiliza a articulação entre as diferentes práticas pedagógicas realizadas com os alunos com NEEs. Esses problemas retratam um aspecto extremamente preocupante, uma vez que revelam, inclusive, a falta de comunicação entre a gestão e os professores da escola na condução do trabalho com crianças PAEE. Tal problema estende-se entre a escola e os serviços de saúde e entre a escola e a família. Isso compromete o trabalho pedagógico da escola, dificultando que os alunos se desenvolvessem em sua totalidade, considerando, de fato, suas necessidades educacionais especiais.

Considerações finais

A trajetória descrita das ações realizadas pelos bolsistas durante a vivência do projeto “Educação Inclusiva” viabilizou condições de inserção dos alunos no cotidiano das escolas a partir de uma visão na perspectiva de um contexto educacional inclusivo. Por meio das ações desenvolvidas, os bolsistas puderam conhecer de que maneira a escola vem se organizando para atender os alunos com necessidades educacionais especiais e de que forma vem acatando os princípios norteadores da, até então vigente, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O trabalho junto aos bolsistas permitiu despertar o conhecimento sobre a educação especial e sobre a educação inclusiva; também levou o aluno a verificar, na prática, os preceitos teóricos apresentados nas disciplinas durante sua graduação. Ao relacionar a teoria com a prática, o licenciando teve condições de identificar e analisar problemas existentes nos registros escolares podendo, a partir daí, sugerir possíveis soluções para implementação de melhores formas de documentação e de coleta de informações sobre as condições dos alunos. A fragilidade na forma de registrar dados pertinentes aos atendimentos dos sistemas de saúde e ainda de serviços especializados na área pedagógica, tão essencial para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do AEE, também foi ressaltado pelas bolsistas.

Além disso, os resultados coletados durante a construção da planilha de dados dos alunos do AEE, aliados às observações em salas de aula regulares e salas de recursos e, também, dos diálogos com professores regulares e especialistas, evidenciaram que as escolas encontram dificuldades em cumprir o que efetivamente consta na legislação inclusiva vigente em nosso país. No entanto, não podemos atribuir os fracassos apenas às escolas; entendemos que o próprio sistema governamental tem falhado quanto à real implementação de condições para que a educação inclusiva aconteça conforme previsto em lei; entre as lacunas, identificam-se falta de investimento e incentivo a profissionais para que busquem a formação específica em áreas transversais carentes no país, como é o caso do público-alvo do atendimento especial.

A capacidade de identificar a fragilidade das condições das escolas para atender os alunos com NEEs ficou evidente nesse projeto. A inserção no cotidiano da escola, a pesquisa

e a análise dos prontuários dos alunos bem como a observação do alunado com necessidades educacionais especiais nos diferentes ambientes escolares, seja no AEE, na sala regular e, também, nos ambientes mais livres como recreio e celebrações escolares e reuniões com professores e gestores, viabilizaram esse processo de amadurecimento e reflexão. Participar como observador e pesquisador mapeando dados sobre os alunos e identificando aspectos positivos e negativos de todo esse processo, conhecendo diferentes modalidades de ensino e práticas utilizadas com esse alunado que tem condições específicas, permitiu que os futuros professores estejam bem mais capacitados para o enfrentamento desse desafio intrigante que é garantir um ensino de qualidade para toda a diversidade de alunos.

Ao participar de forma sistematizada dessas ações, os bolsistas tiveram oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola de forma verdadeira, real, acompanhando semanalmente as práticas utilizadas pelos diversos segmentos. Conhecer como a escola recebe seus alunos, quais documentos são solicitados dos responsáveis, como as dificuldades dos alunos são identificadas, quais os procedimentos utilizados para o encaminhamento ao AEE e também qual é a atitude do professor da sala regular frente a esse aluno, permitem que o futuro professor licenciando do curso de pedagogia compreenda a complexidade desse processo de inclusão escolar.

A partir dessa formação, os bolsistas puderam saber mais como tornar a escola um ambiente efetivamente inclusivo adaptado às necessidades educacionais dos alunos nela matriculados. Entenderam que é possível pensar em novas formas de organização e funcionamento da escola com práticas pedagógicas que garantam a participação e a aprendizagem de todos. Isso é possível por meio da flexibilização ou, até mesmo, da elaboração de adequações curriculares realizadas tanto no âmbito da escola e da sala de aula como também, se necessário, no âmbito do currículo individual do aluno.

Com base no exposto, concluímos que o subprojeto do Pibid com foco na educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos, cumpriu com seu objetivo de contribuir para o aprimoramento e valorização do magistério com foco na iniciação à docência, utilizando-se de instrumentos baseados na vivência do cotidiano e reflexões a respeito da realidade escolar em uma perspectiva educacional inclusiva.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/30apgNf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de

20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Jusbrasil, 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/3oAc0Lc>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, ed. 131, p. 1, 10 jul. 2008c. Disponível em: <https://bit.ly/3rQggbn>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 10/05/2016, p. 5. Disponível em: <https://bit.ly/3E66BUc>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRAUN, P. O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta. *In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais [...]** Nova Almeida-Serra/ES, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In: CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Z.; PEREIRA, V. A. (Orgs.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3pEf0p3>. Acesso em: 30 set. 2022.

GLAT, R; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. Rev.**, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3rMO0Xe>. Acesso em: 30 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3GuONjy>. Acesso em 08 out. 2020.

RODRIGUES, D; LIMA RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n. 41, v. 27, p. 41-60, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3rOcbVh>. Acesso em: 30 set. 2022.

