

ROSANGELA VARGAS CASSOLA

**OS PROGRAMAS DA TV ESCOLA
E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Maria de Lima.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2005**

**OS PROGRAMAS DA TV ESCOLA
E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ROSANGELA VARGAS CASSOLA

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Maria de Lima
UCDB

Prof^ª. Dr^ª. Maria Amélia Almeida
UFSCAR

Prof^ª. Dr^ª. Adir Casaro Nascimento
UCDB

Campo Grande - MS, novembro de 2005.

“Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir (MICHEL FOUCAULT, 1977).

DEDICATÓRIA

A minha amada filha Larissa Vargas Cassola

e ao meu marido Juanês Cassola,

pelo apoio,

dedicação

e também pela compreensão

nas horas em que me ausentei para estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar comigo em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Joana e Eurico pelo amor com que orientaram/conduziram minha existência.

Ao Sr. Carlos Arthur Santi – pessoa que incentivou minha vinda para Sidrolândia-MS.

Aos funcionários, professores e alunos do Centro de Educação Especial de Sidrolândia-MS pelo carinho.

A Diretoria da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sidrolândia, em especial a pessoa do Sr. Noé Peixoto pela compreensão por meus afastamentos da escola.

Aos professores que gentilmente participaram desta pesquisa.

A orientadora dessa pesquisa - Prof^a. Dr^a. Claudia Maria de Lima - pela sabedoria com que me orientou inúmeras vezes.

As Professoras Dr^a. Maria Amélia Almeida e Dr^a. Adir Casaro Nascimento - pelas orientações nas bancas de qualificação e defesa.

A CAPES, pelo incentivo financeiro obtido no Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância.

A todos, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa e que fazem parte da minha vida. Obrigada!

CASSOLA, Rosangela Vargas. *Os Programas da TV Escola e a Educação Especial: possibilidades de formação de professores do ensino fundamental*. Campo Grande, 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O trabalho que segue é o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente. Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores. A inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais atualmente está garantida nas legislações, mas isto não é suficiente para que seja efetivada. Entre outros fatores a formação docente é um dos quesitos necessário para o processo de inclusão. Uma das formas de oferecer formação contínua aos docentes é a educação à distância. De forma a identificar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação de professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa/quantitativa, considerando que estas oferecem importantes princípios para a orientação de estudos que têm como foco o cotidiano escolar no geral e a formação dos professores particularmente. Inicialmente utilizamos como instrumento para a coleta de dados um questionário com trinta e quatro questões. Pautamo-nos na técnica de análise de conteúdo junto às questões abertas e as questões fechadas foram tabuladas com o Programa SSPS Windows - versão 10. Os dados revelaram neste primeiro momento que os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais não utilizam os Programas produzidos pela TV Escola – Série Educação Especial em momentos de formação contínua. Estes dados nos levaram a pretensão de um segundo momento em nossa pesquisa. O segundo momento da pesquisa foi dividido em duas partes. Inicialmente realizamos uma entrevista com nove questões e em seguida seis encontros com o Grupo Focal. Na entrevista objetivamos instigar o grupo a reflexão e ao fazer uso da técnica de Grupo Focal objetivamos levar os professores a tomar conhecimento e assim, poder avaliar se os programas da TV Escola – Série Educação Especial - são pertinentes à própria formação dos mesmos e ao contexto de sala de aula no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Os dados revelam que os professores desconhecem os Programas da Série Educação Especial da TV Escola, bem como o conceito de deficiência mental e indicam que é possível usar a TV Escola como meio de formação contínua desde que considerados três aspectos: 1) aspectos organizacionais da escola; 2) questões profissionais de formação docente e 3) políticas de implantação da TV Escola.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial, formação docente, TV Escola

CASSOLA, Rosangela Vargas. The programs of “TV Escola” and special education: possibilities of formation of fundamental education’s teachers. Catholic University Dom Bosco, 2005.

ABSTRACT

The present work is a result of a research developed in the Graduate Program on Educational Practices – Master’s in Education at Dom Bosco Catholic University, in the research area of Pedagogic Practices and its Relation to Teachers Preparation. The inclusion of students with special needs currently is warranted by legislation. However, this is not enough for the effectiveness of inclusion. Among other factors, teacher preparation is one of the requirements for the inclusion process. One way to offer continuous teacher preparation is distance education. The objective of this qualitative/quantitative research is to identify the potential of the School TV on the preparation of teachers who work with students with special needs, considering that this kind of research offer important principles for the orientation of students that focuses on the general school quotidian and particularly, on teacher preparation. In the first moment, a questionnaire with thirty four questions will be used to collect the data. An analyse of content was used to analyse the questionnaire open questions and the Windows SSPS program was used to analyse questionnaire closed questions. The data revealed that the teachers who work with children with special needs do not use the programs produced by the TV School – Special Education Series in moments of their continuous education preparation. This data led to second moment of this research, that was divided in two parts. At the beginning, an interview was realized and after that, six meetings were done with the focal group. The objective of the interview was to investigate the reflection group and with the focal group the objective was to make teachers to evaluate if the TV School Program – Special Education Series is appropriate to their own preparation in the context of their classroom with students with special needs. The data revealed that these teachers ignore the TV Escola telecast known as Special Education Set, as well as they ignore the concept of mental deficiency. But the data also indicate that it is feasible to use the TV Escola as means of continued formation as long as three aspects are considered: 1) the organizational aspects of school; 2) professional matters related to teachers' formation; and 3) policies of implantation of the TV Escola.

Key-words: special education, teachers' continued formation, TV escola (ou School TV)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Estágios de atitudes em relação às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.....	25
Quadro 2	- Matrículas de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.....	38
Quadro 3	- Distribuição dos questionários.....	85
Quadro 4	- Composição do questionário.....	86
Quadro 5	- Principais resultados da 1ª parte da pesquisa.....	133
Quadro 6	- Professores entrevistados.....	138
Quadro 7	- Participantes do Grupo Focal.....	152
Quadro 8	- Síntese dos resultados da 2ª parte da pesquisa.....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Idade dos Professores Informantes da Pesquisa.....	88
Tabela 2	-	Tempo de serviço como professor.....	88
Tabela 3	-	Número de escolas onde atuam como docentes.....	89
Tabela 4	-	Número de horas que atuam como docentes semanalmente.....	89
Tabela 5	-	Formação em nível de magistério.....	90
Tabela 5.1	-	Curso de Graduação.....	91
Tabela 5.2	-	Ano de conclusão da graduação.....	91
Tabela 5.3	-	Área da especialização.....	92
Tabela 5.4	-	Ano da conclusão da especialização.....	92
Tabela 6	-	Definição de formação contínua.....	94
Tabela 7	-	Momentos de formação contínua que os professores consideram efetivos para alterações positivas na prática pedagógica.....	224
Tabela 8	-	Momentos previstos na proposta pedagógica, que asseguram a formação contínua.....	96
Tabela 9	-	Quais os momentos previstos na proposta pedagógica, que asseguram a formação contínua.....	99
Tabela 10	-	Resultado dos momentos de estudo dentro da própria escola.....	100
Tabela 11	-	Acesso ao Kit da TV Escola.....	101
Tabela 12	-	Conhecimento da TV escola.....	101
Tabela 13	-	Utilização da TV Escola.....	102
Tabela 14	-	Justificativas da utilização ou não utilização da TV Escola.....	103
Tabela 15	-	Parecer sobre a TV Escola.....	104
Tabela 16	-	Utilização dos programas da TV Escola em momentos de estudo com os professores.....	106
Tabela 17	-	Responsáveis pelas gravações dos programas exibidos pela TV Escola.....	107
Tabela 18	-	Momentos em que os programas da TV Escola são gravados na escola.....	107

Tabela 19	-	Utilização dos programas da TV Escola em sala de aula com alunos.....	108
Tabela 20	-	Dificuldades em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.....	110
Tabela 21	-	Justificativas das dificuldades em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.....	111
Tabela 22	-	Formação suficiente para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.....	112
Tabela 22.1	-	Formação suficiente ou insuficiente - motivos.....	114
Tabela 23	-	Necessidade de capacitação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.....	115
Tabela 24	-	Justificativas da necessidade de capacitação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.....	116
Tabela 25	-	Participação em cursos na área da Educação Especial.....	118
Tabela 26	-	Justificativas da participação ou não participação em cursos de formação contínua na área da Educação Especial.....	119
Tabela 27	-	Utilização dos programas da TV Escola em momentos de formação contínua na área da Educação Especial.....	122
Tabela 28	-	Conhecimento de que a TV Escola exibe um programa denominado Série Educação Especial.....	125
Tabela 29	-	Utilização dos programas da Série Educação Especial da TV Escola em momentos de estudo na escola.....	126
Tabela 30	-	Justificativas da escolha de não utilizar a Série Educação Especial da TV Escola como recurso de formação contínua na área da Educação Especial.....	127
Tabela 31	-	Responsável pela escolha dos conteúdos dos programas da Série Educação Especial da TV Escola, para utilização em momentos de estudo na escola.....	129
Tabela 32	-	Justificativa da escolha de não utilizar a Série Educação Especial da TV Escola.....	130
Tabela 33	-	Espaço para falar mais sobre a formação contínua na área da Educação Especial e registro de observações sobre a TV Escola .	131

Tabela 34	-	Autor dos diagnósticos.....	140
Tabela 35	-	Conceito de deficiência mental.....	142
Tabela 36	-	Auxílio ao trabalho docente.....	147
Tabela 37	-	Orientação através do videocassete.....	149
Tabela 38	-	Alvo do conteúdo.....	171
Tabela 39	-	Apresentação do conteúdo.....	174
Tabela 40	-	A Série Educação Especial - DM.....	178
Tabela 41	-	Contribuição da Série Deficiência Mental.....	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPITULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	23
1.1 As políticas da Educação Especial no Brasil.....	27
1.1.1 As políticas da Educação Especial no MS.....	32
1.2 A Educação Inclusiva.....	35
1.3 A Educação Especial e a Formação dos Professores nas Universidades.....	48
1.3.1 A Educação Especial e a Formação dos Professores nas Principais Universidades do MS.....	59
1.3.2 A Formação Contínua dos Docentes no Espaço Escolar.....	62
1.3.2.1 A Formação Contínua dos Docentes no Espaço Escolar e a Educação a Distância.....	65
1.4 TV Escola – um dos Programas do Governo Federal.....	70
1.4.1 A TV Escola.....	71
1.5 Objetivos.....	79

CAPITULO II – A PESQUISA: caminhos iniciais para desvelar a formação contínua dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Sidrolândia-MS.

2 METODOLOGIA DA 1ª PARTE DA PESQUISA.....	81
2.1 Material Utilizado.....	85
2.2 Análise dos Dados.....	86
2.3 Caracterização dos Professores Informantes.....	87
2.4 Resultados e Discussão dos Dados da 1ª Parte da Pesquisa	93
2.4.1 O Professor dos Alunos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais e sua Concepção de Formação Contínua.....	93
2.4.2 Concepções de Formação Contínua.....	94
2.4.3 A TV Escola em Sidrolândia – MS.....	100
2.4.4 O Trabalho com os Alunos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais e a Necessidade de Formação Contínua.....	109
2.4.5 A TV Escola e a possibilidade de formação contínua.....	121
2.4.6 Síntese dos Resultados da 1ª Parte da Pesquisa.....	132

CAPITULO III - A PESQUISA: caminhos percorridos para desvelar a possível relação da formação contínua dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Sidrolândia-MS com a TV Escola.

3 METODOLOGIA DA 2ª PARTE DA PESQUISA.....	134
3.1 Desenvolvimento do Primeiro Momento da 2ª Parte da Pesquisa.....	137
3.1.1 Explicação da Entrevista - Primeiro Momento da 2ª Parte da Pesquisa	137
3.2 Análise dos Dados do Primeiro Momento da 2ª Parte da Pesquisa.....	139
3.3 Desenvolvimento do Segundo Momento da 2ª Parte da Pesquisa.....	151
3.3.1 Explicação do Grupo Focal - Segundo Momento da 2ª Parte da Pesquisa.....	152
3.3.2 Material Utilizado nos Encontros do Grupo Focal.....	153
3.3.2.1 Série Deficiência Mental – Produção da TV Escola.....	154
3.3.3 A Dinâmica dos Encontros com o Grupo Focal.....	156
3.3.4 Descrição dos encontros com o Grupo Focal.....	157
3.4 Análise dos Encontros com o Grupo Focal.....	169
3.4.1 Síntese dos resultados da 2ª parte da pesquisa.....	181

CAPITULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICES.....	210
Apêndice 1 - Questionário.....	211
Apêndice 2 - Roteiro da Entrevista.....	221
Apêndice 3 - Convite para o Grupo Focal.....	222
Apêndice 4 - Guia de Análise para os Encontros com o Grupo Focal.....	223
Apêndice 5 - Tabela 7.....	224
Apêndice 6 – Parecer do Conselho de Ética	225



INTRODUÇÃO

Traga dúvidas e incertezas, doses de ansiedade, construa e desconstrua hipóteses, pois aí reside a base do pensamento científico do novo século. Um século cansado de verdades, mas sedento de caminhos (CLAUDIA WERNECK).

Ao analisarmos a história da educação especial brasileira, constantemente percebemos situações onde as pessoas que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais buscam a garantia de direitos, a oferta e a melhoria do trabalho oferecido a estes. Enquanto profissionais da área da educação especial, também fazemos parte desse grupo de pessoas preocupadas com os rumos que a educação especial vêm assumindo.

Em nossa trajetória na educação especial, inquietações como garantia de direitos, melhoria do atendimento e outras, têm sido uma constante desde o ano de 1995 quando ingressamos nesta área, primeiramente participando de capacitações, estágios e em seguida atuando como professora no interior do estado do Rio Grande de Sul, onde iniciamos nossa trajetória na educação.

Mais tarde, em 1997 mudamos para o estado do Mato Grosso do Sul e neste mesmo ano começamos nosso trabalho docente na escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - de Sidrolândia-MS. A escola da APAE é denominada Centro de Educação Especial Sidrolandense – CEES.

Em 1998 no CEES, passamos a exercer a função de coordenadora pedagógica e em 2001 assumimos a direção da escola, onde atuamos até os dias atuais (11/2005). Nessa caminhada, entre outras coisas, questões como a exclusão, como a discriminação social e outras, permearam e continuam a permear a nossa mente. Desta forma, trabalhamos no sentido de buscar subsídios para que esses “desconfortos” sejam diminuídos junto às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Atuando na educação especial, entendemos que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais demandam uma educação diversificada e professores bem preparados. Porém, de acordo com pesquisas já realizadas os docentes sentem-se despreparados para possibilitar este atendimento. A questão da formação dos professores vem sendo bastante discutida e analisada nos órgãos normativos, visando a definição de políticas e planos no âmbito da educação especial.

Assim como a formação dos professores, a utilização das tecnologias de informação e comunicação também está sendo motivo de debates e estudos. Pois, as tecnologias estão ocupando espaços cada vez maiores no contexto escolar. Desta forma, levantamos um questionamento: não seria relevante que os professores obtivessem oportunidades e formação para apropriarem-se das tecnologias de informação e de comunicação, de modo a contribuir em sua formação?

Acreditamos que as tecnologias de informação e de comunicação possam auxiliar neste processo de formação de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, por conta disto, optamos por trabalhar em nossa pesquisa com o tema: Os Programas da TV Escola e a Educação Especial: possibilidades de formação contínua de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Com este enfoque objetivamos identificar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação contínua de professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa se deu em virtude do trabalho que desenvolvemos enquanto dirigentes de uma escola especializada e ainda das modificações que as políticas de formação dos professores que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais vêm apresentando no contexto da educação nacional, em função da inclusão desses alunos.

Para alcançarmos o objetivo proposto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa/quantitativa considerando que esta oferece importantes princípios para a orientação de estudos que têm como foco a formação contínua dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais particularmente.

A formação contínua dos docentes que atuam com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais é um dos fatores indispensáveis para que a inclusão desta população específica ocorra nas escolas comuns.

Nesse sentido a Secretaria de Educação a Distância vem implantando políticas de formação para colaborar e garantir que os docentes que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais tenham condições de trabalhar com esta população específica; entre estas políticas, trabalhamos com a TV Escola - um canal onde é disponibilizado aos docentes, orientações e conhecimento acerca das inúmeras deficiências existentes. Pesquisas como as de Castro (1998); Marques (1998); Lins (1998); Hidalgo (1999); Lima (2000), já buscaram avaliar as contribuições da TV Escola, no entanto, *praticamente inexistem pesquisas* na área da TV Escola relacionada à educação especial.

Também por conta disso, nossa inquietude em avaliar a apropriação dos professores de alunos que apresentam necessidades educacionais com relação aos programas da TV Escola - Série Educação Especial, já que foram investidos tantos recursos na produção dos programas da TV Escola e ao que tudo indica parece não estar trazendo o retorno esperado.

Desta forma, nossa pesquisa desenvolve-se em torno do seguinte objetivo geral: identificar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação contínua de professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Sendo que para atingirmos nosso intento de pesquisa a subdividimos em objetivos específicos:

- Explorar e analisar as concepções de formação contínua dos docentes que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental em Sidrolândia-MS.
- Explorar e analisar a utilização dos Programas da TV Escola – Série Educação Especial na formação contínua dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no município de Sidrolândia-MS.
- Explorar e analisar as concepções dos professores que atuam como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental, junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com relação aos Programas de Educação Especial produzidos pela TV Escola como meio de formação contínua.

Para atingirmos nosso intento de identificar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação de professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, além de toda uma fundamentação teórica, foi necessário subdividirmos nossa pesquisa em duas partes.

Na primeira parte da pesquisa buscamos explorar e compreender as concepções dos professores sobre o uso da TV Escola para formação contínua do professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental do município de Sidrolândia que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso utilizamos como instrumento para a coleta de dados um questionário com trinta e quatro questões. Nos pautamos na técnica de análise de conteúdo junto às questões abertas e, as questões fechadas, foram tabuladas com o Programa SSPS Windows - versão 10. Na segunda parte da pesquisa, buscamos, a partir dos resultados da primeira parte da investigação, analisar a potencialidade de utilização da TV Escola por parte de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental do município de Sidrolândia e que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso procedemos a uma entrevista com nove questões e ainda realizamos seis encontros com o Grupo Focal.

Na primeira parte da pesquisa os dados revelaram que os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental em Sidrolândia¹ - MS, campo empírico da nossa pesquisa, não utilizam os Programas produzidos pela TV Escola – Série Educação Especial em momentos de formação contínua.

Na segunda parte da pesquisa, num primeiro momento realizamos a entrevista, a qual foi gravada e transcrita no terceiro capítulo desta, sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin 1997). Objetivamos nessa entrevista averiguar qual o conceito que os professores dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais possuem quanto à deficiência mental, verificar se acreditam que podem aprender sobre a deficiência

¹ Município do interior do estado do Mato Grosso do Sul, com uma população de aproximadamente 30 mil habitantes, onde o plantio da lavoura é a fonte principal de renda.

mental através da utilização de tecnologias - o videocassete e ainda, provocar um início de “prontidão” para o segundo momento da segunda parte da pesquisa.

No segundo momento da segunda parte da pesquisa, no desenvolvimento da Técnica de Grupo Focal objetivamos levar os professores a avaliar se os Programas da TV Escola – Série Educação Especial - são pertinentes à própria formação dos mesmos e ao contexto de sala de aula no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para tanto, primeiramente realizamos as entrevistas nas escolas públicas de Sidrolândia, junto aos professores de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. No término das entrevistas, os convidamos a participar dos encontros com o Grupo Focal.

Além do convite oral, entregamos em mãos, um convite aos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental em Sidrolândia – MS, para juntos, utilizando-nos da Técnica de Grupo Focal identificar a potencialidade de utilização da TV Escola, mais especificamente dos programas da Série Educação Especial – Deficiência Mental.

O desenrolar da nossa pesquisa está descrito em quatro capítulos:

- A Educação Especial no Contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Metodologia e dados da 1ª Parte da Pesquisa
- Metodologia e dados da 2ª Parte da Pesquisa
- Considerações Finais.

O primeiro capítulo “A Educação Especial no Contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” aborda, as políticas da Educação Especial no Brasil, as

políticas da Educação Especial no MS, a Educação Inclusiva, a Educação Especial e a Formação dos Professores nas Universidades, a Educação Especial e a Formação dos Professores nas Universidades do MS e a Formação Contínua, por conta de que a formação inicial não tem sido suficiente para atender as demandas da educação especial e ainda a TV Escola - como uma opção para a formação dos docentes dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no contexto escolar.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia o desenvolvimento e a análise da 1ª Parte da Pesquisa. Ou seja, a caracterização dos professores participantes da pesquisa, o questionário utilizado e a análise dos dados encontrados. Bem como, a concepção de formação contínua dos professores participantes da pesquisa e a possibilidade de utilização da TV Escola na formação dos mesmos.

No terceiro capítulo apresentamos a segunda parte da pesquisa. A segunda parte da pesquisa foi dividida em dois momentos: inicialmente fizemos uma entrevista com os professores de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e em seguida procedemos a descrição de seis encontros que realizamos com professores participantes do grupo focal para a avaliação dos Programas da TV Escola. E por fim, tecemos algumas considerações finais onde apontamos a possibilidade/necessidade de reformulação da implantação da TV Escola nas instituições escolares.

CAPITULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se cada aluno “excepcional” deve utilizar plenamente seu potencial, não há fator isolado mais importante do que a existência de professores de classes comuns e de educação especial bem preparados e competentes (LLOYD M. DUNN).

1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A história da educação brasileira teve como marco à vinda dos jesuítas da Companhia de Jesus para o Brasil, que durante pouco mais de dois séculos (1549-1759) detiveram o monopólio do setor educacional brasileiro. Segundo Fachini (2002), somente após a expulsão dos jesuítas, a educação toma um novo impulso com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores no Rio de Janeiro e na Bahia.

Neste período, tanto os cursos superiores quanto a educação básica oferecida no Brasil era privilégio de poucos, uma vez que a instrução primária e gratuita foi assegurada apenas a uma parte da população brasileira na Constituição de 1824, pois a educação dos

alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais² não foi contemplada nesta Constituição (ANACHE,1991).

O fato da educação dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais não ter sido contemplado na Constituição de 1824 é apenas um dos inúmeros percalços na história da Educação Especial Brasileira. De acordo com Jannuzzi (2004) nesta época o governo não se preocupava em oferecer educação aos menos favorecidos, até porque os filhos da “elite” recebiam escolarização em suas próprias residências e a aristocracia rural precisava apenas de mão-de-obra rudimentar para o trabalho da lavoura.

Desta forma, por não “serem produtivas”, digamos assim, desde os primórdios as pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais eram ignoradas, tratadas como doentes, viviam sendo internadas em sanatórios psiquiátricos, ou ainda, eram mortas enquanto bebês, inclusive “nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando observavam anormalidades nas crianças” (JIMENEZ, 1993, p.21).

Segundo Jannuzzi (2004, p. 23) não existem registros de quem eram as pessoas que foram internadas nestes sanatórios “eram provavelmente os mais lesados, os que se distinguíam, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente”.

A exclusão e o descaso eram tamanhos que as antigas sociedades determinavam que ao nascer com alguma deficiência a criança não deveria ter direito a vida. Kirk&Gallagher (1987) mostram que este posicionamento mudou e que a história da Educação Especial já evoluiu muito. Segundo estes autores há, quatro estágios de atitudes em relação às pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais, que comprovam isto:

² Nomenclatura utilizada na Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001.

Quadro 1. Estágios de atitudes em relação às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais

Durante a era pré-cristã	Período de negligência e maus tratos.
Durante a difusão do cristianismo	Período de compadecimento e proteção.
Durante os séculos XVIII e XIX	Período da criação de instituições para oferecer as pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais, atendimento à parte dos alunos normais.
Durante a última parte do século XX	Período de aceitação, paralelo a tentativas de integração.

Fonte: Kirk&Gallagher (1987, p. 06), quadro elaborado pela autora.

Podemos perceber que durante a era pré-cristã e a difusão do cristianismo, as pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais eram deixadas à margem da sociedade, e que no decorrer dos séculos XVIII e XIX houve movimentos para a criação de instituições. Estes séculos apontam para a evolução da Educação Especial, pois neste período alguns brasileiros, inspirados em experiências estrangeiras, iniciaram no Brasil a organização de serviços para atender as pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Com relação à organização dos serviços para atender as pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais, Mazzota (2003, p. 28) registra que

foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Segundo Mazzota (2003) também foi D. Pedro II quem fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957, cem anos após sua fundação, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Nestes institutos, os cegos e os surdos recebiam instruções primárias e iniciação para o desenvolvimento de habilidades profissionalizantes, enquanto que os deficientes mentais recebiam atendimento no Hospital Juliano Moreira, também no Rio de Janeiro. De acordo com Anache (1991, p.18) “os médicos foram os primeiros profissionais a alertarem para a forma pela qual o deficiente mental estava sendo tratado e para a necessidade de receberem atendimento educacional”. Esses médicos, além da preocupação já mencionada, objetivavam divulgar teorias sobre deficiências.

Os médicos contribuíram, também, com a criação das classes para atender os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e mais, efetuaram a capacitação dos profissionais que atendiam estas pessoas. A proposta educacional dos médicos visava diagnosticar os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e quando necessário encaminhá-los para as classes especiais. O surgimento das classes especiais aconteceu concomitante à criação das instituições privadas (ANACHE,1991).

Kassar (1999, p.25) registra que as classes especiais públicas surgiram “pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas”. Nesta época, os médicos após a realização de diagnósticos, encaminhavam os “deficientes” para as classes especiais, no entanto, com a criação das instituições privadas a preferência por estas instituições era visível.

As instituições privadas surgiram com o intuito de prestar atendimento especializado aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais. Segundo

Nascimento (1999), podemos destacar algumas iniciativas particulares no atendimento ao deficiente mental, com possibilidades educativas:

- “Colégio dos Santos Anjos – 1909 – Joinville, SC.
- Sociedade Pestalozzi – 1926 – Canoas, RS.
- Escola Especial Ulisses Pernambuco – 1941.
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – 1954 – RJ”.

O poder público com a intenção de legislar e dar diretrizes a estas e outras instituições já existentes, aprovou em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e nesta já estava implícito o processo de exclusão.

1.1 As Políticas da Educação Especial no Brasil

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 4.024/61 esteve em trâmite desde 1948, no entanto, seu texto só foi aprovado em 1961. Esta LDB objetivava legislar sobre a educação brasileira e consignava com relação aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais que:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, **no que for possível** (grifo nosso), enquadrar-se no sistema geral de ensino de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961).

Como vimos, ainda na década de 60 do século XX falava-se “no que for possível”, quer dizer, dentro do possível o atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais poderia ocorrer em escolas públicas, ficando a cargo do aluno especial enquadrar-se no sistema público de educação. A LDB 4024/61 previa o atendimento aos

alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, mas não determinava o como isto poderia ocorrer.

Por conta disto, podemos inferir que a educação dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais deveria ocorrer com a utilização dos mesmos serviços oferecidos aos alunos da comunidade em geral, configurando-se assim o processo de exclusão. Pois, quando os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais não se enquadravam no sistema geral de educação, deveriam procurar os serviços especializados.

Os serviços especializados desde aquela época até a atualidade são oferecidos por instituições públicas e particulares que recebem auxílio financeiro do poder público, inclusive a LDB 4024/61 no Artigo 89 evidenciava o compromisso do poder público para com estas instituições, na forma de repasses de verbas e auxílio pelos serviços prestados.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL,1961).

A posição que o poder público apresentava era dúbia, porque propunha atendimento aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais na rede comum e ao mesmo tempo isentava-se do seu compromisso de oferecer este atendimento ao repassar verbas para as instituições privadas especializadas. Na posição ambígua do governo estava intrínseca a intenção de excluir os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais das escolas comuns, se não, da sociedade em geral.

O descaso era tamanho que somente na década de 70 (dez anos mais tarde), em 11 de agosto de 1971 que a LDB nº 5692/71 no Artigo 9º definiu quem eram aqueles

“excepcionais” que a LDB 4024/61 mencionava, definindo os alunos da educação especial como sendo:

os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação(BRASIL,1971).

Mazzota (2003) ressalta que em função desta falta de diretrizes para o trabalho na Educação Especial, foi criado na década de 70, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - através do Decreto nº 72.425/73, em 03 de julho de 1973, com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Com relação à criação do CENESP, Mazzota (2001, p.49) enfatiza que este foi um marco para a educação especial, pois até então esta “estava sujeita a sensibilidade das instituições filantrópicas” e de Campanhas ligadas ao voluntariado. As Campanhas aconteciam esporadicamente e eram denominadas de:

Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – Decreto 42.728/57
Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão – Decreto 44.236/58
Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental – Decreto 48.961 de 22/09/60.

Estas Campanhas como já mencionamos dependiam da solidariedade de pessoas voluntárias e a criação do CENESP, bem como da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) neste ínterim, fortaleceu o trabalho da Educação Especial.

O CENESP e a CORDE – são os órgãos nacionais de maior representatividade da educação especial. A CORDE foi criada com o Decreto lei nº 93.481 de 20/10/86, Garcia

(2000) menciona que este órgão surgiu paralelo à reestruturação dos órgãos federais ligados as políticas da Educação Especial e que este tinha a finalidade de coordenar assuntos e atividades que se referiam aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Paralelo a criação da CORDE, houve mudanças nos órgãos da Educação Especial. O CENESP em 1986 foi transformado em Secretaria de Educação Especial - SESPE, sendo que esta foi extinta em 1990, passando a Educação Especial a ser atribuição da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

A SENEB fundou o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com competências exclusivas da Educação Especial. No entanto, em 1992 reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto e na atualidade está em funcionamento como órgão de referência da Educação Especial no Brasil (MAZZOTA, 2003).

Paralelo a este contexto de estruturação dos órgãos da Educação Especial, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a qual destina um capítulo a Educação Especial.

Assim como a Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Art. 208 - III) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/90 (Art. 54 – III), a LDB 9394/96 (Art. 4º - III), com relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais registra:

o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além de prever atendimento especializado gratuito aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais a LDB 9394/96 registra:

Artigo 58 - § 1º: haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

A LDB 9394/96 muda o cenário de pouca atenção ao aluno com necessidades educacionais especiais e prevê a existência de serviços de apoio especializado no ensino comum e também contempla as contribuições indispensáveis para que esse atendimento ocorra, assegurando a estes:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (LDB 9394/96, p.27).
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (LDB 9394/96, p.27).
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB 9394/96, p.27).

Conforme a LDB 9394/96, fica a cargo das escolas, assegurar no projeto político pedagógico, ações que contemplem e possibilitem a permanência do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais no ensino comum. E ainda, este pode continuar seus estudos independente de sua idade, cabendo às escolas prorrogar e ou diminuir o ano letivo, de acordo com a necessidade do aluno.

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, terminalidade específica, inúmeros são os direitos previstos, contudo, para que todos estes fatores sejam efetivados, é necessário o envolvimento de recursos humanos e a LDB 9394/96 prevê estes recursos.

Efetivamente, em termos legais, o avanço da educação especial está explícito na LDB 9394/96. No entanto, esse avanço na legislação não garante que o atendimento de qualidade ao qual os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais têm direito seja efetivado, há que se atentar para que a escola cumpra sua função social de socializar conhecimentos, sem discriminação social.

Durante a trajetória em nível nacional da criação dos órgãos da Educação Especial e das alterações nas LDBs, nos estados brasileiros a Educação Especial também era construída, e no Mato Grosso do Sul – MS, estado onde acontece nossa pesquisa, não foi diferente, conforme veremos a seguir.

1.1.1 As Políticas da Educação Especial no MS

O estado do MS surgiu com a divisão do estado de Mato Grosso. Foi o General Ernesto Geisel quem sancionou a Lei complementar 31, em 31 de outubro de 1977, possibilitando a criação do estado do MS, sendo, Campo Grande sua capital. Sendo assim, a trajetória da Educação Especial no MS é bastante recente.

Cordeiro (2003) registra que foi na década de 80, com a promulgação do Decreto 1231, que MS implantou uma Diretoria de Educação Especial, órgão este vinculado a Secretaria de Estado de Educação e responsável pela Educação Especial em todo o MS.

A esta Diretoria estava subordinado o Centro Regional de Assistência Médico-Pedagógica e Social (CRAMPS). Esse órgão oferecia atendimento aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e permaneceu em funcionamento até 1989, quando foi denominado de Centro Sul-Mato-Grossense de Educação especial (CEDESP).

O CEDESP ofereceu atendimento aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais por poucos anos e foi substituído em 1992 pelas Unidades de Apoio Psicopedagógico – UIAPPs .

As UIAPPs deram lugar ao Centro Integrado de Educação Especial criado em 1997 pelo decreto nº 8.782 de 12 de março. O qual foi extinto mais tarde, em 11 de março de 1999 pelo Decreto 9.404. Este Decreto, além de extinguir o Centro Integrado de Educação Especial, instituiu a criação de setenta e sete Unidades de Apoio a Inclusão do Portador de Necessidades Especiais.

As Unidades de Apoio a Inclusão do Portador de Necessidades Especiais criadas em 1999 sobrevivem até os dias atuais (2005). Segundo Garcia (2000) as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais estão diretamente ligadas à Secretaria Estadual de Educação, sendo que essas têm a

tarefa de apoiar e acompanhar as Unidades Escolares, realizando avaliações psicopedagógicas e encaminhamento às modalidades de Educação Especial, aos serviços de saúde e da comunidade em geral, em todo o estado sul-mato-grossense (GARCIA, 2000, p. 33).

Garcia (2003) salienta que as propostas da Educação Especial são “descontínuas” e que a cada mudança de governo são feitas alterações sem nem mesmo ter sido avaliado as questões positivas e ou as falhas. Deste modo, pensamos ser necessário discorrer sobre a legislação da Educação Especial do MS e as alterações ocorridas nestes documentos.

O Conselho Estadual de Educação de MS na década de 80 apresentou a primeira deliberação a fixar normas para os serviços da Educação Especial no MS: a Deliberação nº 261, de 26 de março de 1982.

O Artigo 3º desta deliberação expressava seu objetivo:

proporcionar ao excepcional formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como fator de auto-realização, qualificação para o

trabalho e preparo para o exercício da vida social e da cidadania (Del.CEE/MS 261/82).

A Deliberação nº 261 previa o atendimento dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais gratuitamente até os dezoito anos, deixando implícito que este atendimento deveria dar-se em instituições especializadas, até porque registrava em seu texto apenas recursos para as classes especiais de alunos com deficiência mental educável:

Artigo 2º § 2º - todo excepcional tem direito a Educação Especial gratuita até aos 18 (dezoito) anos de idade, ficando a cargo das instituições públicas e privadas da comunidade a responsabilidade de seu atendimento e da continuidade do processo educativo.

Na leitura deste artigo, subtende-se que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais têm direito a educação somente até os dezoito anos, no entanto, somos sabedores da necessidade de uma educação ao longo da vida, não somente a esta população específica, mas todo ser humano tem direito a uma educação de qualidade.

Uma educação de qualidade demanda entre outras coisas, profissionais qualificados, os profissionais da Educação Especial foram contemplados na Deliberação nº 261, e essa aceitava, caso não houvesse especialistas para trabalhar com os alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais, “qualquer professor em atividade, que tenha sido selecionado e receba supervisão permanente da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação” (Del. CEE 261/82, p. 09).

Ao mesmo tempo em que a Educação Especial começa a ter suas normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação, percebemos que provavelmente por haver poucos especialistas em Educação Especial nesta época, é que a Deliberação 261/82 deixava em aberto a hipótese de aceitar profissionais apenas com o ensino médio, para trabalhar na Educação Especial.

A Deliberação do CEE 261/82 cedeu lugar a Deliberação do Conselho Estadual de Educação MS nº 4827, de 02 de outubro de 1997, a qual está em vigor na atualidade.

A Deliberação do CEE/MS 4827/97 fixa normas para a educação escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesta, diferentemente da Del. 261/82 os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais não são mais denominados de excepcionais e sim de alunos com necessidades especiais e são assim conceituados:

Artigo 1º - Consideram-se alunos que apresentam necessidades especiais os portadores de:
I – Deficiência Mental, Auditiva, Visual, Motora ou Múltipla;
II – Condutas Típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves;
III – Altas Habilidades (Del. CEE 4827/97)

Com relação ao Atendimento Educacional Escolar (Capítulo II), esta deliberação fixa no Art. 5º - as modalidades de atendimento educacional escolar e no Art. 6º os serviços de apoio especializado no âmbito pedagógico. Nos Artigos 9º e 10º trata da composição numérica das turmas.

Além de entre outros fatores, a Deliberação 4827/97 prever o atendimento especializado e as modalidades deste atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, esta registra, que quando houver esta população específica integrada nas escolas comuns, o número de alunos na sala de aula onde o mesmo estiver inserido deve ser reduzido, e ainda, que estes podem ingressar a qualquer tempo nas escolas comuns.

A inserção de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é uma problemática bastante discutida na atualidade, até porque para que estes estejam inseridos

em escolas comuns, uma série de fatores deve ser levada em conta, conforme veremos a seguir.

1.2 A Educação Inclusiva

A inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no Brasil tem uma história de lutas e conquistas, até porque a exclusão a qual esta população foi submetida se arrastou por muitos anos e ainda se arrasta nos dias atuais.

Presenciamos pessoas e grupos vivenciando a exclusão em nossa sociedade. Não somente os que apresentam necessidades educacionais especiais, mas também os negros, as mulheres, os idosos, os socialmente menos favorecidos... Essas e outras pessoas lutam pelo direito de ir e vir, de ter acesso à educação, a saúde, ao trabalho, além de outros benefícios dos quais são privados.

A exclusão social³ é notória. Exclusão, não apenas de alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, mas de toda uma população carente. A crise pela qual estamos passando no que diz respeito ao bem estar social, o desemprego, a globalização da economia e a pobreza crescente, são ainda resquícios dos primórdios.

A exclusão educacional é apenas uma das “modalidades” da exclusão, a discriminação social, os índices de pobreza e analfabetismo, a violência, o desemprego, as desigualdades sociais são gritantes no Brasil. Marcio Pochmann – Secretário do Trabalho do município de São Paulo - em entrevista a Revista Época, declarou que nas regiões norte e nordeste o indicador da exclusão está mais presente do que em outras regiões brasileiras (ÉPOCA, 2004).

³ Sobre exclusão social ler entre outros, o “Atlas da Exclusão Social no Brasil (lançamento da UNICAMP); os dados desta pesquisa indicam que 42% das 5.507 cidades brasileiras estão associadas a exclusão social.

Nestas regiões a “modalidade” de exclusão é que varia, por exemplo: enquanto no norte e nordeste a exclusão está relacionada com a ausência de escolaridade e baixa possibilidade de ocupação, no sul e no sudeste a violência e a presença de maior escolaridade não associada a possibilidade de emprego é a “modalidade” de exclusão que está em evidência.

Segundo dados do INEP (2004) no contexto educacional brasileiro, com idade entre 7 e 14 anos temos uma população de 27.188.217, desta demanda em idade escolar, por volta de 5,5% (1.495.643) de crianças estão fora da escola, desta forma não somente os “deficientes” são excluídos, mas grande parte da população brasileira se encaixa em alguma “modalidade” de exclusão e conforme Gómez (1998, p. 24) “a igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola”, é portanto, um desafio às escolas.

Vivemos no país, várias fases de combate à exclusão, os deficientes, seus familiares ou as pessoas que convivem com estes, lutam desde a década de setenta para combater a exclusão e receber atendimento. Podemos até classificá-las em ordem cronológica e especificá-las: na década de setenta a integração, na década de noventa a inclusão.

No Brasil o movimento iniciado por volta dos anos setenta foi chamado de integração. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, integração “é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais, a integração implica reciprocidade” (BRASIL/MEC, 1994, p. 18).

A integração foi um movimento onde os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais eram inseridos parcialmente nas escolas comuns, estes tinham o direito de ir e vir de escolas comuns a escolas especializadas e vice-versa, pois o sistema previa e ainda prevê os serviços educacionais especializados em instituições

especializadas, bem como a inserção dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Por vezes, presenciemos situações de integração onde os alunos, em um período do dia, freqüentam a escola regular e no outro a escola comum, seria isto uma forma de integração? Estariam mesmo, os alunos sendo integrados, já que precisavam se adaptar, recebendo atendimento em escolas especializadas, para estarem integrados nas escolas comuns? Seria esta uma forma de integração?

No período da integração, segundo Silva (2003) entre os anos de 1974 e 1996 as matrículas de alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais permaneceram praticamente estáveis: em 1974 havia 96.413 alunos com necessidades educacionais especiais estudando e em 1996 - 104.268. No ano 2000 podemos perceber um pequeno aumento da oferta de atendimento a esta população específica, pois os dados apresentavam 382.215 matrículas.

Quadro 2 – Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns

	ANO 2000
População brasileira	169.590.693
10% da população com necessidades especiais	16.959.069
Matriculados	382.215
% Matriculados	2,3%

Fonte: quadro elaborado pela autora, com base no artigo de Silva (2003, p. 83)

Se compararmos que em 2000 o Brasil possuía 169.590.693 habitantes e segundo a Organização Mundial de Saúde 10% da população brasileira (16.959.069) teria algum tipo de necessidade especial, essas 382.215 matrículas subtendem-se apenas 2,3% do atendimento a esta população específica, onde percebemos que na verdade o

aumento de atendimento a estes não é nem ao menos significativo (SILVA,2003).

Por conta destes dados, praticamente respondemos aos questionamentos feitos anteriormente, visto que apenas 2,3% da população de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais integrados não caracterizam o movimento da integração, e ainda podemos citar autores que escrevem com veemência acerca do processo integração-inclusão.

Mantoan (2003, p.23) por exemplo, ao se referir a integração diz que “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”, como dissemos, é um ir e vir, pois os alunos quando percebem que não estão adaptados para freqüentar a escola comum sentem a necessidade de recorrer aos serviços que a escola especializada geralmente tem para oferecer.

No momento em que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sentem a necessidade de recorrer aos serviços que a escola especializada oferece, subentende-se que a escola comum está sendo integradora, já que nos moldes da integração é o aluno quem deve adaptar-se ao sistema.

Neste dilema, por volta da década de noventa, teve início o processo de inclusão que se estende até os dias atuais, “muda-se o eixo do aluno para o sistema educacional como agente de mudança, esta é a diferença básica da proposta da integração para a proposta de inclusão” (ANACHE, 2004, p. 2).

Assim como Anache (2004), outros autores conceituam a inclusão. Para Sasaki (1997, p. 41) a inclusão “é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, a pessoa portadora de necessidades educacionais especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir papéis na sociedade”.

Para Sasaki (1997) o eixo não muda do aluno para o sistema de ensino, ou vice-versa, e sim, ambos se preparam para adaptar-se a um novo “sistema inclusivo”, ao mesmo tempo em que este sistema inclusivo elabora diretrizes para este processo.

Na década de noventa, alguns documentos nacionais e internacionais foram formulados reportando-se a inclusão, estes, sinalizavam e ainda sinalizam que a educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve ocorrer em escolas comuns.

Para Mazzota (2003, p.200)

até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo Ministério de Educação e Cultura, a partir de 1990, surgem indicadores pela busca da interpretação da educação especial como modalidade de ensino.

Entre estes documentos temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) enfatizando o compromisso renovado de educação para todos; a Declaração de Salamanca de 1994 registrando os princípios, a política e a prática na educação especial em escolas comuns, explicitando que as escolas comuns são consideradas capazes de combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva; a Lei 7853/89 regulamentada em 20.12.99 pelo Decreto nº 3298, definindo como crime o ato de recusar e ou suspender o atendimento a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em instituições de ensino e, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96.

A Declaração de Salamanca foi aprovada em uma Conferência na Espanha, em junho de 1994. Nesta Conferência estiveram presentes representantes de inúmeros países. Esta Conferência objetivou analisar as mudanças fundamentais de política necessária para favorecer o enfoque da educação integradora. Para tanto, delineou os princípios norteadores, tais como: o reconhecimento às diferenças, o atendimento as necessidades de cada aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, a promoção da aprendizagem, a formação dos professores, entre outros, indispensáveis a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Os participantes desta Conferência proclamaram que:

- cada criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência numa ótima relação custo-qualidade. de

Em 2004, completamos os 10 anos de vigência do que ficou proposto mundialmente, acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Um outro movimento, também muito importante para a educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ocorreu em Jomtien na Tailândia, foi o Movimento Mundial de Educação para Todos, onde se conclamou a provisão de serviços para o atendimento às necessidades básicas de educação a todos os alunos indistintamente, os participantes registram:

nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos; (...) em particular, quanto a educação especial mencionaram que: as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema

Por exemplo, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, por vezes, necessitam de atendimentos clínicos, que freqüentemente as escolas comuns não possuem, além de os professores não estarem preparados para atendê-los. Martinez (2003) evidenciou que além de os professores estarem despreparados para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, caso pudessem escolher, evitariam trabalhar com esta população, sendo indispensável, portanto, que novos paradigmas sejam inseridos nos programas de formação de professores, até porque a inclusão está legalmente amparada e tudo leva a crer que seja um caminho sem volta.

Estes movimentos “simbolizam” o processo de inclusão, pois entre outros fatores, preconizam que “todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p.24), no entanto, a efetivação desta cai em abismos existentes desde a integração até os momentos atuais da inclusão.

Legalmente a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está garantida em legislações, contudo, isto não significa que a inclusão esteja beneficiando esta população específica. Uma das grandes questões deste processo

é como viabilizar a inclusão de forma coerente, sem desprezar os serviços da educação especial e oferecer condições materiais, estruturais e uma boa preparação de recursos humanos para que esta aconteça com sucesso (OLIVEIRA, 2003, p. 65).

De acordo com Ferreira (1998), a legislação por si só não assegura que os direitos sejam assegurados, porém, se faz importante em nosso país, uma vez que o acesso à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais é escasso e revestido de caráter assistencialista. Com certeza, esses documentos mudaram o rumo das políticas, mas ainda há falhas no processo de inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, as escolas precisam cumprir sua função social, bem como capacitar continuamente seus professores.

No processo de inclusão escolar, para que os alunos com necessidades educacionais especiais se beneficiem, é necessário que ocorram mudanças de pensamentos e conseqüentemente de ações nos espaços escolares. De acordo com Penin e Viera (2002, p. 27)

é hora de jogar fora as roupas velhas e tornar a vestir a escola, a partir da essência – sua função social – que permanece: ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho, no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas.

É notório que as escolas precisam modificar-se para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, avaliar o que já foi feito de positivo e negativo até este momento, para poder planejar novas ações e aperfeiçoar as existentes que estão sendo favoráveis e que atendam as necessidades desta sociedade complexa, permeada de diferentes pessoas e necessidades. Até porque a cada ano a probabilidade é que cresça o número de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino comum, inclusive do ano 2003 para o ano 2004, houve um aumento de 58% nas matrículas de alunos com deficiência mental na rede comum de ensino (INEP,2005).

Conforme dados do INEP, percebemos que o processo de inclusão está ganhando novas dimensões, as crianças que estavam em casa sem nenhum tipo de preparo estão se dirigindo para as escolas comuns, aumentando o número de matrículas. Esse fato preocupa a escola, mais precisamente os professores que estão envolvidos diretamente com o processo inclusivo, por perceberem que não é uma utopia, que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, apesar de não receberem as condições escolares adequadas as suas necessidades, estão evoluindo e precisarão cada vez mais e mais que a escola se modifique para atendê-los.

A muito que a função da escola é preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, atualmente podemos dizer que a função da escola é a de preparar “todos” os indivíduos para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois vivemos numa sociedade com inúmeras raças e culturas diversificadas. Para Gadotti (2000) a política de inclusão para todos, que está posta nos documentos nacionais e internacionais que abordam a inclusão, trás para nós educadores, um grande desafio: que tipo de educação devemos trazer para a sociedade brasileira neste período de globalização que vivenciamos?

Para este autor a função da escola, vai além de ensinar, e cabe a nós educadores, preparar nossos alunos para conviver com a diversidade, numa sociedade multicultural, onde as pessoas sejam capazes de ouvir, prestar atenção ao diferente e ainda respeitar a todos sem exceção. Não basta que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais freqüentem as escolas comuns, esta população deve estar inserida e fazendo valer os direitos que lhe cabem, como qualquer cidadão comum.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos nas escolas, mas também na mudança de concepções e de paradigmas construídos anterior a este movimento inclusivo e acima de tudo almeja o respeito à diversidade e o atendimento das necessidades educacionais especiais. “Dessa forma a inclusão está intrinsecamente ligada à singularidade do contexto político-histórico de cada comunidade e consiste em um contínuo processo, cujo fim não existe” (FREITAS, 2003, p. 15).

Com base no que expomos, sentimos a necessidade de frisar como dito anteriormente, que a escola precisa de estrutura para receber os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que, não apenas o professor deve ser preparado, mas todo um contexto que envolve os diversos segmentos de uma escola. Ou como frisou Ferreira (1998, p. 110):

o processo científico que se realiza na escola não é individual, mas coletivo, envolvendo todo o corpo docente e técnico administrativo e comunidade no planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que deverá ter uma direção que garanta a qualidade estabelecida pelo conjunto dos educadores.

É oportuno lembrar que a estrutura a qual a escola precisa para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve estar explicitada em um

projeto político-pedagógico construído por toda a comunidade escolar e que atenda a diversidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o papel social da escola que deve estar explícito no projeto político-pedagógico é:

participar coletivamente e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além de

Além de toda uma estrutura organizada e de um projeto político-pedagógico que contemple a diversidade, ainda um dos maiores focos para o trabalho com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é a questão da formação docente. Para Parizzi & Reali (2002, p. 81)

a formação básica e contínua associada às condições de trabalho aparece como fundamental para que o acesso e a qualidade de ensino preconizados atualmente tornem-se realidade para todos os alunos, em especial os alunos portadores de deficiência.

Um dos personagens mais importante da escola que precisa ser repensada é o professor, suas carências, dificuldades e medos parecem ficar mais evidente quando se referem à inclusão. Segundo Silva (2003) os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sentem falta de conhecer metodologias que levem em conta as necessidades dos alunos, sentem dificuldade de elaborar planos de recuperação, de adaptar instrumentos de avaliação, de conhecer métodos especiais de leitura e escrita, de saber fazer correções articulatórias e adaptações curriculares.

Com o processo de inclusão, que requer inovações educacionais, a maioria dos professores se sentem despreparados, precisando de apoio educacional para conseguir avaliar os problemas e as necessidades dos alunos e da sua prática de ensino.

Um trabalho de apoio, deverá ser estruturado para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e professores em sala de aula, até porque, a educação tem hoje um importante desafio:

garantir acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas. (Parâmetro CNE/CER nº

Entre outros fatores o processo inclusivo exige professores qualificados para o trabalho docente junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo Bueno (1999), o desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores desta população específica é o de figurar com quatro tipos de necessidades:

formação como docente do ensino fundamental, no que se refere à formação teórica adequada, referente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o "saber" como o "saber fazer"; formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças; formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educacionais especiais; formação

sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educacionais especiais.

Esses parecem alguns dos desafios colocados para aqueles que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo que esses “quesitos” demandam modificações profundas nas formas de atendimento atualmente utilizadas.

Portanto, faz-se necessário, entre outros fatores, que as instituições de ensino se mobilizem para oferecer cada dia mais oportunidades de aquisição de conhecimentos para os docentes, afinal eles são o “foco” no trabalho junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Sendo assim, entendemos ser necessário discorrer acerca da formação do professor e do modo como isto vem ocorrendo.

1.3 A Educação Especial e a Formação dos Professores nas Universidades

A formação dos professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é um tema um tanto quanto recente. Praticamente na década de noventa, somente após a LDB 9394/96 o processo de inclusão foi iniciado, tornando imprescindível que os professores iniciassem uma caminhada em busca de formação para receber esta população específica, nas escolas da rede comum de ensino.

As LDBs anteriores (LDBs 4024/61 e 5692/71), não contemplavam nada referente à formação do professor para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, já na atual (LDB 9394/96) há a preocupação com essa questão,

apresentando inclusive, duas categorias de profissionais: os professores capacitados e os especializados.

De acordo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do MEC (2001, p.14), os professores especializados e os professores capacitados apresentam dois perfis:

Os *professores especializados* – aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades especiais e com formação em cursos de licenciatura em educação especial e ou pós-graduados em educação especial. No parágrafo segundo do artigo 18, da Resolução do CNE/CEB Nº 2, publicada em 11 de setembro de 2001, são considerados professores especializados em educação especial:

aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implantação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. CNE/CEB 2/2001 (DOU 2001, p. 39).

m

educação especial é aquele que têm condições de identificar alunos com dificuldades e ou deficiências e ainda propor estratégias para contornar essas dificuldades. O professor especializado deverá, também, ser capaz de prestar orientações aos professores capacitados. De acordo com esta Resolução para ser considerado especialista em educação especial, o professor

deverá ser graduado em educação especial ou pós-graduado em educação especial.

Os *professores capacitados* são aqueles que comprovem que em sua formação de nível médio e ou superior foram inseridos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do MEC e a Resolução do CNE/CEB Nº 2, em seu artigo 18 contemplam a formação dos professores para trabalhar com alunos que apresentam necessidade especiais, onde diz o seguinte:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. CNE/CEB 2/2001 (DOU, 2001, p.39).

No primeiro parágrafo do artigo 18, da Resolução do CNE/CEB Nº 2, está transparente que será considerado professor capacitado aquele que cursar uma graduação com disciplinas sobre educação especial. Estas disciplinas devem capacitar o professor a perceber as dificuldades específicas de cada aluno e assim oferecer ações pedagógicas diferenciadas de acordo com a necessidade do aluno especial.

Portanto, de acordo com a Resolução 02/01 do MEC o professor deve ser capacitado e ou especializado para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e como vimos, esta capacitação/especialização deve acontecer

mediante estudos em cursos de graduação, graduação em educação especial e ou pós-graduação.

Porém, nós questionamos a suficiência de formação do professor capacitado. Por um lado temos o professor especializado que tem um curso inteiro específico sobre o assunto permitindo uma formação integralmente dirigida às especificidades desse aluno. Por outro lado temos o profissional que estudou genericamente sobre as diferentes deficiências durante um curso superior. Essa discrepância na formação nos preocupa, principalmente porque os professores que se encontram na escola são, em sua maioria, os capacitados. Ou seja, que tipo de atendimento ele pode oferecer ao aluno com necessidades educacionais especiais?

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais demandam uma série diversificada de metodologias de ensino, são diversas as formas de trabalhar com esta população específica, no entanto, isto não se aprende de um dia para o outro, há que se formar continuamente.

A Secretaria de Educação Especial do MEC compreende que a responsabilidade por traçar diretrizes para a formação do professor para a educação básica é da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e que é nessa instância que devem ser tratadas as competências do professor da escola comum que atende em sua classe também os alunos com necessidades educacionais especiais.

Propor diretrizes sobre a formação de professores é o objetivo do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior” (MEC/CNE/CEB, 2001). Esse documento enfatiza o desenvolvimento de competências e entendemos este texto como indispensável para os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais, afinal, a educação especial faz parte da educação geral e não deve ser vista isoladamente.

Segundo esse documento, se os cursos para formar professores atenderem ao que está explicitado, as Instituições de Ensino Superior estarão contemplando as características específicas dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e desenvolvendo competências nos docentes.

Entre outras competências, o documento enfatiza o domínio dos conteúdos e o domínio do conhecimento pedagógico. Quanto ao domínio dos conteúdos, uma das competências mais relevantes na atuação junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, é:

compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas e fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2001, p. 129).

Aos docentes da educação especial a compreensão dos saberes das diversas áreas e a utilização das tecnologias disponíveis podem colaborar para a melhoria do aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais. A eles cabe compreender a matéria que vai ser ensinada e criar formas para o seu ensino. Além disso, a maneira como essa compreensão é comunicada, faz o aluno perceber o que é necessário de tudo o que lhe é ensinado.

Quanto às competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, enfatiza:

utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo

Desta forma a competência referente ao domínio dos conteúdos e a competência referente ao domínio do conhecimento pedagógico são indispensáveis aos docentes, visto que de posse do conhecimento e domínio dos conteúdos o docente tem condições de avaliar que conteúdo é pertinente à aprendizagem do seu aluno com necessidades educacionais especiais e ainda, utilizar-se dos recursos que a tecnologia dispõe para contribuir no processo ensino-aprendizagem dessa população específica.

Da mesma maneira, a competência referente ao domínio do conhecimento pedagógico, contribui no processo ensino-aprendizagem, pois saber organizar o espaço em sala de aula, o tempo das atividades, as atividades condizentes com a necessidade do aluno e ainda o avaliar visando o aprimoramento da práxis, são atitudes básicas no trabalho com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Essas competências registram que os professores devem considerar as necessidades de cada aluno como condição para a elaboração do planejamento e, só assim, efetivar as propostas de ensino e criar modalidades diversificadas de avaliação da aprendizagem.

De certa forma, podemos entender que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do MEC na Resolução do CNE/CEB Nº 2, juntamente com “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior”, são documentos que tem a intenção de “legislar” quanto à formação dos professores de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

É salutar frisar que estas competências são indispensáveis a qualquer docente, seja ele do ensino fundamental, do ensino médio e ou superior, independente da população com que trabalhe, estas competências são imprescindíveis a todo docente. Em uma pesquisa, Kuenzer (2002, p.10) definiu competência “como a capacidade de agir em situações

previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas no longo das histórias de vida”. Para ela, conhecimento e competência são distintos, sendo que competência pode ser entendida como a “capacidade de atuar mobilizando conhecimentos” e estas devem ser desenvolvidas a partir da escola.

Nesse sentido, Mendes (2002) pontua que os professores, para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, deveriam/poderiam ter uma “*formação generalista*” (p.15), ou seja, aquela que dê conta das diversas necessidades dos alunos. Mas ao mesmo tempo reconhece que para esta formação, a qualidade do ensino seria sacrificada, pois mesmo que fossem preparados para atender qualquer tipo de aluno, a preparação para a qualidade do ensino seria mínima e ensinariam apenas o mínimo para esses alunos.

Para Santos (2002, p. 32) “ressignificar o currículo de acordo com seu alunado e o contexto histórico-social, vislumbrar um planejamento flexível ao grupo e a cada criança em sua singularidade”, são competências que um professor que trabalha com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve carregar consigo.

Perrenoud (2000) acentua dez competências consideradas prioritárias aos professores, entre elas a terceira “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” (p. 14), diz respeito aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais quando decomposta, pois configura que o professor deve administrar a heterogeneidade de uma turma, trabalhar com alunos que apresentam grandes dificuldades, fornecer apoio integrado a estes de forma cooperativa, com os alunos ajudando-se mutuamente.

Ainda com relação às competências dos docentes dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, Almeida (2004, p. 05) descreve dez competências

estabelecidas pelo Conselho da Criança Excepcional dos Estados Unidos, pois estas competências têm servido como parâmetros para a formação de docentes de inúmeros países, inclusive para o Brasil. Desta forma, transcrevemos resumidamente as contribuições desta autora.

(...) 1.Fundamentação – os educadores especiais devem entender o campo da educação especial como uma disciplina que evolui e que se modifica com base em filosofias e teorias. 2.Desenvolvimento e características dos aprendizes – os educadores especiais devem demonstrar respeito para com seus alunos como seres humanos únicos. 3.Diferenças individuais de aprendizagem – os educadores especiais entendem os efeitos que a condição excepcional pode exercer sobre o aprendizado do indivíduo. 4.Estratégias instrucionais - educadores especiais possuem um repertório variado de estratégias para individualizar instruções. 5.Ambientes de aprendizagem e interações sociais – os educadores especiais criam ambientes de aprendizagem. 6.Comunicação – os educadores especiais entendem sobre o desenvolvimento de linguagem atípico e não atípico e condições excepcionais que podem levar o indivíduo ao uso da linguagem. 7.Planejamento instrucional – planejamento instrucional baseado em decisão de pais e profissionais e ainda desenvolvem um plano de instrução individualizada a cada aluno. 8.Avaliação – a avaliação faz parte integrante das tomadas de decisão e da forma de ensinar dos educadores especiais. 9.Prática profissional e ética - educadores especiais são guiados pelos padrões da prática ética e profissional. 10.Colaboração - educadores especiais de forma eficaz e rotineira colaboram culturalmente com as famílias, com outros educadores, com prestadores de serviços relacionados, e pessoal das agências da comunidade (ALMEIDA, 2004, p. 6-10).

Baumel (2002) “inevitáveis” para

necessidades educacionais especiais, ou seja, “os fundamentos para uma teoria de formação estariam no conhecimento sobre o desenvolvimento organizacional, inovações curriculares, ensino e aprendizagem e profissionalidade do professor”.

Portanto, a formação dos professores deve ser apoiada em conhecimentos sistematizados. O conhecimento dos professores que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais pode ser dividido em três grupos: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo e conhecimento didático GARCIA (apud BAUMELI&CASTRO, 2002, p.7).

conhecimento psicopedagógico – relacionado com o ensino, a aprendizagem, alunos, incluindo conhecimentos sobre técnicas didáticas, estruturas das classes, planificação curricular e do ensino
conhecimento do conteúdo – relacionado aos conhecimentos sobre a matéria que ensinam
conhecimento didático do conteúdo – representando a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático da como a ensinar, incluindo métodos de ensino,

Para Baumel&Castro (2002) estes conhecimentos compõem a formação inicial do professor e devem ser permanentemente complementados na prática social da educação.

Entendemos que o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático, aliados à reflexão do trabalho, com o estudo de teorias, remetem-nos aos saberes pedagógicos.

Para Pimenta (1999, p. 28) “o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua prática com a contribuição da teoria pedagógica”, pode colaborar com a prática social da educação, ou seja, o estudo da prática pedagógica aliada ao estudo de teorias, pode enriquecer os saberes pedagógicos, favorecendo o aprendizado dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo Oliveira (2003, p. 31) a formação do professor que trabalha com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais “deve ser realizada através de uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação em serviço”.

A formação em serviço é uma das funções da escola, ou seja, capacitar continuamente seus professores, e mais, deve estar contemplada na proposta pedagógica, para que mediante as dificuldades esteja respaldada para ocorrer. Para Gómez (1998, p. 14) esse processo de aprendizagem dentro da escola é chamado de “processo de socialização”, não só dos alunos, mas também dos docentes. Para este autor é função da escola, preparar alunos e docentes para o

mundo do trabalho, bem como para conviver em sociedade, reconstruindo conhecimentos e respeitando a diversidade (p.22).

Para melhorar a convivência e o trabalho dos docentes com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas inclusivas, Mantoan (2003, p. 85) propõe a criação de “centros de gestão da proposta educacional da rede e de apoio e atualização dos professores”, para a formação em serviço, por conta de acreditar que os cursos oferecidos pelas redes de ensino não estão atendendo ao objetivo de formar professores para a educação inclusiva, cursos oferecidos esporadicamente pouco contribui para a práxis pedagógica favorável a educação desta população específica.

A formação em serviço é necessária, no entanto, a formação inicial é também indispensável, sendo pertinente neste momento, percebermos como está ocorrendo a formação inicial dos professores nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

No Brasil, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) já se mobilizam em oferecer graduações e ou pós-graduação específicas para a capacitação ou especialização dos profissionais da Educação Especial.

Com relação à qualidade na formação dos docentes, existem propostas de temas que podem ser desenvolvidos em cursos de graduação e de pós-graduação em educação especial, com vistas a maximizar a qualidade da formação dos professores da educação especial. Inclusive Gotti (2003, p.269) lista alguns: “políticas públicas – fundamentos da educação geral/especial - referências curriculares, relação educação/economia/mercado de trabalho, representações de professores e alunos e reformulação do saber do professor”.

Na verdade, acreditamos que muitas pesquisas devem ser feitas no sentido de averiguar de que maneira o conteúdo pertinente ao trabalho com os alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais deve ser desenvolvido tanto nos cursos de formação inicial quanto nos cursos de pós-graduação. Atualmente, o mínimo estabelecido é que os cursos de graduação insiram pelo menos uma disciplina na grade curricular pertinente a educação especial.

A IES ao oferecer uma disciplina pertinente a Educação Especial estará atendendo a Portaria do MEC nº 1793, de 27 de dezembro de 1994 que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Licenciaturas (art. 1º).

No entanto, é necessário que as IES levem em conta que a simples inserção de uma disciplina na grade curricular não será o suficiente para o professor trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, visto que esses apresentam características peculiares diversas.

Para Mantoan (2003, p. 82) apenas a inserção de uma disciplina em um curso de graduação não é suficiente, pois “ a preparação de professores para a inclusão não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las”, a referida autora acredita que a formação adequada seriam as habilitações específicas em curso de Pedagogia.

Mendes (2002) registra que até o ano 2000, existiam apenas 31 cursos de habilitação em educação especial no Brasil, que habilitavam os professores a trabalhar com a diversidade e apenas um de licenciatura plena em educação especial na Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. E ainda, menciona que cursos de Pedagogia que já ofereceram esta habilitação “sinalizam para a necessidade de reformulação com

vistas a fazer com que o docente da Educação Especial seja antes de tudo um professor e não apenas um especialista” (MENDES, 2002, p. 15).

O docente para atuar na educação especial deve ser preparado para preocupar-se com a flexibilização do currículo, com os inúmeros níveis de ensino que o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais pode enquadrar-se e ainda, com a avaliação que faz deste aluno e para este aluno. Para Anache (2003, p.207) a avaliação “assume o papel de agente que mobiliza, desmobiliza e organiza o trabalho dentro da instituição” e somente docentes bem preparados em serviço, capacitados e ou especializados terão condições de fazê-la.

Com o intuito de averiguarmos “também” a questão da formação docente na Educação Especial no Mato Grosso do Sul, veremos como isto ocorre nas principais Universidades.

1.3.1 A Educação Especial e a Formação dos Professores nas Principais Universidades do Mato Grosso do Sul - MS

Atualmente Campo Grande (capital do MS), conta com Universidades que oferecem cursos de graduação dirigidos à formação de professores. Ao buscarmos dados referentes à grade curricular dos Cursos de Formação Docente das Universidades desta capital e de algumas cidades do interior de MS, buscamos verificar a oferta de disciplinas relacionadas à Educação Especial, visto que a

formação dos professores da Educação Especial é um dos focos da nossa pesquisa, e encontramos a seguinte realidade:

Segundo Almeida (2003, p.8-9) a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS entre outros cursos, disponibiliza a comunidade acadêmica seis cursos de licenciatura e apenas no Curso Normal Superior oferece uma disciplina denominada “Tópicos em Educação Especial”.

Com relação à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS entre os 37 cursos de licenciatura que oferece em seus sete “campi”, somente dois contemplam na grade curricular a Educação Especial, 16 não trabalham a Educação Especial em seus cursos e 19 não oferecem informações a respeito da grade curricular.

A Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, no Curso de Pedagogia oferece a disciplina “Psicologia dos Portadores de Necessidades Especiais” nos Cursos Normal Superior e Séries Iniciais do Ensino Fundamental oferece a disciplina “Educação de Portadores de Necessidades Especiais”. No entanto, dos 22 cursos de licenciatura que esta IES oferece, apenas nove trabalham com a Educação Especial na grade curricular.

A Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP, oferece seis cursos de licenciatura e não disponibiliza informações acerca da grade curricular de seus cursos.

Aparentemente somente 17% dos cursos superiores que permitiram acesso de informação a sua grade, oferecem uma disciplina concernente a Educação Especial e ao repensarmos as inúmeras leis acerca da educação dos alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais e da formação do professor para trabalhar com esta população específica, ficamos preocupados, visto que questionamos, assim como Leite (2003), se apenas a inserção de conteúdos referentes a deficiências isoladas em alguns cursos, será o bastante para capacitar o professor da educação especial. E quando nem isto acontece, como o professor vai trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino comum, já que a inclusão destes nas escolas é uma realidade?

É válido questionarmos o porquê de nem todas as Universidades estarem atendendo ao mínimo exigido na Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, já que os cursos de formação de professores devem atuar na direção inclusiva, sendo necessário, portanto, “romper com a formação ideológica da exclusão presente na sociedade” (SANTIAGO, 2003, p. 27).

Além de romper com concepções antigas, talvez seria melhor que as IES viabilizassem uma formação ao professor e que o possibilitasse incorporar a esta formação processos pedagógicos diversificados, pois como já mencionamos, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais carregam consigo inúmeras especificidades próprias, de acordo com sua necessidade especial.

Neste possível contexto de mudanças, onde as Universidades precisam alterar sua grade curricular, e oferecer disciplinas que contemplem o trabalho desenvolvido junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, cabe a nós, discorrermos sobre as condições necessárias para que a educação especial ocorra na rede comum de ensino e principalmente sobre a questão da formação do professor para trabalhar na Educação Especial.

Como vimos, as principais Universidades do Mato Grosso do Sul, contemplam minimamente a Educação Especial, conforme regulamenta a legislação. Contudo, Mato

Grosso do Sul conta com o Decreto nº 10.015, de 03 de agosto de 2000 que dispõe sobre a Política Estadual para a Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Deficiência, no Capítulo VIII traz a Política de Capacitação de Profissionais Especializados para o trabalho junto a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais:

Art. 48. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Estadual direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos, devem dispensar aos assuntos objeto deste Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – formação e qualificação de professores de nível fundamental, médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional:

II – formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência: e

III – incentivo e apoio à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com pessoa portadora de deficiência.

O Decreto nº 10.015 responsabiliza o estado para com a qualificação profissional do professor de educação especial. Segundo a Secretaria de Educação Especial de Campo Grande, está sendo elaborado pelo Conselho Estadual de Educação um novo documento pertinente à educação especial que contemplará a formação do professor nos moldes da Resolução do CNE/CEB Nº 2.

No entanto, enquanto um novo documento não é formulado, de acordo com a Deliberação 4827/97 – Artigo 16, no caso de não haver profissionais capacitados em número suficiente para o trabalho pedagógico na educação especial, poderão trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, os professores apenas com ensino médio e estudos adicionais na área.

Segundo Almeida (2003), os professores em sua grande maioria são oriundos de cursos de formação que não previam conhecimentos necessários para atender alunos com necessidades educacionais especiais, fato este que sinaliza a importância de uma formação contínua nessa área temática.

Inclusive, em Sidrolândia-MS – campo empírico da nossa pesquisa, somente em 2004 foi inaugurada a primeira faculdade, esta oferece o curso de pedagogia direcionado a administração escolar, portanto, não forma docentes para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Subentende-se que os professores formados do município fizeram graduação em outras localidades e está a cargo do poder público, das secretarias, da escola, cumprir sua função (dentre tantas) e capacitar o professor em serviço.

Diante das diferentes dificuldades do professor para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, cabe às Secretarias de Educação um incremento na política de formação contínua desse profissional e de acordo pesquisas, um dos espaços mais legítimos a formação contínua dos docentes é a própria escola.

1.3.2 A Formação Contínua dos Docentes no Espaço Escolar

Acreditamos que a formação contínua dos docentes seja um dos quesitos para a melhoria da qualidade da educação escolar oferecida para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Para Oliveira (2003, p. 41) “é visível a falta de uma orientação inicial ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e este pode ser um dos pontos negativos no processo de inclusão”, o que novamente justifica a necessidade de formação contínua.

Segundo Lauand (apud OLIVEIRA 2003) a educação contínua na maioria das vezes ocorre em cursos de especialização, aperfeiçoamento, reciclagem, seguindo um modelo clássico de capacitação. Esta panorâmica precisa ser alterada deixando o caráter de reciclagem e assumindo problemáticas educacionais através da reflexão crítica da própria prática pedagógica.

Considerando a formação inicial e continuada do professor como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino, é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos conseguidos por meio de investimento em pesquisa, cuja preocupação deve ser a de subsidiar a construção de novas perspectivas de trabalho em educação (PRIETO, 2003, p.126).

Desta forma, qual o local melhor indicado para que pesquisas e estudos sejam realizados, visando a melhoria do trabalho educativo?

Pesquisadores apontam a escola como um espaço oportuno para esse fim. Segundo Canário (1997, p.79) a “formação centrada na escola” tende a capacitar o professor a ser um “agente de desenvolvimento a serviço das pessoas e da organização”. Este autor deixa implícito que a “formação centrada na escola” ou seja, o estudo dentro da escola da própria prática pedagógica não deve isentar a responsabilidade da formação inicial. É imprescindível que a formação inicial seja feita de maneira bastante responsável, de forma a nos qualificar, mas a formação contínua é indispensável, até porque as competências são adquiridas no dia-a-dia dentro da escola.

Também Imbernón (2001, p. 80) entende que a “formação centrada na escola” é uma grande contribuição à formação docente, “a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas”. Para este autor não é somente o espaço que muda, o contexto escolar é visto como um novo enfoque para

redefinir conteúdos e estratégias auxiliares à formação do professor e em contrapartida a melhoria do processo de aprendizagem, além de desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação.

É fundamental que a formação contínua constitua uma oportunidade para a colaboração e cooperação entre os professores, um auxílio mútuo mesmo, onde um pode auxiliar o outro e juntos elaborar soluções. De acordo com Imbernón (2001, p. 87)

(...) a formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberada, mediante a qual os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam.

Ou seja, os estudos, as discussões são dirigidas a partir da própria necessidade em que o problema está ancorado, possibilitando alterações significativas na práxis pedagógica, visto que a troca de saberes influencia na elaboração de novas metas e ou soluções.

A formação centrada na escola convida o docente a ser o gestor da sua própria prática educativa, convida-o a ser investigador de si mesmo, e ainda, a criar um novo tipo de relação consigo mesmo, novos procedimentos, novas posturas, enfim, ser um pesquisador de si próprio e de sua práxis pedagógica. Nessa “nova política” de formação contínua centrada na escola, alguns docentes podem contar com as tecnologias de informação e comunicação (TICs); mencionamos alguns, pois não são todas as escolas que tem acesso as tecnologias.

A presença das TICs tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas "velhas tecnologias", representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas (BARRETO, 2004, p.)

Entendemos que as TICs, não serão as “salvadoras da pátria”, mas sim que serão aliadas no processo de formação docente, bem como no ensino-aprendizagem de alunos, é preciso reconhecer que a simples presença das TICs nas escolas, a despeito da sua importância, não constitui condição suficiente para o encaminhamento das múltiplas questões educacionais, acreditamos que os docentes precisam apropriar-se destas, visto que trazem possibilidades diversificadas de estudo, seja através do computador, da internet, da televisão...

De forma a possibilitar a reflexão crítica da própria prática pedagógica e a atender as exigências educacionais em nível de qualificações e competências, e em contrapartida a melhoria da qualidade do ensino, em meio as TICs surge a educação a distância, como forma de propagar a possibilidade de formação contínua.

1.3.2.1 A Formação Contínua dos Docentes no Espaço Escolar e a Educação a Distância

De acordo Litwin (2001, p. 15) a educação a distância surgiu por volta do final do século XIX nos Estados Unidos e na Europa. Nestes países a educação a distância ocorria mediante o oferecimento de cursos por correspondência e esta modalidade de educação era vista de modo depreciado, ou seja, era desacreditada. Somente na década de 60 do século XX com a criação de universidades a distância é que o preconceito começa a ser superado.

Os preconceitos quanto a esta modalidade de ensino, estão vagarosamente sendo superados, inúmeras pessoas desconhecem o processo de surgimento da educação a distância. Assim como a modalidade presencial, a educação a distância teve suas formas

definidas, teve um caminho percorrido de erros e acertos. Para termos uma idéia, segundo Peter (apud BELLONI 1999, p. 9-11) inicialmente a educação a distância era uma “forma industrial de educação” pautada no modelo fordista⁴, ou seja, uma forma mecanizada de educação. Mesmo após muitas críticas ao modelo fordista de educação a distância, coexistem ainda até os anos 80, duas propostas de educação a distância: o modelo fordista de educação a distância e o modelo pós-fordismo.

O modelo fordista seria a mecanização da aprendizagem, ou seja, sem interação, compreendido, como os primeiros cursos que eram oferecidos a distância através do correio, no modelo fordista de educação a distância os cursos eram oferecidos através de materiais impressos.

O modelo pós-fordismo seria uma proposta de educação a distância mais aberta e flexível, a qual vem sendo melhor definida desde a década de 90 do séc. XX, neste modelo de educação a distância o “sujeito” deve ser capaz de tomar atitudes, desenvolver competências e interagir com a aprendizagem.

Atualmente o modelo de educação a distância, possivelmente por conta da evolução tecnológica tenha um papel importante no processo de aprendizagem autônoma/desenvolvimento de competências, desta forma é indispensável a inovação dos procedimentos de ensino, utilizando-se para isso dos mais diversos meios comunicação.

Os meios de comunicação possibilitam o acesso a locais distantes, colaborando para que informações e conhecimentos sejam levados a inúmeros espaços, independente da localidade. A educação a distância vem marcando sua presença fazendo uso de diferentes tecnologias, material impresso, rádio, televisão, computadores, videocassete, e outros, nos contextos escolares.

⁴ “O fordismo foi o modelo industrial dominante durante o século XX (...) o avanço tecnológico aparece como elemento chave que concretiza a crise do paradigma fordista e a necessidade de reestruturação dos processos de produção industrial e modo capitalista” (BELLONI 1999, P.11).

Belloni (2003) faz uma analogia, quando nos leva a pensar que a sala de aula por vezes é um local onde estamos próximos, no entanto, distantes. Estar juntos em sala de aula não significa que estamos “próximos”, essa relação de proximidade envolve diversos fatores. Para nós, a educação a distância não substitui a educação presencial, até porque ambos têm seu espaço nas instituições escolares. Percebemos a educação a distância como um meio de possibilitar a reflexão conjunta da práxis pedagógica e não como o isolamento do professor e ou do aluno, até porque, por vezes, a educação presencial apresenta-se distante.

Segundo Lima (2000, p. 30) a educação a distância pode ser considerada como

um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz sim, mas que pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação, representações de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo do aprender.

Na área educacional, mais especificamente na modalidade à distância, os atuais meios tecnológicos vêm se tornando cada vez mais imprescindíveis para promover aprendizagem e estudos, podendo oportunizar novas formas de ensinar e aprender, bem como, contribuindo para um processo de formação de professores, dentro das instituições escolares.

A educação a distância pode colaborar para a formação contínua dos docentes, levando conhecimento e informações, possibilitando análises e reflexões da práxis, inclusive a locais distantes, e a aquisição destes conhecimentos deste “repensar a práxis” pode ser desenvolvida no seio escolar.

A nosso ver a educação a distância é uma alternativa para a formação contínua dos professores do ensino comum e neste contexto, para os professores de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, pois as literaturas indicam que a inclusão destes tende a aumentar significativamente, exigindo profissionais reflexivos e

competentes e vemos a educação a distância como uma parceira neste processo de formação dos profissionais que a sociedade almeja.

Nunes (2001, p 88-92), ao refletir acerca da educação a distância, descreve algumas experiências positivas nesta área, que com certeza validam, conforme menciona o citado autor, “a educação à distância como uma modalidade capaz de atender com qualidade e eficiência, as demandas por educação e formação profissional”. Possibilitar estudos, reflexões e desencadear atitudes são as finalidades da educação a distância (LIMA, 2000).

Inclusive para Belloni (1999) na modalidade de educação a distância não necessariamente o professor e o aluno devem estar separados, mesmo nesta modalidade o professor e o aluno podem estar juntos num mesmo contexto, utilizando-se de estratégias diversificadas para promover reflexões, num modelo aberto e flexível de ensino.

Segundo Luckesi (2001, p. 41)

a educação à distância a depender do objetivo político, da ciência e dos recursos metodológicos que lhe dê forma, possibilita, como outros modos de ensino, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de hábitos.

Para esse autor a educação a distância favorece a democratização do ensino e a linearidade da cultura, possibilitando a culturas locais a reelaboração conteúdos.

Para Alves (2001, p. 46)

a educação a distância é também entendida como um sistema de comunicação com características próprias, entre as quais se destacam: o planejamento, a elaboração de conteúdos e materiais didáticos, a formulação de estratégias para fazer circular a informação em termos de transmissão, recepção e utilização.

Alves (2001) relaciona a educação a distância com a educação contínua por acreditar que o processo de educação se resolve na compreensão da relação homem e

sociedade, visto que por vezes o ensino tradicional se esquece das questões básicas da educação e a reflexão das questões pertinentes a educação é indispensável.

Percebemos a educação a distância da mesma forma que Aretio (2001), ou seja, o aluno nesta modalidade adquire conhecimentos autonomamente com a utilização de recursos tecnológicos, mas também com o apoio de tutores ou de professores, sendo assim:

(...) o ensino a distância utiliza de preferência o sistema de multimeios e para Aretio não se deve contrapor a educação a distância à educação tradicional, dado que ambos se diferenciam pela variedade e intensidade da presencialidade e do uso de recursos didáticos (ARETIO, 2001, p. 29).

Conforme o exposto podemos inferir que o contexto escolar seja um excelente local para a reflexão da prática pedagógica e os recursos da educação a distância podem auxiliar neste processo. De acordo com Chute, Schaaf (apud LEITE 2004), a educação a distância apresenta seus benefícios em três amplas categorias:

a- alta relação de custo-benefício, pois pode treinar um maior número de pessoas e com maior frequência, reduz custos de deslocamentos de pessoal, e novos alunos podem ser incluídos no sistema sem custo adicional;

b- grande impacto, uma vez que o conhecimento pode ser comunicado e atualizado em tempo real, treinamento efetivo pode ser recebido pelo aluno no seu computador em casa ou no trabalho, e vários locais podem ser integrados sendo a aprendizagem em grupo realizada ao vivo e mediante programas interativos;

c- o aluno possui um maior número de opções para atingir os objetivos de aprendizagem, especialistas remotos estão prontamente acessíveis, ao vivo ou via programas pré-gravados, e as

Conforme Belloni (2003), o conceito tradicional de educação a distância enfatiza a separação espacial de estudantes e professores, enquanto que a “aprendizagem aberta” proposta por esta autora, enfatiza um processo de educação mais autônomo, flexível e de fácil acesso, o que possibilita sobretudo a expansão de novas modalidades de ensino. Portanto, ressaltamos que a formação a distância, deve priorizar o desenvolvimento de iniciativas presenciais, considerando que a presença de formadores ou tutores é insubstituível no processo de formação que visa uma aprendizagem aberta, que propicie mudança de posturas, paradigmas e atitudes na práxis pedagógica.

Desta forma, além de proporcionar “reflexões”, visando também uma alta relação custo-benefício, a expansão do conhecimento e a interação do aluno, o MEC com o intuito de possibilitar formação contínua aos profissionais da educação, criou a TV Escola.

1.4 TV Escola - um dos programas do Governo Federal

A TV Escola é um dos recursos utilizados pelo governo federal para oferecer conteúdo, levar conhecimento e possibilitar reflexões do/no contexto educacional aos professores, desde que as instituições se organizem em momentos de estudos na própria escola. Entendemos que a proposta pedagógica da TV Escola, bem como os Programas da TV Escola se vinculam mais ao conceito de aprendizagem aberta do que propriamente ao conceito tradicional de educação a distância.

Os Programas da TV Escola podem ser considerados de cunho totalmente educativo, e em meio a estes, colaborando com o processo educativo estão disponibilizados programas que se reportam a educação especial.

Por conta de não termos encontrado pesquisas que apontam a utilização destes programas na formação contínua dos docentes de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir para explicitar a utilização ou não utilização destes programas para estudos em contextos escolares.

De maneira a compreender o como estes estudos podem ser viabilizados na modalidade da educação a distância, num cenário “sem distâncias” onde a reflexão para a construção de novos saberes deve ser uma constante, em função da característica flexível que apresenta, explanaremos sobre a TV Escola.

1.4.1 A TV Escola

Com o intuito de elevar a qualidade da educação brasileira o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação a Distância – SEED. A criação da SEED, em 27 de maio de 1996 pode ser vista como o registro da importância das tecnologias de informação e comunicação na educação, pois:

Um dos fatores que consciente de seu compromisso e dos desafios que deve enfrentar, a SEED vem desenvolvendo programas que oferecem às escolas de ensino fundamental e médio infra-estrutura, diretrizes e programas que respeitam a autonomia dos sistemas, realçam o projeto pedagógico das instituições e colocam a tecnologia a serviço da educação. Seus focos de trabalho são: a valorização do papel dos professores, a aprendizagem dos alunos e o enriquecimento do cotidiano da escola pública. Um desses programas é a TV Escola (MEC, 2004).

ser registrado graças ao posicionamento do Ministério de Educação com relação às tecnologias de informação e comunicação. Para o Ministério da Educação, as tecnologias de informação e comunicação são importantes instrumentos para melhorar a educação brasileira e fomentar a educação a distância e os programas da TV Escola apresentam justamente este objetivo: melhorar a educação brasileira.

De acordo com Scapin (2003, p. 34)

a origem do Programa TV Escola remonta ao Planejamento Estratégico do Ministério da Educação para o período 1995-1998 e integra um conjunto de ações destinadas a democratizar o ensino básico e elevar a qualidade da educação brasileira.

Esse Planejamento está intrinsecamente relacionado com um dos objetivos do Plano Decenal de Educação que é o de assegurar as unidades de ensino à possibilidade de utilização das tecnologias de informação e comunicação.

O Programa TV Escola iniciou suas programações em março de 1996, com a entrada no ar de um canal de televisão via satélite. A fim de possibilitar o acesso da programação as unidades de ensino, a SEED distribuiu às escolas públicas de ensino fundamental com mais de cem alunos matriculados um Kit tecnológico.

O Kit tecnológico de acesso continha um televisor de 20 polegadas, em cores e com controle remoto, um videocassete quatro cabeças, uma antena parabólica vazada, um estabilizador de voltagem e 10 fitas VHS (TV Escola, 2000). De posse deste kit tecnológico às unidades de ensino poderiam ter acesso aos Programas da TV Escola, que objetivam capacitar e valorizar os professores de ensino fundamental e médio.

Inicialmente somente as escolas públicas de ensino fundamental receberam o Kit tecnológico, mais tarde em 1999 o ensino médio também foi contemplado, o que possibilitou a disseminação dos programas da TV Escola.

De acordo com dados do INEP (2004), no Brasil, 61,4 mil escolas de educação básica têm antena parabólica, isto significa 29% dos estabelecimentos de ensino. Desse total, 55.515 são da rede pública e 57.370 estão equipadas com o kit completo de transmissão: antena parabólica, televisão e videocassete. O maior índice de escolas com o kit completo foi verificado na região Centro-Oeste, pois 42,5% dos 10.349 estabelecimentos da educação básica têm antena parabólica, televisão e videocassete.

Para possibilitar a gravação dos programas, a TV Escola fica 14 horas no ar, com os programas divididos em três blocos: ensino fundamental, ensino médio e salto para o futuro. A programação deve ser gravada em fitas de vídeo, para uso na capacitação e aperfeiçoamento dos professores e, também, em seu trabalho na sala de aula.

As séries ensino médio e salto para o futuro apresentam uma hora de duração, são reprisadas três vezes ao dia e apresentam a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2004). As séries do ensino fundamental estendem-se por duas horas e são reprisadas quatro vezes ao dia.

Na Série do Ensino Fundamental encontramos os programas da Série Educação Especial. A Série Educação Especial produzida pela TV Escola aborda algumas deficiências, entre elas: deficiência mental, auditiva, física e outras.

Em princípio, podemos inferir que os Programas exibidos pela TV Escola são bastante ricos, pois apresentam situações e contextos diversificados. Além de exibir durante 14 horas por dia os programas da TV Escola, a SEED estruturou uma série de materiais impressos com a intenção de apoiar a utilização das programações e de propagar cada vez mais e mais todos os programas exibidos.

Os materiais impressos foram distribuídos as escolas públicas e entre estes podemos destacar: 3.230 mil Revistas da TV Escola, 4.870 mil Cadernos da TV Escola, 1.100 mil Cartazes de divulgação do Programa, 1.305 mil Grades de Programação e 120 mil Guias da TV Escola (MEC, 2004).

A Revista da TV Escola é publicada e distribuída bimestralmente para as escolas, traz um encarte com a grade da programação bimestral. Além desta programação bimestral, o MEC também distribui o Guia de Programas editado e distribuído uma vez por ano, contendo a descrição dos vídeos e programas exibidos.

Ainda com o intuito de auxiliar na utilização dos programas da TV Escola o MEC produz a cada nova série de programas, os Cadernos da TV Escola com os inúmeros temas já abordados nos Programas e também encaminha para as escolas públicas (MEC, 2004). Atualmente o governo está lançando um novo Guia de Programa da TV Escola.

A Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) está lançando o Guia de Programa da TV Escola. O Guia de Programa da TV Escola, versão 2004, contém mais de 5,5 mil programas, com sinopse, ficha técnica, sugestões de atividades e áreas temáticas. Segundo Rodrigo Prado, programador da TV Escola, o guia reúne os programas veiculados entre 1996 e 2004, dentre títulos produzidos, comprados e cedidos (MEC, 2005).

Os Programas da TV Escola envolvem imensos investimentos financeiros, e como avaliar se estes investimentos estão sendo aproveitados pelas comunidades escolares?

A UNICAMP entre os meses de abril e maio de 1998 e 1999, procedeu ao encaminhamento de uma pesquisa, em que avaliou o processo de implantação do Programa, e observou numa amostra de 5.084 escolas pesquisadas, que 77,5% tinham o kit tecnológico, dessas, 96% estavam com os equipamentos instalados e funcionando, e desse total, 61% faziam gravações dos programas (MEC, 2004).

Em 2001 a UNICAMP desenvolveu uma outra pesquisa em rede nacional, nesta 86% das escolas urbanas com mais de cem alunos matriculados possuíam o kit tecnológico, somente 91% o instalaram, sendo que 77% possuíam os equipamentos em condições de uso e apenas 50% gravavam os programas (UNICAMP, 2001).

Atualmente (2005) um novo projeto ligado a TV Escola está em desenvolvimento. O projeto da TV Escola Digital Interativa, desenvolvido pelo PROINFO em parceria com a TV Escola. O objetivo do novo sistema é enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e a formação continuada dos educadores da rede pública.

A fim de levantarmos maiores informações quanto à utilização dos Programas da TV Escola em escolas públicas, realizamos uma pesquisa em base de dados e encontramos alguns trabalhos já desenvolvidos nesta área, CASTRO (1998); MARQUES (1998); LINS (1998); HIDALGO (1999); LIMA (2000).

Entre outros fatores, os autores mencionados preocuparam-se em analisar as apropriações dos profissionais da educação que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas quanto aos programas da TV Escola. No entanto, é válido registrarmos que não encontramos pesquisas nesta área com apropriações dos professores de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Castro (1998) em sua pesquisa buscou resgatar a implantação e expansão do programa Um Salto para o Futuro, implantado pela Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte. Este programa objetivava capacitar os professores das séries iniciais do ensino fundamental através da educação a distância.

Castro (1998) analisou o referencial teórico-metodológico do Programa, identificando como os professores introjetaram os conteúdos deste Programa e ainda os indícios de alteração na prática pedagógica.

A autora constatou que o Salto para o Futuro possibilita reflexões aos professores, mas que essas reflexões pouco modificam a prática pedagógica dos mesmos, constatou ainda que o programa não substitui as capacitações presenciais oferecidas pelas Secretarias de Educação. Sua pesquisa evidenciou o caráter informativo do programa, no entanto, os dados revelaram que não se caracteriza como uma solução para a capacitação dos professores.

Semelhante às constatações de Castro (1998), Marques (1998), em sua dissertação buscou acompanhar a evolução das políticas públicas de educação a distância. Sua

pesquisa aconteceu em escolas públicas de Niteroi e registrou que a comunidade escolar ainda não aceita as novas tecnologias como forma de aprendizagem e que tanto os Programas da TV Escola quanto PROINFO não alteram as atitudes pedagógicas dos docentes, portanto, o grande esforço dos órgãos governamentais em implantar a educação a distância, ainda não alcançou o sucesso desejado.

Na concepção de Lins (1998) o Governo Federal entendia a TV Escola como um dos principais projetos da área educacional, pois este programa na pretensão deste Governo poderia ser utilizado na capacitação de professores e também como recurso didático. Desta forma Lins (1998) objetivou conhecer os programas da TV Escola e para compreender as perspectivas ideológicas do Governo, buscou contextualizar as políticas públicas empreendidas nas reformas educacionais.

Para tanto, Lins (1998) com o intuito de compreender essa intervenção governamental estudou e analisou as leis, os documentos oficiais, os parâmetros curriculares e as publicações específicas da TV Escola e “dialogando com as formulações de Mikhail Bakhtin” verificou se era procedente sua hipótese de que o discurso do Governo é monológico.

Lins (1998) utilizou-se também de entrevistas e observações no Instituto de Educação Roberto da Silveira para verificar os limites e possibilidades de uso do Programa TV Escola e para isso contextualizou as políticas públicas, priorizando a formação de professores.

Hidalgo (1999) investigou a ação do supervisor escolar na implantação do Projeto TV Escola no Núcleo Regional de Londrina no Paraná. Seu campo de investigação abrangeu três escolas do ensino fundamental da região de Londrina e a coleta de dados foi feita mediante questionários e entrevistas.

Em sua pesquisa compreendeu ser fundamental a presença de um supervisor/coordenador/organizador dos Programas da TV Escola para que os professores apropriem-se dos Programas exibidos e para que isto seja revertido em mudanças de atitudes na prática pedagógica.

A escola que conta com o supervisor escolar habilitado pode-se constatar uma tendência de melhor aproveitamento da TV Escola, tendo em vista que a sua execução se revela de forma planejada pelo coletivo da escola HIDALGO (1999, p. 168).

Além da presença do supervisor Hidalgo (1999), registrou ser imprescindível “ouvir” os profissionais da educação quando um projeto estiver sendo elaborado, com o intuito de evitar o desperdício de verbas públicas.

Lima (2000) no decorrer de sua pesquisa objetivou estudar as relações entre representações e operacionalização do uso da TV Escola em busca de condições de viabilização da educação a distância no processo de formação contínua de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Para tanto, sua pesquisa vivenciou duas fases: a fase de exploração onde 49 sujeitos de cinco escolas participaram respondendo a um questionário e a fase experiencial onde uma escola foi escolhida, entre as cinco para uma experiência de uso com a TV Escola.

A pesquisa de natureza qualitativa buscou compreender como os professores usavam a TV Escola em momentos de formação contínua e assim, como Hidalgo (1999), compreendeu ser fundamental a presença de um supervisor/coordenador/organizador dos Programas da TV Escola. Registrou que os projetos de formação contínua devem ser atrelados à proposta pedagógica e que a escola deve se estruturar para oferecer momentos de formação contínua no espaço escolar.

Scapin (2003) em sua pesquisa objetivou estudar as concepções de professores do ensino médio sobre o uso da TV escola em situações de formação contínua. Para tanto,

realizou sua pesquisa em seis escolas de ensino médio urbanas da rede estadual de Pato Branco no Paraná.

Foram participantes de sua pesquisa 30 professores de diversas disciplinas do ensino médio. Estes responderam a um questionário com 36 questões abertas e fechadas. A análise dos questionários evidenciou que os professores do ensino médio têm consciência da necessidade de formação contínua, mas que existem diversos fatores que impossibilitam esta formação na própria escola, sendo este o espaço indicado para que as “trocas” aconteçam.

Quanto aos programas exibidos pela TV Escola, além de listar os inúmeros impedimentos para que os professores do ensino médio utilizem os programas em sua formação, também registrou que os mesmos utilizam os programas geralmente em sala de aula com os alunos, deixando de lado a formação docente – um dos focos do programa.

Da mesma forma, Belloni (2003) evidenciou em sua pesquisa que a integração do “meio televisual” (p. 296) dentro das escolas acontece enquanto ferramenta pedagógica, e como objeto de estudo ainda encontra dificuldades para ser efetivamente aproveitado para a formação dos professores. A autora registrou que 68% dos professores pesquisados utilizam os programas da TV Escola como material didático em sala de aula com os alunos, sendo praticamente inexistente a utilização destes programas para a formação dos professores, embora seja a televisão o meio de comunicação mais utilizado em ambientes escolares.

Portanto, de acordo com as pesquisas realizadas, são poucos os professores que utilizam os Programas exibidos pela TV Escola para a sua própria formação contínua. A maioria dos professores, apenas, utiliza os programas exibidos pela TV Escola em sala de

aula com os alunos e não encontramos pesquisas relacionadas com a TV Escola que abordam a formação dos professores da educação especial.

A intenção da SEED, ao exibir os programas da TV Escola com documentários que contemplam a Educação Especial, é subsidiar a prática e a formação dos docentes, pois presenciamos o “auge da inclusão” dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas públicas. Portanto, é indispensável que façamos uma pesquisa visando identificar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação contínua de professores do ensino fundamental que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais verificando a apropriação dos programas produzidos pela TV Escola – Série Educação Especial.

1.5 Objetivos

Objetivo Geral:

Identificar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação contínua de professores do ensino fundamental das redes municipal e estadual que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Objetivos Específicos:

Explorar e analisar as concepções de formação contínua dos docentes que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, nas séries iniciais do ensino fundamental em Sidrolândia.

Explorar e analisar utilização dos Programas da TV Escola – Série Educação Especial na formação contínua dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no município de Sidrolândia.

Explorar e analisar as concepções dos professores que atuam como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com relação aos Programas de Educação Especial produzidos pela TV Escola como meio de formação contínua.

CAPÍTULO II

A PESQUISA: caminhos iniciais para desvelar a formação contínua dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Sidrolândia-MS.

Se o educador tiver uma cultura geral, que lhe permita organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação (ANÍSIO TEIXEIRA).

2 METODOLOGIA DA 1ª PARTE DA PESQUISA

Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa e quantitativa, pois, baseados em estudos realizados sobre as inúmeras modalidades de pesquisas nas Ciências Sociais consideramos que ambas oferecem importantes princípios para a orientação de estudos que têm como foco a formação dos professores, particularmente.

Para Minayo (1993) tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista qualitativo, em uma pesquisa é necessário utilizarmos todo o arsenal de métodos e técnicas que ambas as abordagens desenvolveram para que fossem consideradas científicas e assim o procedemos.

A pesquisa qualitativa nos possibilita compreender melhor a realidade, de acordo com Triviños (1997, p. 137) “a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques, ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”.

A pesquisa qualitativa tem sido bastante utilizada na área da educação, em função de sua abrangência junto aos fenômenos humanos e sociais e o estudo quantitativo nesse

sentido pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO, 1993).

Pensamos ser a pesquisa qualitativa e quantitativa a ideal ao nosso objeto de análise, já que para alcançar os objetivos previstos anteriormente nos foi necessário a formulação de uma pesquisa com duas partes.

A elaboração de duas partes na pesquisa tornou-se necessária uma vez que na 1ª parte da pesquisa não nos foi possível atingir o nosso objetivo inicial que é o de analisar a potencialidade⁵ de utilização da TV Escola⁶ – Série Educação Especial na formação de professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Sidrolândia-MS.

Metodologicamente nossa pesquisa esta dividida em duas partes:

Na primeira parte da pesquisa, distribuimos um questionário com trinta e quatro questões aos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Sidrolândia-MS.

Na segunda parte da pesquisa, realizamos uma entrevista e seis encontros com o Grupo Focal, pois a segunda parte da pesquisa foi dividida em dois momentos. No primeiro momento da segunda parte da pesquisa, realizamos uma entrevista com nove questões junto aos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Sidrolândia-MS, ou seja, os mesmos professores que participaram da primeira parte da pesquisa.

⁵ Capacidade de contribuição que este meio tecnológico oferece para a formação contínua dos docentes da área da educação especial, segundo os professores informantes desta pesquisa.

⁶ O Programa TV Escola iniciou suas programações em março de 1996, com um canal de televisão via satélite, pra possibilitar o acesso da programação as unidades de ensino, a SEED distribuiu as escolas públicas de ensino fundamental com mais de cem alunos matriculados um Kit tecnológico.

No segundo momento da segunda parte da pesquisa, convidamos os professores participantes da entrevista, para analisarmos a potencialidade de utilização da TV Escola, através da técnica de Grupo Focal .

A aplicação dos questionários, as entrevistas, bem como a realização dos encontros com o Grupo Focal, ocorreram em Sidrolândia-MS. Este município encontra-se nos campos da Vacaria do Planalto da Serra de Maracaju e, segundo dados do IBGE, possui uma área de 5.300,90km², com acesso por rodovia pavimentada e via ferroviária aos principais centros econômicos e produtivos do estado e do país. A população estimada em aproximadamente 30 mil habitantes desfruta de eficiente infra-estrutura de transportes e fica a 40 km de um aeroporto internacional. Sidrolândia tem um enorme potencial de produção agropastoril resultante da associação entre o clima favorável, solo produtivo, infra-estrutura de armazenagem e escoamento (BASÍLIO,1997).

Quanto à educação, o município dispõe de duas escolas estaduais, duas escolas particulares, cinco escolas municipais, uma escola filantrópica, três centros de educação infantil e uma faculdade.

As duas escolas estaduais existentes oferecem ensino fundamental e médio, no entanto, somente uma delas oferece as séries iniciais do ensino fundamental. As duas escolas particulares existentes oferecem ensino fundamental e somente uma delas oferece o ensino médio. As cinco escolas municipais oferecem o ensino fundamental.

A escola filantrópica atende somente alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e oferece atendimento nas modalidades da educação infantil, classes de alfabetização e educação profissional. Os centros de educação infantil dispõem de serviços de berçário, maternal e pré-escola. A faculdade local oferece o curso superior de pedagogia.

Em nossa pesquisa optamos por trabalhar com os professores de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas, em virtude de que a inclusão desta população específica é uma realidade e ainda que os professores devem estar preparados para que isso ocorra. Desta forma, buscamos analisar a potencialidade de utilização dos Programas da TV Escola – Série Educação Especial, na formação destes docentes.

Na 1ª parte da pesquisa, localizamos por telefone onde e quantos são os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Sidrolândia-MS, a fim de convidá-los a participar desta pesquisa, inicialmente respondendo a um questionário (Apêndice 1).

Na escola estadual que oferece as séries iniciais do ensino fundamental, 3 professoras trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nas cinco escolas municipais que oferecem as séries iniciais, dezoito professoras trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Portanto, vinte e um professores informantes foram inicialmente convidados a participar desta pesquisa.

Desta forma, distribuímos pessoalmente vinte e um questionários, conforme quadro 3:

Quadro 3 – distribuição dos questionários

ESCOLAS	Nº de questionários entregues	Nº de questionários recebidos
Escola 1 - Estadual	3	3
Escola 2 – Municipais	18	13
TOTAL	21	16

De posse de dezesseis questionários respondidos com trinta e quatro questões em cada questionário, procedemos a análise dos mesmos, contando para isso com o Programa SPSS Windows versão 10 para tabular as vinte e duas questões fechadas e análise de conteúdo (Bardin, 1977) para proceder a análise das questões abertas.

2.1 Material utilizado

Na 1ª parte da pesquisa utilizamos como instrumento para a coleta de dados um questionário com trinta e quatro questões. Em meio as trinta e quatro questões, doze são questões abertas, ou seja, o respondente é que constrói a sua própria resposta e vinte e duas são questões fechadas – questões com alternativas a serem assinaladas.

Pensamos ser válida a utilização de um questionário, pois é uma técnica comum de obtenção de dados e deixa o respondente bastante à vontade, em função da característica de anonimato que apresenta.

No decorrer da formulação do questionário, tomamos alguns cuidados quanto à formulação das questões, aplicamos um questionário piloto para testar a legitimidade das questões. No piloto percebemos possíveis alterações que deveriam ser feitas e após as alterações, aplicamos o questionário conforme organização do Quadro 4:

Quadro 4 - Composição do Questionário para os Docentes

<i>Objetivos</i>	<i>Variáveis</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Questões Abertas</i>	<i>Questões Fechadas</i>
	Caracterização dos professores que trabalham com alunos	Formação; Tempo de exercício docente;	5	1, 2, 3, 4,

	que apresentam necessidades educacionais especiais	Jornada de trabalho		
1	Concepções de formação contínua	Definição de formação contínua; Cursos de formação contínua	6 9 10.1	7 8 10
2	Concepções de formação contínua na escola, associada à TV Escola	Escola como palco de formação contínua; A Proposta Pedagógica - prevê a utilização da TV Escola	18 17.1	15, 16, 17, 19, 20, 21, 22,
3	Concepção de formação contínua e utilização da TV Escola, pertinentes a Educação Especial	Caracterização de formação contínua para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; A utilização dos programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola	11.1 12.1 13.1 14.1 24 34	11, 12, 13, 14, 23,24.1, 25, 26, 27, 28,29, 30, 31,32, 33

2.2 Análise dos dados

De forma a compreender o questionário aplicado, para interpretar as doze questões abertas, nos pautamos na técnica de análise de conteúdo, em que a tabulação, a organização e a interpretação dos dados nos possibilitou descrever grandes e pequenas categorias. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 310) “ é um conjunto de técnicas de análise (...) não se trata de um instrumento, mas de

um leque de apetrechos: ou com maior rigor, seria um único instrumento (...) aplicável a um campo muito vasto”, sendo assim a análise do conteúdo é pertinente a nossa pesquisa, por conta de extrapolar todas as variáveis do contexto em questão.

De posse dos questionários já respondidos, iniciamos, conforme orienta Bardim (1977, p. 95), “a pré-análise, a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Começamos a pré-análise com a leitura flutuante, identificamos o tema e construímos grandes e pequenas categorias de acordo com o número de vezes com que as respostas freqüentemente apareciam.

Com relação às vinte e duas questões fechadas, utilizamos o Programa SPSS Windows - versão 10, para tabular os dados e relatar a porcentagem das respostas.

Inicialmente trazemos ao texto a caracterização dos professores informantes da 1ª parte da pesquisa e em seguida procedemos a descrição dos dados encontrados.

2.3 Caracterização dos Professores Informantes da 1ª Parte da Pesquisa

Foram sujeitos da pesquisa dezesseis professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, do município de Sidrolândia-MS.

Objetivamos a seguir caracterizar os dezesseis professores informantes que participaram da pesquisa, sendo que o único critério para ser sujeito da pesquisa era o fato de ser professor de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede comum.

Todos os professores informantes são do sexo feminino, essa feminilização no magistério remonta ao processo histórico visto que de acordo com Gouvêa (2003) em séculos passados a profissão do magistério significava para a mulher ter acesso a um novo espaço social, diferente dos tradicionais ofícios femininos dos primórdios. Além de todos os professores informantes serem do sexo feminino, a maioria (93,75%) têm mais de trinta anos (Tabela 1).

Tabela 1. Idade dos Professores Informantes da Pesquisa

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Entre 20 e 30 anos			1	6,25	1	6,25
Entre 31 e 40 anos			7	43,75	7	43,75
Entre 41 e 50 anos	2	12,50	4	25,0	6	37,50
Mais de 50 anos	1	6,25	1	6,25	2	12,50
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Após averiguarmos a idade dos professores informantes, perguntamos o tempo de serviço, o numero de escolas onde trabalham e ainda a carga horária semanal de trabalho.

Quanto ao tempo de serviço, 56,2% dos professores informantes atuam no exercício do magistério há mais de 15 anos (Tabela 2).

Tabela 2. Tempo de serviço como professor

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
De 5 a 10 anos			1	6,25	1	6,25
De 11 a 15 anos			6	37,50	6	37,50
Acima de 15 anos	3	18,75	6	37,50	9	56,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Conforme Tabela 2, a maioria (93,75%) dos professores informantes desta pesquisa, exerce a função docente há mais de 15 anos. Na atualidade alguns autores questionam a questão do tempo de serviço: será que a experiência favorece o trabalho pedagógico?

Para Nóvoa (1999, p.18) “o reforço de práticas pedagógicas inovadoras construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência parece ser a única saída possível”. Nos parece favorável que professores com uma certa experiência trabalhem com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais neste processo inclusivo que vivenciamos. A experiência dos professores, pode contribuir em situações de estudo dentro da própria escola, gerando análises, discussões e debates em momentos de estudos.

Tabela 3. Número de escolas onde atuam como docentes

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Uma escola	2	12,50	5	31,25	7	43,75
Duas escolas	1	6,25	8	50,00	9	56,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Conforme Tabela 3, nenhum dos professores informantes atua em mais de duas escolas, no entanto, 31,25% destes trabalham mais de 40 horas semanalmente (Tabela 4).

Com relação ao número de horas que os docentes trabalham semanalmente, o INEP (2003) registrou que no Brasil o número de docentes com maior carga horária de trabalho encontra-se atuando no ensino médio e por vezes chegam a ter uma jornada tripla diariamente.

Tabela 4. Número de horas que atuam como docentes semanalmente

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Menos de 20 horas	1	6,25			1	6,25
Entre 20 e 30 horas			2	12,50	2	12,50
Entre 30 e 40 horas	1	6,25	7	43,75	8	50,00
Mais de 40 horas	1	6,25	4	25,00	5	31,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

De acordo dados do INEP (2003), o Brasil tem em média 2,4 milhões de professores atuando na educação básica, sendo que destes, cerca de 1,6 milhões lecionam no ensino fundamental. O percentual de homens e mulheres varia de acordo com a disciplina e com o nível de ensino, mas a questão da carga horária ultrapassar a 40 horas de efetivo trabalho é mais evidenciada no ensino médio.

Quanto ao grau de formação, questionamos se os professores informantes possuem magistério de

ensino médio, curso de graduação, especialização e ainda o ano de conclusão dos cursos.

Tabelas 5. Formação em nível de magistério no ensino médio

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim	3	18,75	9	56,25	12	75,00
Não			4	25,00	4	25,00
Não respondeu						
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

De acordo com a amostra (Tabela 5), 75% dos professores que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental em Sidrolândia-MS, possuem formação no antigo magistério de ensino médio.

Quanto a formação em nível superior, os dados são surpreendentes 100% dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no município de Sidrolândia-MS possuem nível superior (Tabela 5.1).

Nas duas redes 87,5% dos professores informantes possuem o curso de pedagogia, no entanto, segundo Cassola (2003, p.06) para estes somente um curso de pedagogia não é suficiente para desenvolver um bom trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Tabela 5.1. Curso de Graduação

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%

Pedagogia	3	18,75	11	68,75	14	87,50
Normal Superior			1	6,25	1	6,25
Graduação de Professor de Parte de Formação Especial do 2º Grau			1	6,25	1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Os dados quanto a formação dos docentes de forma implícita, registram que o fato de 100% dos professores informantes possuírem nível superior pode estar relacionado com a LDB 9394/96, visto que grande parte dos docentes (Tabela 5.2) concluiu o curso de graduação após a promulgação desta legislação.

Art. 87 § 4º até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB 9394/96).

Tabela 5.2. Ano de conclusão da graduação

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%		
1983	1	6,25			1	6,25
1988			1	6,25	1	6,25
1990			2	12,50	2	12,50
1993	1	6,25			1	6,25
1995			2	12,50	2	12,50
2002			3	18,75	3	18,75
2003			3	18,75	3	18,75
Concluindo em 2004			2	12,50	2	12,50
Não respondeu	1	6,25			1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,00

Ainda com relação a formação perguntamos qual a área da especialização dos professores informantes, buscando averiguar se alguns deles possui especialização em educação especial e constatamos que nenhum dos professores informantes possui formação nesta área (Tabela 5.3).

Tabela 5.3. Área da especialização

	<i>Escola Estadual</i>	<i>Escolas Municipais</i>	<i>Ambas as redes</i>
--	------------------------	---------------------------	-----------------------

	F	%	F	%	F	%
Supervisão	1	6,25			1	6,25
Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental			3	18,75	3	18,75
Subtotal	1	6,25	3	18,75		
Não respondeu	2	12,50	10	62,50	12	75,00
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,00

Conforme Tabela 5.3 – a especialização cursada é bastante recente. Isto ocorre visto que somente em 2003 foi implantado em Sidrolândia (campo empírico da pesquisa) o curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 5.4. Ano da conclusão da especialização

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1995	1	6,25			1	6,25
Concluindo em 2004			3	18,75	3	18,75
Não respondeu	2	12,50	10	62,50	12	75,00
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Mesmo com estes dados, não podemos registrar que os professores informantes tenham experiência no trabalho pedagógico com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo dados da pesquisa de Cordeiro (2003) a maioria dos docentes não possui formação nem tão pouco

experiência no trabalho pedagógico junto a esta população específica.

2.4 Discussão dos dados da primeira parte da pesquisa

Após explicitarmos os professores informantes da pesquisa, trazemos ao texto as suas contribuições, seus argumentos e a teoria de diversos pesquisadores, visando fundamentar a presente pesquisa.

2.4.1 O professor dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e sua concepção de formação contínua

A descrição das questões que segue é resultado da aplicação do questionário (Anexo 1), junto aos professores de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no município de Sidrolândia-MS, vale observarmos que mesmo tendo esta característica comum: “ser professor de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”, os professores informantes são oriundos de órgãos diferenciados: cinco escolas municipais e uma escola estadual.

Nesta descrição objetivamos apresentar os dados e a análise referente à concepção de formação contínua dos professores informantes e ainda os momentos em que esta formação pode ser efetivada do ponto de vista dos mesmos.

Entre as questões gradualmente organizadas, podemos evidenciar:

*Definição de formação contínua.

- * Momentos de formação contínua que os professores consideraram efetivo para alterações positivas na prática pedagógica.
- * Momentos que possibilitam formação contínua na proposta pedagógica da escola.
- * Momentos previstos na proposta pedagógica que asseguram formação contínua.
- * Espaço para estudo imprescindível dentro da própria escola.
- * Parecer dos professores quanto aos momentos de estudo dentro da própria escola.

2.4.2 Concepções sobre a formação contínua

A formação contínua vem sendo palco de inúmeras discussões, centrando-se na busca do aperfeiçoamento dos saberes, atitudes e habilidades na qualificação profissional.

Mas de que maneira e quando realizar a formação contínua? Nos finais de semana? Em cursos? Em serviço, nas próprias escolas?

Como bem diz Nóvoa (1992, p.9), "não há ensino de qualidade, nem reforma

Categorias	<i>Escola</i> Estadual		Escolas Municipais		Ambas as redes	
	F	%	F	%	F	%

educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores". Os professores informantes desta pesquisa vêem a formação contínua como pesquisa e momentos de estudo (Tabela 6).

Tabela 6. O que é formação contínua para os professores dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais

1. Momentos de Formação	3	16,66	15	83,33	18	100,00
Total de Argumentos	3	16,66	15	83,33	18	100,00

Obs.: um dos professores informantes da rede estadual não respondeu a esta questão.

As respostas dos professores informantes foram analisadas e nos permitiram identificar uma grande categoria a qual denominamos “**momentos de formação**”, (Tabela 6).

De modo geral, as respostas indicam que os professores informantes compreendem a **formação contínua** como sendo os **momentos de formação** e esses são relacionados com a participação em cursos.

Formação contínua é estar sempre procurando obter conhecimentos através de cursos (P I 1).

Para Esteves (1993, p.98), a formação contínua exige profissionais

conhecedores da realidade da escola, capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro(...).

Vale salientar que não houve manifestações de *formação contínua* associada ao exercício de pesquisa. Em seu livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", Freire (1997, p.32) afirma: "não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino", e aprofunda essa afirmativa:

fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, como professor pesquisador.

Após termos verificado de que maneira os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais percebem a **formação contínua**, buscamos compreender *quais são os momentos de formação contínua que os professores consideram efetivos para alterações positivas em sua prática pedagógica.*

Conforme dados da Tabela 7⁷, na Escola Estadual a maioria dos professores informantes apontou *como momentos de formação contínua que consideram efetivos para alterações positivas em sua prática pedagógica*, os cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação. Da mesma forma, a maior parte dos professores informantes da rede municipal aponta os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação como sendo os momentos que promovem alterações positivas na prática pedagógica.

No entanto, de acordo Prieto (2001) a oferta de cursos esporádicos não contribui efetivamente para melhorias da práxis pedagógica, visto que em cada contexto escolar os “problemas” emergem diariamente e devem ser sanados de acordo a realidade em que se apresentam, e não em cursos com “conteúdos diversificados” que por vezes fogem a necessidade do grupo.

Após questionarmos quanto aos cursos que os professores acreditam que promovem alterações na prática pedagógica, buscamos verificar se *a proposta pedagógica das escolas assegura a formação contínua aos docentes*. De acordo dados da Tabela 8, 81,25% dos professores informantes indicam que a proposta pedagógica da escola assegura a formação contínua. (Tabela 8).

Tabela 8. Momentos previstos na proposta pedagógica que asseguram a formação contínua

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim	2	12,50	11	68,75	13	81,25
Não	1	6,25			1	6,25
Não respondeu			2	12,50	2	12,50
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

⁷ A Tabela 7 está em anexo por ser muito extensa e com grande pulverização dos dados; apenas o resultado com maior frequência é discutido.

A proposta pedagógica das escolas deve ser construída de acordo com a realidade onde está inserida. Nesta perspectiva a construção de uma proposta pedagógica, ancorada na sua realidade, pode ser vista como o desenvolvimento do exercício da cidadania, visto que todo o segmento escolar deve e pode democraticamente colaborar na construção da proposta pedagógica da escola. Para Veiga (2004, p.9)

entender o projeto político-pedagógico no bojo da educação democrática e emancipatória é defendê-lo como um dever e direito da escola em exercitar criticamente o papel social da educação, da luta pela inclusão social, da luta pelos direitos humanos fundamentais.

O fato de mais de 80% dos professores informantes assegurarem que a formação contínua está contemplada na proposta pedagógica é um fator favorável para que essa formação possa acontecer no contexto escolar, como orienta Canário (1997).

Além de sabermos se as escolas asseguram na proposta pedagógica momentos de formação contínua aos docentes, também questionamos, *quais são os momentos que a escola oferece para a formação contínua dos docentes*. As respostas nos permitiram construir uma grande categoria, a qual nomeamos de **“momentos de formação contínua”**, para então, subdividi-la em outras duas subcategorias denominadas de **“cursos”** e **“capacitação”** (Tabela 9).

A primeira subcategoria denominada **“cursos”** foi vista como os momentos de estudo fora da escola e ainda propostos por terceiros

Cursos propostos pela Secretaria Municipal de Educação(P I 19).

A segunda subcategoria denominada **“capacitação”** foi vista como momentos de estudo dentro da própria escola atendendo às necessidades da comunidade escolar.

Está assegurada a capacitação, mas não com os dias e horários específicos (PI 10) .

Em ambas as redes 58,33% dos argumentos foram inseridos na categoria “ **cursos**”, e 41,66% dos argumentos foram inseridos na categoria “ **capacitação**”. Cinco docentes das escolas municipais não responderam a esta pergunta (Tabela 9).

O posicionamento dos professores informantes nos parece um tanto equivocado quando se referem à formação contínua como cursos e capacitações, pois hoje presenciamos um remodelamento das práticas de formação docente, este tipo de situação formativa se afasta do que entendemos como formação contínua.

Na maioria das vezes cursos e capacitações fora do contexto escolar são ações descontínuas, sem conexão entre si, a formação contínua hoje, é percebida como a formação docente em serviço. Para Canário (1997, p. 74)

(...) a passagem de uma lógica da reciclagem para a lógica da recursividade só se torna possível a partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, quer inicial, quer contínua.

Ou seja, a formação contínua “centrada na escola” proposta por Canário (1997) ou formação contínua em serviço é uma estratégia para assegurar a contextualização de práticas pertinentes ao cotidiano escolar, sendo portanto a formação mais viável na atualidade: um professor investigador de sua própria práxis, para que o professor deixe de lado o “habitus”⁸ adquirido, para fundamentar-se em estudos.

⁸ Habitus para Perrenoud (1997, p. 24) “é a gramática geradora das práticas, o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação como a ação planejada, tanto a evidenciação como a dúvida metódica, tanto a invenção de estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões”.

Tabela 9. Quais os momentos previstos na proposta pedagógica, que asseguram a formação contínua

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Momentos de formação contínua						
Cursos	3	25,00	4	33,33	7	58,33
Capacitação	1	8,33	4	33,33	5	41,66
Total de argumentos	4	33,33	8	66,66	12	100,0

Obs.: 5 professores da rede municipal não responderam a questão

Aquino (2001, p. 221) ressalta:

os programas recentes de formação docente em serviço, em especial aqueles que qualificam o professor como um profissional reflexivo, apresentam-se como ocasião de convencer o professor de sua importância profissional e pleiteiam valorizar seus modos de pensar e agir, convocando-o a saber-se sujeito do conhecimento, gestor primordial da prática educativa que desenvolve, investigador de si mesmo, experimentador autônomo de seu ofício, centro decisório das transformações que deverá operar em sua

Prosseguindo com os questionamentos, perguntamos o que os docentes que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais pensam sobre ter *um espaço para estudos dentro da própria escola*, e os dados revelaram que 100% dos professores informantes acreditam ser importante um espaço para estudos dentro da própria escola.

Podemos discutir assuntos realmente ligados ao nosso contexto, encontrar alternativas que venham colaborar para a melhoria do nosso trabalho junto às crianças com deficiência (PI 11) .

Ainda com relação aos *momentos de estudos dentro da própria escola*, todos os professores informantes se posicionaram favoravelmente e os dados nos permitiram

construir uma categoria, a qual nomeamos de **melhoria no desempenho profissional** (Tabela 10).

Tabela 10. Resultado dos momentos de estudo dentro da própria escola

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Melhoria no desempenho profissional	5	21,73	18	78,26	23	100,0
Total de argumentos	5	21,73	18	78,26	23	100,0

Para Imbernom (2001) os momentos de estudo dentro da escola, ou seja, a formação centrada na escola, não subentende apenas a troca de espaço físico, mas sim, todo um contexto, tem “uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças (p. 80)”, essa formação efetivada dentro da escola pode desenvolver nos docentes uma postura colaborativa, a qual irá refletir na práxis pedagógica.

Os momentos de estudo devem estar assegurados na proposta pedagógica de cada uma de nossas escolas, alicerçado nos princípios normativos da legislação vigente, sem esquecer o compromisso com a busca de uma educação mais justa a todos.

De acordo com Silva (2003, p. 67) “a formação docente provém da necessidade de formação do docente e deve ser debatida e refletida com este, para que se efetive a negociação de programas de formação”.

2.4.3 A TV Escola em Sidrolândia-MS

Após termos questionado quanto a importância de prever momentos de estudo no contexto escolar e ainda deste ser ou não um local apropriado para esses estudos, verificamos *se a escola recebeu as tecnologias que o MEC vem disponibilizando* às instituições de ensino com mais de cem alunos matriculados no ensino fundamental.

As respostas dos professores nos pareceram vagas (Tabela 11), 50% dos professores informantes registraram que não têm conhecimento se a escola recebeu ou não do MEC o Kit Tecnológico da TV Escola.

Tabela 11. Acesso ao Kit da TV Escola

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim			6	37,50	6	37,50
Não	1	6,25	1	6,25	2	12,50
Não sei	2	12,50	6	37,50	8	50,00
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

O fato dos professores não saberem informar se a escola recebeu ou não o Kit tecnológico da TV Escola aponta para um distanciamento aparente deste recurso, tanto na utilização com os alunos, quanto na utilização para a formação contínua. Parece-nos que nesse grupo pesquisado há um problema que nos remete a inferir a falta de divulgação e participação dos docentes nos programas implantados pelo Governo Federal.

De forma a compreender melhor quanto a utilização da TV Escola, perguntamos, se **os docentes pesquisados têm conhecimento da TV Escola**, e conforme Tabela 12 - 75% dos professores informantes sabem da existência da TV Escola.

Tabela 12. Conhecimento da TV Escola

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim	1	6,25	11	68,75	12	75,00
Não	2	12,50	2	12,50	4	25,00
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Mesmo a maioria dos professores informantes tendo conhecimento da TV Escola, poucos a utilizam. Segundo dados da Tabela 13, praticamente 70% dos docentes de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais não utilizam a TV Escola.

Por outro lado, uma pesquisa realizada com docentes que atuam no ensino médio de um município do Paraná, identificou que 96,7% usam a TV Escola (SCAPIN 2003). Não podemos comparar os dois resultados, mas podemos questionar o que faz uma diferença tão acentuada existir.

Podemos dizer que a pouca informação dos professores desta pesquisa, bem como a pouca utilização dos Programas da TV Escola nos leva a crer que houve falha no processo de implantação desta tecnologia no município de Sidrolândia.

Uma pesquisa em nível nacional realizada em 2001 pela UNICAMP, registrou que 75% dos professores brasileiros não receberam capacitação para a utilização dos programas da TV Escola, desta forma, podemos inferir que seja este um dos motivos para a não utilização do programas da TV Escola em Sidrolândia, ou seja, a falta de

informação e capacitação dificulta a implementação dos programas.

Tabela 13. Utilização da TV Escola

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim			4	25,00	4	25,00
Não	3	18,75	8	50,00	11	68,75
Não respondeu			1	6,25	1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Pedimos aos professores informantes que justificassem o uso ou não uso dos programas da TV escola. Do total dos professores informantes, seis (dois da escola estadual e quatro das escolas municipais) não responderam a esta questão. Com os argumentos dos demais compusemos duas categorias: a primeira com os **fatores de impedimento para a não utilização da TV Escola** e a segunda denominada de “**situações de aprendizagem**”, em seguida subdividimos as duas categorias em subcategorias, conforme Tabela 14:

Tabela 14. Justificativas da utilização ou não utilização da TV Escola

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Fatores de impedimento						
Falta de tempo	1	9,09			1	9,09
Falta de acesso			5	45,45	5	45,45
Subtotal	1	9,09	5	45,45	6	54,54
2. Situações de aprendizagem						
Utilizam em cursos			3	27,27	3	27,27
Utilizam em sala de aula			2	18,18	2	18,18
Subtotal	0	0	5	45,45	5	45,45
Total de argumentos	1	9,09	10	90,09	11	100,0

Obs.: seis professores não responderam a questão.

Conforme dados da Tabela 14, 45,45% dos argumentos dos professores informantes apontam a falta de acesso como fator de impedimento para a utilização da TV Escola. Desta forma, questionamos se os programas estão ou não estão sendo gravados, até porque se fossem deveriam estar disponíveis e de fácil acesso aos professores.

Por outro lado mais de 45% dos argumentos indicam que os docentes utilizam os programas em situações de aprendizagem: praticamente 20% dos argumentos indicam o **uso em sala de aula** com os alunos e 30% **em cursos**. A princípio acreditávamos que o índice de utilização dos programas da TV Escola fosse maior junto aos alunos do que em situações de formação docente, no entanto, os argumentos revelaram o contrário.

Contudo, quando questionamos o que os professores informantes pensam sobre a TV Escola, entendemos que eles apostam mais na utilização dos programas em sala de aula com os alunos do que em situações de formação contínua. Os argumentos nos pareceram confusos, os professores pesquisados apontam que a utilização dos programas em sala de aula são positivos, no entanto, a utilização em momentos de formação é maior.

Em busca de maior clareza, questionamos *o que pensam os professores dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sobre a TV Escola*. Do total de professores informantes somente onze docentes das escolas municipais se manifestaram, os demais não responderam a esta questão. Dos que se manifestaram, identificamos uma categoria: **“recurso de formação”**, composta por duas subcategorias e ainda uma segunda categoria com **“aspectos positivos”** (Tabela 15).

Tabela 15. Parecer sobre a TV Escola

Categorias	Escola Estadual		Escolas Municipais		Ambas as redes	
	F	%	F	%	F	%
1.Recurso de Formação						
Auxiliar do processo de ensino-	0		5	33,33	5	33,33

aprendizagem do aluno.					
Auxiliar em momentos de estudos para o professor.	0	3	20,0	3	20,0
Subtotal		8	53,33	8	53,33
2. Aspectos positivos	0	7	46,66	7	46,66
Total de argumentos	0	15	100,0	15	100,0

Obs.: cinco professores não responderam a questão

A categoria **“recurso de formação”** foi composta por duas subcategorias: a primeira que reuniu argumentos que apresentavam a TV Escola como um **‘auxiliar do processo de ensino-aprendizagem do aluno’** (33,3%) dos argumentos encontrados nas escolas municipais.

Pelo pouco que já assisti, pude observar que são programas de muita qualidade e que tem muito a oferecer ao profissional como subsídio para a sua prática de ensino (PI 4).

A segunda subcategoria continha 20% dos argumentos, indicando uma visão da TV Escola como **“auxiliar em momentos de estudos para o professor”**.

Embora pouco utilizados, são programas excelentes para o estudo e reflexão do dia-a-dia (PI 11).

Na segunda categoria a qual denominamos **“Aspectos positivos”** 46,66% dos argumentos dos docentes das escolas municipais apontam a TV Escola com aspectos positivos do tipo:

Acho ótima, nós traz conhecimentos (PI 17).

Scapin (2003, p. 87) quando questionou aos sujeitos de sua pesquisa o que é TV Escola, obteve 79,4% de argumentos na categoria **“meio de acesso a formação continua”**. Ou seja, os docentes acreditam que os programas da TV Escola sejam um veículo de formação. De modo semelhante, 56% dos docentes que participaram da pesquisa realizada pela UNICAMP em 2001, apontaram que a TV Escola é para ser usada em capacitação.

Os argumentos dos professores informantes da nossa pesquisa: 33% auxiliar do processo de ensino-aprendizagem do aluno, 20% auxiliar em momentos de estudos para o professor e 46,66% dos argumentos são aspectos positivos. Entendemos que os professores informantes possuem uma visão positiva dos programas da TV Escola, no entanto, em virtude do pouco conhecimento acerca das programações, apenas 20% a vêem como um veículo de formação contínua a ser utilizado na própria escola.

Em seguida, perguntamos aos professores informantes *se as escolas lhes oferecem momentos de estudos com o uso dos programas da TV Escola*. Conforme os dados da Tabela 16, 68,75% dos professores informantes não recebem formação contínua na escola com a utilização deste recurso tecnológico.

Tabela 16. Utilização dos programas da TV Escola em momentos de estudos com os professores

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim			4	25,00	4	25,00
Não	3	18,75	8	50,00	11	68,75
Não sei			1	6,25	1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Dados semelhantes a estes, encontramos em Lima (2000), onde a pesquisadora registrou que somente 14,3% dos pesquisados fazem uso dos programas da TV escola dentro da jornada de trabalho. Uma porcentagem um pouco maior, encontramos na pesquisa da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, onde 30% dos professores brasileiros que participaram da pesquisa relataram que fizeram uso dos programas da TV Escola na elaboração do planejamento escolar de 2001.

Já que uma das intenções da Secretaria de Educação a Distância é a de capacitar professores através da utilização dos programas da TV Escola, o mínimo esperado seria o

de que os professores tivessem acesso aos programas na própria escola, bem como momentos de estudo juntamente com um coordenador/orientador destes estudos.

Mais uma vez podemos nos reportar ao distanciamento do Governo Federal, junto as escolas públicas, onde ao lançar um projeto do porte da TV Escola, não atenta para as necessidades de que a implantação deste vai apresentar. Entre estas necessidades podemos prever um coordenador/orientador de sessões de estudos, materiais para o desenvolvimento do trabalho, pessoas responsáveis pela gravação dos programas...

A fim de compreender melhor como acontece o aproveitamento da TV Escola nas escolas que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, perguntamos aos professores informantes *quem são os responsáveis pelas gravações dos programas exibidos pela TV Escola.*

Tabela 17. Responsáveis pelas gravações dos programas exibidos pela TV Escola

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Desconheço a programação da TV Escola	2	12,50	4	25,00	6	37,50
Coordenador			5	31,25	5	31,25
Ninguém foi nomeado			2	12,50	2	12,50
Não respondeu	1	6,25	2	12,50	3	18,75
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Conforme dados da Tabela 17, 31,25% dos informantes asseguraram ser o coordenador o responsável pela gravação dos programas da TV Escola. Lima (2000, p. 94) inclusive registra que a presença de um coordenador é fundamental para a organização dos momentos de estudo. “Para 73,5% dos sujeitos da pesquisa desta autora, a tarefa de

gravar os programas da TV Escola, cabe ao coordenador pedagógico (...).”.

Ainda com a finalidade de compreender melhor como acontece o aproveitamento da TV Escola nas escolas que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no município de Sidrolândia, perguntamos aos professores informantes *em que situações os programas da TV Escola são gravados nas escolas.*

Tabela 18. Momentos em que os programas da TV Escola são gravados na escola

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Quando um professor solicita.			2	12,50	2	12,50
Quando o coordenador e ou diretor solicita.			3	18,75	3	18,75
Não são feitas gravações na minha escola.			4	25,00	4	25,00
Desconheço a programação da TV Escola.	2	12,50	3	18,75	5	31,25
Não respondeu	1	6,25	1	6,25	2	12,50
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Conforme Tabela 18, em meio às respostas obtidas somente 12,50% dos professores informantes indicaram que a gravação dos programas da TV Escola acontece quando um professor solicita e 18,75% relataram que a gravação dos programas da TV Escola acontece quando o coordenador e ou o diretor solicita, 25% dos professores informantes demonstraram que não são feitas gravações dos

programas da TV Escola nas escolas onde atuam e 31,25% desconhecem a programação.

E visível o distanciamento dos professores informantes dos programas da TV Escola, um percentual de 12,50% apenas de programas são gravados quando os docentes solicitam. Se olharmos o tamanho do investimento deste projeto, estes dados tornam-se insignificantes.

Anteriormente (Tabela 12, p.101) quando perguntamos aos professores informantes se tinham conhecimento da TV escola, 75% dos docentes que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, responderem que conhecem a TV Escola, e então, porque não solicitam a gravação dos programas, porque pouco utilizam os programas.

De modo a caracterizar ainda melhor nossa pesquisa com relação aos programas da TV Escola e os docentes que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, perguntamos se **os docentes utilizam os programas da TV Escola em sala de aula com os alunos.**

Tabela 19. Utilização dos programas da TV Escola em sala de aula com alunos

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim, para trabalhar alguns conteúdos.			5	31,25	5	31,25
Não, desconheço a programação.	3	18,75	3	18,75	6	37,50
Não respondeu			5	31,25	5	31,25

Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0
-------	---	-------	----	-------	----	-------

Apenas 31,25% dos docentes de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais fazem uso dos programas da TV Escola em sala de aula com os alunos, 37,50% desconhecem a programação e 5 docentes não responderam a este questionamento (Tabela 19).

Hidalgo (1999, p.140) registra de forma favorável a utilização do vídeo em sala de aula: “os alunos interessam-se muito e, através do conteúdo estudado, buscam satisfazer suas curiosidades”.

Segundo Rosado (1993, p.16), o vídeo, num primeiro momento

é um aparelho que traz à sala de aula um tipo específico de linguagem audiovisual. A imagem e a linguagem audiovisual (que associa a imagem animada e o som sincronizado) tem encontrado, constantes obstáculos para conquistar um espaço efetivo enquanto suportes para a aquisição de conhecimentos no mundo da escola.

Os recursos audiovisuais se usados com planejamento e com metodologia adequados são de grande valor na aprendizagem, sendo portanto, indispensável que sejam contemplados na proposta pedagógica e utilizados com planejamento prévio, auxiliando a escola a cumprir seu papel de socializar conhecimentos.

2.4.4 O trabalho com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e a necessidade de formação

Para compreender um pouco mais sobre as concepções dos professores informantes sobre sua capacitação para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, perguntamos

se sentem *dificuldades para trabalhar com estes alunos*.

Praticamente 100% dos professores informantes têm dificuldade de trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Tabela 20. Dificuldades em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim	3	18,75	12	75,00	15	93,75
Não			1	6,25	1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

A porcentagem encontrada nesta pesquisa corrobora com o momento inclusivo que estamos vivenciando, em virtude de que os alunos que apresentam necessidades educacionais estão sendo matriculados nas escolas comuns e os docentes sentem-se despreparados para trabalhar com eles (CORDEIRO, 2003).

Por outro lado, os professores por vezes tem se demonstrado confortáveis para trabalhar com esta população específica, conforme Oliveira (2003, p. 42) os professores “possuem um bom sentimento acerca do trabalho com as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, se sentem bem e colaboradores no processo inclusivo”.

Para compreender melhor as dificuldades que os professores informantes registraram sentir, solicitamos que se manifestassem indicando suas *dificuldades para*

trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. As respostas nos permitiram formular duas categorias, sendo que uma dessas categorias subdividimos em duas subcategorias (Tabela 21).

Tabela 21. Justificativas das dificuldades em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Heterogeneidade	2	6,66	10	33,33	12	40,00
2. Insuficiência de condições adequadas						
Formação insuficiente	3	10,00	4	13,33	7	23,33
Escassez de recursos			11	36,66	11	36,66
Total de argumentos	5	16,66	25	83,33	30	100,0

Conforme Tabela 21, 40% dos argumentos indicam a **heterogeneidade** desta população específica como uma das dificuldades em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em função das inúmeras *diversidades* que apresentam

Cada aluno tem sua forma diferenciada de aprender e às vezes queremos que todos aprendam da mesma forma (PI 3).

Um outro fator que os dados nos possibilitaram listar foi a **insuficiência de condições adequadas**, nesta categoria estão as manifestações que mostram que a formação dos docentes é insuficiente.

Não estou preparada para trabalhar com estes alunos (PI 7).

Bem como, a “**escassez de recursos**”, a dificuldade em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aparece por conta da falta de recursos humanos e materiais.

Não dispomos de espaço físico adequado nem material pedagógico (PI 14).

Como vimos, 23% dos argumentos indicam a **formação insuficiente** como sendo um dos fatores que dificulta o trabalho docente junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e 36,66% a escassez de recursos, o fator prejudicial ao trabalho docente.

Além dos professores informantes ressaltarem a diversidade, ou seja, as características diferenciadas que esta população específica apresenta, ainda, sentem com pouca formação e sem recursos materiais e humanos.

Inúmeros autores, confirmam os dados encontrados quanto a questão das justificativas das dificuldades em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (MAZZOTA (2003); BUENO (1999); JANNUZZI (2004)).

Somos sabedores que o trabalho com esta população específica não se reduz apenas ao professor e sim a todo um contexto, com recursos humanos, físicos e materiais para que um bom trabalho possa ser desenvolvido.

Os docentes têm consciência de que a formação é um dos requisitos para que um bom trabalho seja desenvolvido. Quanto a formação suficiente para atuar como docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, 81,25% dos professores

informantes pensam não ter formação suficiente para trabalhar com esta população específica. (Tabela 22).

Tabela 22. Formação suficiente para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim			3	18,75	3	18,75
Não	3	18,75	10	62,50	13	81,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

A legislação é um tanto rígida quando trata da formação docente para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no entanto, além da formação docente todo um contexto deve ser levado em conta, inclusive no ambiente escolar o direito a formação docente deve ser assegurado.

O direito a formação docente, além de já estar firmemente evidenciado em legislações, deve estar também, assegurado na proposta pedagógica das escolas, visto que a escola como instituição deve procurar socializar o saber, seja entre docentes e ou discentes.

Segundo Hora (1994, p. 34)

a escola deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos, capazes de responder às demandas sociais.

Toda essa função da escola de socializar saberes, bem como atender as carências da sociedade, implica em uma educação democrática. Para esta autora, (...) os educadores encaram a democratização do ensino através da ampliação de oportunidades (p.35). A ampliação de oportunidades dentro das escolas compreende ações conjuntas, seja para a melhoria da qualidade do ensino, seja para a formação docente.

Perguntamos o *motivo da formação ser suficiente ou insuficiente para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais* e mesmo sem a resposta de quatro professores, com os argumentos apresentados construímos duas categorias: “os **posicionamentos negativos** e a **formação constante**”. A categoria “**posicionamentos negativos**” foi composta por duas subcategorias denominada **capacitação insuficiente** e **pouca infra-estrutura** (Tabela 22.1).

Tabela 22.1. Formação suficiente ou insuficiente - motivos

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Posicionamentos negativos						
Capacitação insuficiente	1	5,00	6	30,00	7	35,00
Pouca infra-estrutura	2	10,00	7	35,00	9	45,00
Subtotal	3	15,00	13	65,00	16	80,00
2. Formação constante			4	20,00	4	20,00
Total de argumentos	3	15,00	17	80,00	20	100,0

De acordo com os professores informantes, 80% dos seus argumentos indicam **posicionamentos negativos** quanto a formação para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, enfatizando a capacitação insuficiente, bem como a pouca infra-estrutura das escolas.

Os docentes se percebem despreparados, lhe são oferecidas poucas oportunidades de estudos, contam com escolas com pouca infra-estrutura e com poucos recursos materiais, como é que ele vai se sentir? Neste contexto, nos parece que as escolas não estão cumprindo sua função social de socializar saberes, já que os docentes não se sentem capazes de trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Por

certo caberia às instituições escolares oferecer situações de formação/sistematização do conhecimento também aos docentes.

Uma política de sistematização de conhecimento dentro das escolas provavelmente requer um diagnóstico da situação atual, um plano que democratize as oportunidades de formação contínua, bem como, a garantia de socialização das experiências adquiridas pelos profissionais em diferentes possibilidades, trata-se da necessidade de oferecer momentos de estudos aos docentes, no lócus onde as inquietações emergem.

Enfim, os docentes sentem-se despreparados para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a formação inicial provavelmente não dá conta de oferecer as necessidades que uma formação demanda. De acordo Bueno (1999), a formação de professores desta população específica vai além do conhecimento de alguns conteúdos.

Segundo Bueno (1999) aos docentes cabe ter teorias acerca dos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o saber como o saber fazer, bem como apresentar formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educacionais especiais. Já que a formação inicial não dá conta destas características é função da escola promover momentos onde essas características/conhecimentos possam ser adquiridos.

Ainda questionando sobre *formação docente*, uma outra questão apontou que praticamente 100% dos docentes dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sentem necessidade de capacitação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (Tabela 23).

Tabela 23. Necessidade de capacitação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim	3	18,75	12	75,00	15	93,75
Não			1	6,25	1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

As respostas apresentadas na Tabela 23, reforçam os argumentos anteriormente apresentados na Tabela 22. Pois, os professores informantes acreditam que possuem formação insuficiente para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, desta forma é legítimo que sintam necessidade de participar de capacitações, a fim de obter condições/conhecimento para trabalhar com esta população específica.

Perguntamos quais as *justificativas da necessidade de capacitação para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais*, um docente não respondeu a esta questão e com os argumentos dos demais construímos duas categorias, conforme Tabela 24:

Tabela 24. Necessidade de capacitação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais - justificativas

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Aquisição de conhecimento para melhoria do atendimento.	3	14,28	14	66,66	17	80,95
2. Alunos que exigem mais atenção.			4	19,04	4	19,04
Total de argumentos	3	14,28	18	85,71	21	100,0

Obs.: um docente não respondeu a essa questão

A primeira categoria construída denominamos de **“aquisição de conhecimento para melhoria do atendimento”** e reúne manifestações sobre a

necessidade de capacitação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, para a melhoria do atendimento dessa população específica.

A formação recebida nos cursos normais não nos dá subsídio para assegurar o nosso sucesso e o do aluno em sala (PI 6).

Mais de 80% dos argumentos dos professores informantes foram reunidos na categoria **“aquisição de conhecimento para melhoria do atendimento”**, pois os professores compreendem que o conhecimento é a base para o desenvolvimento de um trabalho significativo.

De acordo com Garcia (apud BAUMELI&CASTRO, 2002) o conhecimento dos professores que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais pode ser dividido em três grupos: conhecimento psicopedagógico – o qual relaciona o ensino com o processo de aprendizagem; o conhecimento do conteúdo – a própria matéria, disciplina a ser ensinada; e o conhecimento didático – ou seja, o como ensinar.

O conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático, são os pré-requisitos mínimos para um docente estar em sala de aula trabalhando com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em virtude da diversidade de características que essa população apresenta.

Conforme Mendes (2002) os professores, para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, deveriam ter uma *“formação generalista”*

(p.15), ou seja, uma formação bastante ampla para dar conta das inúmeras diversidades de alunos com os quais devemos atuar.

Praticamente 20% dos argumentos dos professores informantes demonstraram que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais exigem mais atenção que os demais. É função da escola trabalhar com a diversidade, e como atender a essa diversidade?

A elaboração de propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos, reconhecendo todos os tipos de necessidades presentes na escola, seqüenciando conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos e adotando metodologias de trabalho e de avaliação diversas e motivadoras, pode contribuir para o trabalho com a diversidade. No entanto, quem poderá ou saberá atender as exigências que a diversidade demanda? Somente os docentes continuamente capacitados em serviço, visto que características diferenciadas demandam atitudes variadas em contextos específicos.

Para sabermos mais acerca da formação contínua dos professores informantes, perguntamos se enquanto docentes de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, eles têm *participado de cursos de formação contínua na área da educação especial* (Tabela 25).

Tabela 25. Participação em cursos de formação contínua na área da Educação Especial

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim. Educação Especial na Pós-graduação			3	18,75	3	18,75
Não	3	18,75	10	62,50	13	81,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Os dados relatam que 81,25% dos professores informantes não têm participado de cursos de formação contínua na área da educação especial. Esses resultados são preocupantes, pois com o processo de inclusão os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais a cada dia estarão em número maior nas escolas do ensino comum.

Silva (2003, p. 56) em sua pesquisa buscou averiguar dentro da formação dos professores brasileiros e também dos professores portugueses quais as competências que necessitam ser desenvolvidas nos docentes nos momentos de formação contínua, para auxiliar no trabalho pedagógico e no processo de inclusão os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Esta autora listou as seguintes competências:

(...)saber identificar necessidades educativas especiais – nee; saber adequar métodos de ensino aos alunos com nee; saber fazer adaptações curriculares; saber adaptar instrumentos; saber elaborar planos de recuperação; conhecer concepções de nee; saber elaborar programas específicos para alunos com nee;

As competências listadas por Silva, bem como os conhecimentos citados anteriormente, são imprescindíveis para o trabalho docente junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e provavelmente apenas serão adquiridos em momentos de formação contínua.

Desta forma, a competência docente constitui, hoje, um dos grandes desafios da área da educação. Na verdade, a competência docente adquiria na formação inicial, pura e simples, voltada apenas para o cumprimento do programa, o respeito à carga horária e a

manutenção da disciplina já não satisfaz as exigências de uma escola que necessite estar em sintonia com um novo padrão de sociedade.

A sociedade do século XXI exige profissionais investigadores, reflexivos, que estão em constante aperfeiçoamento, buscando no lócus do seu trabalho melhorias para uma educação de qualidade.

Sendo assim, sentimos a necessidade de questionar o porquê da participação ou da não participação em cursos na área da educação especial. Seis professores não responderam a esta pergunta, sendo: quatro das escolas municipais e dois da escola estadual, com os argumentos dos demais professores informantes, construímos duas categorias (Tabela 26):

Tabela 26. Justificativas da participação ou não participação em cursos de formação contínua na área da Educação Especial

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Impedimentos a participação em cursos						
Não foi oferecido.	1	8,33	8	66,66	9	75,00
Condições financeiras.			1	8,33	1	8,33
Subtotal	1	8,33	9	75,00	10	83,33
2. Aprendizagem			2	16,66	2	16,66
Total de argumentos	1	8,33	11	91,66	12	100,0

Obs.: seis professores não responderam a esta questão

A primeira categoria denominada “**impedimentos à participação em cursos**”, foi subdividida em duas subcategorias: a primeira subcategoria denominada “**não foi oferecido**” trata-se da justificativa da não participação em cursos de formação contínua na área da Educação Especial, registrando a falta de acesso a formação nesta área.

Não nos foi oferecido nenhum curso desta área, na escola ou pela Secretaria de Educação (PI 11).

Conforme Tabela 26, 75% dos argumentos dos professores informantes registram que não foram oferecidos cursos de formação contínua na área da Educação Especial nas escolas públicas do município de Sidrolândia-MS. Este fato é gritante, até porque o processo inclusivo está posto e implica em mudanças de atitude não só na práxis pedagógica como também na gestão escolar.

Cabe aos gestores oferecer aos docentes situações de formação contínua, até porque, os alunos que apresentam necessidades educacionais apresentam especificidades próprias da “deficiência”, as quais somente serão percebidas bem como atendidas mediante muito estudo.

De acordo Canário (1997) os momentos de estudo devem emergir da necessidade docente e acontecer no contexto escolar, em virtude das necessidades expressidas pelos docentes. Enquanto cidadãos atuantes na sociedade educacional, precisamos nos realfabetizar para entrarmos em sintonia com nossos alunos. Neste “novo tempo” onde as novas tecnologias passam a fazer uma constante em nossas vidas, é primordial um repensar da nossa práxis, no contexto onde nos desenvolvemos profissionalmente.

Nesse sentido, se fazem urgentes medidas oriundas dos sistemas de educação, conscientes do seu papel social de preparar cidadãos verdadeiramente com justiça social,

pois conforme o Parecer nº 17, CNE/CEB (2001, p. 40) o conceito de escola inclusiva e democrática, a qual almejamos, implica uma

(...) nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais.

Portanto, cabe aos órgãos executores das políticas educacionais locais, a implementação de medidas urgentes, pois vivenciamos o descompasso da formação inicial oferecida nas universidades e a falta de momentos de estudo nas escolas e em contrapartida a evolução tecnológica.

Desta forma, precisamos aproveitar as tecnologias disponíveis para propiciar a formação contínua nas instituições escolares. Muitas escolas brasileiras possuem o Kit Tecnológico da TV Escola, porque não fazer uso deste recurso, para auxiliar na aquisição de conhecimento e assim, possivelmente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e a socialização do conhecimento – função primeira da escola.

2.4.5 A TV Escola e a possibilidade de formação contínua

A Secretaria de Educação a Distância vem desenvolvendo programas que oferecem às escolas públicas a possibilidade de estudos, colocando algumas tecnologias a serviço da educação. Uma destas tecnologias é a TV Escola.

A TV Escola é um canal de televisão exibido em nível nacional, que tem a intenção de valorizar e contribuir com o papel dos professores, favorecer a aprendizagem dos alunos e o enriquecer o cotidiano da escola pública.

A TV Escola é uma das tecnologias disponíveis nas escolas públicas com mais de cem alunos matriculados no ensino fundamental, e interessados em verificar o como a implantação/utlização deste programa do Governo Federal está acontecendo nas escolas, questionamos aos professores informantes sobre a *utilização dos programas da TV Escola em momentos de formação contínua na área da Educação Especial.*

Tabela 27. Utilização dos programas da TV Escola em momentos de formação contínua na área da Educação Especial

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim, em momentos de estudo na própria escola.			1	6,25	1	6,25
Não, desconheço a programação.	1	6,25	5	31,25	6	37,50
Não utilizo os programas da TV Escola.	2	12,50	6	37,50	8	50,00
Não respondeu			1	6,25	1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,00

Conforme dados da Tabela 27, 50% dos docentes que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino

fundamental não utilizam os programas da TV Escola em momentos de formação contínua na área da educação especial e 37,50% desconhecem a programação.

Quase 100% dos professores informantes não utilizam em momentos de formação contínua na área da Educação Especial os programas da TV Escola. Cabem aqui algumas reflexões. Primeiramente os professores informantes registraram que sentem dificuldade de trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, depois afirmaram que têm pouca formação para desenvolver um bom trabalho com esta população e por fim disseram que sentem necessidade de participar de estudos envolvendo a educação especial. Então, porque não utilizam os programas da TV Escola em momentos de formação contínua na área da Educação Especial, já que entre outros objetivos, tem a característica de promover estudos?

A pesquisa de Toschi (1999, p.258)) registrou que em uma escola onde existe um acervo com mais de cinquenta fitas da TV escola, “durante um ano,

apenas dez fitas da TV Escola foram requisitadas pelos professores”.

Os professores informantes do município de Sidrolândia não utilizam os programas da TV Escola em momentos de formação contínua na área da Educação Especial. Com estes dados poderíamos levantar a hipótese de que eles não utilizam os programas porque não têm acesso a esses; mas e na pesquisa de Toschi (1999), onde os programas estão à disposição dos professores, porque os docentes pouco os utilizam?

Talvez a resposta a esta indagação possa ser a falta de elo entre a implantação do de programas do Governo Federal, com os docentes. Entendemos que os professores aparentemente não estão acostumados com as tecnologias e provavelmente não tenham sido capacitados para isso, ou mesmo não estejam acostumados com momentos de estudos. Esta análise nos deixa preocupados, pois a práxis docente entre outras coisas é uma constante indagação, pois a cada dia deve ser repensada.

Buscando delinear mais nosso objetivo de analisar a potencialidade de uso da TV Escola em momentos de formação contínua, questionamos aos docentes dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais quanto ao *que pensam sobre a*

possibilidade de uma capacitação para melhorar a atuação docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais por meio da TV Escola. Com os argumentos de doze dos professores informantes das escolas municipais listamos uma categoria a qual chamamos de “juízos de valor” em função dos aspectos positivos com relação a possibilidade de uma capacitação para melhorar a atuação docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais por meio da TV Escola.

Das respostas apresentadas 100% dos professores informantes das escolas municipais expressaram “juízos de valor positivo” quanto a participação em uma capacitação para melhorar a atuação docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais por meio da TV Escola. Na escola estadual não obtivemos resposta.

Os professores informantes trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e como já mencionamos, sentem dificuldade de trabalhar com esta população. Anteriormente (Tabela 27), perguntamos se eles utilizam os programas da TV Escola em momentos de formação contínua na área da Educação Especial, e registramos que não utilizam. Perguntamos então, sobre a possibilidade de uma capacitação para melhorar a atuação docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais por meio da TV Escola. Os professores informantes responderam positivamente quanto a participar de uma capacitação por meio da TV Escola.

Mesmo sem ter conhecimento (Tabela 28) de que a TV Escola exibe um programa denominado Série Educação Especial, os professores informantes expressaram-se positivamente quanto a participar de uma capacitação com este recurso.

Os professores informantes sentem necessidade de capacitação e como já trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, acreditam na

possibilidade de que momentos de estudos podem colaborar para a melhoria da práxis pedagógica e em contrapartida à aprendizagem desta população.

Questionamos aos docentes se *têm conhecimento de que a TV Escola exibe um programa denominado Série Educação Especial*, 81,25% dos professores informantes que participaram da pesquisa desconheciam a existência da Série Educação Especial da TV Escola (Tabela 28).

Tabela 28. Conhecimento de que a TV Escola exibe um programa denominado Série Educação Especial

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim, assisto este programa			1	6,25	1	6,25
Não, desconheço este programa	3	18,75	10	62,50	13	81,25
Não respondeu			2	12,50	2	12,50
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,00

Acreditamos que não há como os professores informantes saberem da existência dos programas da Série Educação Especial até porque mencionaram anteriormente que não têm acesso aos programas, o que configura mais uma vez a ineficiência na implantação de um projeto que poderia contribuir muito com a educação brasileira.

A UNICAMP (2001) ao realizar a pesquisa de Avaliação do Programa de Ensino a Distância – TV Escola, registrou em nível nacional, que 28% das escolas brasileiras utilizam a TV Escola uma vez por semana, 19% uma vez por mês, 6% uma vez a cada três meses e 30% das escolas pesquisadas não utilizam. Sidrolândia provavelmente se encaixe entre as escolas que não utilizam os programas da TV Escola, pois fazem parte da nossa pesquisa professores informantes da rede municipal e estadual.

Para Scapin (2003, p.45) “a TV Escola é um clássico tipo de desperdício de recursos públicos, não pelo conteúdo que apresenta, mas sim, pela falta de planejamento e estratégia de implantação, o que acarreta em pouca utilização dos programas”.

Inclusive quando questionamos aos professores informantes *se utilizam os programas da Série Educação Especial da TV Escola em momentos de estudo na escola*, praticamente foram unânimes (93,75%) em afirmar que não utilizam os programas da Série Educação Especial da TV Escola em momentos de estudo na escola (Tabela 29). Não acreditamos que o fato da não utilização se configure, conforme Scapin (2003) em desperdício, acreditamos que novas estratégias devam ser implantadas para que a utilização ocorra efetivamente.

Tabela 29. Utilização dos programas da Série Educação Especial da TV Escola em momentos de estudo na escola

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Sim			1	6,25	1	6,25
Não	3	18,75	12	75,00	15	93,75
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,00

A fim de compreendermos *de que maneira os docentes que participaram da pesquisa obtiveram conhecimento da Série Educação Especial da TV Escola*, perguntamos a origem dessa informação, e a maioria dos professores informantes enfatizaram que desconhecem a Série Educação Especial da TV Escola, apenas um deles revelou que conheceu a Série através do Guia de Programação.

Já que um dos professores informantes teve acesso ao guia de programação da TV Escola, está claro que as escolas públicas de Sidrolândia recebem o material de divulgação. Resta-nos então uma indagação: o que é feito com o guia de programação que chega nas escolas? Por que os professores não têm acesso a ele?

O MEC distribui o Guia de Programação da TV Escola uma vez por ano, este guia, contém a descrição dos vídeos e dos programas exibidos pelo canal da TV Escola. Ainda com o intuito de auxiliar na divulgação e utilização dos programas da TV Escola o MEC produz a cada nova série de programas, os Cadernos da TV Escola, bem como a Revista da TV Escola que é publicada e distribuída bimestralmente (MEC, 2004). Com todas estas possibilidades de divulgação dos Programas da TV Escola, não dá para entender o porquê desta falta de conhecimento e acesso a estes programas (Tabela 30).

Ainda com o enfoque na TV Escola – Série Educação Especial solicitamos que assinalassem *o porquê de não utilizar a Série Educação Especial*

***da TV Escola como recurso de formação contínua
na área da Educação Especial*** (Tabela 30).

Nesta questão, 81,25% dos professores informantes não utilizam a Série Educação Especial da TV Escola como recurso de formação contínua na área da Educação Especial porque desconhecem os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola (Tabela 30).

Tabela 30. Justificativas da escolha de não utilizar a Série Educação Especial da TV Escola como recurso de formação contínua na área da Educação Especial

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Não utilizo porque desconheço os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola	2	12,50	11	68,75	13	81,25
Não utilizo porque não tenho tempo para assistir os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola			2	12,50	2	12,50
Não utilizo porque desconheço os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola e porque não tenho tempo para assisti-los	1	6,25			1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

A falta de conhecimento da Série Educação Especial da TV Escola mais uma vez aparece em pesquisa com professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental no estado de São Paulo. Lima (2000) registrou que 65,3% de docentes desconhecem os programas da TV Escola.

São situações diferentes, estados diferentes, mas a falta de conhecimento é praticamente a mesma, os docentes das séries iniciais tanto de uma

pesquisa quanto da outra, desconhecem os programas da TV Escola, esse resultado bastante semelhante acaba por inviabilizar o projeto e indica que há problemas na implantação e utilização de um projeto de grande porte, como é o da TV Escola.

A fim de compreendermos melhor quanto a potencialidade de utilização dos programas da TV Escola, procuramos saber quanto a *freqüência da utilização da Série Educação Especial da TV Escola*, como recurso de formação contínua na área da Educação Especial, praticamente 100% dos professores informantes reafirmaram que não utilizam a Série Educação Especial da TV Escola e apenas um professor da rede municipal não respondeu a esta questão.

Perguntamos *de que maneira ocorre a utilização da Série Educação Especial da TV Escola como recurso de formação contínua*. Em ambas as redes de ensino os professores informantes reafirmaram que desconhecem a Série Educação Especial da TV Escola.

Como vimos, conforme os professores informantes, não podemos calcular a freqüência de utilização da Série Educação Especial da TV Escola, porque não utilizam esta Série como um recurso de formação contínua.

Poderíamos supor dois motivos pra a não utilização de um recurso do qual necessitam. Podemos dizer que necessitam, pois já registraram que sentem dificuldade de

trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O primeiro motivo seria a falta de oportunidades de estudos na própria instituição escolar. O segundo motivo seria a falta de habilidade em fazer uso de tecnologias.

Cabe ao gestor escolar possibilitar aos docentes a oportunidade de estudar no local de investigar-se a si mesmo, e de trocar experiências com seus colegas, fazendo neste momento de estudo e troca, a utilização das tecnologias disponíveis.

Pesquisas apontam que são poucos os professores que foram capacitados para a utilização das tecnologias, neste contexto a TV Escola, no entanto, apontam também que a figura de um coordenador/orientador dos programas é o suficiente para que eles estudos aconteçam (LIMA, 2000; UNICAMP, 2001; HIDALGO, 2003).

Perguntamos se existe alguém *responsável pela escolha dos conteúdos dos programas da Série Educação Especial da TV Escola*, para utilização em momentos de estudo na escola (Tabela 31). Não obtivemos esta informação, os professores informantes apenas reafirmaram que não utilizam os programas da Série Educação Especial da TV Escola.

Tabela 31. Responsável pela escolha dos conteúdos dos programas da Série Educação Especial da TV Escola, para utilização em momentos de estudo na escola

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Não utilizamos os programas da Série Educação Especial da TV Escola	2	12,50	11	68,75	13	1,25
Não respondeu	1	6,25	2	12,50	3	18,75
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

Tamanho distanciamento dos professores informantes desta pesquisa dos programas da TV Escola, que eles nem ao menos souberam informar

se existe uma pessoa responsável pela escolha dos conteúdos dos programas da Série Educação Especial da TV Escola, para utilização em momentos de estudo na escola.

Com o intuito de saber se as escolas oferecem a possibilidade de utilização desta Série na escola, perguntamos qual *a frequência da utilização da Série Educação Especial da TV Escola, como recurso de formação contínua na escola*. Em ambas as redes os professores informantes registraram que não utilizam os programas da Série Educação Especial da TV Escola e quatro deles não responderam a esta questão.

Questionamos também, quanto o *porquê de utilizar e/ou não utilizar a Série Educação Especial da TV Escola* (Tabela 32). Na escola estadual os docentes foram unânimes, registrando que não há sala de vídeo na escola e os docentes das escolas municipais rodearam-se de desculpas, tais como: a televisão e/ou o vídeo estão sempre estragados, não existe alguém para gravar os programas exibidos pela TV Escola, não saber sobre os programas da Série Educação Especial...

Tabela 32. Justificativa da escolha de não utilizar a Série Educação Especial da TV Escola

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Não há sala de vídeo	3	33,33			3	33,33
A televisão e ou o vídeo estão sempre estragados			2	22,22	2	22,22
Não existe alguém para gravar os programas exibidos pela TV Escola			1	11,11	1	11,11
Não sei			1	11,11	1	11,11
Não há sala de vídeo e não existe alguém para gravar os programas			1	11,11	1	11,11
Talvez pelo fato de não saber sobre os programas da Série Educação Especial			1	11,11	1	11,11
Total	3	33,33	6	66,66	9	100,00

Obs.: sete docentes não responderam a esta questão

Os professores informantes da escola estadual alegaram que não utilizam a Série Educação Especial da TV Escola porque não há sala de vídeo na escola, no entanto, sabemos que a escola recebeu o kit tecnológico.

Fica explícito mais uma vez que o encaminhamento de Kit Tecnológico para as escolas não significa que haverá utilização e aproveitamento, um projeto do porte da TV Escola precisa prever a formação dos docentes para a utilização, a manutenção e conservação dos aparelhos, bem como uma pessoa responsável para a implementação da tecnologia.

Os professores informantes das escolas municipais listaram inúmeras justificativas para não utilizar os programas da TV Escola e sete deles nem responderam a questão. Percebemos que a falta de organização, bem como a pouca importância dada aos programas da TV Escola nesta amostra é o fator primordial para a justificativa da não utilização dos programas da TV Escola.

Por fim, deixamos um espaço para que os docentes que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais registrassem **o que pensam sobre formação contínua na área da Educação Especial e suas observações sobre a TV Escola** (Tabela 33). Somente sete professores informantes das escolas municipais registraram suas considerações e então, criamos duas categorias:

A primeira categoria nomeamos de **“falta de oportunidades para conhecer os programas da TV Escola”**, pois evidenciamos o registro da falta

de oportunidades para ter acesso aos programas.

Conforme registrou um dos professores

informantes:

seria de fundamental importância um horário para capacitação contínua na área da Educação Especial, por termos em nosso convívio esses alunos, só assim poderemos entendê-los e ajudá-los melhor. Em relação a TV Escola, estamos pouco informados, o assunto é pouco discutido em nossa escola (PI 10).

Tabela 33. Espaço para falar mais sobre formação contínua na área da Educação Especial e registro de observações sobre a TV Escola

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Falta de oportunidades para conhecer os programas da TV Escola.			13	92,85	13	92,85
Subtotal			13	92,85	13	92,85
2. Excelente recurso.			1	7,15	1	7,15
Subtotal			1	7,15	1	7,15
Total de argumentos	0	0	14	100,0	14	100,0

Nas escolas municipais, 92,85% das respostas oferecidas se reportaram a falta de oportunidades para conhecer os programas da TV Escola. Não conseguimos atingir nosso intento de verificar a apropriação dos docentes junto aos programas da TV Escola, conseguimos apenas entender que foi muito falha a implantação deste projeto nas escolas públicas de Sidrolândia-MS e ainda, que uma política deva ser implantada, porque os kits tecnológicos estão nas escolas e os professores não estão tendo acesso.

Percebemos a necessidade que os docentes tem de formação contínua, mas para isso a figura de uma pessoa responsável para conduzir esta formação é indispensável, bem como para responsabilizar-se pela gravação, divulgação, guarda e zelo das gravações dos programas da TV Escola.

Outras pesquisas já haviam percebido a importância de um responsável na condução da utilização dos programas da TV Escola, essas pesquisas são de domínio público e ainda anos depois, verificamos o mesmo problema (HIDALGO 1999; LIMA, 2000; SCAPIN, 2003).

2.6 Síntese dos principais resultados da 1ª parte da pesquisa

Em síntese, verificamos em nossa pesquisa entre outras coisas, que os professores informantes - docentes de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Sidrolândia-MS são todos graduados, possuem uma vasta experiência em sala de aula, vêem formação contínua como sinônimo de cursos, sentem necessidade de formação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, não conhecem e não utilizam os programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola (Quadro 5).

Quadro 5. Principais resultados da 1ª parte da pesquisa

<i>Indagamos:</i>	<i>Resultados:</i>
Caracterização dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais	Formação: todos graduados Tempo de exercício docente: os professores possuem uma vasta experiência em sala de aula Jornada de trabalho: nenhum trabalha três períodos
Concepções de formação contínua	Os professores têm uma visão equivocada do que seja formação contínua entendendo-a como cursos
Formação contínua na escola, associada à TV Escola	A proposta pedagógica das escolas prevê momentos de estudo, no entanto, não há nenhuma relação com a TV Escola
Concepção de formação contínua e utilização da TV Escola, pertinentes a Educação Especial	Necessidade de formação contínua para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; Não ocorre a utilização dos programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola

Enfim, a análise dos dados iniciais do questionário aplicado, entre outros fatores, evidenciou que os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental, no município de Sidrolândia-MS não conhecem os programas da Série Educação Especial da TV Escola e, portanto, não os utilizam em momentos de formação contínua. Esse fato remeteu nossa pesquisa a uma 2ª parte dividida em duas partes.

CAPÍTULO III

A PESQUISA: caminhos percorridos para desvelar a possível relação da formação contínua dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Sidrolândia-MS com a TV Escola

A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz (HOUSSAYE, 1995).

3 METODOLOGIA DA 2ª PARTE DA PESQUISA

Segundo dados do instrumento inicialmente aplicado na primeira parte da pesquisa, os professores informantes - docentes de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Sidrolândia-MS, possuem nível superior e uma extensa experiência em sala de aula com alunos comuns. No entanto, atualmente, com a inclusão em escolas comuns de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, esses docentes sentem dificuldade de trabalhar com esta população específica. Quando questionados acerca da formação para trabalhar com esta população, registraram que não tem participado de capacitações e ainda, apresentaram uma visão truncada do que seja a formação contínua.

A realidade tem mostrado que a falta de oportunidades de formação contínua oferecida aos professores tem atrapalhado o desenvolvimento da aprendizagem e a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Evidenciando

que somente com a formação contínua, construída dia após dia com a inserção de teorias educacionais críticas na realidade escolar e a construção de projetos de formação contínua em serviço, podem remodelar essa situação.

Na primeira parte da pesquisa levantamos esta possibilidade, verificando se os docentes dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais participam de momentos de formação contínua na escola e se trabalham nestas ocasiões com um recurso denominado TV Escola, porém, percebeu-se que esse meio de formação contínua é quase que desconhecido desse grupo de professores.

Uma das formas de trabalhar a formação contínua no contexto escolar é utilizando os Programas da TV Escola, no entanto esta prática não foi evidenciada junto aos professores informantes. Desta forma, entendemos ser necessário para analisar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação contínua de professores do ensino fundamental que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, uma segunda parte em nossa pesquisa.

A segunda parte da pesquisa foi dividida em dois momentos:

? No primeiro momento da 2ª parte da pesquisa realizamos uma entrevista (Apêndice 2) junto aos professores informantes da pesquisa. De acordo Minayo (1999, p. 107) a entrevista é um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais, em função da “(...) fala ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados”.

Desta forma, através da entrevista objetivamos verificar se os professores dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais compreendem o conceito de deficiência mental, já que esta é a deficiência com maior índice nas escolas públicas em

Sidrolândia e ainda se consideram que podem aprender através do uso do videocassete em situação de formação contínua.

Para obtermos estas respostas, seguimos um roteiro previamente estruturado. Para Minayo (1999, p. 99) um roteiro de entrevista “serve para apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa, para orientar uma conversa com finalidade, que é a entrevista (...)”. Após a realização das entrevistas, partimos para um segundo momento na segunda parte da pesquisa.

? No segundo momento da 2ª parte da pesquisa realizamos os encontros com o Grupo Focal.

Segundo Morgan (1997 apud Gondim 2002) o grupo focal pode ser definido como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais (Merton, Fiske & Kendall, 1990), que coleta informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico específico sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo. Ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (...).

O Grupo Focal é um instrumento de coleta de dados que serve para observar os processos de interação humana que contribuem para a formação contínua bem como, analisar o compartilhamento de opiniões em relação ao tema estudado.

Ao fazer uso da técnica de Grupo Focal objetivamos levar os professores a tomar conhecimento da TV Escola e assim poder avaliar se os programas da Série Educação Especial são pertinentes à própria formação dos mesmos e ao contexto de sala de aula no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

3.1 Desenvolvimento do primeiro momento da 2ª Parte da pesquisa

Inicialmente fomos às escolas e pedimos permissão a diretora pedagógica para que pudéssemos entrevistar os professores dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, deixamos claro que participaria da pesquisa somente o professor que aceitasse voluntariamente ser entrevistado e que para tanto gostaríamos de conversar com os mesmos para fazer o convite e, ainda, saber qual o melhor horário para a realização da entrevista. Desta forma realizamos as entrevistas, de acordo com o aceite do professor e com o melhor horário para este.

3.1.1 Explicitação da entrevista – primeiro momento da 2ª parte da pesquisa

A princípio elaboramos um roteiro piloto de entrevista com quatorze questões abertas, este instrumento foi aplicado/testado e após análise entendemos que algumas questões deveriam ser melhor elaboradas. Após as devidas correções a entrevista ficou com nove questões, com as quais procuramos saber:

- se os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com os quais os docentes trabalham possuem deficiência mental
- quem fez o diagnóstico destes alunos

- o conceito de deficiência mental
- como são trabalhados os alunos que apresentam necessidades educacionais em sala de aula
- se existe um planejamento específico
- se eles são contemplados na proposta pedagógica e de que maneira
- de que maneira são contemplados na proposta pedagógica
- o encaminhamento que a escola dá a esse atendimento
- a possibilidade de aprendizagem através de uso do videocassete

Conforme quadro seis, dos dezesseis professores informantes que participaram da 1ª parte da pesquisa, apenas treze participaram do primeiro momento da 2ª parte da pesquisa, respondendo a entrevista (Quadro 6). Vale ressaltar que na 1ª parte da pesquisa trabalhamos com dezesseis professores informantes e no primeiro momento da 2ª parte da pesquisa trabalhamos com 13 professores informantes, pois, dois professores não quiseram dar entrevista e o terceiro encontrava-se impossibilitado.

Quadro 6 - Professores entrevistados

ESCOLAS	Nº de professores informantes que participaram da 1ª parte da pesquisa – respondendo ao questionário	Nº de professores informantes que participaram da 2ª parte da pesquisa – respondendo a entrevista
Escola 1 - Estadual	3	3
Escola 2 - Municipais	13	10
TOTAL	16	13

3.2 Análise dos dados do primeiro momento da 2ª parte da pesquisa

As questões das entrevistas transcritas neste trabalho foram analisadas em sua grande maioria sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin,1997), e algumas com frequência simples. Visamos verificar se os professores dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Sidrolândia-MS sabem o conceito de deficiência mental e ainda se consideram que podem aprender através do uso do videocassete em situação de formação contínua. Para manter o anonimato combinado, os professores informantes foram numerados de um a treze.

Inicialmente perguntamos aos professores informantes se os alunos que apresentam necessidades educacionais com os quais trabalham apresentam deficiência mental.

Nesta questão inicial os professores informantes foram unânimes em responder que sim, alguns explicaram que mesmo sem diagnóstico especializado, podem identificar a deficiência mental, inclusive a fala de uma professora informante registrou:

acredito que sim, porque tem dificuldade pra falar, pra se expressar e também para reproduzir textos (PI 1).

De acordo com as respostas dos professores informantes, todos eles trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Conforme declararam,

“possivelmente” alguns alunos apresentam deficiência mental. Contudo, há uma contradição nestas falas, pois anteriormente no questionário aplicado os professores relataram que não possuem formação na área da educação especial e agora eles mesmos estão diagnosticando a deficiência mental nos alunos. Os próprios professores disseram que muitos alunos não possuem diagnóstico de que forma então, sabem que esses alunos possuem deficiência mental?

A questão do diagnóstico erroneamente feito pode trazer conseqüências a vida de uma criança, visto que a sociedade por vezes apresenta-se ainda muito preconceituosa, em função até mesmo da falta de orientação.

A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma (MACIEL 2000, s/p).

Na segunda questão perguntamos aos professores informantes quem fez o diagnóstico desses alunos, e as respostas nos possibilitaram construir três grandes categorias, conforme Tabela 34.

Tabela 34. Autor dos diagnósticos

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Não sei informar			4	30,76	4	30,76
2. Eu mesma	1	7,69	2	15,38	3	23,07
3. A APAE	2	15,38	4	30,76	6	46,15
Total de Respostas	3	23,07	10	76,92	13	100,0

De acordo dados da Tabela 34, praticamente 50% dos diagnósticos de deficiência mental feito nos alunos da rede pública de ensino do município de Sidrolândia-MS, são realizados pela APAE⁹ – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sidrolândia-MS.

O fato da APAE realizar muitos dos diagnósticos recai na “simbiose” já comentada pela autora Jannuzzi (2004), ou seja, por um lado falamos de inclusão, mas por outro o governo continua auxiliando as instituições especializadas para que mantenham o atendimento e não deixem de atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, mais de 30% das professoras informantes relataram que não sabem informar quem realizou o diagnóstico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Esse posicionamento demonstra o distanciamento que os professores apresentam desta população específica. Quando se tem um aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula, o mínimo que se espera é que o docente procure informações acerca deste aluno.

Outro fator “inviável” para a inclusão desta população específica é que mais 20% das professoras informantes disseram que foram elas mesmas que realizaram os diagnósticos destes alunos. Ou seja, se anteriormente alegaram não ter formação para trabalhar com esta população, quiçá realizar um diagnóstico.

O diagnóstico de um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais é muito importante para entendermos de onde devemos partir em nosso trabalho, não para compreendermos o que o aluno não sabe, mas sim para sabermos o que precisamos oferecer-lhe para que construa autonomamente seu aprendizado.

⁹ Instituição particular filantrópica que trabalha somente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que presta serviços especializados a comunidade.

(...) promover a autonomia das pessoas com deficiência mental, supõe o uso de habilidades intelectuais alternativas, ou seja, comportamentos que são compatíveis com a capacidade intelectual de cada sujeito, em um dado momento e perante um determinado conteúdo. O que importa é valorizar todo e qualquer nível de desempenho cognitivo e considerar o processo pelo qual a habilidade é exercida, para atingir um determinado

Perguntamos aos professores informantes, qual o conceito que possuem da deficiência mental. Com os argumentos construímos (Tabela 35) uma grande categoria denominada **dificuldade**. Esta categoria foi dividida em subcategorias: **lentidão na aprendizagem e características diferenciadas**.

Tabela 35. Conceito de deficiência mental

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Dificuldade						
Lentidão na aprendizagem	3	17,64	10	58,82	13	76,47
Características diferenciadas	1	5,88	3	17,64	4	23,52
Total de Argumentos	4	23,52	13	76,47	17	100,0

Conforme Tabela 35, os argumentos dos professores informantes indicam que o conceito de deficiência mental está atrelado a lentidão na aprendizagem (76,47%).

É quando uma criança não tem a mesma velocidade de raciocínio de uma criança dita normal, quando você começa a trabalhar ela não atende no primeiro momento o que você está pedindo, é muito vagarosa a criança com deficiência mental,

Segundo a AAMR - Associação Americana de Deficiência Mental (1995) e DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), por deficiência mental¹⁰ entende-se o estado de redução do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Ainda com relação a deficiência mental, mais de 20% dos argumentos indicam que a deficiência mental pode ser definida como características diferenciadas, os docentes registram que eles apresentam comportamentos diferenciados dos demais alunos.

Para mim a deficiência mental é a falta de capacidade de aprender, sabe quando a criança não ouve nada do que você fala, não lhe obedece, não aprende, parece que você está falando com as paredes. Essas crianças apresentam características diferentes das outras, vivem sempre no mundo da lua, por mais que você fale, fale, fale é muito difícil... (PI 1).

Por conta das definições que obtivemos, entendemos que os professores informantes possuem um conceito vago do que realmente seja a deficiência mental. A lentidão na aprendizagem e as características diferenciadas podem ser vistas apenas como “dificuldades” que a criança apresenta neste momento, até porque uma criança que não tem deficiência mental pode apresentar estas características. Essa atitude passiva dos docentes

¹⁰ A deficiência mental pode ser caracterizada por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média apresentada pela população, conforme padronizado em testes psicométricos ou por uma defasagem cognitiva em relação às respostas esperadas para a idade e realidade sociocultural, segundo provas, roteiros e escalas, baseados nas teorias psicogenéticas. Todos os aspectos citados anteriormente devem ocorrer durante o desenvolvimento infantil para que um indivíduo seja diagnosticado como sendo portador de deficiência mental (essa definição é apenas ilustrativa, mais adiante no texto trabalhamos com uma outra definição mais atualizada).

em não buscar informações, em não buscar compreender o que fazer para a inserção e trabalho efetivo com este aluno é extremamente prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A atitude passiva de aceitação do meio escolar, que é largamente adotada pela escola e pela sociedade com relação às pessoas com deficiência mental, deve ser substituída por atitudes ativas e modificadoras. Elas precisam ser colocadas em situações problemáticas para aprender a viver o desequilíbrio cognitivo e emocional. Se os conflitos são evitados, como poderão chegar a uma tomada de consciência dos problemas a resolver e como testarão sua capacidade de enfrentá-los? (MANTOAN, 1998, s/p).

Em seguida a definição de deficiência mental, perguntamos aos professores informantes, como trabalham em sala de aula com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

As respostas a esta pergunta originaram uma grande categoria denominada trabalho diferenciado. De acordo com a fala dos professores informantes, todos foram unânimes em afirmar que realizam um trabalho diferenciado com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, neste contexto – a deficiência mental. No entanto, temos poucas condições de depreender a natureza desse trabalho diferenciado.

Eu trabalho diferenciado, de uma maneira que eles entendam, mas dentro das minhas possibilidades, por que eu não tenho experiência né para trabalhar com essas crianças (PI 2).

Eu tenho uma aluna que tem esse problema, e então eu trabalho diferente, dentro das possibilidades dela, ela não consegue acompanhar os outros, e por isso a gente estipulou assim, ela faz a metade daquilo que eles fazem, porque eu acho que é errado mas ela não consegue acompanhar, não consegue fazer todas as atividades que os outros alunos desenvolvem (PI 1).

Não conseguimos compreender o que é para estes professores um trabalho diferenciado, visto que em nenhum momento nos foi explicado que tipo de trabalho

diferenciado é desenvolvido com esta população específica, quando questionados alguns professores informantes apenas mencionaram que dão mais atenção, aulas de reforço...

Dados da pesquisa realizada por Barros (2004) registraram que alguns professores pensam que o trabalho é muito difícil, que toma um certo tempo, outros defendem a necessidade de existir a presença de dois profissionais em sala, um para o atendimento dos alunos ditos normais e outro para aqueles que possuem alguma deficiência. E, diferente dos dados da presente pesquisa, alguns professores afirmaram, não oferecer ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais um atendimento diferenciado.

Conforme já mencionamos, não basta que os alunos sejam inseridos nas escolas comuns, há que se oferecer um trabalho diferenciado/especializado a estes. Conforme Mantoan (1998), o aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, de acordo com o conceito referido, deve ter acesso à educação, e sua formação deve ser adaptada às suas necessidades específicas para que obtenham sucesso acadêmico. Mas para que isto aconteça, devemos priorizar a formação contínua no espaço escolar.

Quando um aluno apresenta necessidades educacionais especiais na sala de aula, cabe ao docente buscar subsídios para efetivar a inserção deste aluno na classe. Procurar a coordenação, direção, solicitar auxílio humano e recursos específicos, solicitar estudos para analisar e entender “o como” trabalhar com este aluno e desta forma, em conjunto, em forma de colaboração com os outros profissionais da escola, montar um planejamento diferenciado para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, visando levar autonomia/aprendizagem a esta população específica.

Perguntamos aos professores informantes se existe um planejamento específico para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e se estes são contemplados na proposta pedagógica da escola. Os treze professores informantes

disseram que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais não são contemplados na proposta pedagógica e que não existe um planejamento específico:

não e não existe um planejamento, apenas as vezes, aula de reforço né, revisão de conteúdo, e o maior problema, não é a falta de planejamento, mas a falta de acompanhamento dos pais, essas crianças parece que não têm família (PI 11).

Se nem ao menos na proposta pedagógica com população com necessidades especiais, quando terão seus direitos assegurados?

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997).

Uma proposta pedagógica precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na escola. Se o docente participar da elaboração da proposta pedagógica, com certeza irá contemplar o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, pois o docente tem consciência de que este necessita de um atendimento diferenciado e isto deve no mínimo estar explícito na proposta pedagógica, inclusive isto é um direito assegurado nas legislações pertinentes a educação geral/especial.

Inúmeros são os documentos (Salamanca, 1994; Parecer n.º 17/01; Resolução 02/01; LDB 9394/96), que enfatizam com seriedade e veemência a

questão da inclusão social e a defesa de direitos desta população, no entanto, conforme depoimento dos professores esses direitos não ficaram devidamente evidenciados.

À escola cabe além de socializar o conhecimento, zelar e garantir que os direitos das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais sejam respeitados. Estes, enquanto alunos em uma escola comum têm o direito de se desenvolver assim como os demais, inclusive em ambientes que não os discriminem e pelo contrário, em ambientes que valorizem as suas diferenças, cercados por profissionais qualificados de preferência no contexto escolar onde as necessidades emergem. Contudo, não foi bem isto que encontramos, quando perguntamos quanto ao auxílio da escola no trabalho oferecido aos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Perguntamos se a escola ajuda os docentes com o trabalho junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e de que maneira essa ajuda ocorre. Com as respostas a este questionamento, obtivemos três categorias, conforme Tabela 36.

Tabela 36. Auxílio ao trabalho docente

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Não			7	53,84	7	53,84
2. Orienta	1	7,69	3	23,07	4	30,76
3. Pouco	2	15,38			2	15,38
Total de argumentos	3	23,07	10	76,92	13	100,0

Os argumentos dos professores informantes registraram que na maioria das vezes não recebem orientação para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, inclusive a fala de uma das professoras informantes nos pareceu um desabafo, quando mencionou:

não, e esses alunos não deveriam ficar somente a nosso encargo, precisamos de tudo: orientação, adequação no prédio, técnicos, especialistas que vão ajudar a desenvolver melhor essa criança (PI 10).

Nesta fala percebemos que o professor sabe em partes do que necessita para desenvolver um bom trabalho, no entanto, ao que tudo indica os gestores estão deixando a desejar quando se trata de orientar o trabalho do professor para atuar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Os professores informantes da pesquisa demonstraram saber que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais demandam uma educação diversificada. Que a inserção destes nas classes comuns implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização, meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo (MANTOAN, 1998).

Porém, não basta saber que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais requerem uma educação diversificada, há que se saber o que e o como, ou seja, saber o que eles precisam e o como trabalhar para desenvolver a autonomia e a aprendizagem destes.

Desta forma, cabe às escolas onde estão inseridos os alunos que apresentam necessidades educacionais, oferecer situações de formação contínua aos docentes. Pois somos sabedores de que a formação inicial não é suficiente para que os docentes ofereçam a esta população específica, procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas diferenciadas/evoluídas. Conforme Reis (2001) à escola - instituição tomada como ambiente de inovação - responsável pelo processo de construção de práticas sociais de produção e difusão do conhecimento, cabe uma reorganização tendo como ponto de partida a introdução de novos recursos, instrumentos, técnicas (...). Essas mudanças,

quando analisadas desde o cotidiano das instituições, tomam o caráter de inovação, devendo constituir parte da função social da escola na contemporaneidade.

Reis (2001) procurou evidenciar que a reformulação do sistema de ensino em suas práticas cotidianas é hoje uma tendência mundial. Para tanto, dotar tais práticas de inovação inserindo recursos decorrentes do processo de tecnologização requer atitudes no sentido de inovação. A utilização de tecnologias de informação e comunicação pode contribuir para a formação contínua dos docentes no contexto escolar, sejam elas, o computador, o DVD, a Internet e ou o videocassete.

A formação contínua no contexto escolar pode gerar mudanças na atitude dos professores e o aprimoramento da capacitação profissional constituindo um motivo para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não mais admite preconceitos e sim almeja a igualdade de oportunidades, e as tecnologias de informação e comunicação podem ser grandes aliadas neste processo de formação contínua.

Perguntamos também, aos professores informantes se acreditam que poderiam receber orientações, ou seja, aprender mais sobre a deficiência mental através da utilização do videocassete?

Tabela 37. Orientação através do videocassete

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Respostas						
1. Sim	2	15,38	9	69,23	11	84,61
2. Dificilmente	1	7,69	1	7,69	2	15,38
Total	3	23,07	10	76,92	13	100,0

Grande parte (84,61%) dos professores informantes (Tabela 37) acreditam que podem receber orientações e aprender mais sobre a deficiência mental através do

videocassete na escola. Inclusive a fala das professoras PI 1, PI 3, PI 9, chamou nossa atenção:

Acredito que me ajudaria bastante, eu gostaria de ver como que é feito este trabalho, porque foi a primeira vez que foi colocado uma criança com deficiência grave, como essa minha aluna apresenta, eu fico perdida, não sei o que fazer (PI 1).

Sim quando você vê e ouve ao mesmo tempo é mais fácil de aplicar em sala de aula (PI 3).

Sim, pois vendo como outros professores trabalham com essas crianças é capaz de você seguir uma meta (PI 9).

Através destas entrevistas, compreendemos que os professores dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sentem necessidade constante de orientação para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto a esta população específica.

Entendemos de modo positivo a preocupação que os professores informantes apresentaram quanto a buscar melhor formação para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. De certa forma percebemos que eles compreendem que a função da escola é preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, independente de sua cor, raça, ou religião...

A política de inclusão para todos que vivenciamos no início deste século XXI, provavelmente irá se estender por muitos e muitos anos e o fato dos professores compreenderem que precisam se adaptar para trabalhar com esta população, já é um grande passo, até porque a simples inserção desta população nas escolas comuns, não significa que seus direitos enquanto cidadãos sejam respeitados.

Nos ficou bastante evidente que os professores informantes possuem pouco conhecimento acerca da deficiência mental, no entanto, sabem de sua função enquanto educadores.

Acreditamos que por conta de sentirem que precisam de capacitação para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais e de não receberem esta capacitação no ambiente escolar, é que os professores informantes responderam que poderiam receber orientação através de estudos com o uso de fitas de videocassete. Este posicionamento nos possibilitou prosseguir com o segundo momento da segunda parte da nossa pesquisa.

3.3 Desenvolvimento do segundo momento da 2ª Parte da pesquisa

No primeiro momento da 2ª parte da pesquisa procedemos a entrevista com os professores de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. No término das entrevistas compreendemos que os docentes que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Sidrolândia-MS, possuem um vago conceito do que seja a deficiência mental, que tem dificuldade em trabalhar com esta população específica e ainda, que a orientação que recebem não é suficiente para desenvolver um bom trabalho.

Visando avaliar uma situação potencial de formação, convidamos os professores informantes a participar de estudos com o grupo focal e entregamos em mãos um convite por escrito (Apêndice 3) formalizando o convite oral.

No convite escrito para os encontros onde trabalhamos com a técnica de grupo focal, constava o dia, o local e o horário para os seis encontros necessários para a análise da Série Educação Especial – Deficiência Mental – Produção da TV Escola.

Na entrega do convite, os professores informantes da pesquisa assinaram um protocolo de recebimento do convite, bem como um termo de aceite ou recusa a participação aos encontros com o grupo focal. Desta forma, conforme Quadro 7, somente um dos professores da escola estadual e quatro professores das escolas municipais aceitaram participar dos encontros com o grupo focal.

Quadro 7 – Participantes do Grupo Focal

ESCOLAS	Nº de professores informantes que participaram da 1ª parte da pesquisa – respondendo ao questionário	Nº de professores informantes que participaram da 2ª parte da pesquisa – respondendo a entrevista	Nº de professores informantes que participaram da 2ª parte da pesquisa - encontro com o Grupo Focal
Escola Estadual	3	3	1
Escolas Municipais	13	10	4
TOTAL	16	13	5

As justificativas para a não participação aos encontros com o Grupo Focal foram inúmeras, tais como: “estou cansada, não quero mais saber de estudar, nosso salário é pouco não compensa, não tenho com quem deixar meus filhos, preciso cuidar

da casa, estou fazendo tratamento dentário depois da escola”, enfim, diversas foram as justificativas. No entanto, mesmo com apenas 5 professores informantes realizamos os encontros com o grupo focal.

3.3.1 Explicação do Grupo Focal – segundo momento da 2ª parte da pesquisa

Ao fazer uso da técnica de Grupo Focal objetivamos levar os professores avaliar se os programas da TV Escola – Série Educação Especial, são pertinentes à própria formação docente, considerando que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A técnica de Grupo Focal pode ser vista como uma possibilidade para compreendermos a construção das percepções, as atitudes e ainda representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico e neste contexto - a TV Escola (GODIM, 2001).

A técnica de Grupo Focal de acordo com Minayo (1999, p. 101) pode “ter um papel complementar, dando ênfase a alguns aspectos considerados relevantes, pode repetir questões do roteiro para se perceber a realização da interação individual e grupal, pode merecer um aprofundamento sucessivo em várias sessões, tomando um caráter substantivo na pesquisa”.

Por conta das inúmeras contribuições e da construção de opiniões que um Grupo Focal pode ocasionar, pensamos ser de grande valia para a nossa pesquisa, fazermos uso

desta técnica, em virtude das poucas pesquisas que encontramos acerca dos Programas da TV Escola relacionados com a Educação Especial.

3.3.2 Material utilizado nos encontros do grupo focal

Os encontros foram gravados com fitas previamente adquiridas. No cenário apenas cadeiras, televisão, videocassete e a fita da Série Deficiência Mental produzida pela TV Escola.

Optamos pela gravação de forma a transcrevê-la posteriormente para melhor analisar as variáveis em observação durante a exibição da fita da Série Deficiência Mental produzida pela TV Escola, visando atingir nosso objetivo geral de explorar e analisar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação contínua de professores do ensino fundamental das redes municipal e estadual que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

3.3.2.1 Série Deficiência Mental – produção da TV Escola

A Série Deficiência Mental produção da TV Escola tem duração média de duas horas, foi ao ar pela primeira vez em 26/09/1997 e ainda continua em exibição.

A Série Educação Especial - Deficiência Mental é composta de seis programas e para trabalhar o tema principal são abordadas no decorrer destes programas inúmeras informações pertinentes à vida dos alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais. Os assuntos tratados se estendem desde as causas da deficiência, a prevenção, o diagnóstico, a importância do acompanhamento, o trabalho pedagógico, até a inserção do deficiente mental no mercado de trabalho.

Nos programas é feito um recorte da realidade, em que alunos, pais de alunos, professores, médicos e especialistas relatam suas experiências e prestam esclarecimentos acerca da deficiência mental.

No decorrer dos relatos de experiência e dos esclarecimentos, a linguagem utilizada é clara e de fácil entendimento, os programas desta Série podem ser perfeitamente compreensíveis às pessoas que não têm conhecimento algum sobre deficiência.

Os seis programas da Série Deficiência Mental trazem “relatos de experiências bem-sucedidas de inclusão de crianças portadoras de deficiência mental na rede pública de ensino” e estão divididos em tópicos (TV Escola, 2000, p. 62-63):

* Deficiência Mental: ameaça ou oportunidade? (16’31”)

* Estimulação intensificada (19’37”)

* Brincar é coisa séria (16’03”)

* O desafio da escola (19’36”)

* Passagem para a vida adulta (22’11”)

* Vida adulta e cidadania (21’10”)

O primeiro Programa da Série Educação Especial na área da Deficiência Mental é denominado de “Deficiência Mental: ameaça ou oportunidade?”, com duração de 16’31” aborda

conceitos gerais, causas, meios de prevenção, preconceito, formas de convivência e possibilidades de inclusão no mercado de trabalho de pessoas portadoras de deficiência mental e também depoimentos de pais sobre o desenvolvimento de seus filhos (TV ESCOLA, 2000, p. 62).

O segundo Programa “Estimulação intensificada” se estende por 19’37” explicita o momento da notícia, a dificuldade de saber que o filho é portador de deficiência mental. Profissionais explicam a necessidade de um ambiente de extrema afetividade, especialmente antes dos três anos, para que haja estimulação da criança (TV ESCOLA, 2000).

O terceiro Programa da Série Educação Especial na área da Deficiência Mental de nome “Brincar é coisa séria” trata da importância de brincar para qualquer criança, portadora ou não de deficiência. Professores contam suas experiências e pais avaliam os resultados da inclusão de seus filhos em pré-escolas integradas (TV ESCOLA, 2000).

O quarto Programa da Série Educação Especial na área da Deficiência Mental – “O desafio da escola” relata projetos bem-sucedidos de inclusão com crianças de 7 a 11 anos. Além de trazer a experiência de professores e a utilização da informática no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (TV ESCOLA, 2000).

O quinto Programa da Série Educação Especial na área da Deficiência Mental – “Passagem para a vida” adulta explicita as questões enfrentadas na passagem para a vida adulta, como sexualidade e definição profissional. “Portadores de deficiência identificam pontos em comum com outros adolescentes” (TV ESCOLA, 2000, p. 62).

O último Programa da Série Educação Especial na área da Deficiência Mental – “Vida adulta e cidadania” explana a instituição de defesa dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Traz também uma história real de um casal portador de deficiência mental que teve um filho “não-portador” (TV ESCOLA, 2000).

3.3.3 A dinâmica dos encontros com o Grupo Focal

Para análise do conteúdo da Série Educação Especial, seis encontros foram necessários. Os encontros aconteceram durante duas semanas, sendo três vezes por semana, com duração em média de uma hora, dividida em torno de 30 minutos para a visualização do conteúdo da fita e 30 minutos para discussão como grupo.

Na dinâmica do grupo focal, inicialmente procedemos às apresentações dos integrantes do grupo. Em seguida apresentamos a metodologia qualitativa/quantitativa da pesquisa, e ressaltamos a necessidade de gravar os encontros em fitas cassetes, bem como asseguramos o anonimato dos participantes, posteriormente durante o relato da pesquisa.

A cada encontro assistíamos a Série Educação Especial – deficiência mental e enquanto pesquisadora/coordenadora do grupo procurávamos levá-los a avaliar e analisar oralmente o conteúdo da fita de vídeo assistida. De acordo Godim (2001, s/p) o papel do coordenador é o de

- i) intervir o mínimo possível no funcionamento do grupo; ii) incentivar o envolvimento de todos, principalmente nos momentos em que houver polarização que ameace a manifestação de outros participantes; iii) identificar e explorar aquelas opiniões promissoras para a compreensão das razões e significados da escolha e/ou conduta dos participantes; iv) ter agilidade e flexibilidade para introduzir elementos novos, sob a forma de perguntas, se o grupo se tornar redundante e repetitivo.

Enquanto

s

priorizamos avaliar a forma e conteúdo dos programas da Série Educação Especial - Deficiência Mental. Para tanto, nos pautamos em indagações, conforme guia de análise de vídeo (Apêndice 4) da professora dr^a Eliana Rosado (1996).

Procuramos também avaliar se os professores compreenderam os conteúdos exibidos e ainda se o conteúdo está posto de forma que estes possam apropriar-se dos

mesmos e também se os programas assistidos podem ser considerados como um meio de formação contínua. Para tanto, descrevemos a seguir os encontros com o grupo focal.

3.3.4 Descrição dos encontros com o Grupo Focal

Encontro 1 - 1º Programa da Série Deficiência mental:

Deficiência Mental: ameaça ou oportunidade?

O 1º encontro com o Grupo Focal aconteceu em novembro/04, compareceram quatro professores da rede municipal e um professor da rede estadual, os quais numeramos de 1 a 5, seguindo o mesmo critério de anonimato já utilizado. Desta vez, utilizaremos o termo professor participante do grupo focal – PPGF, quando nos reportarmos a fala destes.

Iniciamos a reunião explicando nosso objeto de pesquisa e esclarecendo que os dados iniciais da primeira parte da pesquisa revelaram que “eles” - os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no município de Sidrolândia-MS, não conhecem a Série Educação Especial da TV Escola e, portanto, não a utilizam como um recurso em sua formação contínua.

Esclarecemos também que os dados iniciais do primeiro momento da 2ª parte da pesquisa evidenciaram que “eles” possuem um conceito muito vago do que é a deficiência mental e ainda, conforme mencionaram na entrevista acreditam que podem aprender através do uso do videocassete em momentos de formação contínua.

Com esses dados, pensamos ser favorável, possibilitar uma situação – os encontros com o Grupo Focal – onde “eles”, os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, possam conhecer e assim avaliar a Série

Educação Especial da TV Escola como meio de formação contínua e ainda de posse do conteúdo trabalhado durante os encontros, melhorar o conceito que possuem quanto a deficiência mental.

Após apresentarmos o objetivo dos encontros com o grupo focal, explicamos que a proposta inicial para esse primeiro encontro seria a de procedermos a análise da fita de vídeo - Deficiência Mental: ameaça ou oportunidade?

Perguntamos se gostariam de assistir toda a fita e depois comentar ou se em meio à exibição do conteúdo da fita pretendiam ir fazendo as inferências. Houve um silêncio no grupo, então propusemos que assistíssemos a fita de vídeo e se alguém quisesse falar poderia fazê-lo a qualquer momento, mas isso não aconteceu, assistimos a fita de vídeo sem nenhuma interferência.

Inicialmente procuramos conduzir a análise da fita de vídeo, perguntando aos professores participantes do grupo focal, se facilmente identificaram o tema central da fita de vídeo assistida. Dois dos professores participantes do grupo focal – PPGF responderam ao mesmo tempo que sim.

todo o vídeo trata da deficiência mental e os depoimentos são riquíssimos (PPGF 5).

Perguntamos se o conteúdo lhes chamou a atenção e se a linguagem utilizada foi apropriada. Sentimos um certo constrangimento por parte dos PPGF, então retomamos perguntando, como eles perceberam os conceitos gerais dados sobre a deficiência mental, se compreenderam quais as causas, os meios de prevenção...

Retomamos o conteúdo da fita de vídeo na cena do hospital onde alguns esclarecimentos estavam sendo feitos, em seguida a PPGF 1 – nos perguntou se a síndrome de down é atestada no exame do teste do pezinho. Explicamos quais as doenças

são diagnosticadas através do teste do pezinho e a mesma PPGF perguntou ainda sobre as causas desta síndrome. Respondemos somente o necessário, nos sentimos neste momento sendo avaliados, e procuramos retomar o assunto a deficiência mental, falando sobre a sala de aula onde os alunos com deficiência mental estavam inseridos.

Com relação a sala de aula integrada, o que vocês perceberam?

A sala de aula não tem nada a ver, nossas salas são lotadas, a realidade nas escolas públicas é outra, as salas de aula sempre com muitos alunos. A fala da professora, ao chamar a aluna de Raquelzinha, pareceu uma ironia (PPGF 2).

Outros PPGF se posicionaram desta mesma forma e reforçaram a fala sobre as péssimas condições em que os alunos estão sendo colocados nas salas de aula:

Nós nem sabemos trabalhar com estas crianças (PPGF 5).

Colocaram um menino na minha sala agora no final do ano e eu nem sei o que fazer com ele, tá no final da 2ª série e não sabe ler nem escrever direito e isso que já repetiu a 1ª série umas três vezes (PPGF 3).

Após estes comentários sobre a forma com que os alunos chegam as salas de aula, encerramos o encontro, agradecemos e combinamos para a próxima quarta-feira. Os professores pediram que o horário fosse às 17 horas e trinta minutos, e nós concordamos.

Encontro 2 - 2º Programa da Série Deficiência mental:

Estimulação Intensificada

Na hora marcada todos os cinco PPGF estavam presentes muito animados. Questionamos quanto ao encontro passado se gostariam que algo fosse alterado, mas disseram que não, que poderíamos iniciar logo a exibição da fita de vídeo.

Neste 2º encontro os PPGF estavam realmente agitados, faziam comentários em meio à exibição da fita, conversavam paralelamente, mas como haviam pedido para que não interrompêssemos a exibição da fita de vídeo, deixamos rolar. No término da fita de vídeo, sem que perguntássemos nada, uma das PPGF falou:

esta fita deveria ser passada para todos os professores da educação infantil, nas creches, garanto que elas não sabem fazer essa estimulação (PPGF 3).

A PPGF 1 interferiu na fala da outra professora, comentando sobre a avó que estava apavorada porque havia ganhado um neto deficiente e então, outros PPGF começaram uma conversa sobre a decepção da família quando nasce uma criança com deficiência:

parece que as famílias nem sempre aceitam o nascimento de uma criança deficiente (PPGF 2).

Eu não sei como reagiria se tivesse um filho deficiente, sei lá, tenho uma amiga a XXXXX, vocês conhecem, ela parece tão feliz com o filho dela que tem aquela síndrome de down. As vezes até penso que ela dá mais atenção a ele do que a outra filha XXXX (PPGF 4).

Novamente a PPGF 1 se posicionou dizendo que esta decepção é mesmo uma realidade e contou da tristeza de uma vizinha que soube que seu filho era surdo, por volta dos sete meses:

eu pensei que ela ia se matar (PPGF 1)...

Aproveitando o debate sobre as famílias perguntei o que eles pensavam a respeito do conteúdo da fita de vídeo, já que é uma realidade que mães, pais, avós, enfim, a família jamais espera que o bebê que vai nascer seja “diferente”.

A PPGF 5, disse que também gostou do conteúdo da fita de vídeo, e relatou também que sentiu os depoimentos muito tristes:

achei o vídeo legal, só achei o depoimento da família muito triste (PPGF 5).

Eu acho que esses depoimentos são bem reais, não deve ser fácil ter um filho deficiente. Quando a avó disse na fita que achava que “aquilo” não ia se criar, imagina o terror dessa avó (PPGF4).

Retomamos o grupo perguntando se observaram a cena de estimulação sonora e se este conteúdo pode auxiliar em salas de educação infantil?

A PPGF 4 esclareceu que ela já trabalhou em educação infantil e que

na época eu não tinha aluno deficiente, mas acho que estas técnicas serviriam até para a estimulação dos normais, gostei muito deste vídeo (PPGF4).

A PPGF 5 disse que os brinquedos utilizados para a estimulação lhe chamaram muita atenção por serem confeccionados com sucata:

será que são os próprios professores que confeccionam esses brinquedos com sucata, que criatividade, heim? Da onde eles tiram tempo? (PPGF 5).

A mesma PPGF perguntou se na APAE a estimulação era feita desta maneira, conversamos um pouco, mas o tempo havia se esgotado para maiores comentários e um dos PPGF já estava na porta para sair, então, agradecemos e encerramos o encontro

Encontro 3 - 3º Programa da Série Deficiência mental:

Pré- escola 4 – 6 anos - Brincar é coisa séria

O 3º encontro, não começamos pontualmente às 17 horas e 30 minutos um PPGF ainda não havia chegado e os demais estavam bastante contrariados, falavam do FUNDEF,

do prefeito há pouco eleito e das possíveis mudanças que iriam ocorrer no município, não foi fácil conduzi-los até a sala de vídeo. Mas, mesmo com conversas paralelas convidamos a iniciar o estudo, a PPGF que estava faltando chegou e iniciamos a exibição da fita de vídeo.

Os PPGF ainda continuavam muito agitados, aparentemente o conteúdo da fita de vídeo não lhes interessou, mesmo com esta percepção os convidamos para fazer a análise da fita assistida, perguntamos primeiramente acerca das imagens, das cenas, dos locais, da linguagem, do conteúdo em si, se haviam gostado ou não, enfim qual a posição deles referente a fita assistida.

O PPGF 3 foi o primeiro a se posicionar

o vídeo tem uma linguagem simples e objetiva, possibilita um bom entendimento, gostei da importância dada ao brincar, na minha 1ª série quando os alunos iniciam com dificuldade motora, é através da brincadeira que eu tento diminuir as dificuldades, eles nem percebem o que estamos fazendo (PPGF 3).

Foi necessário que retomássemos a fala para que os outros PPGF participassem dos comentários.

(...)Nessa idade 04 a 06 anos que é o momento ideal para todo tipo de aprendizagem: a criança desenvolve áreas como a atenção, concentração, interação, além de aprender limites e regras e a socialização, tudo isso e muitas outras coisas no simples gesto de brincar, por conta disso a necessidade da devida importância para o ato de brincar, que por vezes nos passa despercebido (pesquisadora).

A PPGF 5, ressaltou que acha o ato de brincar importante, mas que ela pensou que com a fita de vídeo iríamos aprender a trabalhar com os alunos em sala de aula:

eu estou gostando dos encontros, mas pensei que o conteúdo do vídeo fosse nos mostrar atividades práticas para trabalhar e sala de aula (PPGF 5).

A fim de retomarmos o grupo, comentamos quanto a importância da fala da PPGF 3, afinal, é através do ato de brincar que os alunos desenvolvem a coordenação motora e a

prontidão para a alfabetização. Perguntamos ainda com relação ao depoimento da mãe visto no vídeo. A PPGF 1 falou da importância do acompanhamento dos pais e disse que para que haja êxito, principalmente com relação ao desenvolvimento da criança com deficiência mental é indispensável o empenho da família

eu tenho uma aluna na segunda série que nem falava no ano passado, depois, que a mãe aceitou a deficiência da filha ela está bem melhor (PPGF 1).

Motivamos os PPGF a comentar o fato de que a integração do deficiente mental com outras crianças favorece o desenvolvimento dos mesmos e ainda a importância do brincar na faixa etária dos 4 aos 6 anos.

A PPGF 5 falou da questão do ambiente motivador:

quando eles têm um ambiente rico em revistas, brinquedos e pessoas que os estimulem, parece que eles aprendem mais fácil (PPGF 5).

O tempo estava se esgotando e encerramos o encontro.

4º Encontro - 4º Programa da Série Deficiência Mental:

Deficiência Mental: ameaça ou oportunidade? O desafio da escola.

Segunda-feira, no período vespertino a PPGF 3 nos telefonou dizendo que estava com seu filho doente que não havia ido trabalhar e que não iria ao nosso encontro, perguntamos qual a doença, desejamos melhoras...

Os demais participantes vieram, ainda mais revoltados com a questão do pagamento do FUNDEF (não iriam receber), tentamos animá-los dizendo que no próximo mês receberiam, visto que os cofres públicos devem ser zerados em dezembro, fizeram outros comentários ainda sobre o FUNDEF e então iniciamos a exibição da fita de vídeo, pedimos que observassem com atenção, a linguagem, o conteúdo, as imagens...

Nem bem havia acabado a fita, dois PPGF começaram a falar juntos, praticamente a mesma coisa: porque a APAE não tem uma equipe para ensinar os professores a trabalhar no ensino comum?

Se nos pelo menos tivéssemos um psicólogo para nos ajudar, ou o auxílio da nossa coordenadora, seria mais fácil trabalhar com esses alunos (PPGF 4).

Essa conversa foi longa, praticamente esqueceram da fita de vídeo, comentamos acerca da maneira praticamente incorreta que o processo inclusivo está acontecendo em nosso município, os professores reclamaram a falta de preparo pra trabalhar com eles, a falta de materiais adaptados, a falta de orientação...

eu tenho uma aluna com doze anos na segunda série que simplesmente entra na sala de aula, põe a mochila em cima da carteira e enfia a cabeça dentro, o que fazer com esta criatura, sendo que você já tentei de um tudo, já conversamos, já expliquei e a criatura parece surda; eu não agüento mais, já falei pra diretora que ano que vem não quero ser professora dela, ela vai reprovar e eu não vou ser professora dela de novo (PPGF 1).

eu tenho uma moça com 14 anos na terceira série, ela sabe ler e daí foram passando ela de série para série, mas ela não consegue escrever direito, os dedos da mão dela não fecham direito e eu não consigo avaliar esta aluna, o que fazer numa situação dessa, a coordenadora olha os cadernos e questiona, mas não sabe nos orientar, e daí você tem que se virar sozinha (PPGF 5)...

na verdade Rosângela, na maioria das vezes nós não sabemos nem qual a deficiência que o aluno tem, porque no início de ano ninguém

A PPGF 4 disse que realmente é um desafio a integração desses alunos nas escolas, que gostou muito dessa fita, inclusive de todas, achou o conteúdo interessante e a linguagem de fácil entendimento.

Não nos foi possível prosseguir, o horário já estava bastante ultrapassado, mas os PPGF insistiam que a APAE deve oferecer ao município um grupo de apoio (...); os PPGF foram embora sorrindo e aparentemente gostaram muito deste encontro.

5º Encontro - 5º Programa da Série Deficiência Mental:

Passagem para a Adolescência

No dia do quinto encontro telefonamos para a PPGF 3, para ter notícias da saúde do seu filho, já estava tudo bem e ela confirmou a presença para o encontro. Neste dia iniciamos com uns quinze minutos de atraso, os PPGF, comentavam com a PPGF 3 a fita de vídeo assistida no encontro anterior, gostamos deste procedimento.

Durante a exibição desta fita de vídeo, mais do que em qualquer outro encontro os PPGF, demonstraram cansaço e ainda conseguíamos perceber um sentimento de piedade expresso no rosto deles.

Poucos foram os comentários feitos, a PPGF 3 disse que um vizinho dela que é deficiente e com idade bastante avançada,

vive fazendo graça e dando um de galã pra cima da vizinhança, ele é uma graça (PPGF 3).

Perguntamos o que eles acharam a respeito desse programa e como viram a deficiência mental na adolescência. A PPGF 2 se manifestou dizendo que ela achou muito interessante a questão do trabalho para os deficientes

eu imagino que eles se sintam mais gente, quando estão produzindo, trabalhando em alguma coisa (PPGF 2).

O PPGF 1 falou da necessidade de disponibilidade que a família deve ter, porque parece que eles dependem 24 horas por dia da família:

eu acho que a mãe ou talvez toda a família mesmo de um adulto com deficiência, tenha que ficar o dia todo as voltas com ele, cuidando, treinado para que ele possa superar algumas dificuldades (PPGF 1).

Nem toda família é assim, a moça que eu tenho de 14 anos na sala, sabe poucas coisas, mas certamente teria condições de trabalhar em algum lugar, mas a mãe dela nem na escola aparece (PPGF 5)...

Tentamos argumentar, voltamos ao conteúdo da fita de vídeo, a fala do gerente dizendo do bom trabalho que eles desenvolvem na empresa, tentamos colaborar com as concepções deste grupo; percebemos a visão apenas assistencialista que o grupo apresentou, no entanto, os participantes estavam bastante dispersos. Finalizamos registrando que na sexta-feira, teríamos nosso encontro final e que contávamos com a presença de todos.

6º Encontro - 6º Programa da Série Deficiência Mental:

Vida Adulta e Cidadania

O último encontro com os PPGF, percebemos o quão desgastados os docentes chegam ao final do ano letivo, um dos participantes se jogou na cadeira de tal forma que tememos a sua queda e ainda disse:

ainda bem que o ano está acabando, não estou agüentando mais (PPGF5).

Outro PPGF também comentou seu cansaço, tentamos reanimá-los falando das férias que se aproximam, mas foi em vão a postura na cadeira deixava explícito o cansaço do grupo, mesmo assim os convidamos para iniciar a exibição da fita.

A fita de vídeo foi exibida sem interrupções, os professores pareciam assustados com o que assistiam, solicitamos então, que desta vez para encerrarmos os encontros, cada um fizesse uma fala expressando o que pensou e sentiu, deste programa e dos programas no geral. Sugerimos que falassem do conteúdo em si, da linguagem, das imagens e da contribuição ou não contribuição dos programas assistidos para a formação e prática pedagógica deles.

(...) Ao ver esse último programa cheguei a conclusão que as pessoas com deficiência mental, podem chegar a idade adulta, e ser uma pessoa que expressam normalidade em todos seus atos, seja trabalhando, namorando ou casando. Gostei dos programas, mas ainda preciso de prática para utilizar em sala de aula, saber o que fazer e como trabalhar com meus alunos deficientes (PPGF 5).

(...) Eu gostei dos encontros, ano que vem gostaria que fizéssemos novamente esses estudos. O primeiro programa, em que apareceram os pais preocupados com o filho deficiente foi muito interessante. Se a família não se interessar e abandonar o deficiente em um canto, como o coitadinho doente, não haverá evolução dessas pessoas. Mas se a família se interessar em buscar os meios para trabalhar essa criança, podemos esperar que ele(a) será no futuro um cidadão(a) como este vídeo demonstra e para nós a ajuda da família faz muita diferença. Quanto linguagem, imagem, conteúdo, tudo bem, faltou prática, mas já demos o primeiro passo, agora sabemos o que é deficiência mental (PPGF 2).

(...) Ai, eu também penso como as meninas entendi, gostei, os programas são bons, mas quero ver é tempo pra fazer esses estudos na escola, se não temos nem orientação que dirá alguém para estudar conosco (PPGF 1).

(...) Eu concordo com tudo o que as meninas disseram, para mim o vídeo trouxe muitos esclarecimentos, acho que vou me sentir mais próxima dos meus alunos deficientes, eu também queria mais prática, mas o que eu assisti já vai me ajudar na convivência com eles, consegui entender tudo o que nós assistimos, se no ano que vem eu tiver algum deficiente na sala, já vai me ajudar e vou vir pedir socorro a você (risos) (PPGF 3).

Enquanto a PPGF 1 estava falando, a PPGF 4, pediu licença dizendo que precisaria sair, falou que gostou dos encontros e dos programas, mas que faltou a prática pedagógica, jogou um beijo para os PPGF e saiu correndo.

Encerramos os encontros agradecendo a participação de todos os PPGF, nos colocamos a disposição para eventuais auxílios dentro do possível. Com abraços e votos de feliz natal, todos foram embora.

3.4 Análise dos encontros com o grupo focal

A fim de registrarmos a apropriação dos professores participantes do grupo focal – PPGF bem como avaliar se compreenderam os Programas da TV Escola como um meio de formação contínua, no decorrer dos seis encontros fomos registrando as condutas e pareceres dos PPGF quanto aos Programas da TV Escola - Série Educação Especial assistidos.

Para análise da compreensão das fitas de vídeo, seguimos um roteiro estabelecido por Rosado (1996). Durante os encontros com o grupo focal, percebemos que todos os PPGF compreenderam que o tema dos Programas assistidos se tratava da deficiência mental. Dois PPGF não se posicionaram verbalmente quanto ao tema, os demais compreenderam e ainda o professor da escola estadual acrescentou que se tratava além da deficiência mental, também do trabalho com os deficientes.

A deficiência mental de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1998, p. 26).

O conceito de deficiência mental, a princípio parece simples, mas como vimos no decorrer da entrevista que realizamos com os professores informantes dessa pesquisa

(Tabela 35) estes possuíam um conceito um tanto quanto vago do que realmente é a deficiência mental. Ao realizarmos a entrevista, inicialmente objetivávamos verificar qual o conceito de deficiência mental que os professores informantes possuíam, bem como provocar um início de reflexão, deixá-los de “prontidão” para a temática dos vídeos.

Aparentemente os professores complementaram o conceito da deficiência mental que tinham após assistirem as fitas de vídeo da TV Escola durante os encontros com o grupo focal, assim como, compreenderam a TV Escola como um meio de obter informações acerca de determinados temas e desta forma como sendo um contribuinte à formação docente.

Na verdade, é mínima a possibilidade de que os professores que atuam em escolas comuns saibam quanto à deficiência mental com precisão sem que isso seja trabalhado no contexto escolar, até porque provavelmente não obtiveram na formação inicial este conhecimento. Pois, conforme Mendes (2002) até o ano 2000, somente 31 cursos de habilitação em educação especial no Brasil habilitavam os professores a trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e apenas um de licenciatura plena em educação especial na Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

Atualmente ainda são poucas as Instituições de Ensino Superior que contemplam as disciplinas da educação especial na grade curricular, conforme orienta a Portaria do MEC nº 1793, de 27 de dezembro de 1994. Em Campo Grande capital do estado do Mato Grosso do Sul, a pesquisa realizada por Almeida (2003) registrou que somente 17% dos cursos superiores que permitiram acesso de informação as grades curriculares das Universidades oferecem uma disciplina direcionada a Educação Especial.

Quando perguntamos para quem as fitas de vídeo foram produzidas, as respostas

(62,5%) dos PPGF evidenciaram que a Série Educação Especial pode ser assistida por qualquer pessoa que se interesse e que a Série contribui também na atuação pedagógica de quem já trabalha com esta população específica (Tabela 38).

Para nós professores que já trabalham é legal e também para os familiares, né (PPGF 4).

Tabela 38. Alvo do conteúdo

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Pessoas interessadas	1	12,5	4	50,0	5	62,5
2. Professores que já trabalham			3	37,5	3	37,5
Total de Argumentos	1	12,5	7	87,5	8	100,0

A Série Deficiência Mental possui duas horas de conteúdo e está sendo exibida desde setembro de 1997. Durante as duas horas de conteúdo é possível trabalhar com as causas da deficiência, a prevenção, o diagnóstico, a importância do acompanhamento, o trabalho pedagógico a inserção do deficiente mental no mercado de trabalho, ou seja, inúmeros assuntos pertinentes à deficiência mental que contribuem para a compreensão do que é a deficiência mental. Os professores informantes não se manifestaram em nenhum momento sobre a importância de buscar sua própria formação, apenas mencionaram que o conteúdo da Série Educação Especial pode alcançar a quem se interessar (TABELA 38).

Da mesma forma, 37,5% dos argumentos dos professores informantes registraram que o conteúdo assistido é interessante aos professores que já trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Subentende-se dessa afirmação uma percepção da necessidade de formação contínua desses docentes e parecem indicar a legitimidade dos Programas da TV Escola enquanto colaboradores nesse processo de estudo acerca dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Pacere-nos pertinente retomar uma discussão acerca do locus de formação desse professor. Ao se manifestarem favoráveis ao uso da TV Escola como um meio de acesso à informação, os professores pesquisados parecem nos dizer que o processo de formação contínua em espaços escolares é indispensável para o trabalho com os alunos que apresentam diariamente necessidades educacionais especiais diversificadas.

Para Parizzi & Reali (2002) a formação básica e contínua dos professores aparece como fundamental para que essa população específica tenha acesso às escolas comuns.

A inclusão desta população vem sendo uma constante nas escolas comuns e o viável seria que todos os professores do ensino comum se apropriassem de conhecimentos e informações relacionados com esta área em situações específicas de formação dentro da própria escola, no entanto, para que isso aconteça inúmeras mudanças devem ser efetivadas.

Para Mantoan (2003, p. 59) mudar a escola implica:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados na escola, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência;
Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Quanto à linguagem utilizada na Série Educação Especial os PPGF foram unânimes em registrar que é super simples e de fácil compreensão:

eu entendi super bem a linguagem dos vídeos (PPGF 3).

Eu acho que a linguagem é bem simples deu pra compreender com facilidade o conteúdo, né (PPGF 1).

A língua portuguesa no Brasil, ao contrário do que se imagina, não é uniforme em todo o território. Cada região de nosso país fala o português de uma maneira diferente. A língua sofre variações de toda espécie: de pronúncia, de concordância, de léxico. Assim, há no Brasil muitas variedades lingüísticas. Dessas variedades existentes foi escolhida uma para representar oficialmente a língua portuguesa. Esta variedade tornou-se então a variedade padrão, ou seja, aquela que obedece a norma padrão ou culta da língua.

A linguagem apresentada na Série Educação Especial obedece à norma padrão ou culta da língua, não privilegia uma ou outra região e conforme relataram os professores entrevistados é acessível e de fácil entendimento. Conforme questionário inicialmente aplicado em nossa pesquisa, 100% dos professores participantes possuem nível superior, este fato pode ter contribuído para a facilidade de compreensão apresentada. Contudo, entender o que se ouve, não significa fazer a interpretação do que foi ouvido. Segundo Moran (2000, p. 39) a “linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo”.

Entendemos que há que se ter formação para fazer a leitura da linguagem audiovisual utilizada nos meios de comunicação. E sabemos que isso não ocorre com o professor, que sequer teve formação para entender as diferenças quanto mais para compreender linguagens diferentes (ROSADO, 1998) .

Perguntamos de que maneira o conteúdo é apresentado e com os argumentos dos cinco PPGF construímos duas categorias: “Escassez de Práticas e Fonte de Informações” conforme Tabela 39.

A primeira categoria se refere a “Escassez de Práticas”, os PPGF, por inúmeras vezes se referiram ao conteúdo apresentando este déficit.

Nós que trabalhamos com esse tipo de aluno em salas de aula superlotada precisamos de orientação de como trabalhar né, por exemplo, o que fazer quando um aluno está agredindo o outro, o que fazer quando a aluna enfia a cabeça dentro da mochila, nós não sabemos o que fazer, isso ninguém nos ensina (PPGF 1)...

A segunda categoria (71,43%) foi identificada como “Fonte de Informações”.

Esta fita nos dá muita informação sobre a deficiência mental, dá pra entender bem, né (PPGF 2).

Tabela 39. Apresentação do Conteúdo

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Escassez de Práticas			2	28,57	2	28,57
2. Fonte de Informações	1	14,28	4	57,14	5	71,43
Total de Argumentos	1	14,28	6	85,71	7	100,0

Conforme vimos na Tabela 39, os PPGF identificaram o conteúdo da Série Educação especial, como sendo informativo, ou seja, um conteúdo que traz informações e clareia alguns pontos obscuros quanto à deficiência mental.

Mesmo compreendendo o conteúdo da fita de vídeo como sendo informativo, os PPGF evidenciaram a falta de práticas pedagógicas nos programas. Em pesquisa realizada por Silva (2003) os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, assim como os professores participantes do grupo focal, também apresentaram que sentem falta de conhecer metodologias que levem em conta as necessidades dos alunos. No entanto, não nos cabe almejar receber “modelos” de como trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e esse desejo ficou implícito no posicionamento dos PPGF, quando registraram a escassez de práticas pedagógicas (Tabela 39).

De modo algum, oferecer “modelos” de práxis pedagógica é o objetivo dos programas da TV Escola. A Secretaria de Educação a Distância com a implantação do Programa TV Escola, objetiva investir em uma nova cultura educacional comprometida com a formação dos professores e não com a implantação “modelos” de atuação junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Os programas objetivam com seus conteúdos proporcionar reflexão aos docentes, torná-los autônomo em sua prática e não observadores de uma situação propositalmente implantada.

Parafraseando Nóvoa (1999) é preciso que os docentes sejam capazes de refletir sobre sua própria profissão encontrando formas diversificadas de formação. Nesse sentido, os Programas da TV Escola se bem utilizados possivelmente possam colaborar no processo reflexivo dos docentes.

Os PPGF inicialmente tiveram uma visão simplista dos Programas da TV Escola - Série Educação Especial. Essa visão simplificada ficou explícita anteriormente, quando mencionaram que a linguagem da fita de vídeo assistida é de fácil compreensão, pois apenas decodificaram palavras, e não fizeram a leitura da mensagem. Conforme orienta Resende e Fusari (1998, p. 246) “as pessoas do pólo de recepção não são simples receptáculos, mas, sim, sujeitos comunicacionais interagentes com as informações transmitidas”.

Na questão da leitura do conteúdo os PPGF apresentaram uma posição dúbia, pois entenderam o conteúdo como sendo informativo, mas ao mesmo tempo apontaram a falta de “modelos” de como trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; os PPGF não interagiram/refletiram com o conteúdo em si, conforme orienta Resende e Fusari (2001).

Para Belloni (2002) (...)a incorporação dos meios técnicos só será realmente eficaz

se incluir a reflexão do meio técnico utilizado, ou seja, “respeitar a dupla dimensão do uso pedagógico de qualquer mídia: ao mesmo tempo objeto de reflexão e instrumento pedagógico”(p.37).

Os PPGF não demonstraram conforme sugere Belloni (2002) refletir sobre o meio técnico utilizado e ou sobre o conteúdo assistido, apenas indicaram que o conteúdo é relevante, mas não em quais situações são aplicáveis ao cotidiano pedagógico .

A questão da reflexão do que praticamos, ouvimos ou vemos etc., é bastante discutida. Para Imbernón (2001) uma das formas de refletir sobre nossas ações é adotando o modelo indagativo de pesquisa. Ou seja:

os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou conversa reflexiva.
Propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial (...).
Esses dados são analisados individualmente ou em grupo.
Por fim, são realizadas as mudanças pertinentes.
E volta-se a obter novos dados e idéias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática (p. 75).

Possibilitar a reflexão sugerida por Imbernón (2001) pode ser um dos objetivos dos programas da TV Escola - Série Educação Especial, dependendo do uso que se faça dessa programação, pois a partir da análise dos vídeos assistidos é que podemos discutir e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. No entanto, os PPGF prenderam-se apenas a linguagem por si mesma, ao conteúdo e as imagens por si só, não houve uma interação dinâmica com os Programas da TV Escola - Série Educação Especial, o que mais uma vez aponta a necessidade de formação contínua para utilização das tecnologias da informação e comunicação e para a formação contínua no espaço escolar.

Questionamos quanto às imagens serem reais e animadas, coloridas, em preto e branco... A PPGF 5 disse que as imagens são reais:

as imagens são bens reais, né! Principalmente as cenas do brincar, o depoimento das famílias, tudo é bem real (PPGF 5).

Somente a PPGF 2 disse que as imagens das salas de aula fogem da realidade, porque as salas de aula na realidade são superlotadas:

as salas de aula não são reais, fogem bastante da realidade, nossas salas estão super lotadas e cada vez colocam mais e mais alunos (PPGF 2).

Ficou patente a necessidade de formação contínua dos PPGF para atuar com os meios de informação e comunicação, pois em conformidade com Fischer (2002, p. 160) (...) o ato de olhar criteriosamente as mídias nos remete a um trabalho necessário de ultrapassar as evidências e ir além do que nos é dado a ver. Os PPGF prenderam-se apenas no que estavam vendo e não no que o conteúdo pode representar no dia-a-dia em sala de aula.

Os meios de comunicação e informação sejam eles, televisão, videocassete, computador, rádio e ou outros, cada dia com maior intensidade chegam às escolas, no entanto, a maneira como estes recursos são vistos, interpretados e utilizados deve ser observada, pois são poucos os docentes que possuem formação para o trabalho com as tecnologias de informação e comunicação na escola.

Segundo Rosado (1993, p.16), o vídeo

num primeiro momento, é um aparelho que traz à sala de aula um tipo específico de linguagem audiovisual. A imagem e a linguagem audiovisual (que associa a imagem animada e o som sincronizado) tem encontrado, constantes obstáculos para conquistar um espaço efetivo enquanto suportes para a aquisição de conhecimentos no mundo da escola.

Para Moran (1993, p.30), “(...) a especificidade da imagem e da linguagem

audiovisual está na possibilidade de mostrar ao aluno/professor o máximo de elementos que reflitam o desenrolar de um fenômeno”. Proporcionando assim, condições de análise crítica do objeto de estudo contextualizado e de forma dinâmica.

Para os PPGF apenas com auxílio de um coordenador/mediador é que será possível construir algum conhecimento à partir do uso adequado dos Programas da TV Escola, pois descaracterizaram esse programa como sendo formativo por si só (Tabela 40).

Tabela 40. A Série Educação Especial – Deficiência Mental

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Informativo	1	20,0	3	60,0	4	80,0
2. Formativo			1	20,0	1	20,0
Total de Argumentos	1	20,0	4	80,0	5	100,0

Procuramos compreender se para os PPGF a Série Educação Especial - Deficiência Mental trás um cunho de diversão, de informação ou de formação. Conforme Tabela 40, 80% dos argumentos dos professores nos levam a crer que estes docentes perceberam esta Série, como sendo informativa, descaracterizando desta forma esta Série como formativa por si.

As informações são importantes para entendermos como agir com eles (PPGF 2).

Rosado (1993) entende que a fita de vídeo ao ser utilizada não deve ser vista como uma mensagem pronta, e sim enquanto conhecimento a ser construído, que o professor, através de abordagens diferenciadas, deve explorá-la de diversas maneiras.

Acreditamos que em virtude da falta de formação contínua que os PPGF apresentaram durante a pesquisa, é que compreenderam os Programas da

TV Escola como sendo informativos, pois os professores não foram “educados “ para estudar sozinhos. Para os PPGF há a necessidade de uma mediação, uma intervenção de um sujeito mais experiente, tanto nos uso das mídias, quanto na compreensão da deficiência, nesse caso específico. Cysneiros (1998) se refere às tecnologias de comunicação e informação como algo “incipiente” e que por ser algo ainda “novo” nas instituições escolares devemos explorá-las a fim de tirar vantagens através do uso correto dessas tecnologias. Talvez por ser algo “novo” (no locus desta pesquisa) os PPGF não identificaram os programas assistidos como sendo formativos por si só. Os PPGF de forma velada revelaram que necessitam de um orientador/mediador para auxiliá-los com o uso dos Programas da TV Escola. Sob essa perspectiva nos parece que o oferecimento de momentos de estudo na escola é indispensável, uma vez que pode permitir a necessária interlocução com a linguagem e com o outro e conseqüente reflexão para a formação da autonomia do estudo.

Para Canário (1997) os momentos de estudo dentro da própria escola contribuem para a formação do professor tornando-o um “agente de desenvolvimento”.

Segundo Imbernón (2001) os momentos de estudo dentro da escola colaboram para desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação, ou seja, a troca de experiências, o auxílio mútuo na construção do conhecimento favorece a práxis pedagógica e em contrapartida a aprendizagem docente e discente. Os PPGF quando identificaram os Programas da TV Escola como sendo informativos deixaram explícita a vontade de trocar experiências, debater, discutir no contexto escolar com o auxílio de um mediador/orientador, visto que acreditam que os Programas da TV Escola - Série Educação Especial podem contribuir para a reflexão da prática pedagógica (Tabela 41).

Questionamos se o conteúdo da fita do vídeo contribui para a reflexão da prática pedagógica docente junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com os argumentos dos PPGF construímos uma categoria com duas subcategorias.

Tabela 41. Contribuição da Série Deficiência Mental

Categorias	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
1. Aspecto Pedagógico						
Positivo	1	12,50	4	50,00	5	62,50
Negativo			3	37,50	3	37,50
Total de Respostas	1	12,50	7	87,50	8	100,0

Nomeamos a esta categoria como **Aspecto Pedagógico**, porque os argumentos dos PPGF na grande maioria (62,50%) registraram que o vídeo contribui para a reflexão da prática pedagógica docente junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O conteúdo da Série me ajudou a compreender alguns comportamentos que a minha aluna da 2ª série apresenta, agora eu sei que ela tem mesmo uma deficiência mental (PPGF 1)

Por outro lado, 37,50% dos argumentos dos PPGF apontaram que o vídeo não contribui para a reflexão da prática pedagógica docente junto aos alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais, porque eles apenas trazem informações referentes a deficiência mental e o que eles - PPGF esperavam eram atividades práticas a serem trabalhadas no dia-a-dia em sala de aula (Tabela 41).

Eu acho que nós precisamos saber o que fazer com eles em sala de aula, não temos para quem pedir auxílio, seria bom que pelo menos víssemos formas práticas de como trabalhar com esses alunos (PPGF 5).

O posicionamento dos PPGF legitimou que esta amostra entende a Série Educação Especial da TV Escola como sendo uma rica fonte de informações, no entanto, a figura de um mediador/coordenador/supervisor, ou seja, alguém que os instigue, que os provoque a refletir, apareceu constantemente.

A TV Escola foi a forma que o Governo Federal encontrou de levar conhecimento e possibilitar reflexões aos professores, no entanto, as escolas têm o papel de gravar os programas e propiciar momentos de estudos destes programas, disponibilizando em cada sessão de estudo um orientador/mediador.

3.4.1 Síntese dos resultados da 2ª parte da pesquisa

Conforme Quadro 8 os professores participantes da pesquisa, possuem/possuíam um conceito mínimo do que é a deficiência mental, não têm conhecimento se as propostas pedagógicas das escolas públicas do município de Sidrolândia-MS contemplam as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, mas sabem que a inclusão é uma realidade sem volta.

Os professores sentem necessidade de formação contínua no espaço escolar e aceitam a utilização do videocassete como auxiliar na construção do conhecimento. Após

conheceram a Série Educação Especial, legitimam os Programas da TV Escola como sendo uma fonte rica de informações e propiciadora de reflexões da prática pedagógica no contexto escolar (Quadro 8).

Quadro 8. Síntese dos resultados da 2ª parte da pesquisa

<i>Indagamos:</i>	<i>Resultados:</i>
Conceito de Deficiência Mental	Os professores possuem um conhecimento mínimo do que é a deficiência mental
Proposta Pedagógica	Os professores não têm conhecimento se as propostas pedagógicas das escolas públicas do município de Sidrolândia contemplam as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, mas sabem que a inclusão é uma realidade sem volta
Formação contínua	Os professores sentem necessidade de formação contínua no espaço escolar e aceitam a utilização do videocassete como auxiliar na construção do conhecimento
TV Escola	Os professores após conhecerem a Série Educação Especial, legitimaram os Programas da TV Escola como sendo uma fonte rica de informações e propiciadora de reflexões da prática pedagógica no contexto escolar

Enfim, compreendemos que os professores que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental com alunos que apresentam necessidades educacionais nas escolas públicas do município de Sidrolândia-MS, desconheciam os programas da TV Escola, sentem/sentiam necessidade de capacitação, entendem/entendiam a formação contínua como cursos e após os encontros com o grupo focal, legitimam a TV Escola como uma fonte rica de informação.

Ficou explícito que os professores informantes dessa pesquisa sabem que a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais é um caminho sem volta e que precisam preparar-se para trabalhar com esta população específica. Conforme Stainback (1999, p. 25) vivenciamos grandes transformações sociais, e hoje “(...) os professores tem oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo e colaboração”.

A legislação orienta aos docentes a formação contínua, no entanto, há que se fazer cumprir esse direito no espaço escolar, utilizando-se para isso, também dos meios de comunicação e informação disponíveis.

Os programas da TV Escola têm também o intuito de proporcionar transformações e desenvolver habilidades. Cabe aos gestores escolares cumprir a legislação vigente e oferecer oportunidades de estudos aos docentes, visto que também é função da escola oferecer formação contínua aos docentes.

Para Vitkowski (2000, p. 160) a TV Escola “propõe a formação docente no ambiente escolar e desse modo, a escola deixa de ser apenas local de trabalho para se constituir também em espaço de formação”.

Parece-nos que os resultados apontam que os docentes têm necessidade de formação, existem programas facilitadores/instigadores de reflexões, o que está faltando são oportunidades dentro do contexto escolar para que a formação contínua seja efetivada. A questão da oportunidade de estudos na própria escola envolve além de uma reestruturação por parte dos dirigentes, um fator político. Vitkowski (2000, p. 161) salienta que a prática de estudos no contexto educacional “implica refletir articuladamente sobre as condições sócio-ambientais da escola e com as condições sócio-profissionais do educador”.

A escola enquanto instituição social tem também o dever de formar continuamente seus professores, bem como utilizar os recursos disponíveis para que a formação aconteça com sucesso. Para tanto há que se adequar, se reestruturar de modo que os docentes possam ter direito aos momentos de formação contínua na própria escola e aos recursos existentes para esta formação.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o educador tiver uma cultura geral, que lhe permita organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação (ANÍSIO TEIXEIRA).

A principal finalidade dessa pesquisa foi identificar a potencialidade de utilização da TV Escola na formação contínua de professores do ensino fundamental das redes municipal e estadual do município de Sidrolândia - MS que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Podemos afirmar de modo geral, que apesar dos limites decorrentes do momento histórico que vivenciamos, onde as políticas educacionais ainda estão em processo de implementação e dos rumos da própria pesquisa, mesmo assim alcançamos o objetivo proposto inicialmente.

Para identificarmos a potencialidade de utilização da TV Escola na formação contínua de professores trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas públicas de Sidrolândia-MS estabelecemos três objetivos específicos:

- Explorar e analisar as concepções de formação contínua dos docentes que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental em Sidrolândia.
- Explorar e analisar utilização dos Programas da TV Escola – Série Educação Especial na formação contínua dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no município de Sidrolândia.
- Explorar e analisar as concepções dos professores que atuam como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com relação aos Programas de Educação Especial produzidos pela TV Escola como meio de formação contínua.

Inicialmente, exploramos e analisamos as concepções de formação contínua dos docentes que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental em Sidrolândia-MS de maneira a identificar um espaço ou não para utilização da TV Escola em situações de formação contínua. Evidenciamos que os professores informantes, docentes de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Sidrolândia-MS vêem a formação contínua como sendo sinônimo de cursos.

Nesse sentido, conforme Gati (2003) alguns implementadores de programas ou de cursos de formação continuada, têm a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. No entanto,

essa concepção é muito limitada e não corresponde ao que ocorre nesses processos formativos. Os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se inefetivos (GATI, 2003, p. 192).

Oliveira (2005, p. 97) aponta que atualmente a concepção de formação contínua está sendo alterada:

a revisão de literatura realizada por Carvalho e Simões (2002b) aponta que de modo geral há uma recusa de formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar.

Os professores informantes da nossa pesquisa nunca fizeram uso da TV Escola em seus momentos de formação contínua, mas não a descartam como meio de acesso à

informação, esse fato pode possibilitar uma possível alteração na concepção de formação contínua apresentada.

Por inúmeras vezes durante o desenrolar da pesquisa, os professores informantes registraram a necessidade de formação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e durante os encontros com o Grupo Focal acenaram com a necessidade de estudos dentro da própria escola.

Aparentemente a política de inclusão desta população específica em Sidrolândia-MS, está ocorrendo de forma equivocada, pois os professores não estão recebendo orientação para desenvolver um trabalho de qualidade, conforme relataram os professores participantes da pesquisa.

Uma das formas para proporcionar a reflexão do trabalho com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, seria o estudo dentro da escola com a utilização do programas da TV Escola.

Ao analisarmos a utilização dos Programas da TV Escola - Série Educação Especial na formação contínua dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no município de Sidrolândia, percebemos por conta do desconhecimento que os professores informantes apresentaram que a TV Escola neste município não alcançou o objetivo previsto em sua proposta, ou seja, contribuir para a reflexão da práxis pedagógica e até mesmo de capacitar dos professores.

Grande parte dos professores informantes não soube informar quem é a pessoa

responsável dentro da escola de fazer a gravação dos programas, esse fato demonstra a pouca atenção que está sendo dada a TV Escola enquanto um meio de formação de professores nas escolas públicas de Sidrolândia-MS.

Entendemos que as políticas públicas para a formação de professores devem ser voltadas para a valorização do profissional da educação, construindo uma formação contínua em serviço, que favoreça a reflexão, a troca de saberes, bem como o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis na atualidade para a formação de um profissional reflexivo.

Para Mello (2000) o profissional reflexivo é “aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender a própria ação e explicar por que tomou determinada decisão”.

É preciso não perder de vista que a qualidade educacional é extremamente relevante para a consecução do projeto de sociedade que temos em vista. A formação contínua de professores se articula as questões sociais e econômicas e reflete na sociedade.

Para Aquino

(...) os programas recentes de formação docente em especial aqueles que qualificam o professor como um profissional reflexivo, apresentam-se como ocasião de convencer o professor de sua importância profissional e pleiteiam valorizar seus modos de pensar e agir, convocando-o a saber-se sujeito do conhecimento, gestor primordial da prática educativa que desenvolve, investigador de si mesmo, experimentador autônomo de seu ofício, centro decisório das transformações que deverá operar em sua prática cotidiana (AQUINO, 2001, p. 221).

Procuramos também em nossa pesquisa, identificar as concepções dos professores que atuam como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com relação aos Programas de Educação Especial produzidos pela TV Escola como meio de formação contínua.

Os professores informantes demonstraram que precisam de momentos de estudos na escola e após os encontros com o Grupo Focal legitimaram a TV Escola como um recurso onde podem obter informações acerca das deficiências. Entretanto, ressaltaram que a figura de um mediador/supervisor/coordenador é indispensável para orientar esses estudos e que os vídeos da TV Escola sozinhos não potencializam uma formação adequada. Esses resultados corroboram com os encontrados por Lima (2000) e Scapin (2003) em que a implantação efetiva da TV Escola exige que consideremos: a) aspectos organizacionais da escola; b) questões profissionais da formação docente; c) políticas de implantação da TV Escola. E cabe aos gestores, em nível micro, diretores e supervisores das escolas e num nível macro, os responsáveis pelas políticas de formação em secretarias de educação, uma compreensão melhor desses aspectos de forma a propiciar aos docentes a formação contínua dentro do contexto escolar de forma democrática, com todos os integrantes envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisão, no estabelecimento de padrões de desempenho e na garantia de que a escola está atendendo adequadamente as necessidades da sociedade como um todo e cumprindo sua função social.

Nos aspectos organizacionais da escola há que se direcionar recursos humanos dentro da escola, responsáveis em garantir que os professores tenham acesso a programação diária, bem como aos programas já gravados. E ainda, pessoas que possam dirigir, planejar, conceber um processo de formação contínua centrado na escola e em seus problemas.

Nas questões profissionais de formação docente há que se assegurar momentos de estudos na proposta pedagógica da escola que possibilitem aos professores oportunidades de troca de experiências com outros profissionais da educação e ainda, formar professores

para interagir com as tecnologias existentes.

No tocante as políticas de implantação da TV Escola, há que se criar mecanismos de incorporação da TV Escola dentro das escolas e ainda, destinar recursos técnicos e financeiros para manutenção e viabilização efetiva da TV Escola.

Enfim, para os professores participantes da pesquisa existe a potencialidade de utilização da TV Escola em sua formação contínua. Porém, essa potencialidade não é irrestrita e imediata, ela depende do atendimento aos aspectos organizacionais, profissionais e políticos apontados anteriormente. E, principalmente, que não seja apenas uma política de formação de professores apenas para campanhas de governo, mas que seja efetivamente implementada considerando-se todas as condições e dificuldades dessa categoria de formação.

Diante da possibilidade de considerarmos as necessárias alterações nos aspectos organizacionais da escola, nas questões profissionais da formação docente e nas políticas de implantação da TV Escola, urge a necessidade de atentarmos que:

programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo (GATI, 2003, p. 201).

Acreditamos que com os resultados desta pesquisa, possamos contribuir para que gestores educacionais possam traçar novas políticas e práticas de utilização da TV Escola nos espaços escolares. Possibilitando que a TV Escola alcance o objetivo a que veio: levar conhecimento, possibilitar reflexões e capacitar professores. Possivelmente com a relação direta entre proposta pedagógica, formação contínua e TV Escola esses objetivos sejam

alcançados.

Esta é apenas uma pequena amostra de que as políticas de formação docente devem ser consoantes com a realidade e não implantadas sem que as pessoas interessadas saibam como utilizá-las. Acreditamos que outras pesquisas nesta área devam ser feitas, até para aventar novos caminhos para a reestruturação da utilização da TV Escola em contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.E.M. Educação Especial nos cursos de licenciatura de Mato Grosso do Sul, In: *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*, 09 a 11 de junho de 2004. Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED Centro-Oeste, 2004.

ALMEIDA, M. A. (no prelo). Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. *Cadernos de Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

ALVES, A.M.A. Educação à distância e educação continuada. In: LOBO NETO, F.J.S (org.) *Educação a Distância: referências e trajetórias*. RJ: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

ANACHE, A.A. *Discurso e prática: A educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul*. UFMS. Dissertação de Mestrado, 1991.

ANACHE, A.A. Avaliação: dimensões clínicas e pedagógicas In: LEÃO, I.B.(org.) *Educação e Psicologia: Reflexões a partir da teoria sócio-histórica*. Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2003. Estudos em Educação

ANACHE, A.A. MARTINS, E. A formação profissional do docente na perspectiva da educação inclusiva: algumas considerações. In: *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*, 09 a 11 de junho de 2004. Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED Centro-Oeste, 2004.

ANDRADE, C.D. *Antopologia poética*. RJ, Jose Olympio, 1980. p.177.

ANTUNES, M.H. *A TV Escola no projeto político pedagógico*. Trabalho realizado por solicitação da SEED/MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/textos.shtm>>. Acesso em 1º de maio, 2004. Às 11 h e 40 min.

ARETIO, L.G. Para uma definição de Educação a Distância. In: LOBO NETO, F.J.S (org.) *Educação a Distância: referências e trajetórias*. RJ: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

AQUINO, J. G. e MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação Pesquisa*. [online]. jul./dec. 2001, vol.27, no.2 [citado 11 Maio 2005], p.211-227. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br>

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, edições 70, 1977.

BARRETO, R.G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. In *Educação & Sociedade*. v.25 n.89 Campinas set./dez. 2004

BARROS. C. C. e MARQUEZ D. N. (DES) *Caminhos da formação docente na cidade de Uberlândia*. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu0501.htm>>. Acesso em dezembro de 2004.

BASILIO, G.C. *História oral de Sidrolândia*. Trabalho de conclusão de curso – bacharelado em História. UCDB, Campo Grande, 1997.

BATISTA, D. (Trad.). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-IV*. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

BAUMEL, R.C.R.C & CASTRO, A.M. Formação de professores e a escola inclusiva – questões atuais. *Integração*, ano 14, nº 24, p.6-11, 2002.

BAUMEL, R.C.R.C. Formação de professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO & BAUMEL (orgs). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

BELLONI, M.L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. In: *Educação e Pesquisa*, v.29, nº 2. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo jul/dez.2003.

BELLONI, M.L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BELLONI, M.L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In BELLONI, M.L. (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

BITAR, M. & DAL MORO, N. Educação superior e formação de professores em Mato Grosso do Sul 1979/1999. In: OSÓRIO, A.M.N. (org.) *Trabalho docente: os professores e sua formação*. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2003

BRASIL/MEC. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, SEESP, 1994.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.

BUENO, J.G.S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, nº 5, 1999.

CANÁRIO, R. A escola: lugar onde os professores aprendem. In: *Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação*. Portugal: Universidade de Aveiro, p. 71 a 86, 1977.

CARVALHO, R.E. *Atendimento educacional especializado em organizações governamentais de ensino para alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem: discurso e prática*. Tese . Universidade Federal do RJ, 1996.

CARVALHO, J.M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. In *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2005 Nº 28.

CORDEIRO, C.A.C. *A educação inclusiva na perspectiva dos professores: A ponta do iceberg*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

CASSOLA, R.V. *Educação Especial: os docentes e a utilização do videocassete como recurso no processo ensino-aprendizagem na APAE de Sidrolândia-MS*. Monografia apresentada no Curso de Pós-graduação em Educação Especial na UNAES – Centro Universitário de Campo Grande, 2004.

CASTRO, A.M.D.A. Um Salto para o Futuro: uma solução na capacitação do professor? Natal: 1998 Mestrado UFRN. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/paped/projetos.shtm>>. Acesso em 01 de maio, 2004. Às 11h.

CYSNEIROS, P.G. Novas tecnologias em sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Águas de Lindóia: Anais do *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. P. 199-216, 1998

DAL MORO, E.T.L. *Educação Especial. História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande – MS*. Dissertação de Mestrado. UFMS, 1996.

FACHINI, M.A.B.A. Organização e gestão do ensino. In: *Suporte Didático*, Módulo VI, UCDB, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários a prática educativa*. Editora Paz e Terra, 11ª ed. SP, 1999.

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 46, setembro/1998

FISCHER, R.M.B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 28, nº 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FREITAS, S.N. Introdução. In: *Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão*. ALMEIDA, et alii (orgs). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas: educação e identidade, um desafio global. In *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

GARCIA, E.S. *O percurso escolar de alunos de classe especial para deficientes mentais*. UNIMEP, SP. Dissertação de Mestrado, 2000.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, [citado 26 Outubro 2005], p.191-204. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br>.

GOETTHER, *Língua e Literatura*. In CASTRO, M.C. 5ª edição reformulada. Saraiva, 1998.

GONDIM, S.M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estud. psicol. (Natal)*. [online]. jul.dez. 2002, vol.7, no.2 [citado 22 Maio 2005], p.299-309. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

GOMEZ, A.I.P. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In *Compreender e transformar o ensino*. J.G. Sacristan e A. I. P. Gómez. Trad. Ernani da Fonseca Rosa – 4 edição. Artmed, 1998.

GOTTI, M.O. Ensino superior: políticas, propostas e demanda In *Anais XX Congresso Nacional das APAEs: I Fórum Nacional das APAEs: as APAEs e o novo milênio: passaporte para a cidadania*. Brasília: Federação das APAEs, 2001.

HIDALGO, L.A. *Supervisão Escolar e Projeto TV Escola: Um estudo na Rede Pública de Ensino Fundamental do Núcleo Regional e de Educação de Londrina/PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

HORA, D. L. *Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas. SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. 2ª ed. SP. Editora Cortez, 2001.

INEP. *Informativo do INEP* – ano 1 nº 10 – 15 de outubro de 2003.

INEP. *Informativo do INEP* – ano 2 nº 54 – 31 de agosto de 2004.

INEP. *Quantitativo de crianças fora da escola da população de 7 a 14 anos*. Disponível em <http://www.inep.gov.br> em dezembro de 2004.

INEP. *Informativo do INEP* – ano 3 nº 74 - 26 de janeiro de 2005.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

JIMENEZ, R.B. Educação Especial e Reforma Educativa In. BAUTISTA.R. (Coord) *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Coleção Saber Mais. Ediciones Aljibe.S.L., 1993. Tradução e Adaptação 2ª ed. :Ana Escoval.

KASSAR, M.C.M. *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais. A institucionalização de pessoas com deficiência múltipla*. Universidade Estadual de Campinas. Teses de Doutorado em Educação, 1999.

KIRK, S.A. & GALLAGHER, J.J. *Educação da Criança Excepcional* . 1ª ed. Martins Fontes, 1987. Tradução: Marília Zanella Sanvicente

KUENZER.A.Z. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. In: *25ª Reunião Anual da ANPED – Educação : manifestos, lutas e utopias*. 29 de setembro a 02 de outubro de 2002, em Caxambu/MG.

LEITE, Y.U.F. Formação de Professores e a Educação Especial . In: OSÓRIO, A.M.N. (org.) *Trabalho docente: os professores e sua formação* . Campo Grande MS. Ed. UFMS, 2003.

LEITE, L.S. A Educação a distância capacitando professores: Em busca de novos espaços para a aprendizagem. Disponível em <<http://www.revistaconecta.com.br>>. Acesso em 12 de agosto/2004. Às 15h.

LIMA, C.M. *Educação a Distância e TV Escola: apropriações de professores em formação contínua*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia e Fonoaudióloga. Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000

LINS, M.R.F. *TV Escola e Educação a Distância: a palavra, a imagem e o professor na era da informação*. PUC/RJ 1998. Resumo disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/paped/projetos.shtm>>. Dia 01 de maio de 2004. Às 11 h.

LITWIN. E. (org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUCKESI, C.C. Democratização da educação: ensino a distância como alternativa. In: LOBO NETO, F.J.S (org.) *Educação a Distância: referências e trajetórias*. RJ: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

MACIEL, M.R.C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. In *São Paulo Perspectiva*. Vol.14 nº 2. São Paulo abr./jun. 2000.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cad. CEDES*. [online]. Set. 1998, vol.19, no.46 [citado 22 Maio 2005], p.00-00. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/>

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* SP: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano escolar).

MARQUES, M.B.A. *Programas da SEED – TV Escola e PROINFO – impactos nas escolas públicas do RJ*. EBAP/FGV-RJ. Resumo disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/paped/projetos.shtm>>. Dia 01 de junho de 2004.

MARTINEZ, A.M. El professor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. In: *Movimento*, nº 7, maio de 2003, p. 138-149.

MAZZOTA, M.J.S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 4ª ed. SP: Cortez, 2003.

MAZZOTI,A.J.A. & GEWANDSZNAJDER.F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. SP:Pioneira Thomson Learning, 2001. 2ª reimpressão da 2ª edição de 1999.

MEC.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.PROJETO BÁSICO *Capacitação a Distância de Recursos Humanos para Utilização da TV Escola – Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje* – SEED/UniRede – 2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso dia 02 de maio de 2004. Às 19h.

MEC.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *TV Escola ganha Guia de Programação*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso dia 23 de maio de 2005.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.* [online]. jan./mar. 2000, vol.14, no.1 [citado 21 julho 2005], p.98-110. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br>

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: *Integração*, ano 14, nº 24, p.12-17, 2002.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª edição.SP: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, M. C. de S. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? In: *Cad. Saúde Pública* v.9 n.3 Rio de Janeiro jul./set. 1993.

MORAN, J.M. *Leitura dos Meios de Comunicação*. São Paulo, Editora Pancast, 1993.

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* [online]. jan./jun. 1999, vol.25, no.1 [citado 11 Maio 2005], p.11-20. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/>

NUNES, I. B. Educação a distância e o mundo do trabalho. In: LOBO NETO, F.J.S (org.) *Educação a Distância: referências e trajetórias*. RJ: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

OLIVEIRA, S.S & COSTA, M.P.R. A educação inclusiva e a capacitação de professores na informática educativa no município de Fortaleza: primeiros resultados. In. *Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão*.

ALMEIDA, et al (orgs). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. p. 31-45

OLIVEIRA, S.S & COSTA, M.P.R. A educação inclusiva e a capacitação de professores na informática educativa no município de Fortaleza: primeiros resultados. In: *Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão*.

ALMEIDA, et alii (orgs). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.
Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial.p.61-79

PARIZZI, R.A. & REALI, A.M.M.R. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. MIZUKAMI, M.G.N. & REALI, A.M.M.R (orgs). São Carlos. Editora da UFSCar/SP, 2002.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Artmed. Porto Alegre, 2000.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez. 1999.

POCHMANN, M. Entrevista a revista Época. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com> em 1º de dezembro de 2004.

PRIETO, R.G. Formação de Professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA E VIZIM. (ORGS). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2003.

QUINTANA, M. *Língua e Literatura*. In CASTRO, M.C. 5ª edição reformulada. Saraiva, 1998.

REIS, M. L. Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia: um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade. *Sociologias*. [online]. jul./dez. 2001, no.6 [citado 20 Maio 2005], p.52-69. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/>

RESENDE E FUSARI, M.F. Comunicação, mídias e aulas de professores em formação: novas pesquisas? Águas de Lindóia: Anais do *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. P. 238-256, 1998.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto Editora, 1993.

ROSADO, E.M.S. *Communication mediatisee et processus d'evolution des representations. Etude de cas: la representation de l'informatique*. These de Doctorado. Lyon, França: Universite Lumiere Lyon 5, 1990.

ROSADO, E.M.S. *Guia de análise de vídeo*. Material mimeografado, 1996.

ROSADO, E.M.S. *O vídeo no campo da educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

ROSADO, E.M.S. Contribuições da Psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem. *Anais do II Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Águas de Lindóia, SP, 1998.

SANTOS, M.P. et alli. Redefinir ou continuar excluindo? In: *Integração*, ano 14, nº 24, p.30-33, 2002.

SANTIAGO, M.C. A formação de professores na UFJF: diversidade em questão. In. *Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão*. ALMEIDA et alli (orgs). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial.

SASSAKI, R.K. *Inclusão – construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro:WVA, 1997.

SCAPIN, I.A.S. *A Formação Contínua de Professores da Ensino Médio e a TV Escola: um estudo nas escolas da rede pública de Pato Branco/PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências de Palmas, PR, 2003.

STAINBACK, Susan e Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes.Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SILVA E VIZIM. (ORGS). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2003.

SILVA, M.E. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no

ensino regular. In: RIBEIRO & BAUMEL (orgs). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003a.

SOARES, M.S. *Identificação de condições presentes ou ausentes no processo de integração do aluno com deficiência no ensino regular*. UCDB, Dissertação de Mestrado em Educação, 2000.

TOSCHI, M.S. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distancia*. Tese. Doutorado em Educação, UNIMEP, Piracicaba-SP, 1999.

TV ESCOLA: *Guia de Programas* / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

UNICAMP. *Avaliação do Programa de Ensino a Distância – TV Escola*. Caderno n. 51. Abril de 2001.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: reflexões no plano da prática investigativa. In: *ANAIS do VII EPECO*. Goiás, 2004.

VITKOWSKI, J.R. O paradigma emergente e a integração das novas tecnologias no

projeto TV Escola. In Olhar de professor, vol. 3. Ponta Grossa, nov. 2000.

WERNECK, C. *Quem cabe no seu “todos”?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

DOCUMENTOS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002. *DOU* N° 67, 9/4/2002, SEÇÃO 1, P.31).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N° 17, 2001. Brasília: *DOU* de 17-8-2001, SEÇÃO 1, P.46).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n° 1.794, de 27 de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024, de 1961. Brasília: *Diário Oficial da União*.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 5.692, de 1971. Brasília: *Diário Oficial da União*.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Congresso Nacional Lei. Nº 7853/89, Brasília: *DOU*, 1989.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC/CNE/CEB, maio de 2001. Parecer nº 009/2001

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico Parecer n.º 17 sobre o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC. Brasília, 2001.

Deliberação do Conselho Estadual de Educação MS nº 261, de 26 de março de 1982.

Deliberação do Conselho Estadual de Educação MS nº 4827, de 02 de outubro de 1997.

Deliberação do *Conselho Estadual de Educação* MS nº 5809, 2000.

Deliberação do *Conselho Estadual de Educação* MS nº 6616, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a)

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco de Campo grande-MS e estou desenvolvendo uma pesquisa que visa identificar a concepção do(a) professor(a) que trabalha com alunos com necessidades educativas especiais sobre os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV escola.

Por conta do acima exposto, solicito a sua colaboração, respondendo ao questionário que segue. Tenho consciência que a realização desta solicitação tomará alguns minutos do seu tempo. Porém, é de suma importância identificarmos a sua concepção com relação aos Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola, visto que a Secretaria de Educação a Distância investe quantias significativas na produção desta programação e os Programas de Educação a Distância recebem lugar de grande destaque na atualidade, no tocante a formação de professores.

Registro meu agradecimento pela sua colaboração e asseguro que as informações do questionário serão utilizadas somente para fins da pesquisa apresentada e jamais divulgadas isoladamente. Assim como não haverá identificação das pessoas que participarem.

Saudações

Rosângela Vargas Cassola

Assinale as alternativas que mais correspondem ao seu posicionamento:

Sidrolândia-MS, ____/____/____.

1. Quantos anos você tem?

- Menos de 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Mais de 50 anos

2. Há quanto tempo você trabalha como professor?

- Menos de 5
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Acima de 15 anos

3. Em quantas escolas você atua como docente?

- Uma escola
- Duas escolas
- Três escolas
- Mais de três escolas

4. No decorrer de uma semana, você trabalha como docente:

- Menos de 20 horas
- Entre 20 e 30 horas
- Entre 30 e 40 horas
- Mais de 40 horas

5. Qual a sua formação?

Magistério () Sim () Não

Quando você concluiu? _____

Graduação () Sim () Não

Qual curso? _____

Quando você concluiu? _____

Especialização () Sim () Não

Qual área? _____

Quando você concluiu? _____

Outros: _____

6. O que você entende por formação contínua?

7. Assinale os momentos de formação contínua que efetivamente promoveram alterações positivas em sua prática pedagógica:

- () Cursos com “tema” definido por docentes
- () Cursos organizados pela Coordenação/Direção da Escola
- () Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação
- () Cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação
- () Cursos oferecidos pela TV Escola
- () Cursos de graduação
- () Cursos de pós-graduação

8. Na escola onde você trabalha como docente, está assegurado na proposta pedagógica, momentos que possibilitem a sua formação contínua?

- () Sim
- () Não

9. Quais são esses momentos previstos na proposta pedagógica?

10. Você acredita ser importante para a sua formação contínua, espaço para estudo dentro da própria escola?

() Sim

() Não

Por quê?

11. De acordo uma pesquisa anteriormente realizada, sabemos que em sua sala de aula, estudam alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Você tem dificuldade em lidar com esses alunos?

() Sim

() Não

Por quê?

12. Você considera a sua formação suficiente para atuar como docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

() Sim

() Não

Por quê?

13. Você considera que precisa de uma capacitação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

() Sim

() Não

Por quê?

14. Atualmente você tem participado de cursos de formação contínua na área da Educação Especial?

() Sim

Qual? _____

() Não

Por quê?

15. A escola onde você trabalha, recebeu o Kit da TV Escola?

() Sim

- Não
- Não sei

16. Você conhece a TV Escola?

- Sim
- Não

17. Você utiliza a TV Escola?

- Sim
- Não

Por quê?

18. O que você pensa com relação à TV Escola?

19. A escola onde você trabalha já utilizou os programas da TV Escola em momentos de estudos com os professores?

- Sim
- Não
- Não sei

20. Caso a sua escola tenha recebido o Kit da TV Escola, foi nomeado alguém para responsabilizar-se pelas gravações dos programas exibidos pela TV Escola?

- Professor
- Coordenador
- Supervisor
- Secretário
- Ninguém foi nomeado para gravar os programas.
- Desconheço a programação da TV Escola

21. Em que ocasião os programas da TV Escola são gravados na sua escola?

- Quando um professor solicita
- Quando o coordenador e ou diretor solicita
- Não são feitas gravações na minha escola
- Recebemos os programas gravados da Secretaria de Educação
- Desconheço a programação da TV Escola

22. Você utiliza os programas da TV Escola em sala de aula com seus alunos?

- Sim, para trabalhar alguns conteúdos
- Não, desconheço a programação da TV Escola

23. Você utiliza os programas da TV Escola em sua formação contínua na área da Educação Especial?

- Sim, em momentos de estudo na própria escola
- Sim, em momentos de estudo em casa
- Não, desconheço a programação
- Não utilizo os programas da TV Escola

24. O que você pensa sobre a possibilidade de ter uma capacitação para melhor atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais por meio da TV Escola?

- Não conheço a Série Educação Especial da TV Escola

25. A TV Escola exibe um programa denominado Série Educação Especial, você tem conhecimento disto?

- Sim, assisto este programa
- Não, desconheço este programa

26. Na sua escola, os programas da Série Educação Especial da TV Escola já foram exibidos em momentos de estudo?

- Sim
- Não

27. Caso você conheça a Série Educação Especial da TV Escola, como obteve este conhecimento?

- Através da coordenação da minha escola
- Através dos meus colegas professores
- Através do Guia de Programação
- Através das Revistas da TV Escola
- Desconheço a Série Educação Especial da TV Escola

28. Caso você não utilize a Série Educação Especial da TV Escola como um recurso em sua formação contínua na área da Educação Especial, porque isso ocorre?

- Não utilizo porque desconheço os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola
- Não utilizo porque não gosto dos Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola
- Não utilizo porque não tenho tempo para assistir os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola

29. Caso você utilize a Série Educação Especial da TV Escola, como um recurso em sua formação contínua na área da Educação Especial, com que frequência isso ocorre?

- Uma vez por semana
- Uma vez por mês

- A cada dois meses
- A cada três meses
- Apenas uma vez por ano
- Não utilizo a Série Educação Especial da TV Escola

30. Caso você utilize a Série Educação Especial da TV Escola como um recurso em sua formação contínua, como isso ocorre?

- Assisto na escola
- Estudo em conjunto com outros professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais
- Estudo sozinho em casa
- Desconheço a Série Educação Especial da TV Escola

31. Na sua escola, caso os programas da Série Educação Especial da TV Escola sejam exibidos em momentos de estudo, quem escolhe o conteúdo a ser estudado?

- Os professores
- A coordenação
- A direção
- Não utilizamos os programas da Série Educação Especial da TV Escola

32. Caso a Série Educação Especial da TV Escola seja utilizada como um recurso de formação contínua em sua escola, com que frequência isso ocorre?

- Uma vez por semana
- Uma vez por mês
- A cada dois meses
- A cada três meses
- Apenas uma vez por ano
- Não utilizamos os programas da Série Educação Especial da TV Escola

33. Caso a sua escola não utilize a Série Educação Especial da TV Escola, isto ocorre por quê?

- O conteúdo da Série Educação Especial da TV Escola não é interessante

- () Não há sala de vídeo
- () A televisão e ou o vídeo estão sempre estragados
- () Não existe alguém para gravar os programas exibidos pela TV Escola

34. Utilize este espaço para falar mais sobre sua formação contínua na área da Educação Especial e registre suas observações sobre a TV Escola:

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com os quais você trabalha possuem deficiência mental?

Quem fez o diagnóstico destes alunos?

Qual o seu conceito de deficiência mental?

Como são trabalhados esses alunos em sala de aula?

Existe um planejamento específico?

Eles são contemplados na proposta pedagógica?

De que maneira?

Qual o encaminhamento que a escola dá a esse atendimento?

Você pensa que poderia aprender mais sobre a deficiência mental através do uso do videocassete?

APÊNDICE 3 - CONVITE PARA OS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a)

Como é do Vosso conhecimento, sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco de Campo grande-MS e estou desenvolvendo uma pesquisa que visa identificar a concepção do(a) professor(a) que trabalha com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sobre os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV escola.

Minha pesquisa apresenta duas partes, sendo que a segunda parte foi subdividida em dois momentos; e como você participou da primeira parte que envolvia o preenchimento do questionário, e do primeiro momento da segunda parte que envolvia a entrevista, lhe convido a participar do segundo momento da segunda parte. A segunda parte da pesquisa trata-se da técnica de grupo focal; esta técnica o levará a tomar conhecimento e assim, poder avaliar se os Programas da Série Educação Especial produzidos pela TV Escola são pertinentes a sua própria formação e ao contexto de sala de aula no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para análise do conteúdo da Série Educação Especial seis encontros serão necessários. Os encontros acontecerão durante três semanas, sendo duas vezes por semana, com duração de uma hora, dividida em 30 minutos para a visualização do conteúdo da fita e 30 minutos para discussão em grupo.

Conto com a sua presença no dia ___ para explicitação do trabalho a ser desenvolvido às 18 horas na rua ponta porá nº 111, nesta, para a explicação do conteúdo dos encontros.

Saudações!!!

Rosângela Vargas Cassola

Sidrolândia-MS novembro de 2004.

APÊNDICE 4 - GUIA DE ANÁLISE PARA OS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL

Sobre o que o conteúdo fala?

o tema central, os diferentes assuntos abordados e a identificação de lacunas em termos de conteúdo.

O conteúdo é dirigido a quem?

para iniciantes; para pessoas com algum conhecimento no assunto; para pessoas com muito conhecimento no assunto: especialistas:

A linguagem utilizada é:

linguagem simples, coloquial; prevalecem termos técnicos;

De que maneira o conteúdo é apresentado?

As imagens: reais e animadas, coloridas, preto e branco, reais fixas e coloridas, preto e branco.

O som oferece: ruídos próprios da filmagem, fundo musical ou silêncio.

O vídeo é: de diversão, de informação, de formação

O vídeo contribui para a reflexão da prática pedagógica docente?

O vídeo contribui para a melhoria da prática pedagógica junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

APÊNDICE 5 - TABELA 7

Momentos de formação contínua que os professores consideram efetivos para alterações positivas em sua prática pedagógica:

	<i>Escola Estadual</i>		<i>Escolas Municipais</i>		<i>% Ambas as redes</i>	
	F	%	F	%	F	%
Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação			1	6,25	1	6,25
Cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação	2	12,50			2	12,50
Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cursos de graduação e pós-graduação			2	12,50	2	12,50
Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, pela Secretaria de Estado de Educação, pela TV Escola, cursos de graduação e de pós-graduação	1	6,25			1	6,25
Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e de graduação			1	6,25	1	6,25
Cursos organizados pela Coordenação/Direção da Escola, pela Secretaria Municipal de Educação, pela Secretaria de Estado de Educação e cursos de pós-graduação			1	6,25	1	6,25
Cursos com “tema” definido por docentes, cursos de graduação e de pós-graduação			1	6,25	1	6,25
Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, pela TV Escola e cursos de graduação			1	6,25	1	6,25
Cursos com “tema” definido por docentes, cursos organizados pela Coordenação/Direção da Escola, cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e cursos de graduação			1	6,25	1	6,25
Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e cursos de pós-graduação			3	18,75	3	18,75
Cursos organizados pela Coordenação/Direção da Escola, cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e cursos de graduação			1	6,25	1	6,25
Cursos com “tema” definido por docentes e cursos de graduação			1	6,25	1	6,25
Total	3	18,75	13	81,25	16	100,0

