

Enicéia Gonçalves Mendes
e Colaboradores

Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum

dos especialismos às abordagens universalistas

encontrografia





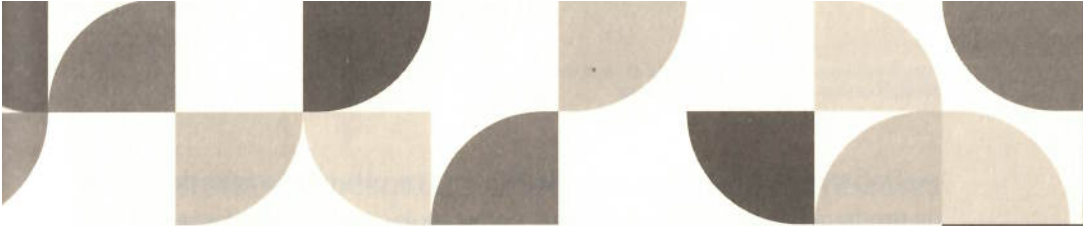
Capítulo I

A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas

Enicéia Gonçalves Mendes
DOI: 10.52695/978-65-5456-043-6.1

Introdução

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), o movimento pela educação inclusiva do contexto mundial chega ao Brasil, dando início a um debate em torno de um novo modelo de escolarização de crianças e jovens do público da Educação Especial no contexto das classes comuns nas escolas regulares.



Apesar da intensificação do debate e do avanço na legislação durante toda a década de 1990, a política brasileira de inclusão escolar¹ pouco avançou no Brasil, e resultados expressivos, de fato, só aconteceram após 2003 (Mendes, 2006; Prieto, 2010; Mendes, 2022). Antes disso, apesar do acesso à escola regular para este público ser garantido por dispositivos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, na prática esse acesso era precário, sendo recorrente a inserção desses/as alunos/as em ambientes separados (classes e escolas especiais) ou a exclusão deles/as das escolas (Brasil, 1996, 2008).

Até o ano 2000, ou seja, após 30 anos do início das primeiras políticas educacionais públicas para o setor, o país registrava um total de 382.215 matrículas de estudantes público da Educação Especial, e isso representava na época cerca de 0,7% da população escolar total da Educação Básica no país que, em 2000, era de 53.333.966 estudantes (INEP, 2001). A proporção de matrículas do público da Educação Especial em instituições especializadas e em classes especiais, nessa época, era de 79%, das quais 81.695 (21%) desses/as estudantes/as frequentavam escolas comuns (INEP, 2001).

Em decorrência da política de inclusão escolar, adotada efetivamente a partir de 2003, observou-se o aumento crescente de matrículas de estudantes PAEE em escolas regulares, número mais que decuplicou em 17 anos, passando de 110.536 em 2002, para 1.372.985 em 2022, representando 89,9% do total de matrículas desse público, e 3,5% do total de matrículas na Educação Básica (INEP, 2022).

1. Tendo em vista a polissemia dos conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e de Inclusão Escolar, esclarecemos que o termo "Educação Especial" é aqui compreendido como um campo de produção de conhecimento sobre a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. O termo "Educação Inclusiva", por sua vez, refere-se à educação da população que vem sendo historicamente excluída da escola, e, embora o público da Educação Especial faça parte desse conjunto, o conceito não pode ser reduzido apenas a esse estrato da população dos excluídos da escola. O termo "Inclusão Escolar" é aqui compreendido como um conceito multidimensional, abrangendo aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos; mas têm em comum o atributo de defender que a escolarização dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação aconteça em classes comuns de escolas regulares; garantindo acesso, permanência e sucesso.

Enfim, a chegada desses/as alunos/as nas escolas criou várias demandas de produção de conhecimento sobre como apoiar esses/as alunos/as, formar seus/uas professores/as, organizar escolas, estabelecer diretrizes políticas etc. Em resposta à essa demanda, o Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos (GP-FOREESP),² criado em 1997, tem priorizado a temática da inclusão escolar, considerando que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento dos problemas de acesso ainda restrito à escola, e da baixa qualidade oferecida aos/às estudantes da Educação Especial no país.

Iniciamos nossos primeiros estudos com o intuito de contribuir para a melhoria do processo educacional do público da Educação Especial, e identificamos como uma das demandas prioritárias de investigação o fato de que a política de inclusão escolar estava, em grande parte, dependendo exclusivamente da boa vontade de professores/as, mas estes se queixavam muito de despreparo para ensinar esses/as alunos/as.

O desafio que se apresentou para nossas pesquisas passou a ser a formação desses/as profissionais da escola comum para enfrentar a política de inclusão escolar, principalmente no tocante a ensinar estudantes com deficiências. E foi então que elegemos essa linha de pesquisa sobre formação de professores/as e inclusão escolar na tentativa de contribuir para aquele cenário que nossa problematização da área apontava como prioritária.

Desde então, produzimos muitos estudos sobre formação e inclusão escolar, e no presente capítulo descreveremos como foi a trajetória de pesquisa do GP-FOREESP ao longo desse período de 25 anos, que nos conduziu ao encontro das abordagens universalistas. No segundo momento, apresentamos nossa proposta de formação encampando todo o conhecimento produzido pelo grupo agregando cinco abordagens universalistas em um único programa. Finalizando o capítulo, apresentamos uma breve conclusão.

2. O GP-FOREESP foi instituído em 1997 para integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de alguns docentes, alunos/as de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, e tem como meta produzir estudos para contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

1. Trajetória das pesquisas sobre formação de professores do GP-FOREESP até chegar às abordagens universalistas

O estudo inaugural sobre formação de professores/as e inclusão escolar, no âmbito o GP-FOREESP, foi o de Lauand (2000), que teve como um dos objetivos o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de um programa de formação continuada para professores/as de alunos/as com limitações motoras severas. A preocupação foi a de preparar esses/as professores/as para lidar com alunos/as com deficiência, especificamente com alunos/as com deficiência física. Em seguida, o estudo de Rosa (2003) visou desenvolver e avaliar um programa de formação continuada para educadores/as de creches, para ensinar estratégias de mediação ou facilitação de competências sociais e de linguagem de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais.

Considerando também a necessidade de investigar como poderia ser a formação inicial de professores/as do ensino regular na perspectiva da inclusão escolar, Pereira (2002) testou um programa de formação para professores/as e alunos/as de magistério, cujo objetivo consistiu em sensibilizar, capacitar e atualizar professores, alunos e coordenadores/as do curso de formação de professores/as em nível médio (magistério) sobre a questão da inclusão escolar.

Os resultados evidenciaram que os cursos implementados favoreciam uma sensibilização inicial de professores/as do ensino comum. Eles/as compreendiam e aceitavam bem a filosofia e a política de inclusão escolar, mas essas opiniões nem sempre se mantinham a longo prazo. Essas formações pareceram ser apenas o passo inicial para que fosse estabelecido um quadro de referências para esses/as professores/as que, entretanto, continuavam se queixando de não saber lidar com estudantes com deficiências em suas turmas. As temáticas que abordamos nos programas se relacionavam à história e política de Educação Especial, além de práticas pedagógicas inclusivas.

Constatamos que mudanças nas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência, e no trato com esses/as alunos/as, não pareciam tão fáceis de se alcançar com cursos de sensibilização, pois os/as professores/as se sensibilizavam, aceitavam o princípio, mas continuavam com a queixa de que não sabiam lidar com esses/as alunos/as. Então, fez-se necessário

aprofundar o conhecimento sobre o que acontecia na sala de aula comum quando crianças com deficiências eram nelas inseridas (Mendes, 2008).

Portanto, uma série de estudos etnográficos foi desenvolvido posteriormente para conhecer como os professores do ensino comum lidavam com alunos/as com deficiências em suas turmas (Freitas, 2004, 2005; Mendes, 2005; Bisaccioni, 2005; Gonçalves 2006). Os resultados evidenciaram que, de modo geral, os/as professores/as tratavam a classe toda de forma homogênea, e mesmo reconhecendo a diversidade dos/as alunos/as, pareciam mais preocupados em manter rotinas do que em trabalhar individualmente, respeitando as diferenças dos/as estudantes. Além disso, não havia consenso sobre como lidar com alunos/as com deficiências em relação ao acesso ao currículo comum. Alguns/mas professores/as consideravam injusto diferenciar o ensino, recusavam-se a planejar algo diferente e ensinavam a todos/as o mesmo conteúdo e da mesma forma. Outros demonstravam incertezas sobre o que seria correto: igualar ou diferenciar o ensino para esses/as alunos/as. E um terceiro grupo acreditava ser necessário adaptar o ensino, mas nem sempre demonstravam saber como fazer isso.

De modo geral, constatou-se que o trabalho pedagógico desenvolvido em classes comuns precisaria ser qualificado, pois os/as alunos/as com deficiências, além de não estarem tendo resultados acadêmicos positivos, sequer estavam tendo acesso pelo menos a um ambiente socializador acolhedor. Assim, o caminho para a pesquisa pareceu ser buscar alternativas mais efetivas e sistemáticas de se proporcionar formação aos/às profissionais envolvidos/as, para melhorar a qualidade do ensino na classe comum (Bueno, 2001; Mendes, 2005).

Considerando-se o que a literatura científica vinha apontando o trabalho colaborativo como uma proposta em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos/as do público da Educação Especial, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as educadores/as, os/as integrantes do GP-FORREESP começaram então a se dedicar a essa temática a fim de avaliar suas possibilidades dentro da realidade das escolas brasileiras.

Em 2004, demos início ao projeto *S.O.S. inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar* (Mendes, Almeida, Toyoda, 2004), cujo objetivo geral consistiu em implementar e

avaliar um programa de intervenção em escolas comuns. O projeto teve como meta investigar as possibilidades do trabalho colaborativo em duas instâncias: na formação inicial para estudantes de cursos de graduação e na formação permanente para professores/as de alunos/as público da Educação Especial.

O trabalho colaborativo foi realizado em duas diferentes frentes: na reunião de supervisão na universidade, envolvendo o coletivo dos/as pesquisadores colaboradores; e na escola, envolvendo as visitas semanais de no mínimo um membro de cada equipe nas salas de aulas onde se encontravam os/as professores/as e suas turmas. Nas visitas às escolas, os problemas e dificuldades dos/as professores/as relacionadas aos/às seus/uas alunos/as eram identificados e descritos pelos estudantes universitários. A seguir, os problemas eram coletivamente analisados nas reuniões do grupo e na escola, até que fossem identificadas coletivamente possíveis estratégias de intervenção que pudessem ser implementadas e avaliadas no âmbito da classe comum.

Nas unidades escolares, os/as estudantes universitários/as iam para a sala de aula, sendo que a forma de participação era definida em comum acordo com o/a professor/a da sala de aula, e atendendo a um acordo prévio estabelecido, tanto a retirada da criança alvo da sala de aula quanto a atuação exclusivamente dirigida ao aluno/a-alvo eram coibidas. Cada estudante da universidade se responsabilizava pelo acompanhamento periódico de um/a professor/a e sua turma ao longo do semestre.

Em seu primeiro ano, 2004, o projeto consistiu em uma atividade de pesquisa e extensão, contando com financiamento externo, e envolveu três docentes da universidade, 30 estudantes (dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia), 30 professores/as colaboradores/as do ensino regular de 16 unidades escolares (creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental) e 60 alunos/as público da Educação Especial inseridos/as em creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental. Foram realizadas 500 visitas dos/as estudantes universitários/as às escolas, totalizando mais de 2.000 horas de intervenção direta junto aos professores/as e nas salas de aula de creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental do município de São Carlos.

Em seu segundo ano, 2005, o projeto sofreu restrições de financiamento, mas, incentivados pelos resultados de nossas experiências, optamos por

manter as atividades em funcionamento. Assim, criamos duas disciplinas optativas regulares no curso de pós-graduação, sendo uma delas sobre ensino colaborativo, ministrada no primeiro semestre do ano letivo, e a segunda, versando sobre consultoria colaborativa, ministrada no segundo semestre letivo. As disciplinas permitiram aprofundar o estudo da literatura científica sobre tais modelos, colocá-los em práticas nas escolas, proporcionar oportunidade de formação para estudantes de graduação e profissionais, uma vez que tais disciplinas foram abertas para alunos/as ouvintes e estudantes regulares da pós-graduação.

Nos dois anos seguintes, além das disciplinas para os/as alunos/as do curso de pós-graduação em Educação Especial, houve a ampliação de duas disciplinas para alunos/as do curso de graduação em Psicologia. A intervenção envolvida foi embasada num dos modelos de trabalho colaborativo na escola, que a literatura sobre inclusão denominava como “consultoria colaborativa” de profissionais especialistas para educadores/as regulares com alunos PAEE. Trata-se de uma proposta de atuação que existe desde 1990 na literatura educacional e psicológica (West; Idol, 1989, Cole; Siegel, 1990; Pugach; Johnson, 1995), e envolve um processo que tem seis características:

- [...] 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas;
- 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem-estar de uma terceira pessoa;
- 3) é uma relação voluntária;
- 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilham a solução do problema;
- 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e
- 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade (Parsons; Meyers, 1984, s/p).

Assim, prosseguimos com o projeto ao longo de quatro anos, e dele participaram 44 estudantes de graduação, 54 de pós-graduação, 66 escolas, 83 professores e 128 estudantes público da Educação Especial. A partir de então, as atividades do projeto se mantiveram regulares e permanentes como parte das atividades práticas de disciplinas e de projetos de extensão, sendo que depois de 2008, com a criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial, o modelo de ensino colaborativo foi a op-

ção adotada no projeto político pedagógico do curso para a formação de professores/as especializados/as.

Assim, desde o início dos anos 2000, nossos estudos sobre colaboração se desdobraram em duas temáticas. A primeira foi o ensino colaborativo ou coensino, que consiste num modelo de prestação de serviço de apoio na classe comum, no qual um/a educador/a comum e um/a educador/a especial compartilham a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu na literatura como uma alternativa aos serviços de apoio extraclasse, como por exemplo em salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder à inclusão escolar. Para testá-lo, foi desenvolvida uma série de estudos no âmbito do grupo sobre as possibilidades do coensino na realidade brasileira (Zanata, 2004; Capellini, 2004; Rabelo, 2012; Vilaronga, 2014; Zerbato, 2014).

A segunda linha de investigação sobre colaboração, proposta no âmbito do grupo, foi a consultoria colaborativa escolar, outra modalidade alternativa de serviço de apoio, que envolve parceria entre profissionais especializados da equipe multidisciplinar e professores/as do ensino comum, para solucionar demandas cotidianas referentes à inclusão escolar (Carneiro, 2006; Silva, 2010; Mendes, Almeida, Toyoda, 2011; Lourenço, 2010; Assis, 2013, Marques, 2013, Calheiros, 2016).

Desde então, o GP-FOREESP, com foco na formação de recursos humanos, acumulou uma considerável concentração de investigações sobre colaboração entre profissionais da Educação Comum e Educação Especial. Nos estudos iniciais, os/as pesquisadores/as precisaram atuar como professores/as de Educação Especial colaboradores/as de professores/as do ensino comum, colaborando no planejamento, na execução ou avaliação das aulas (Capellini, 2004; Zanata, 2004).

Nossas experiências reforçaram o que a literatura já havia demonstrado, ou seja, que a parceria colaborativa é um processo que passa por estágios de adaptação até a obtenção de um relacionamento verdadeiramente colaborativo, embora este último estágio nem sempre seja atingido a curto e médio prazo. Os resultados evidenciaram ainda que a aprendizagem colaborativa oferece enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, pois o grupo pode alcançar um grau de

aprendizagem mais significativo e resolver problemas melhor do que qualquer indivíduo sozinho. Através do diálogo, o pensamento de cada pessoa é tornado público e seu raciocínio explicado, seu ponto de vista defendido. Ao escutar o argumento do grupo, os/as outros/as podem ser levados/as a considerar alternativas, e mesmo a pessoa que expõe suas ideias é desafiada a reexaminar o próprio raciocínio. Enfim, ao se engajarem em interações, as pessoas frequentemente podem superar o que não são capazes de realizar sozinhas, trabalhando independentemente.

Os resultados obtidos evidenciaram que o trabalho colaborativo era efetivo tanto para resolver problemas (desde administrativos, pedagógicos e até comportamentais), como também para promover o desenvolvimento profissional e pessoal de todas as pessoas envolvidas (pesquisadores/as, estudantes de graduação, professores/as, diretores/as e alunos/as com necessidades educacionais especiais), além de favorecer o desenvolvimento de escolas inclusivas.

Nossa experiência confirmou que a atuação neste modelo requer do profissional certas habilidades (interpessoais, comunicativas, interativas e de resolução de problemas), além de uma base de conhecimentos sobre instrução, habilidade para observar e interpretar ambientes instrucionais e conhecimento de manejo e disciplina em sala de aula. Tais habilidades e conhecimentos compõem o que Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000) denominaram como a “base habilidosa” do trabalho colaborativo que demanda formação específica.

O passo seguinte foi desenvolver programas de formação de professores/as do ensino especializado para atuar no coensino (Vilaronga, 2014; Zerbatto, 2014) e, apesar dos resultados promissores, ainda encontramos limites, pois a ênfase na formação do/a professor/a especialista reforçava a ideia de que ele continuava com a responsabilidade exclusiva pela escolarização do/a estudante público da Educação Especial, e a solução apontada foi envolver também os/as professores/as do ensino comum nas formações.

Apesar das avaliações positivas, também se pode constatar que ainda faltava preparo dos/as professores/as para lidar com esse tipo de trabalho colaborativo, pois, acostumados com estagiários/as, eles/as tendiam a atribuir tarefas e esperavam que os/as colaboradores/as se responsabilizassem exclusivamente pelo/a aluno/a da Educação Especial, enquanto eles/as se

dedicavam aos/às demais alunos/as. Nesse contexto, era preciso, desde o início, negociar o papel do/a colaborador/a, e uma possível saída seria a reivindicação de centros formadores de professores/as que proporcionassem os recursos desejáveis para o trabalho colaborativo na escola.

Assim, prosseguimos desenvolvendo e testando programas de formação direcionados para duplas de professores/as, tanto do ensino comum quanto do especial (Rabelo, 2012, Zerbato, 2018, Santos, Mendes, 2021; Santos, 2021). Os resultados foram melhores, mas ainda limitados, pois constatamos que, para funcionar bem, o coensino requeria necessidade de compromisso da gestão, da coordenação pedagógica e dos demais educadores da escola, para que o modelo fosse mais eficaz. Foi então que partimos para a necessidade de construção de redes colaborativas de apoios e serviços para inclusão escolar, com perspectivas para a melhoria do desenvolvimento da cultura colaborativa e inclusiva envolvendo a escola como um todo (Silva, 2020) e a escola e os serviços intersetoriais (Calheiros, 2019).

Na sequência, o grupo investiu em novas frentes de pesquisa visando a construção de escolas mais inclusivas, buscando descobrir ferramentas formativas mais potentes a fim de qualificar as práticas pedagógicas dos/as professores/as em classes comuns. Nessa perspectiva, a proposta de formação baseada no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) foi investigada para promover o desenvolvimento de estratégias para acessibilidade facilitada a todos/as os/as estudantes, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos pudessem aprender, sem barreiras. (Zerbato, 2017).

Paralelamente, outras estratégias têm se mostrado promissoras no campo da formação de professores/as, tais como os programas que utilizam tecnologias de comunicação e informação, casos de ensino reais ou fictícios para aliar teoria e prática, foram experimentados nos estudos do grupo de pesquisa como potentes para desenvolver nos professores habilidades de colaboração, de planejamento baseados no DUA, ou para introduzir outras novidades no campo da inclusão escolar (Rabelo, 2012; Milanesi, 2017; Torres, 2018).

Assim, o programa aqui proposto de formação de professores/as para a inclusão escolar foi uma tentativa de agregar o *know-how* desenvolvido pelo grupo enquanto ferramentas de pesquisa e de investigação, e ao mesmo tempo tentado trazer uma contribuição original a formação de

professores/as, à medida que busca aliar várias propostas apontadas pela literatura como promissora nesse campo.

2. O programa de formação para práticas inclusivas inovadoras

A proposta desenvolvida de formação baseou-se em temas promissores no campo das abordagens que aqui estamos denominando como universalistas e que temos investigado no grupo de pesquisa ao longo de 25 anos, a saber: a) O Trabalho Colaborativo e a Cultura Escolar Inclusiva; b) Sistema de Suporte Multicamada, c) Desenho Universal para a Aprendizagem, d) A Abordagem do Ensino Diferenciado e, e) Aprendizagem cooperativa.

a) O trabalho colaborativo e a cultura inclusiva na escola

Duas ou mais cabeças sempre pensam melhor do que uma única, e se as políticas de inclusão escolar já vinham obrigando os/as professores/as a deixarem de realizar um trabalho solitário para buscar ações mais compartilhadas, essa demanda por colaboração se intensificou consideravelmente em decorrência do impacto da pandemia. Assim, estratégias de planejamento coletivo, o compartilhamento de experiências, a entrada de novos/as atores/atrizes para apoiar estudantes na escola e na sala de aula têm sido aspectos importantes quando se busca, na colaboração, um ensino que seja mais responsivo à diversidade dos alunos.

O que todas essas propostas têm em comum é o conceito de “colaboração” que compreende três princípios básicos: a) um objetivo comum; b) voluntarismo e c) paridade. Trabalhar junto pode ser uma ação frequente nas escolas, mas há que se ter objetivos comuns, para configurar a colaboração. O voluntarismo implica na vontade de compartilhar, de somar, de aprender junto, porque quando não há vontade, não há colaboração. A paridade implica na ausência de hierarquia, numa relação em que não há quem oriente ou mande e alguém que obedeça ou siga passivamente alguma sugestão. Nessa relação, as expertises são somadas, as sugestões são fornecidas e aquelas consideradas viáveis são testadas.

A respeito dessa temática, nosso grupo de pesquisa tem acúmulo considerável de estudos que tiveram como objetivo desenvolver, implementar e

avaliar programas de formação de professores/as para o ensino colaborativo (Capellini, 2004; Zanata, 2004; Vilaronga, 2014; Rabelo, 2016; Zerbato, 2014; Silva, 2018; Stopa, 2021; Santos, 2021), para a consultoria colaborativa (Silva, 2006; Pereira, 2009; Lourenço, 2012, Calheiros, 2016), e o trabalho da cultura colaborativa escolar (Silva, 2020, Calheiros, 2019).

Outro referencial adicional relevante que utilizamos no programa para desenvolvimento do trabalho colaborativo e da cultura inclusiva nas escolas foi o proposto no *Index para a Inclusão* (Booth; Ainscow, 2000; Santos, 2006) que também serviu de embasamento para o desenvolvimento do programa de formação. O capítulo 3 deste livro apresenta um detalhamento do conteúdo deste módulo que foi desenvolvido no programa.

b) O Sistema de Suporte Multicamada

No caso dos/as estudantes do público da Educação Especial, de modo geral, a experiência de escolarização em classes comuns de escolas regulares têm evidenciado que a grande maioria deles, que se estima ser de 80% a 85%, requer apenas uma versão de uma “boa escola”, ao passo que apenas uma minoria (entre 15 a 20%) precisaria de metodologias mais diferenciadas ou especializadas, nem sempre compatíveis com o currículo padrão, e por isso não tem sido contempladas na classe comum (Wang; Reynolds; Walberg, 1995). Assim, a proposta de inovação em políticas atuais de inclusão escolar envolve dois aspectos:

- a) descartar a ideia de prover suporte em função da categoria de deficiência, e organizar os serviços de apoio baseado na intensidade, quantidade de suporte que os estudantes demandam, e
- b) organizar a escola com medidas universais, mais preventivas, visando melhorar o ensino no contexto da classe comum, direcionadas para todos os alunos, a fim de se evitar estratégias de remediação.

No caso das escolas brasileiras, a julgar pelos índices que comparam qualidade do ensino em âmbito internacional, teríamos muito o que melhorar para todos/as os/as alunos/as, pois não são apenas aqueles referidos como sendo da Educação Especial que não estão aprendendo. E não é justo atribuir ao/à aluno/a a culpa pelo fracasso da escola em dar acesso ao conhecimento a todos.

Há que se destacar, ainda, que quanto pior a qualidade do ensino das escolas, maior demanda por suporte, reforços ou apoios, ou de remediar um ensino de má qualidade. Consequentemente, maior será o número de alunos/as encaminhados com suspeita de terem deficiências, uma vez que o sistema tende a colocar no/a aluno/a os determinantes do fracasso. Assim, todo o direcionamento da pesquisa sobre políticas de inclusão escolar na atualidade está voltado para o desenvolvimento das chamadas “práticas pedagógicas universais”, que se mostram efetivas para todos os alunos indistintamente e que possam ser adotadas no contexto da classe comum.

Na medida em que se melhorar ao máximo a qualidade do ensino na classe comum é que será possível então, ter a dimensão exata de quais são aqueles/as alunos/as que precisam de apoios adicionais, diferenciados, complementares ou suplementares. Entretanto, é preciso destacar que a referência é sempre o currículo padrão, e que a parcela de alunos/as que precisaria de complementação, suplementação, ou, em último caso, de substituição do currículo padrão, é considerada uma minoria.

O chamado Sistema de Suporte Multicamada (SSM) foi concebido, inicialmente, como um referencial amplo, com foco na educação de estudantes identificados como sendo de risco de fracasso na escola, mas com o tempo foi concebido como um contínuo de serviços para apoiar todos/as os/as alunos/as, incluindo aqueles com significativas deficiências. Em síntese, o que a literatura científica recomenda é o investimento na organização escolar baseada no chamado Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) em que o ensino é proposto em três níveis variados de intensidade ou suporte, vindo daí a ideia de “camadas”.

O primeiro nível, a base da pirâmide, seria o das intervenções universais, que visam melhorar o ensino para todos/as no contexto da classe comum, e isso seria suficiente para apoiar cerca de 80% dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou transtorno do espectro do autismo. Intervenções de nível 1 envolvem, portanto, melhorias nas estratégias de ensino e a introdução de sistemas de sondagens contínuas para monitorar o avanço dos/as estudantes e tomar decisões baseadas em evidências de que o ensino está sendo bem ou malsucedido nesse nível.

Quando esse ensino maximizado na classe comum não for suficiente, levando-se em consideração as evidências do monitoramento contínuo, a ele

se somariam intervenções direcionadas, ou do segundo nível, que seriam suplementares, e que se estima serem necessárias para atender cerca de 20% dos/as estudantes com dificuldades. Neste segundo nível, intervenções focalizadas são adotadas, incluindo, por exemplo, as práticas, técnicas e metodologias alternativas ao currículo do ensino comum. Novamente nesse nível, dados são coletados para monitorar se há ou não avanço no desempenho dos/as alunos/as desse grupo. Se, por sua vez, as evidências produzidas a partir da oferta desse segundo nível de suporte não se mostrarem suficientes, viria o terceiro nível, das intervenções intensivas, com tempo aumentado e foco reduzido, para indivíduos ou pequenos grupos.

Outro ponto de destaque é que os níveis de intervenção não se substituem, mas se somam, de modo que, por exemplo, se o/a estudante recebe uma intervenção de nível 3 ou 2, a ela é associada uma instrução universal no nível 1, e, portanto, o/a aluno/a continua recebendo o mesmo ensino da turma, acrescido de níveis mais intensivos de instrução (Kovaleski; Black, 2010). O capítulo 4 apresenta o detalhamento deste módulo do programa de formação.

Assim, para a Educação Especial que historicamente buscou responder ao processo de ensino para pequenos grupos e focadas nas necessidades diferenciadas baseadas no déficit, o desafio tem sido de desenvolver abordagens mais preventivas, baseadas em intervenções universais, que melhorem o ensino na classe comum para todos/as, e que tenham como foco o currículo padrão, a fim de se evitar a necessidade de remediar um ensino de má qualidade. Do ponto de vista do sistema, a adoção do SSMC implicaria em três aspectos, a saber:

- a) Introduzir sistemáticas de avaliações contínuas para monitorar a evolução dos desempenhos dos/as alunos/as a fim de permitir tomar decisões baseada em evidências para definir passagem de nível, na medida em que o/a estudante precisar de mais ou menos suporte;
- b) Organizar na escola como seriam os níveis de suportes e os papéis de profissionais envolvidos, especificamente de professores/as do ensino comum, apoio e atendimento educacional especializado;
- c) Inserir abordagens universalistas de melhoria do ensino na classe comum, que têm evidências promissoras para melhorar a qualidade de ensino para todos no contexto da classe comum.

Entre as várias propostas existentes na literatura, destacamos aquela que temos acumulado estudos no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial da UFSCar: o trabalho colaborativo entre educadores, aprendizagem cooperativa entre alunos/as, estratégias de planejamento baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem e no Ensino Diferenciado.

c) Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)

O referencial do DUA foi concebido por pesquisadores/as dos Estados Unidos (Rose, Meyer, 2002; Nelson, 2021), do Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) no final dos anos 1990, como resultado do alinhamento de avanços científicos em três frentes: na arquitetura baseada no conceito de desenho universal, no campo da tecnologia educacional, principalmente com o surgimento dos textos digitais, e nas descobertas no campo das neurociências.

O modelo leva em consideração três redes neurais envolvidas na aprendizagem (reconhecimento, estratégica e afetiva), evidenciadas em pesquisas sobre imagens cerebrais conduzidas enquanto indivíduos se envolvem em tarefas de aprendizagem: a rede de reconhecimento (o “que” da aprendizagem), a rede estratégica (o “como” da aprendizagem) e a rede afetiva (o “porquê” da aprendizagem) (Rose; Meyer, 2002). O DUA é baseado num conceito amplo de currículo que inclui metas, materiais, métodos e avaliação e é baseado em três princípios:

Princípio 1: Fornecer múltiplos meios de representação para ativar a rede de reconhecimento, e implica em prover opções para modificar as informações e a interface visual e auditiva, incluindo meios de comunicação, cartazes ou figuras;

Princípio 2: Fornecer múltiplos meios da rede estratégica, da ação e expressão, e isso requer oportunizar várias maneiras de expressar o conhecimento e a aquisição de habilidades por parte dos/as estudantes;

Princípio 3: Para ativar a rede afetiva, deve-se fornecer múltiplos meios de engajamento, oportunizando opções que contemplem os interesses no aprendizado, e favoreçam fatores internos e externos, como autorregulação e autodisciplina, e assim aumentar a motivação dos/as estudantes.

A aplicação do DUA dentro de uma sala de aula começa com três etapas iniciais: definir metas apropriadas que permitam múltiplos meios de realização, avaliar as diversas necessidades dos/as alunos/as e avaliar as barreiras que possam existir no currículo atual. Na avaliação das diversas necessidades dos/as estudantes, deve-se responder quem são esses/as estudantes? Como eles/elas aprendem melhor? Que pontos fortes, origens culturais, estilos de aprendizagem e interesses trazem para a situação de aprendizagem? Quais formas de comunicação usam? Como executam um plano de aprendizado? Quais são seus talentos?

Todos os estudantes têm pontos fortes, pontos fracos e áreas de interesse preferidas dentro do contexto do ambiente de aprendizagem, nas três redes de aprendizagem (reconhecimento, ação e expressão, engajamento) e combiná-los em um perfil de classe/grupo é a tarefa do professor.

A maioria dos currículos é planejada como se todos os/as alunos/as aprendessem da mesma maneira, entretanto a ideia de um/a estudante “típico/a” é um mito. Ao analisar as características delineadas em um perfil da turma, à luz dos métodos e materiais flexíveis, professores/as podem ir além da identificação de dificuldades individuais de aprendizagem para enfocar e abordar as barreiras existentes no currículo. Quando fornecidos com as ferramentas certas para acessar e compreender informações e conteúdo que são de interesse, estudantes com diversos perfis de aprendizagem podem encontrar desafios apropriados, engajar-se na situação de aprendizagem e progredir.

Nosso grupo tem produções e experiência acumulada sobre formação de professores sobre DUA (Zerbato; Mendes, 2018; Zerbato, 2018; Zerbato, Mendes, 2021). O capítulo 5 apresenta o detalhamento do conteúdo deste módulo no programa de formação.

d) Abordagem do Ensino Diferenciado (AED)

Nas escolas, alguns alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, outros excedem as expectativas de seus/uas professores/as enquanto a maioria dos/as alunos/as são medianos/as. De modo geral, o ensino é projetado e executado para os/as alunos/as medianos/as. Para Tomlinson (2001), o ensino diferenciado é o esforço dos/as professores/as de compreenderem

essas diferenças e darem uma resposta proativa e positiva às necessidades diversificadas de seus/as estudantes. Para além do conceito filosófico que embasa o ensino diferenciado, a literatura internacional (Tomlinson, 1999; 2001; 2008; Heacox, 2006) apresenta a materialização desses conceitos no cotidiano da sala de aula, oferecendo aos/às professores/as a organização das práticas pedagógicas que viabilizam o ensino diferenciado.

Tais diretrizes perpassam pela preparação de alunos/as e familiares, avaliação inicial dos/as alunos/as, o planejamento do ensino, a organização da sala de aula, a implementação, estratégias de gerenciamento da turma e a avaliação contínua da aprendizagem. Em termos práticos, o Ensino Diferenciado é compreendido como um processo cíclico e contínuo de conhecer os/as alunos/as e responder pedagogicamente com diferenciação (Tomlinson, 2008; Heacox, 2006).

Conhecer os/as alunos/as com base em avaliações intencionais e planejadas envolve três fatores que orientam a diferenciação do ensino: nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem. O processo de responder com diferenciação envolve os três elementos base do ensino diferenciado: conteúdo, processo e produto. O conteúdo refere-se ao “o que” desejamos que os/as alunos/as aprendam, ou seja, o que nos propomos a ensiná-los, o conhecimento, a compreensão ou as habilidades almejadas. O processo refere-se à compreensão ou ao modo como os/as alunos/as processam os conteúdos, conceitos e ideias ensinadas. O produto refere-se ao como os/as estudantes demonstram o que eles/elas sabem, compreendem e estão aptos a fazer após o processo de ensino.

Tomlinson (2008) descreve que a prática de ensino diferenciado consiste em um misto de ensino para grupo-turma, pequenos grupos e individual. O ensino em pequenos grupos se dá pela constituição de agrupamentos flexíveis, formados a partir dos fatores de diferenciação, ou seja, os/as alunos/as podem ser agrupados de acordo com o nível de preparação, interesses ou perfil de aprendizagem (Heacox, 2006; Tomlinson, 1999, 2001, 2008). Em relação a essa abordagem, nosso grupo de pesquisa também tem produzido publicações para apresentar a proposta aos/às educadores/as (Santos; Mendes, 2021, 2022) e investigado as possibilidades de sua aplicação via desenvolvimento, a implementação e avaliação de um programa de formação para professores/as do ensino comum e espe-

cial (Santos, 2021). O capítulo 6 apresenta o detalhamento do conteúdo deste módulo no programa de formação.

e) Aprendizagem Cooperativa

As metodologias tradicionais de ensino têm um foco conteudista, são baseadas na ideia de transmissão de conhecimento, em que o/a professor/a é considerado/a o/a detentor/a do saber e o/a estudante um/a mero/a receptor/a passivo/a no processo de ensino e aprendizagem. Considerando-se que a escola deve dar respostas às diferentes necessidades de seus/suas estudantes, é recomendável utilizar estratégias que permitam que os/as estudantes participem ativamente e partilhem maiores responsabilidades em relação a seus processos de aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa é definida como um conjunto de técnicas de ensino que têm em comum o pressuposto de que os/as estudantes podem aprender na interação com seus/suas colegas. A aprendizagem cooperativa não só reconhece a diversidade, mas tira proveito dela, na medida em que as diferenças entre os/as alunos/as se transformam em um elemento positivo facilitador da aprendizagem.

As vantagens da aprendizagem cooperativa evidenciadas nas pesquisas são reconhecidas: a) estimulam e desenvolvem habilidades sociais; b) criam um sistema de apoio social; c) encorajam a responsabilidade pelo/a outro/a; d) elevam a autoestima; e) criam uma relação positiva entre alunos/as e professores/as; f) estimulam o pensamento crítico; g) ajudam os/as alunos/as a clarificar as ideias através do diálogo; h) desenvolvem a competência de comunicação oral; i) melhoram a recordação dos conteúdos; j) criam um ambiente ativo e investigativo (Firmiano, 2011).

São exemplos de aprendizagem cooperativa a tutoria de pares e os trabalhos em grupos, e, nesse tema, nosso grupo de pesquisa têm investigado a elaboração e o desenvolvimento de programa de formação para a tutoria de pares para apoiar alunos/as com deficiência (Marins, 2019), bem como a formação de agrupamentos flexíveis e gestão da sala de aula baseados na Abordagem do Ensino Diferenciado (Santos, 2021; Santos, Mendes, 2021). No programa de formação, outros modelos de aprendizagem foram

explorados. O capítulo 7 apresenta o detalhamento do conteúdo deste módulo no programa de formação.

3. Conclusão

Há tempos as escolas públicas brasileiras vêm sendo desafiadas a melhorarem seus desempenhos, mas essas tentativas foram atropeladas pela pandemia de Covid-19, que ocasionou o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto emergencial que impactou enormemente a educação. As antigas práticas de tentar homogeneizar turmas pela idade e nível e padronizar o ensino, que não mostraram eficiência antes da pandemia, tornaram-se ainda mais inefetivas. As turmas ficaram muito heterogêneas, os desempenhos dos/as alunos/as estavam desnivelados e os/as professores/as se perguntavam: como responder a diversidade e desigualdade dos/as estudantes de suas turmas?

A impressão dos/as professores era de que a maioria de seus/suas estudantes estava em risco de fracassar, sob suspeita e em risco de ser rotulada como tendo dificuldades de aprendizagem, distúrbios comportamentais e/ou emocionais, deficiências ou transtornos.

A velha medida de encaminhá-los para receber “mais do mesmo” em serviços de apoio, reforço escolar ou mesmo de atendimentos especializados extraclasse não funcionaria, pois os sistemas de ensino provavelmente não suportariam o custo da remediação em tão larga escala, num contexto que era de crise financeira e de contenção de gastos.

Então, chegou a hora de parar de remediar e buscar mecanismos de prevenção, de melhoria do ensino para todos/as, sendo que a crise serviu de oportunidade para mudar. Nesse sentido, o Sistema de Suporte Multicamadas e sua ênfase nas abordagens universalistas podem ser referenciais potentes para melhorar nossas escolas para todos os estudantes, inclusive aqueles do público da Educação Especial.

O Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) é uma maneira de as escolas se prepararem para atender às necessidades dos alunos quando as escolas reabrirem. A triagem será fundamental para determinar a perda no aprendizado da escola, da turma e do/a aluno/a individual. Dada a grande necessidade que se prevê,

não será possível remediar a perda decorrente da COVID19 usando intervenções de Nível II. Portanto, as escolas devem intensificar a instrução de Nível 1 para ajudar todos/as os/as alunos a recuperar aprendizagens (Bielinski; Brown; Wagner, 2020, p. 3)

O momento atual de crise foi propício para revisão dessas políticas e práticas em direção a uma perspectiva de prevenir e não de insistir em remediar o fracasso escolar. Nesse sentido, a Educação Especial e a Educação Geral poderiam reduzir o fosso histórico que as separam e buscar, na colaboração, políticas e práticas de melhorias universais da escola e da qualidade do ensino; além de investir menos nos “especialismos”, na medida em que elas se justificam apenas para uma minoria desses estudantes.

Em síntese, propomo-nos a introduzir inovações na escola, derivadas das pesquisas nacionais e estrangeiras, sobre inclusão escolar e que visam melhorar a capacidade institucional delas de responder à diversidade dos alunos. No projeto, alinhamos todas as propostas já investigadas por nós, em estudos independentes, e que se mostram promissoras para compor um programa único e abrangente de formação de educadores para a inovação, que foi implementado em módulos e envolveu estratégias formativas e investigativas desenvolvidas ao longo dos últimos 24 anos de existência do GP-Foreesp. Nos capítulos a seguir, detalharemos cada um dos assuntos abordados nos cinco módulos do programa de formação.