

Núcleo de Apoio Pedagógico – um espaço de referência na educação inclusiva¹

Pedagogical Support Center – a reference place in inclusive education

Flaviane Oliveira Scheffel²

Resumo

O presente artigo traz uma breve apresentação do Núcleo de Apoio Pedagógico, um espaço pedagógico da Rede Municipal de Ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre (RS), onde é trabalhado a perspectiva da educação inclusiva. O texto apresenta o trabalho realizado nesse espaço, a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico da Instituição, que é sustentado em uma concepção de educação inclusiva, defendendo a aprendizagem de todos e respeitando as singularidades de cada sujeito como um direito constitucionalmente garantido. Apresenta-se o resultado de uma pesquisa realizada, via Google Forms, com profissionais que atuam no espaço pedagógico. O objetivo é de aprimorar a assessoria pedagógica que esses profissionais prestam ao grupo de professores de sala de aula regular da Rede Municipal de Ensino que têm estudantes com Deficiência Intelectual (DI) em suas salas.

Palavras-chave: educação inclusiva; núcleo de apoio pedagógico; assessoria pedagógica.

Abstract

The present article brings a brief presentation of the Pedagogical Support Center, an educational place of the Municipal Education Network of a city in the metropolitan region of Porto Alegre (RS), where it is worked the perspective of inclusive education. The text presents the work carried out in this place, from the analysis of the Institution's Political-Pedagogical Project, which is based on a conception of inclusive education, defending the learning of all and respecting the singularities of each subject as a constitutionally guaranteed right. It is presented the results of a survey conducted, via Google Forms, with professionals who work in the pedagogical place. The objective is to improve the pedagogical assistance that these professionals provide to the group of regular classroom teachers of the Municipal Education Network that have students with Intellectual Disabilities (ID) in their classrooms.

Keywords: inclusive education, pedagogical support center, pedagogical consulting.

¹ Este artigo é parte da dissertação de Mestrado Acadêmico em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil, realizada em 2021, sob a orientação da Dra. Prof^a Eliana Perez Gonçalves de Moura.

² Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Feevale, pedagoga pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS e coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico, Novo Hamburgo, RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3156-7937> . E-mail: flavi.scheffel@gmail.com

Artigo recebido em 23.08.2022 e aceito 28.09.2022.



1 Introdução

A trajetória da educação inclusiva no Brasil implica um trabalho multidisciplinar árduo que demanda muito estudo, além de pesquisas e discussões acerca do assunto. Mais do que isso, a efetivação da educação inclusiva demanda apoio especializado na forma de assessoria técnica. As práticas desses serviços resultam de uma concepção de educação inclusiva que defende a aprendizagem de todos como um direito garantido constitucionalmente.

Sob essa perspectiva, partindo das singularidades de cada sujeito envolvido, acredita-se que a prática inclusiva é uma ação ética, política, cultural e social. Nesse sentido, Rolim e Posebom (2019, p. 101) afirmam que:

A escola não é a única instituição responsável pela formação humana, visto que as possibilidades de ensinar e aprender que estão na base das dinâmicas sociais contemporâneas residem na articulação integradora de experiências formativas que se dão em diversos tempos e espaços sociais.

O presente artigo é um recorte de análise de uma pesquisa mais ampla (foi realizada uma pesquisa de dissertação de Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, em 2021). Tal artigo teve como objetivos: investigar os limites, os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas dos professores dos Anos Iniciais que trabalham com estudantes com Deficiência Intelectual (DI) em uma rede pública de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre (RS). O objetivo geral é aprimorar a assessoria pedagógica dos profissionais que trabalham no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e prestam apoio ao grupo de professores de sala de aula regular da RME, quando têm, em suas salas de aula, estudantes com Deficiência Intelectual (DI).

O NAP é um espaço de referência para a educação inclusiva da Rede Municipal de Ensino (RME) que, desde 2006, realiza atendimentos aos estudantes, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O público AEE são crianças com deficiências, transtorno do espectro autista ou com altas habilidades e superdotação. Segundo Decreto N° 6.571/08 (BRASIL, 2008), estudantes em dificuldades de aprendizagem, diferenças linguísticas (Libras) e em situação de sofrimento psicossocial, assim como o acompanhamento de suas famílias. Sua fundação está diretamente relacionada à trajetória de construção de uma proposta de educação inclusiva da Rede Municipal de Ensino. Além do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também realiza assessorias às escolas e formação de professores.

2 A dimensão educativa do NAP

A equipe multiprofissional realiza atendimentos aos estudantes, público-alvo do AEE, em dificuldades de aprendizagem, diferenças linguísticas (Libras) e em situação de sofrimento psicossocial, assim como realiza o acompanhamento de suas famílias. Os atendimentos acontecem em grupos de até cinco estudantes ou, em casos especiais, de forma individualizada.

O projeto “Libras na escola”, por sua vez, ocorre semanalmente nas salas de aula que possuem estudantes surdos e demais turmas da escola. Além disso, são realizados: o acolhimento de novos encaminhamentos ao serviço; assessorias aos professores e crianças atendidas; assessorias às escolas; grupo de familiares e supervisão de estagiários.

Por meio de um trabalho interdisciplinar e de assessoria aos professores, o NAP cumpre a tarefa referida na LDBEN n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no que se refere aos atendimentos especializados e atendimentos às peculiaridades exigidas na educação especial, além de mobilizar um repensar na articulação curricular da escola. Mas, além disso, no que se refere aos processos de educação inclusiva, o NAP também é um espaço de formação continuada de professores da RME, promovendo encontros sistemáticos com os docentes do AEE que atuam nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM).

A dinâmica de trabalho tem o propósito de garantir a aprendizagem de todos, dentro de uma perspectiva educativa, não escolar, considerando e respeitando a forma individualizada como cada um aprende, dentro de suas especificidades e potencialidades, sabendo que sua efetivação, além de técnicas e estratégias, também depende de um pensar e fazer coletivo que alinhe o trabalho para garantia da aprendizagem.

O atendimento especializado é oferecido semanalmente, no contraturno de aula e com duração média de uma hora. Porém, esse atendimento se desdobra em ações complementares, uma vez que o profissional também faz intervenções junto aos professores e familiares em diferentes momentos da semana. Com esse trabalho, o NAP busca colaborar com a mudança de postura social, em relação à inclusão, colocando-se como aliado das famílias e parceiro dos professores, promovendo reflexões e práticas sobre os processos de educação inclusiva. De acordo com Silva (2007, p. 3):

A parceria entre professores se torna uma estratégia extremamente importante para o planejamento, avaliação e organização de recursos de ensino para os alunos com deficiência. Essa troca de saberes só é possível porque os professores

regulares são especialistas em conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar, enquanto os professores de educação especial são especialistas em avaliação e conteúdos específicos sobre educação especial, necessárias para a elaboração das adaptações curriculares.

Desse modo, o NAP realiza uma escuta qualificada e um acompanhamento sistemático, visando o crescimento pessoal, emocional e o aprimoramento das relações sociais dos estudantes atendidos e contribuindo para o rompimento das barreiras nas relações de aprendizagem. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do NAP (NOVO HAMBURGO, 2020), todo o trabalho desenvolvido baseia-se na crença de que uma sociedade mais inclusiva passa por um processo de respeito e valorização das diferenças.

No âmbito do NAP, o trabalho desenvolvido fundamenta-se no entendimento que:

[...] os ambientes educativos precisam considerar as singularidades dos sujeitos no contexto coletivo a partir da oferta de diferentes estratégias pedagógicas que priorizem o direito de todos aprenderem, buscando eliminar quaisquer formas de discriminação (NOVO HAMBURGO, 2019, p. 5).

Nesse sentido, o NAP busca contribuir para adaptações e acessibilidades curriculares, por meio de processos de formação continuada com os professores da RME que, geralmente, ocorrem em reuniões mensais de formação e também nas assessorias individuais trimestrais. Através do trabalho de formação, no formato de assessoria, o NAP visa garantir o acesso, permanência, participação, interação, aprendizagem e autonomia dos estudantes, em todas as etapas e modalidades, com igualdade de condições.

Na educação inclusiva, o trabalho interdisciplinar pretende gerar perspectivas inovadoras dentro das possibilidades que se descobrem na relação com o outro, assim como, diante dos desafios que emergem dessa relação. O trabalho interdisciplinar busca a valorização da diversidade de conhecimentos, a fim de fortalecer o diferente, com respeito a cada singularidade.

Sob essa perspectiva, o trabalho tem como objetivo valorizar o protagonismo autoral dos envolvidos, assumindo que os conhecimentos e saberes passam pela experiência vivida e compartilhada (FREIRE, 1996). A interdisciplinaridade também integra os olhares e conhecimentos dos diferentes profissionais.

De acordo com o PPP do NAP (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 11):

Na sua atuação, esses profissionais escutam, acolhem e permitem narrativas que se misturam nos encontros, que valorizam o meio, o contexto, os envolvidos e seus referenciais mais significativos, sendo a diversidade a potência para os modos de ser e a produção de conhecimentos.

Além do trabalho desenvolvido entre as diferentes áreas de atuação, os profissionais do NAP fazem a interlocução intersetorial, participando da rede de atendimentos especializados de outros serviços, como a saúde e assistência social.

3 Método

Esta é uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem quali-quantitativa. A proposta de pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo comitê de ética, respeitando os preceitos éticos das pesquisas com seres humanos (CAAE 53470421.0.0000.5348). O objetivo geral da amostra foi de aprimorar a assessoria pedagógica que esses profissionais prestam ao grupo de professores de sala de aula comum da RME que atendem estudantes com deficiência intelectual. Tem-se como objetivos específicos: identificar o perfil dos profissionais que trabalham no NAP e mapear os desafios encontrados pelos profissionais do NAP, nas assessorias com professores da classe comum dos estudantes com deficiência intelectual, antes e depois da pandemia do Covid-19.

A amostra foi composta por dez (10) profissionais do NAP. Atualmente, o referido Núcleo conta com professores especializados e estagiários nas seguintes áreas: Libras, Psicologia, Psicomotricidade, Psicopedagogia e Terapias Expressivas (Arteterapia, Musicoterapia e Expressão e Movimento).

O instrumento de pesquisa foi um questionário *on-line* (via plataforma Google Docs), construído especificamente para este estudo. O instrumento foi composto por onze (11) itens, com oito (08) questões fechadas e três (03) abertas. A coleta de dados foi realizada nas primeiras semanas de dezembro de 2021, quando, por meio do e-mail institucional e pelo WhatsApp, foi enviado à equipe um *link* de acesso às questões do questionário. Ao iniciar a pesquisa, os participantes assinaram o termo de consentimento de livre esclarecimento.

Após o recebimento das respostas, procedeu-se à organização e tabulação dos dados, os quais foram analisados por estatística descritiva e interpretados de acordo com o referencial teórico que subsidiou a pesquisa.

3.1 Resultados

3.1.1 Perfil dos entrevistados

Os dez (10) profissionais que compõem a equipe no NAP responderam integralmente às questões do formulário *on-line*, o que corresponde a 100% da amostra. O perfil do grupo analisado revela 20% do gênero masculino e 80% feminino e faixa etária entre 26 anos até 56 anos, sendo que o mais novo é estagiário de Psicologia e essa é sua primeira experiência profissional. Os demais integrantes do grupo analisado nove (09) são professores, concursados na RME.

Com relação à formação inicial dos professores: 50% são graduados em licenciatura em Pedagogia; 20% em Educação Física, 10% em Artes e 10% em Psicologia. Todos são especialistas nas suas áreas de atuação, sendo que 10% tem pós-graduação em nível de doutorado (Psicologia Social); 10% mestrado em Ciências Aplicadas à Atividade Física e o Desporto; 40%, especialização em Psicopedagogia; 10% em Psicomotricidade; 10% em Arteterapia; e 10%, em neurociência. Como segunda especialização, os profissionais têm formação em Neurocognição, Libras, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial e Gestão Educacional.

Os profissionais do NAP têm de 17 até 32 anos de experiência profissional, bem como todos prestaram concurso público. O perfil desse grupo profissional indica que se trata de um grupo com bastante experiência na educação, sendo que três desses se aposentam nos próximos anos (2022 e 2023). No que se refere ao trabalho desenvolvido, especificamente, no NAP o tempo de trabalho dos profissionais varia entre dois (02) anos (menor) e quinze (15) anos (maior). Contudo, a grande maioria (80%) dos profissionais trabalha no NAP há menos de cinco (05) anos.

3.1.2 Perfil dos estudantes em atendimentos no NAP

O grupo de profissionais que atuam no NAP foi questionado se as crianças e adolescentes que estavam sendo atendidos e apontados como estudantes com DI possuíam laudo ou parecer técnico, indicando suas respectivas deficiências. A maioria dos profissionais participantes da pesquisa (80%) respondeu que atende crianças e adolescentes com essas características, mas que nem todos têm em seus prontuários médicos (laudo) comprovação do diagnóstico.

3.1.3 Assessoria prestada aos profissionais

Em relação às perguntas relacionadas às

assessorias que os profissionais prestam aos professores dos estudantes que atendem no NAP. Esse grupo de profissionais que atendem no NAP iniciou respondendo se considera importante o trabalho de assessoria oferecido aos professores. A essa questão, a esmagadora maioria do grupo (90%) respondeu que considera importante a oferta de assessoria especializada aos professores. Não obstante, chama atenção que 10% dos profissionais do NAP responderam que consideram, em parte, importante esse trabalho.

O grupo investigado também foi indagado sobre qual a maior dificuldade que encontra para realizar a assessoria. A maioria dos profissionais (75%) apontou a resistência dos professores e das equipes diretivas das escolas para estabelecer parceria para o trabalho. À medida que o trabalho de assessoria depende de uma sólida parceria entre equipe do NAP e escola assessorada, qualquer resistência para modificar algumas abordagens com os estudantes dificulta a tarefa de adaptação curricular que contemple as necessidades individuais. As respostas abaixo ilustram as dificuldades encontradas pelos profissionais (a transcrição das respostas será identificada da seguinte forma: entrevistados 1 (E1); entrevistado 2 (E2) e, assim, sucessivamente):

[...] A resistência de alguns professores que, muitas vezes, insistem que o estudante tem que se alfabetizar, não enxergando outros conhecimentos ou questões emocionais que ele traz, e que será necessário um atendimento diferenciado anterior a esse objetivo (E1).

[...] Existe uma certa resistência em defrontar-se com as particularidades de sua prática. Na verdade, acho que é a disposição dos professores. Imagino que muitos não devam ter interesse. Não sei qual é a realidade dessa suposição (E4).

[...] Equipe diretiva não organizar e/ou incentivar a participação do professor, devido aos horários que muitas vezes não coincidem com a hora atividades (E6).

Também foi apontada como dificuldade, na realização das assessorias, a utilização das tecnologias para mediação, para que ocorram esses encontros. Quando iniciou a assessoria, os professores iam até o NAP para conversar com o profissional. Em tempo de pandemia, em 2020, os encontros entre professores e profissionais do NAP passaram a acontecer por meio do Google Meet (plataforma Google). Elas aconteceram durante o ano de 2020 e continuam até o momento em que foi realizada a pesquisa. O encontro de modo *on-line* tem suas facilidades, pois economiza

tempo e não há inconveniência de trânsito para o professor que se desloca da sua escola até o espaço especializado. Porém os profissionais sinalizam como uma dificuldade esse meio de comunicação, já que, em alguns casos, não há os cuidados éticos adequados, pois os encontros foram realizados em salas com outras pessoas, expondo particularidades dos estudantes. Um dos entrevistados justifica:

Em termos práticos, acredito que a realização de assessorias de modo *on-line* (devido à pandemia da Covid-19) trouxe alguns desafios para a realização dessa prática (apesar de ter trazido alguns benefícios também). Entendo que, por vezes, o próprio deslocamento, ou seja, a saída do professor do ambiente escolar e a chegada em um local de diferente (no caso, no NAP), já produz alguns efeitos nesse “desacomodar” que é próprio do processo de assessoria. Compreendo que a assessoria pressupõe uma relação de confiança entre os profissionais envolvidos e precisa de um ambiente de acolhimento e escuta, que nem sempre é possível garantir por meio dos encontros remotos (a privacidade e sigilo desses encontros, por vezes, ficam comprometidos, pois, algumas vezes, acabam ocorrendo em lugares, onde há circulação de outras pessoas). Vejo que a assessoria tem como principal intenção provocar o pensamento e refletir sobre as práticas de todos os profissionais envolvidos, e isso é um processo bastante delicado que envolve uma disponibilidade e uma abertura para pensar diferentes possibilidades, frente aos desafios que surgem no cotidiano das práticas pedagógicas, especialmente no âmbito da educação inclusiva. Além disso, noto que, muitas vezes, se repete um equívoco no que se refere ao diagnóstico de deficiência intelectual (E2).

Outra dificuldade apontada pela equipe é a indisponibilidade de alguns professores ou das equipes diretivas, que não conseguem organizar esse momento, para que os professores sejam substituídos em sua sala de aula, a fim de participar da assessoria. Os profissionais dizem:

Muitas vezes, encontro pessoas que não acreditam no potencial do aluno, e o deixam de lado. Então, preciso sensibilizar aquele professor a olhar de forma humana e bem individual para aquele indivíduo em foco, refletindo com ele possibilidades de novas aprendizagens e vivências. Nem sempre consigo. Se torna um desafio desmistificar um olhar, muitas vezes, rotulado por muitos! (E3).

Nem todos os profissionais estão abertos ao diálogo. A resistência de algumas equipes ao nosso trabalho. A disponibilidade para que o próprio professor/a participe da assessoria, viabilizada pela escola (E8).

O grupo dos profissionais do NAP também foi indagado sobre o comprometimento dos professores dos anos iniciais da RME com a aprendizagem dos seus estudantes que têm DI. Todos os profissionais (100%) consideram os professores implicados com a aprendizagem dos seus estudantes. A resposta, a seguir, ilustra o que os demais também falaram:

Minha experiência permite dizer que a maioria dos professores se engajam e buscam alcançar uma aprendizagem e socialização positiva para os estudantes com DI. Acredito que a grande maioria está implicada com a aprendizagem dos estudantes e de alguma forma se comprometem com a superação dessas dificuldades (E9).

Porém, mesmo implicados com a aprendizagem, muitos professores ainda não conseguem olhar para as individualidades dos alunos, buscando uma aprendizagem homogeneizada. A entrevistada, que segue, ilustra bem essa afirmação:

Eu considero que a superação das práticas homogeneizadoras de ensino ainda estão presentes nas escolas e que há pouca clareza quanto aos conhecimentos acerca da singularidade do aprender dos estudantes com DI e, como isso, pode ser operacionalizado na prática do professor. Muitos professores ainda não têm a percepção de sua própria potência, e de como podem potencializar o desenvolvimento de seus estudantes, potencializando sua prática pedagógica. Isso requer a ampliação das discussões nas escolas para sua implicação com a aprendizagem dos estudantes (E7).

Os profissionais entrevistados também falam da diversidade que existe na própria RME e, muitas vezes, na diversidade que existe dentro das próprias escolas, pois há muita diferença nas concepções e na prática dos professores que participam das assessorias.

Percebo que existem diferentes experiências em nossa rede e, por vezes, mesmo dentro de uma mesma escola. Noto que há professores extremamente engajados no sentido de buscar possibilidades de aprendizagens para todos os estudantes, partindo das suas potencialidades, promovendo adequações curriculares significativas. Por outro lado, existem algumas situações em que o professor se vê “paralisado” diante dos desafios, com dificuldades de “elaborar o luto” desse suposto “aluno ideal”, que se constrói, durante o processo de formação do professor (E3).

3.2 Discussão dos resultados

Analisando os dados obtidos na pesquisa, é possível verificar que a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual ainda é assunto controverso

e que suscita muito desconforto entre os professores, sendo assim, a equipe especializada do NAP que conta com profissionais preparados, auxilia na implementação da inclusão desses estudantes.

Alguns dados obtidos na pesquisa serão problematizados, sendo que a primeira parte da análise se dá, a partir do perfil dos profissionais e, posteriormente será realizada a exploração, diante das respostas sobre os limites encontrados nas assessorias prestadas aos professores de sala de aula comum.

No que se refere ao perfil dos profissionais do NAP, o primeiro ponto se refere à idade e ao tempo de experiência dos profissionais entrevistados, considerando que todos os profissionais que atuam no NAP são professores, com exceção do estagiário de Psicologia, e todos tiveram experiência em sala de aula regular. A média de idade dos entrevistados é de 40 anos, mostrando uma média etária elevada. Esse dado corrobora com os dados identificados também na pesquisa com os professores da sala de aula de aula regular. Na primeira fase da pesquisa, a dissertação inicia com um formulário *on-line*, respondido por trinta e cinco (35) professores da RME que tiveram estudantes com DI, nos anos iniciais do ensino fundamental em 2021. Essa primeira fase foi apresentada e detalhada no artigo intitulado: “A prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental com os estudantes com deficiência intelectual”, que permite inferir uma tendência de “envelhecimento” do corpo docente determinada, entre outras causas, pelo pouco interesse dos jovens pela profissão docente nas últimas décadas.

Segundo a pesquisa “Políticas Eficientes para Professores”, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2018), em 2018, a educação é área de interesse para pouco mais de 2 em cada 100 brasileiros. De acordo com Machado (2018, p. 1):

A pesquisa indica que 1 em cada 5 professores que atuam em escolas brasileiras já têm mais de 50 anos e que, para tornar ainda mais delicada a situação, o grupo social que apresenta maior interesse pela carreira é formado por pessoas que vivem situação social mais precária (Classes C e D) e que, por conta disso, tiveram formação anterior mais fraca, apresentando resultados abaixo da média de quem procura profissões com maior status, reconhecimento e melhores salários, como medicina, engenharia ou administração, por exemplo.

O cenário é dilemático, pois a associação da profissão de professor a baixos salários, a falta de recursos, de segurança e apoio das comunidades atendidas

inibem as novas gerações para a procura da profissão. Outro dado é o tempo de experiência desses profissionais que, pelo tempo de serviço, foram desenvolvendo competências, como diz Thurler (2002, p. 98):

A medida que a eficácia da ação pedagógica dependerá, cada vez mais, das competências individuais e coletivas dos professores – e, antes de tudo, do estabelecimento em sua totalidade – de desenvolver respostas diferenciadas, frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho [...].

A maior parte da equipe do NAP está próxima da sua aposentadoria, e todos demonstraram ter muito conhecimento nas áreas em que atuam. As experiências permitem que os profissionais se especializem mais, em diferentes áreas, de acordo com seus interesses e identificação, como Gatti *et al.* (2019, p. 11) dizem:

[...] o trabalho de educadores também se constitui, a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos, onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades.

Já no que se refere às assessorias que os profissionais prestam, elas sinalizam que os professores da sala de aula comum que recebem assessoria, demonstram interesse e disponibilidade para com os estudantes com deficiência, porém nem sempre realizam práticas inclusivas. A pouca experiência e a resistência para adaptar suas práticas fragilizam o trabalho, perpetuando uma ideia de que o estudante precisa se adaptar ao contexto da escola, quando a lógica na inclusão é o inverso, pois é o espaço e, neste caso, a escola que precisa se adaptar às necessidades da criança. Kaufman (2016, p. 125) diz que “precisamos inverter a lógica de que os alunos que vão entrar nas salas de aula precisam funcionar dentro das propostas feitas para um coletivo que teoricamente é igual. Os alunos necessitam de estratégias diferenciadas”.

A resistência, palavra utilizada pelos profissionais do NAP, pode ainda ocorrer pela pouca formação que esses professores têm, em relação à educação inclusiva. Sabemos que o investimento em formação continuada é necessário e urgente. Uma formação que aconteça, a partir das demandas da escola. Segundo Perrenoud (2002), o professor precisa desenvolver competências para lidar com uma enorme diversidade, desde conversar com uma família difícil, até a

avaliação individual de cada aluno. O autor (2002, p. 19) diz que, para isso, são necessários “[...] múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. Ele continua:

Todos esses recursos não provêm da formação inicial. Alguns deles são construídos ao longo da prática – os saberes de experiência – por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam, o que Bordieu chama de *habitus* (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Levando em consideração o que o autor diz, a organização da formação continuada precisa levar em conta os saberes, competências e qual o aporte pedagógico que os docentes têm, para ser efetivada. Sendo assim, o professor precisa ser ouvido e, a partir de suas demandas reais, essa formação precisa ser organizada, a fim de problematizar a sua prática para aprimorá-la.

Continuando a análise, o dado apontado pelos profissionais do NAP, quando se referem à resistência, tanto do professor de sala comum, quanto das equipes diretivas, que não organizam espaços e momentos para efetivação da assessoria pedagógica, faz pensar que essa ‘resistência’, em algumas situações, justifica a não efetivação de práticas adaptadas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois a escola ou o professor e equipe diretiva dizem que não sabem fazer, pois lhes falta formação; no entanto, não conseguem se organizar para o momento formativo de assessoria. Aí, estabelece-se um jogo sutil que favorece práticas de exclusão que vem sendo imposto pela sociedade sobre aquilo que julga anormal ou imperfeito. Fabris (2011, p. 5) faz pensar sobre esse aspecto:

Considero que a justificativa de falta de preparação faz parte do jogo da in/exclusão e que, quando assumida na sua totalidade negativa, contribui para imobilizar o currículo escolar. Essa é uma alternativa que pode ser tomada frente ao incômodo que enfrentamos ao nos depararmos com conceitos como normal e anormalidade.

São muitas justificativas que são utilizadas, para a não realização de uma prática inclusiva que valorize as potencialidades e que olhe para o individual das necessidades de cada indivíduo, pois como Kaufman (2016, p. 144) diz:

[...] estamos falando num sistema de ensino amplamente aberto a todos, no entanto estritamente reservado a alguns e de exclusão, que, muitas vezes, são brandas e imperceptíveis e, por isso mesmo, possuem um alto grau de legitimação social.

Ainda, sobre as práticas que não favorecem a inclusão, ou melhor, que não favorecem a aprendizagem dos estudantes com deficiência, um dado bastante intrigante que aparece na pesquisa é a fala do professor, que participou da segunda fase da pesquisa, (as seis (06) primeiras professoras, que responderam ao formulário da primeira etapa, foram entrevistadas na segunda fase. Essa segunda parte foi apresentada e detalhada no artigo intitulado “É possível uma prática pedagógica inclusiva nos anos iniciais, com estudantes com deficiência intelectual?”). Porém, na entrevista semiestruturada com professores, houve a afirmação de que a assessoria não lhes favoreceu, porque o profissional do NAP não disse o que fazer, somente falou de como a criança estava no atendimento. Essa fala ilustra o desejo que o professor tem de ter respostas prontas, de receber orientações de como fazer, porém, quando falamos em ensinar, levando em conta a individualidade de cada um, não teremos receitas prontas. Kaufman (2016, p. 115) diz: “Não existe um único formato de mediação ou um manual que se possa seguir com todos os alunos.” É necessário estabelecer perguntas sobre a prática pedagógica, em relação àquele sujeito de forma particular e individual. A autora ainda cita: “Para romper com a generalização presente em uma certa relação professor-aluno [...], precisamos buscar os funcionamentos singulares: o que ele sabe? o que ele faz? o que ele não faz?” (KAUFMAN, 2016, p. 127). Quando o profissional especialista fala de como o estudante está no atendimento individual, ela dá pistas de como ele é, de como ele aprende, do que gosta e o que não gosta, falando da sua individualidade. Bordin (2019, p. 68) diz que:

É preciso considerar que os processos de aprendizagem são individuais, embora se desenvolvam num contexto de coletividade. A aprendizagem acontece nas experiências vivenciadas, nas relações entre sujeitos, que ocupam os lugares de ensinantes e aprendentes.

Dentro dessa perspectiva, o professor também precisa se colocar como aprendente, permitindo se perguntar, questionando o como cada um dos seus alunos aprende e o que mais pode favorecer a sua aprendizagem. A referida autora nos fala desse lugar de professor aprendente, olhando para o individual.

Um dos grandes desafios da educação, é modificar a lógica que tenta enquadrar todos os sujeitos num mesmo padrão de normalidade, buscando trabalhar com a diversidade presente no contexto educacional. É preciso considerar que os processos de aprendizagem são individuais, embora se

desenvolvam num contexto de coletividade. A aprendizagem acontece nas experiências vivenciadas, nas relações entre os sujeitos, que ocupam os lugares de ensinante e aprendente (BORDIN, 2019, p. 68).

Continuando a análise dos dados obtidos, verifica-se que 20% dos professores entrevistados, na primeira fase da pesquisa, responderam que não conhecem o trabalho realizado no NAP. Esse dado é um alerta para a equipe desse espaço pedagógico, que precisa investir em estratégias para alcançar o maior número de docentes da rede de ensino possível, para cumprir sua missão de apoio pedagógico.

Daqueles docentes que responderam que conhecem o NAP, 85% consideram importante o trabalho realizado pelo núcleo e entre os que receberam a assessoria dos profissionais especialistas, 58% dizem que isso favoreceu a sua prática. Esses dados revelam que entre os que conhecem o espaço, o trabalho realizado cumpre, em grande parte, a sua missão de apoio pedagógico às escolas, para efetivação da educação inclusiva. Vale ressaltar que ainda é necessário aprimorar o trabalho de assessoria, considerando que 42% dos que receberam a assessoria dizem que a assessoria não favoreceu a sua prática em sala de aula. Diante desse dado tão expressivo, cabe aos profissionais do núcleo se perguntarem o que é necessário a ser trabalhado com esses professores? Quais são as suas necessidades e desejos? Quais são as suas maiores perguntas, inquietações? Uma vez que, cabe também ao especialista se colocar como aprendente, no momento da assessoria, para encontrar meios que façam a mediação entre os saberes e necessidades do professor e a aprendizagem do estudante. Para Kaufman (2016, p. 133):

A mediação oferece outras narrativas sobre o aluno em situação de inclusão que priorizem a dimensão das potencialidades e capacidades, ao mesmo tempo em que identifica as dificuldades como mais um elemento que os constitui.

A partir dos dados analisados, é possível verificar as muitas fragilidades em relação à educação inclusiva, no que se refere ao fazer, à prática pedagógica. Ainda são necessários muita pesquisa, muitos debates, mais envolvimento e investimento em relação a esse aspecto, a fim de favorecer uma prática que realmente cumpra o papel de garantia à aprendizagem como direito.

4 Conclusão

O Núcleo de Apoio Pedagógico é um espaço da RME que presta serviço de atendimentos

especializados às crianças, público-alvo do AEE, em dificuldades de aprendizagem, com diferenças linguísticas (Libras) e em situação de sofrimento psicossocial, assim como o acompanhamento de suas famílias. Também faz parte do trabalho do NAP, a formação continuada dos professores de SRM e apoiadores à inclusão e, através de assessorias aos professores das classes comuns. Na busca da qualificação desse espaço de assessoria formativa aos professores da RME, foi realizada esta pesquisa, através de questionário via formulário Google Forms, com os profissionais que atuam no NAP.

As delicadezas e as fragilidades que implicam a relação prática da educação inclusiva apareceram nas respostas dos entrevistados, evidenciando a necessidade de sensibilização da escola, tanto no que tange à equipe diretiva e aos professores, para que percebam e se impliquem com uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Os dados da pesquisa com os professores da sala de aula regular sinalizam que os profissionais do NAP precisam investir em estratégias que divulguem o espaço, pois ainda não é de conhecimento de todo o grupo docente da rede, com o objetivo de se colocar como parceiros apoiadores à inclusão em sala de aula. Também cabe a cada profissional reavaliar a assessoria que presta aos professores, a fim de colaborar nas estratégias necessárias, para efetivação da prática pedagógica adaptada para os estudantes com DI, colocando-se como mediadores nessa aprendizagem.

Referências

BORDIN, J. B. **A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, 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. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 1º jun. 2022.

FABRIS, E. T. H. **Experiências de in/exclusão**

- no currículo escolar:** desafios e complexidades. 2011. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT13-4791--Int.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. [S.l: s.n.], 2019.
- KAUFMAN, N. **Mediação escolar:** tecendo pistas entre muitos. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- MACHADO, J. L. A. **Um país sem professores no futuro...** 2018. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/formacao-continuada/a/154/um-pais-sem-professores-no-futuro#:~:text=A%20pesquisa%20indica%20ainda%20que,e%20que%2C%20por%20conta%20disso%2C>. Acesso em: 1º jun. 2022.
- NOVO HAMBURGO. Núcleo de Apoio Pedagógico. **Projeto Político-Pedagógico.** Novo Hamburgo, 2020.
- NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Fundamentos e concepções da Rede Municipal de Ensino:** documento orientador: caderno 1. Novo Hamburgo, 2019.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Políticas eficientes para professores.** Brasília, 2018.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROLIM, J. L.; POSSEBON, E. G. (orgs.). **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar.** João Pessoa: UFPB, 2019.
- SILVA, A. M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais.** 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2957/1272.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1º jun. 2022.
- THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

