

Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual¹

Meeting of Special Education and Inclusive Education: The training of mediator teachers in the field of intellectual disability

Anna Augusta Sampaio de Oliveira²
Universidade Estadual Paulista
anna64.oliveira@gmail.com

Resumo: A formação de professores para educação inclusiva com foco em deficiência intelectual se caracteriza como um desafio nacional. Assim, as estratégias de pesquisa para a formação ocupam um lugar importante na busca de soluções para equipar professores comuns em uma prática pedagógica que atenda às necessidades dos escolares com deficiência intelectual. Portanto, o objetivo deste estudo foi o de capacitar professores especialistas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, por meio de uma estratégia piramidal, para atuarem como mediadores nas escolas com os seus pares. O estudo incluiu 220 profissionais, os quais foram responsáveis pela formação dos seus colegas na escola, por meio de um planejamento estratégico piramidal. A análise com base em questionários respondidos por professores-mediadores, seus comentários descritivos e registros no diário de campo mostra que a estratégia piramidal foi favorável e que a formação necessária chegou ao seu destino: o professor da classe comum.

Palavras-chave: formação de professores, estratégia piramidal, deficiência intelectual.

Abstract: The teacher training aimed at the work with inclusive education with a focus on intellectual disabilities has been characterized as a major national challenge. Thus, the research strategies for training occupies an important place in this debate, in the search for solutions to equip ordinary teachers in a pedagogical practice that meets the needs of students with intellectual disabilities. Therefore, the objective of this study was to train specialist teachers of the Municipal Net of Education of São Paulo, through a pyramidal strategy, to act as mediators with their peers. The study included 220 professionals, who were responsible for training their peers in school, through a pyramidal strategic planning. The analysis based on questionnaires answered by mediator teachers, their descriptive comments, and records in field diary shows that the pyramidal strategy was favorable and that the necessary training reached its destination: the teacher of the common class.

Keywords: teacher training, pyramidal strategy, intellectual disability.

¹ Apoio: CNPq.

² Universidade Estadual Paulista. Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Mirante, 17525-900, Marília, SP, Brasil.

Introdução

A pedagogia é a ciência que trata da educação das crianças [...] Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimento lançar mão e em que sentido (Vygotski, 2010, p. 1).

A formação de professores é um tema que tem ocupado um espaço significativo na produção científica da área da Educação. Particularmente, o estudo de estratégias de formação que possam contribuir com o pensar do professor, seja da educação especial ou comum, tem nos acompanhado no decorrer de toda nossa trajetória acadêmica. Em nossos estudos e práticas de formação de professores temos tentado pensar naquele que está na ponta de todo este processo e que realmente necessita de um professor bem formado, competente e que faça a diferença em sua vida: a criança, o adolescente ou o jovem escolar; com ou sem deficiência. No entanto, nosso foco tem se localizado na formação do professor de educação especial e, mais precisamente, no de deficiência intelectual; mas, indiscutivelmente, tudo se entrelaça na configuração de uma escola que se alinha à política de inclusão escolar, assim, não basta formar o professor especializado, é necessário instrumentalizar igualmente o professor comum, aquele que está no cotidiano escolar diariamente diante do estudante com deficiência intelectual no contorno de uma classe comum.

Não é tarefa fácil ensinar a todos conjuntamente e, ao reconhecer a complexidade de tal ação educativa, precisamos reconhecer, ao mesmo tempo, a necessidade de oferecer condições de trabalho docente, tanto intelectuais quanto técnicas³. São várias e múltiplas as ênfases na pesquisa sobre formação de professores, mas, aqui, gostaríamos de destacar a questão da importância de se considerar a apropriação do conhecimento como uma finalidade fundamental na esfera formativa que poderá dar melhor contorno ao trabalho docente, assim como carga horária ou núcleos de conteúdos necessários para a sua atuação.

A Resolução CNE/CP nº 02/2001 (Brasil, 2001), um marco importante na organização e estabelecimento de diretrizes para a educação especial na educação básica, sinalizava a formação continuada para os professores

em serviço, embora sem a explicitação de, ao menos, a carga horária necessária para torná-lo competente para o exercício de sua função. Posteriormente, com a extinção das habilitações na área da educação especial vinculadas ao Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), novamente observamos uma desconsideração à formação específica e uma simplificação da proposta de educação inclusiva sem a explicitação da necessidade do suporte pedagógico na área da educação especial, para que as particularidades do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) não sejam desconsideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Até então a questão da formação de professores em educação especial continua sem diretrizes claras perpassando uma ideia que qualquer coisa serve, como se não houvesse um núcleo de conhecimento ou “componentes curriculares e conceituais a serem apropriados por todos os professores no ensejo de constituir um saber que proporcione ações pedagógicas inclusivas no interior das escolas brasileiras” (Oliveira, 2009, p. 262). Michels (2006) lembra que desde a Resolução nº 02/2001 a formação não é especificada quanto ao número de horas, a qual coloca a responsabilidade deste oferecimento aos estados e municípios, numa suposta descentralização administrativa.

Assim, se interpõe uma visão formativa em educação especial, como formação continuada ou formação em serviço, mas não se especifica como seria a formação inicial, ou seja, como dar continuidade a uma formação que ainda não ocorreu? Sem dúvida que as instituições formadoras têm se movimentado para a oferta de formação inicial em educação especial, por meio de uma licenciatura específica, disciplinas gerais ou aprofundamentos no curso de Pedagogia⁴, cursos de especialização⁵ – presencial, semipresencial ou a distância –, mas não temos dispositivos orientadores sobre matriz curricular, carga horária, formação ou titulação dos docentes, entre outros aspectos⁶. Nesse cenário, muitas vezes, há um esvaziamento do conteúdo relacionado à educação especial e as necessidades educacionais do PAEE, seja devido ao espaço destinado a essa discussão nos Cursos de Pedagogia, seja a liberdade ou autonomia excessiva dos cursos de especialização, uma vez que não temos diretrizes nacionais como mencionamos, nem mesmo para as licenciaturas.

Por outro lado, os escolares considerados PAEE estão cada vez mais presentes nas escolas, o que pode ser

³ Aqui estamos nos referindo apenas às condições de formação dos professores, mas a compreendemos no contexto maior da política e prática educacional, uma vez que não há como desconsiderar as condições gerais do trabalho docente: carga horária, número de estudantes por sala de aula, valorização de seu trabalho, recursos materiais e humanos disponíveis, questão salarial.

⁴ Sobre esse assunto o leitor poderá se aprofundar em Oliveira (2012).

⁵ Sobre a experiência realizada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Sugiro a leitura de Oliveira e Del-Masso (2013).

⁶ A Secretaria Estadual do Estado de São Paulo possui legislação própria que dispõe sobre a organização dos Cursos de Especialização para educação especial (São Paulo, 2009).

apontado como uma implicação importante decorrente da política nacional de educação inclusiva, mas estar na escola não basta, é preciso garantir a aprendizagem e o pertencimento de cada um deles no cotidiano escolar e, nesse sentido, a formação permanente de professores para lidar com a diversidade e, mais do que isso, com a decorrência das necessidades do PAEE, principalmente na área da deficiência intelectual que tem se revelado uma das tarefas de maior dificuldade dos professores. De acordo com Oliveira, “a deficiência intelectual *necessariamente* traz impactos visíveis para a organização da escola e da sala de aula e talvez nos aproxime de forma mais direta dos ideários da proposta educacional inclusiva – o de construir uma escola para todos” (2015, p. 149, grifos meus).

Como assessora na área da educação especial, no município de São Paulo, nos vimos diante das dificuldades das professoras especializadas no exercício de orientação junto às professoras comuns no que se referia, justamente, no como fazer para trabalhar com o escolar com deficiência intelectual em classes comuns e garantir a aprendizagem e escolarização. Uma das ações junto à Diretora de Orientações Técnicas de Educação Especial⁷ do município foi a construção do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental – Ciclo I (RAADI I) (São Paulo, 2008), um instrumento de avaliação pedagógica que passou a ser uma referência para toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de mapear as possibilidades de aprendizagem curricular dos escolares com deficiência intelectual⁸.

Após a elaboração e publicação do RAADI I (São Paulo, 2008), a preocupação era instrumentalizar o professor da classe comum para sua utilização, entretanto, não é algo simples, principalmente em redes de ensino muito extensas, como o caso da rede municipal de São Paulo, que contava, naquele momento, com 860.000 estudantes em 1.432 escolas públicas, 144.000 em 1.568 escolas conveniadas, 55.000 professores e 27.000 funcionários. Na área da deficiência intelectual, contava com aproximadamente 2500 escolares, distribuídos nas 537 escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I. Como formar todos os professores? Como levar a eles os conhecimentos básicos que lhes permitam atuar com o RAADI e, mais do que isso, aprender a avaliar e propor ações pedagógicas para o escolar com deficiência intelectual (EDI)?

É oportuno destacar que a Secretaria Municipal de Educação, devido à sua dimensão e para melhor operacionalização de suas ações, organiza-se por meio de 13 Diretorias Regionais de Educação, sendo que em cada uma delas encontra-se um Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI), o qual é responsável pela formação da equipe de professores especializados, formação nas escolas, providências técnicas para o atendimento às necessidades educacionais especiais. O Centro de Formação e Apoio À Inclusão é composto de um coordenador e de Professores de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI) das diferentes áreas das deficiências⁹, os quais exercem função itinerante e possuem a atribuição de atuação conjunta com os professores da classe comum e os outros profissionais da escola para colaborar na organização das práticas relacionadas ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes público alvo da educação especial. Outro serviço de educação especial são as Salas de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (SAAI)¹⁰, instaladas nas escolas, com um professor regente especialista em uma das áreas da educação especial. Embora os professores regentes destas salas estejam lotados nas escolas, também está previsto o seu exercício nas escolas do entorno, desprovidas deste recurso (São Paulo, 2004)¹¹.

Devido a esta dimensão e organização da rede de ensino e conhecendo sua organização por meio de 13 Diretorias Regionais de Ensino, sendo que em cada uma delas há um Centro de Formação e apoio à Inclusão, a formação continuada poderia se dar com a utilização da *estratégia de multiplicadores*, ou seja, formar o professor-mediador, o qual exerceria o papel de mediação formativa nas escolas, para que se pudesse garantir a formação de todos os professores de Ensino Fundamental- Ciclo I do município. Portanto, o objetivo desse estudo especificamente foi formar os professores especializados da Rede Municipal de Educação de São Paulo, numa estratégia piramidal, para atuarem nas escolas como professores-mediadores do conhecimento junto aos seus pares.

A formação de professores-mediadores: a estratégia piramidal

A metodologia de formação de professores multiplicadores ou a própria estratégia piramidal é, ainda, de

⁷ Atualmente denominada Divisão de Educação Especial (São Paulo, 2016).

⁸ Toda a descrição do processo de construção do RAADI encontra-se em Oliveira (2015).

⁹ Teoricamente em cada CEFAI deveria ter no mínimo quatro PAAI, um para cada uma das áreas: surdez, DF, DI e DV, mas nem sempre é assim, pois depende da região, das atribuições e do quadro de especialistas com formação e disponíveis para assumir a função.

¹⁰ Essas salas são equivalentes às salas de recursos.

¹¹ O Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, modifica a denominação SAAI para Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), num alinhamento com a proposta nacional. Entretanto, nesse texto continuaremos utilizando o termo SAAI utilizado no momento da pesquisa.

acordo com Soares (2010) pouco estudada na literatura, embora largamente utilizada nas políticas públicas, em suas propostas formativas, tanto na área da saúde quanto na área da educação. A ideia da formação é exatamente o que a própria denominação da estratégia nos sugere: multiplicar, no caso, o conhecimento e por meio dos professores-mediadores, disseminar um dado conhecimento, intervir como o efeito de multiplicação.

Ainda são poucos os estudos que realizem uma avaliação desta estratégia e, em geral estão mais ligados a área da informática, como o estudo de Abranches (2003) que realizou um estudo sobre a prática de multiplicadores nos Núcleos de Tecnologia Educacional do Nordeste. Embora seu objetivo não fosse o estudo da metodologia piramidal faz referência a alguns de seus aspectos, uma vez que esta foi a metodologia utilizada para a disseminação do conhecimento em informática para os professores das redes públicas. O autor discorre sobre algumas fragilidades desta estratégia de formação, no caso em que realizou o estudo pode perceber que a ênfase na formação dos formadores estava mais na interação deles com os professores da rede pública, a partir de um processo cooperativo, do que especificamente no conteúdo de formação ou, ainda, nos critérios para definição de quais seriam os professores multiplicadores e, embora os núcleos fossem descentralizados para apoiar a implementação da informática nas escolas, houve uma centralidade excessiva na formação dos multiplicadores, que entra em contradição com o próprio perfil desejado de autonomia e criatividade. No entanto, a crítica de Abranches é ao modo como a política central faz uso da estratégia piramidal e não a estratégia em si. Para ele houve uma desconsideração, inclusive, do elemento de subjetividade e de interpretação de cada professor multiplicador, mas ao mesmo tempo reconhece que “a prática da multiplicação [...] é uma riqueza contraditória, recheada de múltiplas ações, sendo assim um caminho aberto para a reelaboração desta mesma prática” (Abranches, 2003, p. 255).

Soares (2010) realiza um estudo muito interessante sobre a estratégia piramidal do Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* e teve como objetivo realizar uma análise do processo da multiplicação como proposta explícita do programa em tela. Seus resultados apontam as dificuldades de implantação e acompanhamento do programa por meio dos municípios-polos e dos agentes multiplicadores, que acabam engessados frente às condições para a multiplicação das ações e do ideário da Educação Inclusiva. A autora realizou seu estudo numa vertente crítica, relacionando as políticas públicas nacionais, inclusive na esfera da educação inclusiva, com as exigências internacionais, especificamente do Banco

Mundial, que impõe um modelo de ação à América Latina. No que se refere à análise da estratégia piramidal, no caso em estudo, pode perceber alguns limites como: (1) delegar responsabilidades que extrapolam as possibilidades dos multiplicadores; (2) utilizar a metodologia como estratégia para redução dos custos de formação; (3) embora supostamente descentralizado, as ideias e a proposta de Educação Inclusiva são fortemente centralizadas; (4) o sentimento de impotência dos próprios multiplicadores; (5) a forma também centralizada da destinação do uso dos recursos, não possibilitando nenhuma autonomia para os municípios-polo; (6) fragilidade na avaliação da estratégia de multiplicação; (7) rotatividade dos multiplicadores, ocasionada pela mudança eleitoral, o que gera descontinuidade e avanço na formação e, ainda; (8) problemas na comunicação entre os que formam os multiplicadores e o entendimento deles, o qual será levado à sua região, o que não assegura os princípios e conceitos desejados no âmbito do Programa.

Como vemos, no decorrer de seu estudo, Soares faz uma crítica contundente a operacionalização das ações políticas com o uso da estratégia piramidal, mas não relaciona os impasses e as dificuldades à estratégia em si, uma vez que indica a possibilidade de reajustamento da estratégia, assim como sugere outras pesquisas que possam avaliar o uso da multiplicação na disseminação do conhecimento. Então, assim como Abranches não traz dados conclusivos sobre o uso desta estratégia.

Sicchieri (2002) realizou um estudo cujo objetivo principal foi conhecer quais as possibilidades e as limitações do processo de formação de professores multiplicadores de Matemática, processo em que professor capacita professor na área de Informática Educativa. Em seus resultados aponta que a relação multiplicador-professor é simétrica e permite uma troca de experiências muito favoráveis e este é exatamente um ponto de destaque nesta forma de capacitação. Para a autora “a grande vantagem está no fato de que os professores-alunos terem contato com alguém que enfrenta os mesmos problemas” (Sicchieri, 2002, p. 65), o que permite maior aproximação e liberdade entre os formadores. Quanto à sua organização, a falta de continuidade das ações junto ao multiplicador e ao professor é uma das limitações deste processo, o que foi apontado tanto por Abranches quanto por Soares em estudos diferentes e independentes.

Sicchieri, da mesma forma que os outros autores, considera que esse é um processo que deve ser valorizado, mas precisa incorporar ideias de continuidade e suporte ao trabalho de colaboração entre professores, uma vez que assegura melhor interação entre os pares, valorização do professor-multiplicador, respeito entre os professores e propicia a criação de uma rede de comuni-

cação, por meio da internet, o que é muito favorecedor para o relacionamento e troca de experiências entre os professores. Esta autora também destaca outro aspecto bastante importante da estratégia piramidal que é o potencial para capacitação em grande escala.

Outros estudos também descrevem suas ações e análises de propostas de formação presencial e à distância (Freire *et al.*, 1999) ou a formação de agentes multiplicadores para ações de meio ambiente (Bernardini e Costa, 2012) e Quartiero (2010) também sobre a formação continuada para atuação nos Núcleos de Tecnologia Educacional. Estes estudos também descrevem como se deu a formação de multiplicadores e sua atuação e seus resultados aproximam com os apresentados por Abranches, Soares, Sicchieri; mas nenhum deles desconsidera a importância de tal estratégia.

No caso de nosso estudo, esta estratégia piramidal foi utilizada devido à dimensão da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a preocupação em fazer chegar ao professor o conhecimento sobre avaliação na área da deficiência intelectual e a orientação para a implementação do uso do Referencial da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo I (RAADI I) como instrumento para avaliar os estudantes com deficiência intelectual. Foi, então que realizamos, no município de São Paulo, uma proposta de formação, não meramente de multiplicadores, mas de professores-mediadores, capazes de realizarem a mediação pedagógica com seus pares, compreendendo o papel de sua intervenção colaborativa.

Descrição da formação piramidal

Foram capacitados *todos* os professores vinculados aos Serviços de Educação Especial, perfazendo um total de 220 profissionais e os mesmos foram responsáveis pela capacitação dos professores das escolas, por meio de planejamentos estratégicos de formação piramidal nas 13 Diretorias Regionais de São Paulo, com o objetivo de capacitar os professores das classes comuns para atuação com o RAADI I e cumpriram o papel de professores-mediadores. Foram organizados para a capacitação na SME quatro grupos de 49 componentes e mais a participação de seis componentes da equipe da Diretoria de Orientações Técnicas de Educação Especial perfazendo um total de 55 participantes por grupo, sendo 40 professores regentes das Salas de Acompanhamento (SAAI), sete Professores itinerantes (PAAI) e dois coordenadores

do Centro de Formação de Acompanhamento e Apoio à Inclusão¹². Os encontros presenciais ocorreram na Secretaria Municipal de Educação, no período de maio a dezembro, contando com uma carga horária de 128 horas de momentos diretos com toda a equipe e mais 120 horas de atividades de gerenciamento ou monitoramento da aplicação do RAADI I, perfazendo um total de 248 horas de atividades formativas, de orientação ou de análise dos dados de avaliação proveniente das avaliações pedagógicas realizadas.

Das 128 horas de atividades formativas com a equipe, 96 foram presenciais com pautas específicas de trabalho e 32 horas à distância, através do atendimento e orientações on-line aos professores-mediadores em formação, com a utilização de sistemas plantões on-line. É importante registrar a preocupação da Diretora de Educação Especial e nossa, como coordenadora do projeto e formadora, era a de manter a equipe de professores-multiplicadores, incluir os professores com formação na área da educação especial e proporcionar uma formação realmente *continuada* e um trabalho de *assessoria*, para assegurar a adequação de todo o processo de levantamento de dados e, além disto, propiciar ao professor-mediador a segurança necessária para o exercício de seu trabalho formativo na escola. Com estas providências, certamente, conseguimos superar uma das fragilidades da estratégia multiplicadora: o perfil do mediador, a descontinuidade do processo e a rotatividade de professores-mediadores, pontos frágeis caracterizados pelos autores estudados.

Nos encontros presenciais focamos fortemente em toda a análise do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual – Ciclo I, realizando uma revisão geral do documento: seus aspectos teóricos¹³, objetivos, proposta e análise das planilhas de registro, discutindo a especificidades de cada série escolar – do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e de cada componente curricular. Também foram discutidas, elaboradas e preparadas coletivamente as pautas da formação, a definição de cronograma e carga horária de cada região, ações formativas a serem nas escolas pelos professores-mediadores.

A equipe também foi orientada sobre os procedimentos organizacionais e estruturais para formação piramidal a ser realizada com os professores de cada uma das escolas com o objetivo de prepará-los adequadamente para o processo de avaliação com a utilização do RAADI I e

¹² Apenas a título de esclarecimento, todos os Professores de Acompanhamento e Apoio à Inclusão são vinculados ao Centro de Formação, o CEFAl, portanto, contamos com nove participantes deste Centro.

¹³ Os aspectos teóricos referem-se a: (1) revisão do conceito de avaliação pedagógica; (2) tendências atuais do conceito de DI; (3) as implicações da Teoria Histórico-Cultural na área da DI; (4) a escolarização e avaliação da aprendizagem na área de DI; (5) organização do RAADI I.

posterior proposta pedagógica de atuação com o escolar com deficiência intelectual. A formação nas escolas ficou sob a responsabilidade dos professores regentes das salas de apoio, com a parceria dos professores itinerantes¹⁴. Foram orientados em como realizar a avaliação dos escolares com deficiência intelectual, por meio do RAADI, procedimentos técnicos de registros dos dados de avaliação¹⁵, para posterior construção dos mapas de aprendizagem e o acompanhamento do escolar durante todo o ano escolar.

Nas atividades à distância, perfazendo 32 horas, a proposta foi a de: (1) realizar um acompanhamento da preparação e execução da formação dos professores; (2) acompanhar o processo da implementação do RAADI I nas escolas; (3) discussão e análise do processo de avaliação e dos procedimentos realizados pelas escolas; (4) dificuldades enfrentadas pelos professores-mediadores em suas ações formativas e/ou dificuldades dos professores da escola; (5) análise do envolvimento da gestão de cada escola; (6) compartilhamento de experiências. Também mantivemos um plantão de dúvidas, estabelecendo uma agenda, quando, então, ficávamos à disposição por *Skype* para atendimento à equipe no esclarecimento de suas dúvidas e monitoramento de suas dificuldades. As dúvidas eram organizadas em arquivos, os quais eram, posteriormente, enviados por e-mail para todos os componentes do grupo.

As atividades de gerenciamento de dados, de 120 horas de atuação, foram realizadas para organização, elaboração, tabulação e gerenciamento dos dados gerais de todas as escolas envolvidas no projeto e organização de um Banco de Dados para posterior análise qualitativa de todo o processo de aplicação. Estabelecemos um procedimento padrão para o registro de dados gerais, por estudante, por ano escolar e por escola e por região. Cada região, por meio do Centro de Formação e Apoio à Inclusão, recebeu um CD-ROM e um envelope selado para o envio à pesquisadora. Todos os dados foram gravados no CD-ROM: planilhas do RAADI de cada escolar, lista numérica por escola e planilha síntese dos dados gerais de cada um dos escolares. A análise foi realizada

considerando-se o mapa geral de aprendizagem por ano escolar, região e componente curricular. Todas essas atividades ficaram sob nossa responsabilidade direta e contamos com a colaboração de um especialista no Programa EpiInfo¹⁶ e digitadores para alimentação do programa e posterior cruzamento e análise dos dados.

Nesse processo formativo, com a atuação do professor-mediador nas escolas, por meio da estratégia piramidal, foram envolvidos aproximadamente 1200 professores, de 235 escolas do Ciclo I do Ensino Fundamental para início da aplicação e utilização do RAADI, com o objetivo de avaliar o nível de competência curricular dos escolares com deficiência intelectual, inseridos nas classes comuns. As avaliações foram monitoradas e acompanhadas pelos professores-mediadores, sendo que cada região organizou de forma específica o processo de acompanhamento e formação dos professores. Foram avaliados os seguintes aspectos: (1) a instituição escolar; (2) a ação pedagógica; e (3) o desenvolvimento e a aprendizagem curricular.

A avaliação curricular foi realizada semestralmente e o professor anotava a condição e o nível de aprendizagem do estudante em cada uma das expectativas, conforme orientação que consta no RAADI I: RS – realiza satisfatoriamente, RP – realiza parcialmente; CA – realiza com ajuda; NAA – conteúdo não apresentado ao aluno; NAG – conteúdo não apresentado ao grupo e NR – não realiza.

Dessa forma foram avaliados 1280 alunos na 1ª avaliação e 912 na 2ª, com alguma variação dependendo da área curricular avaliada. Essa variação entre a 1ª e 2ª avaliação ocorre por diferentes fatores, desde a abrangência da formação e acompanhamento de cada região, mobilidade dos alunos e de professores, possibilidades oferecidas pela gestão escolar, entre outros. Foram realizadas duas avaliações, uma por semestre e foi observado um avanço na abrangência e na compreensão dos professores e da rede municipal de ensino sobre a importância do uso do referencial.

Na segunda etapa da formação piramidal mantivemos a participação dos 220 professores-mediadores, considerando os 214 especialistas em Educação Especial e os

¹⁴ Cada região se organizou de acordo com suas possibilidades e disponibilidades de profissionais. Algumas realizaram parte da formação no CEFAI com complementação nas escolas; outras utilizaram os horários de trabalho coletivo na escola; outras realizaram nas reuniões pedagógicas nas escolas e outras, ainda, contaram com o apoio da direção da escola e realizaram a formação em horários disponibilizados especificamente para este fim.

¹⁵ O registro dos dados foi realizado em tabela elaborada pela pesquisadora e disponibilizada para a equipe no Programa Excel. Para a orientação técnica utilizamos o Laboratório de Informática da SME para que a equipe multiplicadora realizasse atividades diretamente no computador, para aprender a realizar adequadamente os registros e inserir as tabelas específicas, com o intuito de que pudessem orientar posteriormente na formação nas escolas.

¹⁶ "Epi info é um software de domínio público criado pelo CDC (*Centers for Disease Control and Prevention*, em português Centro para o controle e prevenção de doenças) voltado a área da saúde na parte de epidemiologia. Ele visa a atender a necessidade de gerenciamento e a análise de bancos de informações individualizados". Possui um conjunto de subprogramas que permitem incluir, alterar e excluir registros, realizar análise estatística dos registros e realizar cruzamento de dados. É um pacote gratuito, pode ser usado em qualquer programa de computador e não exige conhecimento avançado do usuário (Wikipédia, 2015). Embora tenha sido criado pela área da saúde apresentou-se adequado para os nossos objetivos, principalmente pela facilidade de uso. Recebemos assessoria de um acadêmico de medicina, que criou o programa para o registro dos dados e nos acompanhou na realização dos cruzamentos possíveis e na compreensão adequada do significado dos indicadores do próprio programa.

seis componentes da equipe da Diretoria de Educação Especial. Para execução do projeto foram envolvidas as 13 regiões educacionais, 240 escolas do Ensino fundamental – Ciclo I e foram avaliados 1422 estudantes com deficiência intelectual, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa e de Matemática.

No que se refere às atividades de formação cada grupo de professores-mediadores contou com 88 horas de atividades formativas, sendo 56 horas presenciais de acompanhamento do processo de formação e da aplicação do RAADI I nas regiões e nas 240 escolas e, 32 horas de atividades on-line.

Nas atividades presenciais foi realizado um processo de acompanhamento da formação e aplicação na rede de ensino, e contemplados os seguintes assuntos: (1) revisão geral do RAADI; (2) análise de suas planilhas e as especificidades de cada ano escolar do Ensino Fundamental; (3) preparação em conjunto com os professores-mediadores da capacitação para os professores nas escolas; (4) construção das pautas para a formação a ser realizada nas escolas e definição de cronograma e carga horária; (5) aplicação do RAADI nas escolas; (6) sistematização dos dados e registros realizados pelos professores nas escolas: tabulação e organização dos dados gerais por ano escolar e por escola; (7) análise do processo de avaliação e do desempenho curricular em Língua Portuguesa, dos escolares com deficiência intelectual, no 1º e 2º semestres do ano.

Em relação às atividades on-line, foram realizadas as seguintes ações: (1) acompanhamento da preparação e execução da formação dos professores nas escolas, análise das dificuldades, compartilhamento de experiências; (2) acompanhamento da aplicação RAADI: discussão e análise do processo de avaliação e dos procedimentos realizados pelas escolas, dificuldades enfrentadas pelos professores, análise do envolvimento da gestão de cada escola, compartilhamento de experiências; (3) recebimento das planilhas de aplicação: por ano e por escola e; (4) plantão de dúvidas: a coordenadora mantinha-se à disposição em datas previamente agendadas para atendimento a equipe para e esclarecimento de suas dúvidas e monitoramento de suas dificuldades.

Para avaliar todo o processo de formação, apresentamos à equipe de mediadores um questionário para análise da estratégia piramidal. No que se refere a apreciação dos professores-mediadores sobre a estrutura da formação, se somarmos os indicadores ótimo e bom, 98% dos professores consideraram que a carga horária estava adequada, embora 2% considerou regular e apontou a necessidade de ampliação, para continuidade do processo de discussão sobre a temática, visto a sua complexidade.

Em relação ao material 96% dos professores o consideraram ótimo e 4% bom, o que aponta uma aceitabilidade significativa dos materiais utilizados para a formação dos mediadores.

Em relação ao conteúdo da formação, apesar de sua extensão e complexidade foram alcançados significativos indicadores. Os professores-mediadores apontaram que suas expectativas foram correspondidas, no que se refere aos conteúdos da formação e 90% aponta não ter tido dificuldade para sua compreensão, embora 10% apontem dificuldades parciais (4%) ou em todo o conteúdo (6%), apesar de que em seus comentários esclareçam que as dificuldades se referem à complexidade do tema e do próprio material. Também apresentaram alguns comentários de ordem qualitativa, que enfocavam os seguintes pontos positivamente: (1) a dinâmica do trabalho; (2) o conhecimento da formadora sobre o assunto abordado; (3) a correspondência do conteúdo com a necessidade da prática escolar; (4) o esclarecimento conceitual, principalmente sobre educação inclusiva e deficiência intelectual; (5) a possibilidade de encontro e diálogo entre a equipe e (6) a objetividade dos encontros. Outro aspecto a destacar e que se relaciona aos comentários qualitativos, refere-se à aplicabilidade do conhecimento na escola, com a indicação de 98%, 216 dos 220 professores. Este é um dado satisfatório, devido à preocupação de que a formação realmente leve implicações diretas para a escola.

Em relação às *dificuldades* encontradas no decorrer de todo o processo de formação e aplicação do RAADI na escola, os professores-mediadores apontaram vários aspectos: (1) dificuldades com os professores novos que chegam à escola, com as licenças médicas e com a mobilidade de professores na escola; (2) o acompanhamento de toda a aplicação do RAADI ficar sob responsabilidade dos professores regentes das salas de apoio; (3) o fato da escola ter dificuldades em incorporar o processo de avaliação do escolar com deficiência intelectual como parte integrante de toda a avaliação de desempenho da escola, do professor comum e não apenas do professor especializado; (4) como decorrência, necessidade de melhor definição do papel do Coordenador Pedagógico frente ao RAADI I, uma vez que esse é o instrumento de avaliação na área da deficiência intelectual; (5) necessidade de TODO o professor do Ensino Fundamental I receber um exemplar do RAADI; (6) dificuldades com algumas posturas de professores, mesmo sendo a minoria, alguns se negavam a utilizar adequadamente o RAADI I, reduzindo todo o processo de avaliação a um preenchimento de planilha de dados.

Como podemos observar é, realmente, bastante difícil o processo de formação na escola e a instituição de uma

nova lógica escolar, na qual aquele com deficiência intelectual possa ser percebido como parte integrante da escola, como responsabilidade do professor comum, do coordenador pedagógico e não apenas do professor especializado. É preciso desconstruir o imaginário pedagógico presente na escola, impondo uma nova forma de integrar este escolar ao cotidiano, portanto, considerar também a avaliação de sua trajetória escolar, mesmo que com a utilização de um referencial específico.

A equipe de professores-mediadores também avaliou a aplicação do RAADI nas escolas e aponta o que se segue: (1) houve melhora significativa do acolhimento do instrumento pelos professores do Ciclo I; (2) foi se tornando nítido na escola que o RAADI I tem se caracterizado como um instrumento de trabalho para o professor; (3) o professor se torna mais criterioso na análise dos indicadores de avaliação; (4) o professor relaciona o RAADI I com as expectativas e procura colocar o referencial em prática como instrumento de avaliação e orientador da prática pedagógica; (5) aproveitamento das reuniões coletivas da escola para orientações ou discussão sobre o RAADI I e momento de esclarecer dúvidas dos professores; (6) tem se caracterizado como um bom instrumento de avaliação e tem colaborado no planejamento pedagógico do professor; (7) tem sido apontado pelos professores com um instrumento estimulador da reflexão da prática pedagógica frente aos EDI e também em relação aos outros, uma vez que detalha as expectativas curriculares; (8) o RAADI I acrescentou muito na discussão pedagógica da escola e no aprofundamento da discussão sobre currículo e práticas inclusivas; (9) o RAADI I trouxe a ideia de direção e parceria no trabalho com aqueles com deficiência intelectual e colabora no olhar do seu processo de aprendizagem; (10) aliviou, ao menos em parte, o sofrimento do professor, uma vez que orienta o processo de avaliação e planejamento; (11) trouxe melhoras inclusive para os professores regentes das salas de apoio (SAAI) na elaboração dos relatórios descritivos destes escolares, uma vez que possibilita revelar competências e possibilidades que foram detalhadas, caracterizando-se como um instrumento facilitador e; (12) o RAADI I tem sido incorporado como um instrumento de avaliação na área da deficiência intelectual (Oliveira, 2011).

Toda essa minuciosa descrição teve como objetivo evidenciar a complexidade de uma proposta de formação de professores, a importância de um planejamento detalhado, minucioso e que faça a previsão de cada sequência formativa e, além disso, a necessidade de todo um acompanhamento da formação e da aplicabilidade das ações pedagógicas em pauta, no caso, a avaliação e seu desdobramento para a prática educativa.

Se nos remetermos aos estudos de Vygotski (2000, 2001, 2010) a educação escolar tem posição central para o desenvolvimento psíquico dos escolares e, entre eles, os com deficiência intelectual (1997). Entretanto, não basta estar na escola, é preciso que o desenvolvimento seja impulsionado pela aprendizagem e, assim sendo, a figura do professor é fundamental, visto ser ele o ator principal do ensino. Assim sendo, ao considerar a proposta inclusiva e sua decorrência, a formação de professores se torna tema urgente e absolutamente necessário, uma vez, que ninguém faz o que não sabe, cabe aos sistemas de ensino buscar alternativas para *ensinar* ao professor novas práticas escolares, impulsionadoras da aprendizagem na perspectiva da diversidade. É inegável

aos professores também se colocam desafios pedagógicos substanciais para o gerenciamento de uma classe inclusiva, uma vez que deverá atender a necessidade educacional de todos, sem exceção, já que todos pertencem à sua turma e merecem sua atenção da mesma forma (Oliveira, 2014, p. 5).

Ou seja, é necessário dar ao professor a condição da aprendizagem para lidar com as situações mistas em sala de aula, no interior de uma escola que pretende ser para todos.

Algumas considerações

Os relatos e a descrição do estudo apresentam a situação vivenciada pelas escolas e as dificuldades ainda presentes no sistema educacional brasileiro, frente à precariedade econômica de algumas regiões que dificultam as relações familiares e escolares. Os professores especializados, seja como regente nas salas de apoio (SAAI) ou como itinerante (PAAI), exercem um papel importante na escola, e a formação para o uso do RAADI I permitiu o debate e discussão sobre vários e extensos problemas da educação brasileira, mas, o mais importante, é que se inicia um processo em que a discussão sobre a educação na área da deficiência intelectual sai do âmbito da especificidade, para análises mais ampliadas sobre a implicação de sua presença na sala de aula e, ao menos tempo que se coloca a discussão sobre as modificações gerais beneficiadoras para todo (como número de estudantes em sala de aula, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, significação do conhecimento), não se deixa de considerar as particularidades da deficiência intelectual e possibilitar sua avaliação através de indicadores específicos que possam ser sensíveis à sua forma particular de aprender.

Outro aspecto a ser considerado é sobre a especificidade do uso de estratégia piramidal. A análise empreendida por meio do questionário respondido pelos professores-

-mediadores, seus comentários descritivos, os registros em diário de campo, nos permite dizer que a estratégia foi favorecedora e que a formação pretendida chegou ao seu destinatário: o professor da classe comum. No entanto, é preciso que se destaquem as condições nas quais foi possível efetivar uma estratégia piramidal: uma formação permanente no decorrer de todo o processo; a extensão da carga horária de formação; a manutenção da mesma formadora ao longo do processo; a criação de uma rede de compartilhamento por meio do uso da internet; a aproximação entre a formadora, a equipe gestora da educação especial e os professores especializados; a disponibilidade permanente da formadora/pesquisadora, mesmo que à distância; a interação benéfica entre os professores-mediadores e os professores da escola; o respeito desenvolvido entre eles e a escola. Respeitadas estas condições esta estratégia pode sim efetivar-se favoravelmente na formação em grande escala em redes de ensino como a da cidade de São Paulo. De outra forma, não teríamos conseguido chegar tão longe e atender de tão perto os professores da classe comum.

Referências

- ABRANCHES, S.P. 2003. *Modernidade e Formação de Professores: a prática de multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional do Nordeste e a Informática na Educação*. São Paulo, SP. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 284 p.
- BERNARDINI, C.; COSTA, V.M.F. 2012. Sensibilização de agentes multiplicadores para o desenvolvimento de projetos ambientais comunitários, no município de Agudo/RS. *Revista Monografias Ambientais*, 6(6):1205-1218. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa>. Acesso em: 14/05/2014.
- BRASIL. 2006. *Resolução CNE/CP N° 1*, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 12 p.
- BRASIL. 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer CNE/CEB n. 17 e Resolução CNE/CEB n. 02. Ministério da Educação. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 79 p.
- FREIRE, F.M.P.; MATINS, M.C.; PRADO, M.E.B.B. 1999. Metodologia de formação de professores-multiplicadores na modalidade presencial e a distância. NIED-UNICAMP. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea>. Acesso em: 14/05/2014.
- MICHELS, M.H. 2006. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33):406-423. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>
- OLIVEIRA, A.A.S. 2009. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: M.C. MARQUEZINE; E.J. MANZINI; R.M. BUSTO; E.D.O. TANAKA; D.S. FUJISAWA, *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina, ABPEE, p. 69-82.
- OLIVEIRA, A.A.S. 2011. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: M.D. PLETSCH; A. DAMASCENO (orgs.), *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. Rio de Janeiro, Editora Edur, p. 10-22.
- OLIVEIRA, A.A.S.; DEL-MASSO, M.C.S. 2013. Propuestas para la educación continua profesorado de servicios educativos especializados en el contexto la escuela inclusiva en Brasil. In: E.S. HEREDERO; C.R.M. GIROTO; S.E.S.O. MARTINS, *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. 1ª ed., Alcalá, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, p. 63-79.
- OLIVEIRA, A.A.S. 2014. *Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva*. São Paulo, Acervo Digital da Unesp. Disponível em: <http://goo.gl/G3YI9B>. Acesso em: 10/05/2018.
- OLIVEIRA, A.A.S. 2012. Educação Especial: a formação do professor em debate. In: M. CHACON; M.J.S. MARIN (org.), *Educação e Saúde de Grupos Especiais*. Marília/São Paulo, Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, p. 27-44.
- OLIVEIRA, A.A.S. 2015. *Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar*. Marília, SP. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual Paulista, 359 p.
- QUARTIERO, E.M. 2010. Formação continuada de professores: o processo de trabalho nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). In: Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul, VXIII, Florianópolis, 2010. *Anais...* Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 552-567.
- SÃO PAULO. 2009. *Deliberação CEE N.º 94/2009*. São Paulo, SEE/CEE, 8 p.
- SÃO PAULO. 2004. *Decreto N.º 45.415*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 9 p.
- SÃO PAULO. 2007. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica, 98 p.
- SÃO PAULO. 2008. Referencial de aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI – Ciclo I. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 128 p. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8898.pdf>. Acesso em: 15/04/2015.
- SÃO PAULO. 2016. *Decreto n.º 57.379, de 13/10/2016*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica, 8 p.
- SICCHIERI, R.M. 2002. *Professores-multiplicadores: uma maneira de organizar a formação de professores de matemática para o uso da informática na escola*. Rio Claro, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 204 p.
- SOARES, M.T.N. 2010. *Educação Inclusiva – direito à diversidade: estudo de caso sobre estratégias de multiplicação de políticas públicas*. Paraíba, CE. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, 137 p.
- YVYGOTSKI, L.S. 1997. *Fundamentos da Defectologia. Obras Completas. Tomo V*. Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 391p.
- YVYGOTSKI, L.S. 2000. *Problemas del desarrollo de la psique. Obras Completas. Tomo III*. Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 383 p.
- YVYGOTSKI, L.S. 2001. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 496 p.
- YVYGOTSKI, L.S. 2010. *Psicologia Pedagógica*. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 571 p.
- WIKIPÉDIA. 2015. Epi Info. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Epi_info. Acesso em: 10/05/2018.

Submetido: 06/01/2017

Aceito: 27/09/2017